

CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (CODICEN)
DIVISIÓN DE INVESTIGACIÓN Y ESTADÍSTICA EDUCATIVA

**ESTUDIO SOBRE LA MODALIDAD DE FORMACIÓN SEMIPRESENCIAL DEL
CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN (CFE)**

Administración Nacional de Educación Pública

Consejo Directivo Central

Presidente

Prof. Wilson Netto

Consejeros

Mag. María Margarita Luaces

Prof. Laura Motta

Mtra. Elizabeth Ivaldi

Dr. Robert Silva

Dirección Sectorial de Planificación Educativa

Mag. Antonio Romano

División de Investigación, Evaluación y Estadística

Dr. Andrés Peri

Departamento de Investigación y Estadística Educativa

Lic. Alejandro Retamoso

Consejo de Formación en Educación

Directora

Mag. Ana Lopater

Consejeros

Mag. María Dibarboure

Mtro. Luis Garibaldi

Mtro. Edison Torres Camacho

Autores

Mag. Analaura Conde

Lic. Mariana González Burgstaller

Mag. Alberto Villagrán

PRÓLOGO

La posibilidad de cursar la carrera de profesorado en un formato mixto, con asignaturas presenciales y otras a distancia se implementa por primera vez en el país en el año 2003 ante una iniciativa del CODICEN.

Desde su comienzo el interés fue descentralizar la formación docente, y generar posibilidades de acceso para jóvenes y adultos que no pueden acceder por diferentes motivos a los centros creados para tal fin. La modalidad posibilita la formación de jóvenes recién egresados de educación media y de personas que ejercen la docencia sin titulación.

A quince años de los orígenes, la modalidad se ha adaptado a los tiempos, viéndose favorecida y potenciada por el auge de las nuevas tecnologías, muy especialmente el uso de plataformas educativas. Al mismo tiempo se ha diversificado la oferta en especialidades y la matrícula ha crecido en forma exponencial.

En este escenario el Consejo de Formación en Educación entendió la necesidad de promover el estudio que se presenta en esta publicación con el objetivo de indagar sobre la modalidad en sus diferentes dimensiones y sobre las percepciones que presentan los actores involucrados. La implementación se ha complejizado y exige reflexionar sobre ella, intervenir y generar acciones de política educativa para su mejora.

En estos últimos años los formadores que diseñan e implementan los cursos han recibido formación para la virtualidad; los medios tecnológicos se presentan con mejores posibilidades de interacción y diálogo entre docentes y estudiantes; la investigación es prolífera y variada en relación a como se enseña y se aprende en la virtualidad. Sin embargo existe una tensión clara entre las expectativas y los resultados.

El presente informe rastrea la historia de la modalidad, lo que da la posibilidad de comprender algunos escenarios; indaga sobre la gestión tanto del centro en el que se desarrolla la presencialidad como del espacio en que se implementa y organiza la virtualidad, lo que permite interpretar la importancia de vínculos, protocolos de

acción compartida y formas de relacionamiento entre ambos; sondea sobre las percepciones y vivencias de los actores: estudiantes, directores, docentes y tutores, en el entendido de que entre todos dan un panorama sobre el presente de la modalidad.

El Consejo de Formación en Educación ha dado particular importancia al desarrollo de la modalidad de profesorado semipresencial en el convencimiento de que la descentralización implícita que conlleva, es coherente con una política en clave de garantizar el derecho a la educación. En este contexto el informe que se detalla en las páginas que siguen, ha de permitir comprender mejor el escenario y proyectar acciones fundamentadas que permitan la mejora permanente.

Creemos que una de las conclusiones del informe ha de ser la idea fuerza para el futuro próximo: todos los actores que participan de la modalidad, aun reconociendo sus debilidades acuerdan en la importancia de su existencia y en la necesidad de acuerdos que permitan desarrollo.

Consejo de Formación en Educación

Junio 2018

RESUMEN EJECUTIVO

Esta investigación se realizó en el año 2017 en el marco del Programa de Apoyo a la Educación Media, Técnica y a la Formación en Educación (PAEMFE). El estudio tuvo como objetivo aportar evidencias y elementos de análisis para orientar el proceso de mejora y la toma de decisiones respecto a la implementación de la modalidad de formación semipresencial que brinda el Consejo de Formación en Educación (CFE).

La formación semipresencial ha tenido un crecimiento constante, en la actualidad abarca un conjunto amplio de especialidades y forma parte del formato curricular en todos los IFD del interior, en algunas especialidades en los CERP y en el IPA en menor escala.

El estudio realizado combinó el uso de herramientas cualitativas y cuantitativas para explorar y conocer las condiciones actuales de la modalidad de enseñanza semipresencial. La estrategia cuantitativa supuso el análisis de la matrícula y de las inscripciones a la modalidad. Para la estrategia cualitativa se definió una muestra teórica seleccionándose ocho centros de formación para entrevistar y formar grupos de discusión con directores, referentes, docentes y estudiantes.

El estudio elaboró un perfil de los estudiantes de esta modalidad, se destaca que: casi tres de cada diez estudiantes de profesorado (27%) lo hace de modo semipresencial; el análisis de la estructura de edades muestra que la modalidad concentra los estudiantes de mayor edad; al observar el nivel educativo de los padres de los estudiantes se constata que los estudiantes provienen de hogares cuyos padres cuentan con niveles educativos inferiores a los de los estudiantes del profesorado presencial; y se observó en el plano laboral que los inscriptos en el semipresencial trabajan en una proporción superior (65%) a los que cursan presencialmente (50,9%). Asimismo, cabe resaltar que la proporción de estudiantes de profesorado que trabajan en instituciones educativas es superior entre quienes cursan semipresencialmente en comparación a quienes lo hacen de modo presencial.

En cuanto a los principales hallazgos del estudio cualitativo, se destaca que los distintos actores valoran positivamente esta modalidad de formación, tanto por su carácter democratizador, así como por su potencial. Las dificultades se ubican, fundamentalmente, en aspectos de la gestión y en el diseño institucional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES	12
1.1 Breve reseña histórica de la modalidad.....	13
1.2 Matrícula y egresos de la formación inicial de profesores	16
1.3 Titulación docente	19
1.4 Egresos en los institutos de formación en educación	23
1.5 Análisis de la matrícula de los estudiantes del semipresencial, año 2017	26
CAPÍTULO 2. LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PROFESORADO SEMIPRESENCIAL DEL CFE EN 2017: ANÁLISIS A PARTIR DE LA ENCUESTA A INSCRIPTOS	37
2.1 Análisis sociodemográfico de los inscriptos a la modalidad semipresencial	38
2.2 Análisis de las inscripciones por especialidad, centros de cursado y asignaturas	43
2.3 Análisis de las inscripciones según año de egreso de la EMS; características del hogar y nivel educativo de los padres	46
2.4 Análisis de las inscripciones según condición de trabajo y cursado de estudios terciarios.....	51
2.5 Síntesis del capítulo.....	54
CAPÍTULO 3. REVISIÓN DE LA NORMATIVA SOBRE LA FORMACIÓN SEMIPRESENCIAL.....	57
3.1 De los derechos del estudiante	57
3.2 De los deberes del estudiante	58
3.3 Del ingreso a los cursos de formación docente	60
3.4 De los cursos y las regulaciones de los estudiantes.....	62
3.5 Del pasaje de grado	64
3.6 De la evaluación	65
3.7 De los exámenes.....	67
CAPÍTULO 4. ALCANCES DEL TRABAJO DE CAMPO.....	69
CAPÍTULO 5. PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES SOBRE LA MODALIDAD	72
5.1 Caracterización de los estudiantes.....	74
3.1 Tránsito por la modalidad.....	75
5.3 Funcionamiento de la modalidad	78
5.4 Posibles mejoras.....	81
CAPÍTULO 6. LA PERSPECTIVA DE LOS REFERENTES DE LA MODALIDAD.....	85
6.1 Aspectos contextuales	85
6.2 ¿Qué funciones cumplen los referentes?; ¿cuáles son sus valoraciones sobre la modalidad?.....	90
CAPÍTULO 7. LOS DOCENTES DEL SEMIPRESENCIAL Y SUS APRECIACIONES.....	98
7.1 Perfil de los estudiantes.....	98
7.2 Ser docente de la modalidad semipresencial	100
7.3 Comunicación, uso y valoración de la plataforma y herramientas.....	102
7.4 Las instancias presenciales.....	105
7.5 Coordinaciones institucionales.....	106
7.6 Gestión general y posibles mejoras	109
CAPÍTULO 8. LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES	112
8.1 Motivos de elección del profesorado semipresencial.....	112

8.2 Percepción de los resultados educativos: egresos y avance en la carrera dilatados	114
8.3 Evaluación del profesorado semipresencial como oferta formativa: mayor libertad y mayor exigencia	116
8.4 Aspectos percibidos como negativos de la modalidad semipresencial	117
8.5 Aspectos percibidos como positivos de la modalidad semipresencial	121
8.6 Sugerencias para la mejora de la modalidad desde la perspectiva de los estudiantes	123
CAPÍTULO 9. SÍNTESIS: LA PERSPECTIVA DE LOS DIFERENTES ACTORES INVOLUCRADOS	126
Referencias bibliográficas	131
ANEXO.....	132
Muestra teórica y conformación de grupos de estudiantes para entrevistas.....	132

INTRODUCCIÓN

La modalidad de formación semipresencial de profesores se implementa desde el año 2003. Desde esa fecha hasta la actualidad, muestra una expansión, tanto en el número de estudiantes inscriptos, en las especialidades que ofrece, así como en el número de docentes y sedes de formación en educación que funcionan como referencia para su desarrollo.

En el año 2017 son 3813 los estudiantes inscriptos, veintinueve las sedes de formación de referencia (22 Institutos de Formación Docente (IFD), 6 Centros Regionales de Profesores (CERP) y el Instituto de Profesores Artigas (IPA) de Montevideo), 247 docentes y 539 grupos que corresponden al conjunto de materias incluidas en las trece especialidades de formación ofrecidas.

También en estos años se han procesado modificaciones en el campo normativo, producto de nuevos planes de estudio (actualmente la modalidad se inscribe en el plan 2008) y a partir del cambio de la plataforma del entorno virtual, utilizándose el CREA del Plan Ceibal.

No obstante, la modalidad ha mantenido en el tiempo sus características básicas en los aspectos operativos. La propuesta se concibe como un sistema mixto (entre actividades virtuales y presenciales), cuyo esquema curricular se estructura en el desarrollo de la modalidad *on-line* en asignaturas específicas de cada especialidad; la modalidad presencial en asignaturas del “Núcleo de Formación Profesional Común” (plan 2008); y la modalidad *on-line* en asignaturas referidas a la didáctica-práctica docente.

El CFE tiene por propósito estudiar y analizar el proceso de implementación de esta modalidad de formación, para lo cual ha instrumentado la creación de un grupo de trabajo cuyo objetivo es planificar y realizar el seguimiento de un conjunto de acciones: adecuación de la normativa, formación de referentes institucionales, formación de docentes para la incorporación de la modalidad de enseñanza *on-line*, y elaboración de materiales de trabajo para estudiantes. Todo ello se inscribe en un plan de mejora que busca hacer más eficientes y productivos los procesos de enseñanza y aprendizaje, aprovechando los recursos y posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Para contribuir al proceso de mejora es necesario contar con información sistemática y periódica sobre los distintos aspectos de la implementación. Si bien se cuenta con registros administrativos vinculados a la gestión, a partir de este estudio se relevó información inexistente y se sistematizó la disponible.

Este trabajo tuvo como objetivo general aportar evidencias y elementos de análisis para orientar el proceso de mejora y la toma de decisiones respecto a la modalidad. Orientó sus acciones a partir de la definición de los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar debilidades y fortalezas de la gestión y la reglamentación de la modalidad.
2. Conocer aspectos relativos a la modalidad a partir de registros existentes sobre la matrícula de estudiantes.
3. Caracterizar y definir perfiles –desde una perspectiva social– de los estudiantes que se matriculan en las carreras de profesorado del CFE en el año 2017.
4. Caracterizar –desde una perspectiva académica– a los estudiantes que ingresaron y cursaron en el año 2016 y los inscriptos en 2017 en la modalidad, en función de eventos de actuación.
5. Indagar sobre los procesos de enseñanza a partir de la observación del aula virtual (aspectos de planificación, seguimiento y evaluación del aula)¹.
6. Conocer las motivaciones por las cuales los estudiantes se inscriben en esta modalidad.
7. Caracterizar –desde una perspectiva profesional– a los docentes y referentes que se desempeñan en la modalidad de formación semipresencial y los motivos por los cuales optan por desempeñarse en ella.

Entre los meses de junio y octubre de 2017 un equipo técnico del Departamento de Investigación y Estadística Educativa (DIEE) del CODICEN, se dedicó a la ejecución de las actividades previstas en el estudio. Este informe constituye el producto de dicho proceso y se estructura en siete capítulos.

1

¹ Este informe no contempla el cumplimiento de este objetivo, debido a que hasta el momento no se logró un especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje al equipo de trabajo.

En el primer capítulo se realiza un análisis descriptivo que permite dimensionar y caracterizar la modalidad a partir de la información disponible. Se hace referencia a hitos de su desarrollo y a características relevantes sobre la situación actual de la formación docente, con el propósito de dimensionar esta oferta en el marco de la formación de profesores. Asimismo, se presenta información primaria sobre estudiantes, con el objetivo de caracterizar perfiles y contrastarlos con otras modalidades de formación en educación².

El segundo capítulo sintetiza la normativa y regulación inherente a la implementación de la modalidad, con el propósito de dimensionar los cambios producidos.

Los capítulos siguientes incluyen un análisis sobre motivaciones, actitudes y juicios sobre el semipresencial a través de técnicas que proveyeron de información cualitativa. Se realizaron entrevistas a grupos de estudiantes en centros seleccionados, entrevistas individuales a docentes, referentes y equipos de dirección.

En el tercer capítulo, específicamente, se analizan las opiniones sobre la modalidad de los directores de los centros del CFE seleccionados para la muestra teórica.

En el cuarto capítulo, se hace referencia a las apreciaciones de los docentes que se desempeñan en el semipresencial, sus motivaciones y valoraciones. A través del quinto capítulo se plantea la perspectiva de los referentes de los centros, y en el sexto capítulo se aborda la mirada de los estudiantes sobre este tipo de formación en educación. Finalmente, el séptimo capítulo brinda una síntesis de los aspectos más relevantes que cada uno de los actores consultados aportó con relación a valoraciones positivas sobre el semipresencial, y propuestas en clave de mejora.

2

¹ El punto de “corte” para la generación de esta información son los estudiantes matriculados (ingresos nuevos y matriculación en cursos) en el año 2017, en las especialidades que ofrece la modalidad semipresencial. Se utilizaron datos provenientes aportados por el área de estadística del CFE y que surgen de las fichas de inscripción (encuesta en la web) y, lo que posibilitó procesar y analizar información general sobre las características de los estudiantes matriculados en la modalidad semipresencial.

CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

La formación inicial de docentes es un tema que forma parte de la agenda de los debates actuales sobre educación. En nuestro país la información relativa a la formación inicial de docentes, en general, es producto de la sistematización y seguimiento de variables que se presentan de manera agregada en los informes que anualmente produce el Ministerio de Educación y Cultura (MEC)³.

Durante el desarrollo de este estudio se han podido verificar las dificultades que aún persisten para obtener información sistemática y regular sobre la formación de los docentes, indispensable para la ejecución y seguimiento de acciones de política educativa en este campo⁴. Esta situación fue señalada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) en su informe del año 2014 sobre el Estado de la Educación en Uruguay:

“Uruguay carece de un sistema de información e indicadores apropiado acerca de su cuerpo docente. Al igual que ocurre con los estudiantes, la información sobre los docentes es generada en forma independiente por cada consejo desconcentrado (...) hasta el momento no existe una base de información sistemática y continua que permita dar cuenta en forma acabada de la complejidad característica del sistema educativo uruguayo, en el que los docentes trabajan en múltiples instituciones y niveles educativos. A modo ilustrativo, los datos que reporta el Anuario Estadístico del MEC refieren a cargos docentes, no a personas” (INEEd, 2014).

Resulta necesario, de todos modos, sobre las bases disponibles, realizar una breve y acotada descripción sobre las características que asume la formación inicial de los docentes en Uruguay, específicamente de los profesores de enseñanza media, y en ese conjunto plantear rasgos de la modalidad semipresencial.

3

¹ Se hace referencia a los anuarios estadísticos y desde el año 2014 a los panoramas educativos que publica el MEC.

4

¹ No se desconoce la preocupación que esta situación genera en las autoridades del CFE y los esfuerzos que se realizan para corregirla. Entre otros, el desarrollo de un nuevo sistema integrado de Bedelías y la conformación de una unidad central especializada en planeamiento y estadísticas educativas.

¿Cómo se constituye la oferta educativa para la formación inicial de docentes?, ¿dónde se forman los docentes del sistema educativo nacional?, son algunas de las preguntas que se tornan relevantes.

1.1 Breve reseña histórica de la modalidad

La formación de profesores en Uruguay presenta algunas peculiaridades. Su origen institucional está ligado a la creación y puesta en funcionamiento en el año 1951 del IPA en la ciudad de Montevideo. De esta manera se logró instaurar un modelo orientado a la formación disciplinar, tanto teórica como práctica, con una institucionalidad separada del modelo universitario, ámbito que hasta ese momento era el principal proveedor de profesores para la enseñanza media. La concentración y la centralidad de la formación se mantiene hasta la década de los años setenta, cuando los IFD, instalados en algunas localidades del interior del país -principalmente capitales departamentales- para la formación inicial de magisterio, comienzan a preparar a futuros profesores en un régimen de cursado semilibre en un formato curricular que unifica la formación de maestros y profesores en un tronco común de asignaturas generales.

En la década de los noventa, en el marco de proceso de reforma educativa de la época, se implementan los CERP, que constituyen una propuesta diferente a los planes de formación existentes. Proponen un régimen de unidades académicas con fuerte dedicación horaria, jornadas semanales de cuarenta horas, incentivos para los estudiantes mediante becas de residencia, alimentación y traslado, y cargos docentes con alta dedicación horaria y concentración de actividades en un centro educativo.

No es posible con esta breve reseña dar cuenta de las complejidades que caracterizaron este proceso. No obstante, importa señalar que la formación de profesores se diversifica y se expande, por la coexistencia de dos modalidades curriculares con disímiles figuras institucionales y por un impulso a la formación de profesores en el interior del país.

Hacia el año 1962 se crea el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET), diseñado para la formación de maestros técnicos para la entonces Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). Excede a este trabajo mencionar los vaivenes de esta formación, entre períodos de supresión y reformulaciones, importa en todo caso señalar que constituye

una modalidad que integra el marco de la formación docente del país para desempeños en la enseñanza media, media superior y terciaria.

En el año 2002, el CODICEN solicitó al Programa de Modernización de la Educación Media y Formación Docente (MEMFOD) la elaboración de dos proyectos de formación de profesores de Educación Media (EM)⁵ con el objetivo de mejorar la calidad, descentralizar la formación docente, y generar posibilidades de acceso para jóvenes y adultos que no podían concurrir –por diferentes motivos– al IPA o a los CERP. Si bien la iniciativa hacía foco en los interesados en formarse en educación, mencionaba concretamente a dos poblaciones específicas dispersas en el territorio nacional, esto es a estudiantes recién egresados de EM que iniciaban su tránsito por formación docente, y a quienes se desempeñaban como docentes sin título habilitante.

A través del diseño de una formación a distancia –como modalidad alternativa– se intentó contemplar necesidades educativas de poblaciones específicas, y lograr la permanencia y el egreso de los estudiantes de formación docente.

En enero y abril de 2003, el CODICEN aprobó ambas iniciativas. Si bien la denominación educación a distancia es común y refirió a la priorización en el uso de las TICs para la *interacción e interactividad pedagógica* con el uso de una plataforma y recursos múltiples de acuerdo a cada especialidad en ambos proyectos, la diferencia radicó en el tipo de cursos ofrecidos: semipresenciales y a distancia. Se inició la ejecución de ambas propuestas –la primera, dirigida a la titulación de docentes que se desempeñaban como tales y la segunda, dirigida a los estudiantes recién egresados de EMS– y se alcanzó en el transcurso de 2003 a 2004 la atención de 2000 estudiantes del interior, así como la preinscripción de casi 700 docentes en servicio interesados en obtener su titulación.

De los documentos elaborados por el equipo técnico que estuvo a cargo del diseño de los dos *Planes de Formación de Docentes* –tanto en la modalidad Semipresencial como a Distancia– surge que durante su primer año de implementación se realizaron acciones tales como la elaboración de *Guías de Aprendizaje de las Asignaturas Especiales*; se desplegó una forma de trabajo en equipo que implicó coordinación de las bedelías, con educadores a distancia, informáticos, diseñadores web, entre otros; y se diseñaron

5

¹ Información obtenida de informes elaborados por el equipo técnico de MEMFOD, 2004.

procedimientos, documentos y resoluciones para viabilizar el funcionamiento de ambos proyectos.

Desde esa fecha la formación semipresencial ha tenido un crecimiento constante, abarcando en la actualidad a un conjunto amplio de especialidades y formando parte del formato curricular en todos los IFD del interior, en algunas especialidades en los CERP y en el IPA en menor escala. Resulta complejo identificar las condiciones objetivas que operaron para el desarrollo de esta propuesta y cuáles fueron los mecanismos que pautaron su marco institucional, por lo que es probable que su desarrollo sea producto de un conjunto de respuestas plausibles a demandas en formación en educación.

En el año 2008, se establece la unificación del sistema de formación, rasgo que caracteriza el período actual. El documento Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008 (CFE, 2008) sienta las bases para el desarrollo de tres planes únicos: Magisterio, Profesorado y Maestros Técnicos. Con ello, la formación de profesores queda regida por un mismo Plan con independencia del centro en que se curse. Del mismo modo, se consagran tres modalidades de formación: presencial (posibilidad de cursar de manera presencial y reglamentada); semipresencial (posibilidad de cursar el tronco de formación común en el centro educativo del departamento de residencia y las asignaturas específicas por medio de la plataforma virtual de aprendizaje del CFE); y semilibre (posibilidad de cursar las asignaturas del tronco común en el centro educativo de su departamento de residencia y rendir en forma libre las asignaturas específicas en el instituto por el que opta el estudiante. Este instituto deberá cumplir, como condición, con el ofrecimiento de formación presencial de la especialidad. Las especialidades que se pueden cursar en este régimen son aquellas que no existen en la modalidad semipresencial).

La unificación de la formación encuentra una posible justificación a partir de la fragmentación propia del sistema, en el cual coexistían una diversidad de planes, formas institucionales y dependencias funcionales disímiles, lo que conlleva a prácticas educativas que no “permiten un lenguaje común a los egresados” (CFE, 2008).

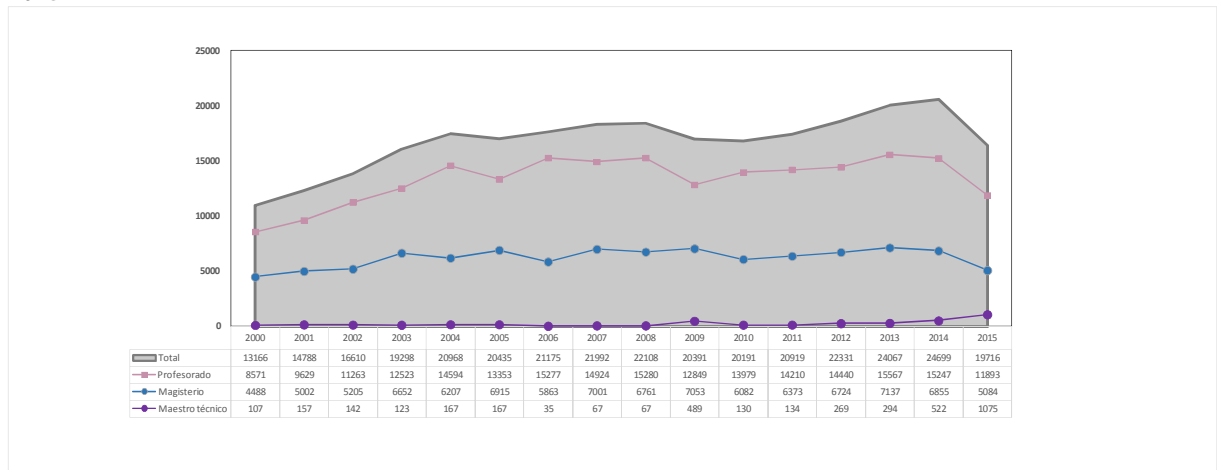
Con la unificación se abre la posibilidad de que la modalidad semipresencial pueda comprender a cualquiera de los centros de formación, de hecho, está presente en todos los centros de formación de profesores, particularmente relevante en los IFD, pero

también se encuentra en los CERP y en el IPA. Este aspecto, más allá de la cantidad de especialidades que cada centro ofrece, señala la relevancia que tiene para el sistema.

1.2 Matrícula y egresos de la formación inicial de profesores

El conjunto de las ofertas educativas de formación en educación muestran un crecimiento pronunciado de sus niveles de matriculación entre los años 2000 y 2004, para luego estabilizarse hasta el año 2015 cuando se produce un decrecimiento⁶. Esta misma evolución se aprecia para los matriculados en profesorado, explicando este tipo de oferta los cambios operados en la matriculación total, dado que los niveles de magisterio y maestros técnicos se han mantenido relativamente estables a lo largo del período.

Gráfico 1. Alumnos matriculados en Formación Docente según tipo oferta. Años 2000 - 2015



Fuente: Anuarios Estadísticos del MEC.

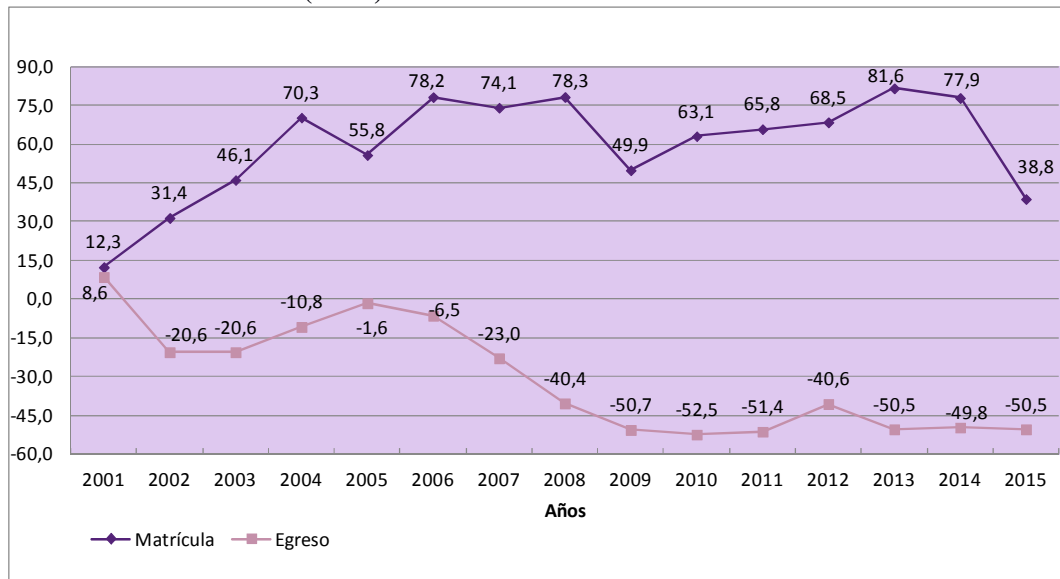
Este crecimiento en las carreras de profesorado no viene acompañado de un aumento de igual proporción en los egresos. Si se toma como base el año 2000, las variaciones en el

6

¹ No incluimos datos de matriculación de las carreras de Educador Social y Asistente Técnico en Primera Infancia. Ambas llevan pocos años de implementación en el ámbito del CFE.

porcentaje de egresados muestran períodos de descenso y períodos de aumento, aunque estos últimos no alcancen los niveles que observamos en la curva de matriculación.

Gráfico 2. Tasas de variación de la matrícula y egresos de los estudiantes de profesorado del CFE Años 2001-2015 (en %)



Fuente: Anuarios Estadísticos del MEC.

Distintos estudios (INEEd, 2014; ANEP, 2016) han dado cuenta sobre esta situación, advirtiendo sobre la configuración de tránsitos formativos con recorridos prolongados y sobre el limitado impacto que tiene el crecimiento de la matrícula en las carreras de profesorado.

En este contexto importa dimensionar las características que asumen estos indicadores -matrícula y egresos- para los estudiantes que optaron por la modalidad semipresencial. Recién a partir del año 2014 es posible obtener datos desagregados por centro educativo de los informes que reportan los Anuarios Estadísticos del Ministerio de Educación y Cultura (MEC)⁷.

7

Con relación a los ingresos, el IPA concentra alrededor del 40% de los matriculados en profesorado. En porcentajes similares, cercanos al 30%, son los matriculados en los CERP y los IFD, los centros educativos instalados en el interior del país.

Para los años 2014 y 2015 se contabilizan, respectivamente, 601 y 675 egresados de profesorado de los institutos de formación docente. La distribución de egresos es muy similar en estos años: aproximadamente, de cada cinco egresos, dos provienen del IPA, otros dos de los CERP y uno de los IFD.

Solo los IFD aportan el 20% de los egresados que han completado sus estudios en modalidad semilibre o semipresencial⁸, especialmente en esta última. Datos aportados por los centros que formaron parte del trabajo de campo para este estudio, confirman que la modalidad semilibre representa una opción para un número reducido de estudiantes, que ha ido perdiendo peso a medida que nuevas especialidades de profesorado se pueden cursar mediante el formato semipresencial. Al considerar solo los aportes de los centros del interior del país, aproximadamente el 35% de los egresos provienen de los IFD. Estas cifras indican la relevancia que representan los IFD en la formación de profesores y consecuentemente la importancia de la modalidad semipresencial, como una opción para un número elevado de estudiantes de formación en educación.

Cuadro 1. Matrícula, egresos y proporción de egresos de los centros educativos de formación de profesores. Años 2014 - 2015

Centro educativo	2014				2015			
	Matrícula	% Matrícula	Egresos	% Egresos	Matrícula	% Matrícula	Egresos	% Egresos
IPA	6.167	42%	237	39,4%	4.896	41%	253	37,5%
CERP	3.669	25%	232	38,6%	3.271	28%	277	41,0%
IFD	4.818	33%	132	22,0%	3.655	31%	145	21,5%
Total	14.654	100%	601	100,0%	11.822	100%	675	100,0%

Fuente: Elaborado en base a los Anuarios Estadísticos del MEC.

⁷ Con anterioridad al año 2014, los Anuarios del MEC no desagregan, para centros educativos del interior del país, el tipo de formación entre CERP o IFD.

⁸

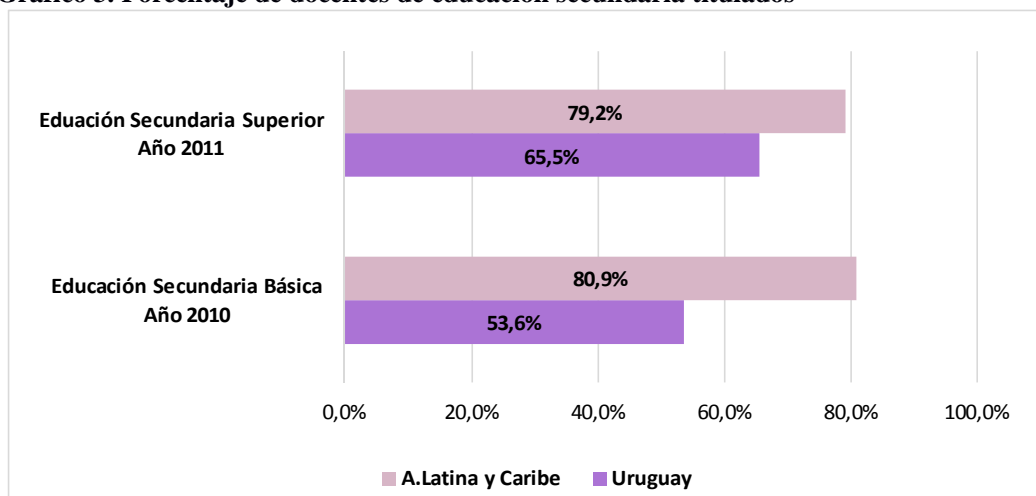
⁷ En algunos IFD existen experiencias de cursos presenciales.

1.3 Titulación docente

El déficit de docentes de educación media con titulación específica en profesorado, especialmente en algunas asignaturas⁹, constituye otra de las características del sistema educativo señalada como problemática por distintos diagnósticos (ANEP-UNESCO/IPE, 2003; ANEP-CODICEN, 2008; INEE, 2016). Si bien la obtención de un título no es sinónimo de calidad de las prácticas educativas, la adquisición de competencias técnicas ligadas a un aprendizaje formal inicial es un aspecto relevante de la profesionalización docente.

En una mirada comparada, Uruguay presenta porcentajes de docentes de educación secundaria titulados bastante más bajos que los observados para un conjunto de países de América Latina y el Caribe. Hacia el año 2010 cinco de cada diez docentes de educación secundaria básica no poseían título específico de profesor, en tanto el promedio que alcanza América Latina y el Caribe es de dos docentes sin título cada diez. La brecha disminuye al considerar los titulados para el nivel secundario superior.

Gráfico 3. Porcentaje de docentes de educación secundaria titulados



Fuente: Unesco Instituto de Estadísticas (IUS) y Anuarios Estadísticos del MEC.

9

¹ El Censo Nacional Docente de la ANEP (ANEP-CODICEN, 2008) muestra que las asignaturas de ciencias físicas, física, matemática, dibujo, inglés, informática, música y astronomía son las que, en ese orden, presentan los niveles más bajos de titulación.

Este déficit de docentes titulados es un rasgo actual del sistema y lo era también en la década de los años sesenta. El emblemático trabajo de la CIDE (1965), *Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay. Plan de Desarrollo Educativo*, concluía sobre la necesidad de aumentar el número de docentes en educación media, especialmente en algunas áreas, además de potenciar la profesionalización docente como una manera de incidir en la mejora de la calidad educativa.

Los profesores titulados de educación secundaria se duplicaron entre 1995 y 2007, los años en que se realizaron los dos últimos relevamientos de carácter censal, el primero con alcance limitado a los docentes de secundaria y el segundo a todos los docentes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Dicho crecimiento significó un aumento de 30,6% a 59,0% de docentes titulados, disminuyendo la brecha en la titulación entre la capital y el resto del país (ANEP-CODICEN, 2008).

Este impulso en la tasa de titulación comienza a desacelerarse a partir del año 2000, especialmente en Montevideo. El censo de docentes de 2007, basándose en un estudio de la ANEP con el IPE-UNESCO, informa que:

“(…) es posible estimar que entre 1995 y 2001 la titulación en el total del país creció a una tasa acumulada del 65% (20 puntos porcentuales), pero a partir de entonces lo hizo al 16% (8 puntos porcentuales). Simplemente a modo de ejemplo, si el país hubiera mantenido el ritmo de crecimiento anterior, en 2007 tendría un porcentaje de docentes titulados en secundaria del 71,7%” (ANEP-CODICEN, 2008).

Después del crecimiento observado hasta el 2001, muy poco se ha avanzado en la tasa de titulación de docentes. Las explicaciones con relación a esta situación no son simples y responden a diversos procesos, como la expansión del sistema educativo a partir del ingreso de nuevos sectores sociales a la enseñanza media, en el marco de un sistema que no logra proveerse de profesores titulados. Este fenómeno está asociado a que la formación docente estuvo durante muchos años concentrada en un solo centro educativo (IPA), y recién a partir de los años noventa comienza un proceso de descentralización y regionalización con la creación de los CERP.

Asimismo, operan otros factores que hacen que los trayectos por las carreras de formación docente sean lentos y estén pautados por abandonos temporarios o permanentes. Un estudio de la ANEP-CFE (CIFRA, 2012) arroja luz sobre los factores que inciden en los exiguos niveles de egreso, mencionando especialmente aspectos

relacionados con las características de los estudiantes: obligaciones compartidas (trabajo, estudio, familia), contextos socioeconómicos de procedencia, escaso capital cultural, ingresos tardíos, etc.

Las estadísticas que aporta el Anuario Estadístico del MEC permiten solo proyectar una serie sobre porcentaje de titulación para los docentes que cumplen funciones en el Consejo de Educación Secundaria (CES), por tanto quedan excluidos los docentes del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). Como se dijo antes, desde el año 2007 al 2015, en términos relativos, los docentes titulados en secundaria no han variado en forma considerable, los titulados son seis de cada diez en todos esos años.

Cuadro 2. Docentes titulados y no titulados del CES (EMB y EMS) y porcentaje de titulados (2007 – 2015)

Año	Docentes titulados	Docentes no titulados	Total de docentes	% de docentes
2007	11.874	8.257	20.131	59,0
2008	11.932	8.133	20.065	59,5
2009	12.244	8.754	20.998	58,3
2010	13.033	9.779	22.812	57,1
2011	13.329	9.994	23.323	57,1
2012	13.499	9.616	23.115	58,4
2013	13.846	9.299	23.145	59,8
2014	14.339	8.848	23.187	61,8
2015	15.149	9.315	24.464	61,9

Fuente: Anuarios Estadísticos del MEC.

Es interesante observar que, en términos absolutos, el período se caracteriza por un aumento constante del número de profesores titulados, aún insuficiente para revertir las proporciones entre titulados y no titulados. Seguramente la demanda de profesores que se produce por la expansión del sistema secundario en la década del 2000, no queda cubierta con los aportes de los centros de formación de grado en profesorado que muestran dificultades para mejorar sus tasas de egreso.

La encuesta nacional docente realizada por el Ineed¹⁰, ubica en 67% el número de docentes titulados en secundaria pública y en 41% en enseñanza técnica. Interesa

10

¹ La encuesta se realizó entre 26 de octubre y el 23 de noviembre de 2015 y comprendió a las personas con tareas de docencia directa e indirecta en centros de educación inicial, primaria y media, públicos y privados de todo el país.

observar que solo el 6% de los docentes de secundaria pública no cursó formación de grado en profesorado, en tanto el 26% lo está cursando actualmente o tiene formación incompleta (INEEd, 2016).

Otra forma de mirar la misma situación es conocer cuál es la formación de grado y de qué institución egresan los profesores de educación media. No existen registros administrativos que puedan responder esta pregunta¹¹, sin embargo el censo docente del año 2007 recoge información relevante en este sentido.

Para ese año, un poco más de la mitad (53,5%) de los docentes titulados que cumplían funciones de aula en el CES eran egresados del IPA, en tanto el 22,4% habían egresado de los centros regionales de profesores y un 10,2% de centros de formación docente del interior del país (ANEP-CODICEN, 2008).

Cuadro 3. Instituto del que egresaron los docentes de aula del CES con formación específica. Año 2007

Instituto de egreso	N	%
Total de docentes titulados	8485	100,0
IPA	4543	53,5
IFD	868	10,2
CERP	1901	22,4
ISEF	766	9,0
Otros	269	3,2
Sub-total con información	8347	98,4
Sin dato	138	1,6

Fuente: Censo Nacional Docentes, ANEP - 2007

El informe que se elaboró a partir del censo interpreta esta información¹² como una distribución que cambia la estructura histórica de la formación de los profesores de secundaria, destacando en particular el peso relativo de los egresados de los CERP.

11

¹¹ Actualmente los servicios informáticos del CODICEN están trabajando en la consolidación de las bases de hacienda de los desconcentrados. A partir de este procedimiento se podría conocer información sobre titulados en función de docencia directa y sobre la institución de obtención del título docente.

12

¹² El cuadro del Censo incluye egresados del Instituto Superior de Educación Física que hasta el año 2006 dependía de la Dirección de Formación Docente. A partir de ese año pasa a depender del Consejo Directivo Central de la UdelaR. Por esta razón no se incluyó en las consideraciones generales de este documento sobre matrícula y egreso de los estudiantes de carreras de profesorado.

Además tiene en cuenta que “(...) más de la mitad de los titulados de todo el país de reciente ingreso a la función [menos de cinco años de antigüedad en la ANEP] se han formado en esos centros” (ANEP-CODICEN, 2008).

No conocemos la distribución actual de los docentes titulados en función de la institución de la que egresaron. Es probable que se mantenga en la actualidad una distribución similar, de acuerdo a las observaciones realizadas sobre la evolución de los egresos. Lo que importa en todo caso es destacar el peso que cumplen los servicios regionalizados (CERP e IFD) en la formación de docentes y los aportes que realizan a la profesionalización de la actividad en la enseñanza media.

1.4 Egresos en los institutos de formación en educación

Este apartado muestra la evolución de la tasas de egresos de las carreras de profesorado para un período extenso (desde el año 2005 al año 2015) y el número de egresos en la modalidad semipresencial en los últimos cuatro años, desde 2013 hasta el 2016 en los centros educativos visitados para este estudio, a partir de datos elaborados por la División Estudiantil del CFE.

La tasa de egreso se calculó como el cociente entre el número de egresos en un año y los ingresos que se produjeron tres o cuatro años antes según la duración de la carrera (los profesorados de los CERP tuvieron una duración de tres años antes de la implementación del Sistema Único de Formación Docente de 2008).

Durante el período, las tasas de egreso muestran niveles bajos, en ninguno de los años superan el 20%. Si tomamos como parámetro este último valor, las tasas de egresos son más bajas en los Institutos de Formación Docente y el IPA (para el año 2015 registran tasas de 6,7% y 8,8% respectivamente) y algo más elevadas en los CERP (23,4% para el año 2015).

Cuadro 4. Tasa de egreso de las carreras de profesorado por tipo de centro. Año 2005-2015

	2005	2006	2007	2008 (a)	2009	2010	2011	2012	2013(b)	2014 (b)	2015 (b)
CERP	19,0	36,1	45,3		34,3	39,8	44,5	32,7	23,1	20,3	23,4
IPA	15,0	12,1	13,2		7,3	13,2	13,5	10,3	10,4	8,3	8,8
IFD	5,8	2,2	4,5		4,4	4,1	10,8	4,1	5,6	7,1	6,7
Total	13,4	11,4	15,8	7,8	9,4	13,2	17,9	12,7	11,4	10,3	11,0

Fuente: Anuarios estadísticos del MEC y División Estudiantil CFE-ANEP.

La tasa de egreso es el cociente entre el egreso de un año y el ingreso a la carrera cuatro años antes.

Los egresos de formación docente se contabilizan desde el 1 de agosto de un año al 31 de julio del siguiente año.

(a) En 2008 no se contaba con datos de egreso de profesorado por centro.

(b) A partir de 2010 no se reportan datos de ingreso por carrera. Por tal motivo, se toman los datos de 2009 para calcular la tasa de egreso de 2013 a 2015.

La lectura de la tabla sobre el número de egresados de los últimos años en los centros seleccionados parece reafirmar la percepción general sobre los pocos egresos de la modalidad. Entre los años 2013 y 2016 egresaron de estos centros un total de 75 profesores; el mayor número de egresos se registra en el IFD de Melo (25) y el menor en el IFD de Trinidad con solo un egreso.

Cuadro 5. Número de egresos de la modalidad semipresencial por centros de formación seleccionados. Años 2013 – 2016

Centro de Formación	2013	2014	2015	2016	Total
IFD de Carmelo	2	3	0	3	8
IFD de Melo	2	7	11	5	25
IFD de Pando	1	5	2	0	8
IFD de Rivera	2	1	5	0	8
IFD de Tacuarembó	5	3	2	6	16
IFD de Trinidad	1	0	0	0	1
CERP de Maldonado	0	0	0	9	9
TOTALES	13	19	20	23	75

Fuente: Elaborado en base a información de la División Estudiantil del CFE.

Dimensionar esta cantidad de egresos supone realizar un análisis que comprenda la relación, entre otras, con el número de ingresos y matriculados, y con la oferta disponible en cada uno de los centros. También podemos analizarla en función de las especialidades que aportan estos egresos para el sistema en su conjunto. El cuadro que sigue muestra esta distribución, donde las especialidades de Comunicación Visual y Educación Musical son las que en estos centros y en ese período presentan el número mayor de egresados, 18 y 14 respectivamente.

Cuadro 6. Número de egresados de la modalidad semipresencial en centro de formación seleccionados. Año 2013 - 2016

Centro de Formación	Carrera/ Especialidad										Total
	Astronomía	Cs. Biológicas	Comun. Visual	Física	Idioma Español	Matemática	Química	Ed. Musical	Filosofía	Inglés	
IFD de Carmelo	0	0	1	0	1	1	0	4	1	0	8
IFD de Melo	0	3	7	3	6	1	1	2	1	1	25
IFD de Pando	0	1	4	0	0	0	1	2	0	0	8
IFD de Rivera	0	1	3	0	1	0	1	2	0	0	8
IFD de Tacuarembó	0	3	3	2	1	0	1	3	3	0	16
IFD de Trinidad	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
CERP de Maldonado	0	2	0	2	0	0	3	1	0	1	9
TOTALES	0	10	18	7	10	2	7	14	5	2	75

Fuente: Elaborado en base a información de la División Estudiantil del CFE.

Nota: Matemática e inglés son especialidades presenciales o semilibres en el IFD de Tacuarembó.

1.5 Análisis de la matrícula de los estudiantes del semipresencial, año 2017

La presente sección desarrolla un análisis de los estudiantes matriculados¹³ en las carreras del CFE a setiembre de 2017. Se parte de una comparación general entre carreras y modalidades de cursado, para luego focalizar en las especificidades de los estudiantes de la modalidad semipresencial.

En ese sentido, se observa que del total de la matrícula de estudiantes del CFE casi seis de cada diez estudiantes son de profesorado (58%), lo cual involucra a 14.363 matriculados al 14 de setiembre de 2017¹⁴. Le siguen los de magisterio, que representan tres de cada diez estudiantes de formación en educación (7579 estudiantes). Asimismo, los matriculados en educación social son 1516 y representan el 6% de la matrícula total del CFE. Le siguen los estudiantes de la tecnicatura en primera infancia (624 estudiantes), y la de maestro técnico (522 estudiantes). Finalmente, el profesorado técnico cuenta con 201 estudiantes, y la certificación con 13 estudiantes.

Cuadro 7. Matrícula de las carreras del CFE, 2017.

Carreras								Total
Modalidad de cursado	Magisterio	Profesorado	Maestro Técnico	Profesorado Técnico	Educación Social	Tecnicatura	Certificación	
Presencial	7538	9794	497	201	1380	532	13	19955
Semilibre	0	747	0	0	0	0	0	747
Semipresencial	0	3813	0	0	0	0	0	3813
Sin dato	41	9	25	0	136	92	0	303
Total	7579	14363	522	201	1516	624	13	24818

Fuente: DIEE-CODICEN en base a información proporcionada por División de Información y Estadística del CFE.

13

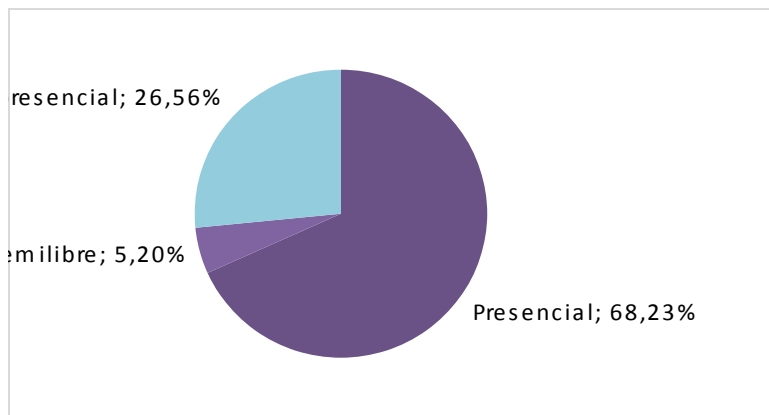
¹³ La matrícula se define como el número de personas inscriptas en al menos una de las asignaturas de las carreras que se ofrecen en el CFE en un año determinado.

14

¹⁴ Cabe aclarar que esta cifra refiere a la matrícula por carrera y especialidad, lo cual implica un número superior que si se considera solo la carrera (un estudiante de profesorado puede matricularse en más de una especialidad). La matrícula para la carrera de profesorado, sin considerar las especialidades, es de 13.726 (CFE, 2017).

Según la modalidad de cursado, se evidencia que la mayoría de los estudiantes matriculados cursan las carreras de modo presencial: casi siete de cada diez. En tanto, algo más de un cuarto de los estudiantes cursan las carreras de modo semipresencial - 27%, lo cual implica 3813 estudiantes-. Finalmente, la modalidad semilibre es cursada por el 5% de los estudiantes de profesorado¹⁵.

Gráfico 4. Distribución de la matrícula de profesorado del CFE según modalidad de cursado, 2017.



Fuente: DIEE-CODICEN en base a información proporcionada por División de Información y Estadística del CFE.

Al observar la matrícula por departamento de la carrera de profesorado se desprende que (ver cuadro 8 y gráfico 5):

- Montevideo es el departamento que cuenta con la matrícula más importante de la carrera de profesorado, y el 95% la cursa de modo presencial.
- Canelones es el segundo departamento con la matrícula más alta, y se distribuye de la siguiente forma: el 58% la cursa presencialmente, y el 37% de modo semipresencial.
- En relación al alto peso de la matrícula de la modalidad semipresencial se destacan cinco grupos: i) un departamento con tres cuartos de la matrícula de profesorado semipresencial (Flores, 75%); luego, ii) un grupo de departamentos cuya matrícula de estudiantes semipresenciales supera al 60% de la matrícula de

15

¹ Hay 9 estudiantes de profesorado del cual no se obtiene el dato de su modalidad de cursado.

profesorado (Cerro Largo, Soriano, Durazno y Río Negro); iii) un grupo conformado por departamentos cuya matrícula del semipresencial se encuentra alrededor del 50% (San José, Lavalleja, Rocha y Treinta y Tres); iv) aquellos departamentos que cuentan con una matrícula entre el 35% y 45% de estudiantes de profesorado semipresenciales (Colonia, Artigas, Canelones y Tacuarembó); y finalmente v) aquellos que tienen entre un cuarto y un quinto de estudiantes del semipresencial en el total de estudiantes de profesorado (Paysandú, Rivera y Florida).

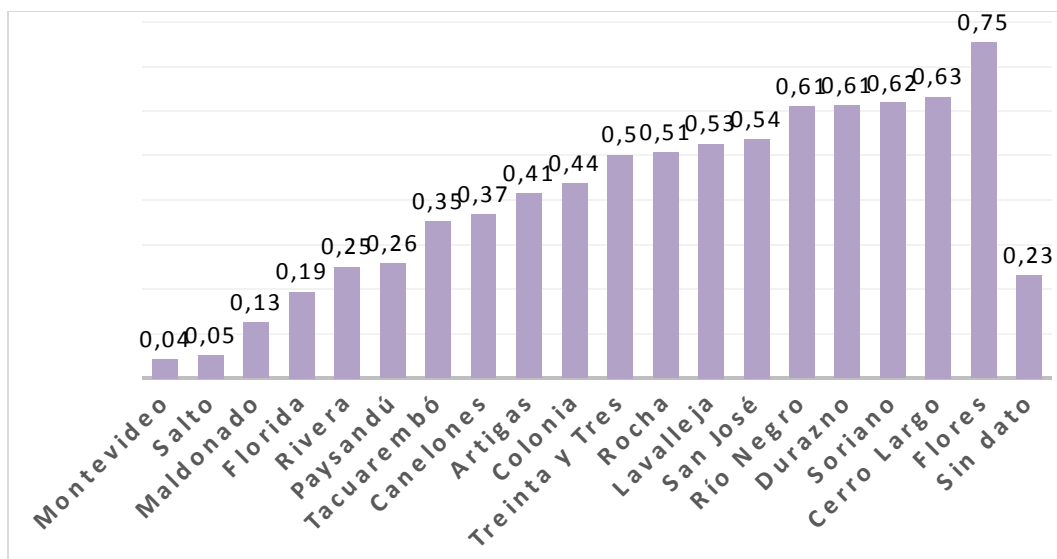
- Maldonado es uno de los departamentos con menor peso de la matrícula semipresencial en la matrícula total de profesorado (13%) y Salto –junto con Montevideo– es uno de los que cuenta con menor proporción de estudiantes semipresenciales (5% equivalente a 32 estudiantes).

Cuadro 8. Matrícula de profesorado del CFE según modalidad de cursado y departamento, 2017.

Departamento	Presencial	Semilibre	Semipresencial	Total
Montevideo	3370	12	152	3534
Artigas	147	45	136	328
Canelones	866	83	551	1500
Cerro Largo	134	58	329	521
Colonia	228	55	220	503
Durazno	83	18	160	261
Flores	16	18	104	138
Florida	241	4	59	304
Lavalleja	75	51	140	266
Maldonado	560	2	81	643
Paysandú	187	18	71	276
Río Negro	31	25	88	144
Rivera	474	30	168	672
Rocha	70	45	118	233
Salto	589	1	32	622
San José	139	24	189	352
Soriano	86	38	201	325
Tacuarembó	292	54	188	534
Treinta y Tres	119	40	160	319
Sin dato	2087	126	666	2879
	9794	747	3813	14354

Fuente: DICEE-CODICEN en base a información proporcionada por División de Información y Estadística del CFE.

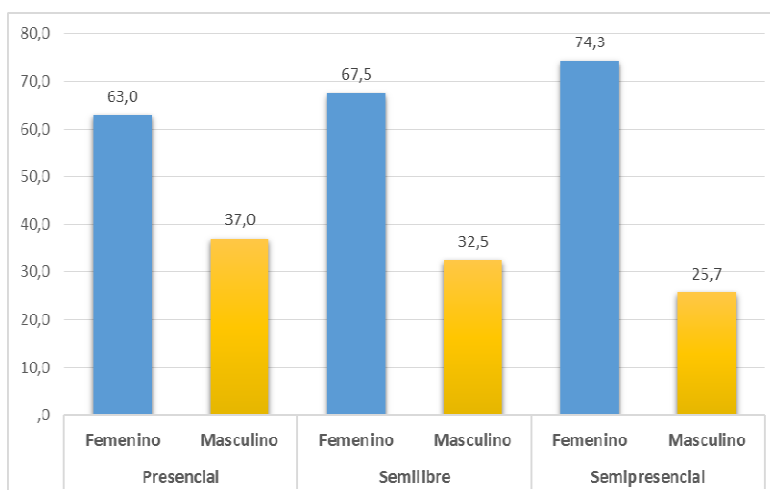
Gráfico 5. Porcentaje de estudiantes matriculados en la modalidad semipresencial en el total de la matrícula de profesorado por departamento



Fuente: DICE-CODICEN en base a información proporcionada por División de Información y Estadística del CFE.

En cuanto a la distribución por sexo de los matriculados en la carrera de profesorado del CFE, se observa un claro predominio femenino, particularmente en la modalidad semipresencial (74%, ver gráfico 6).

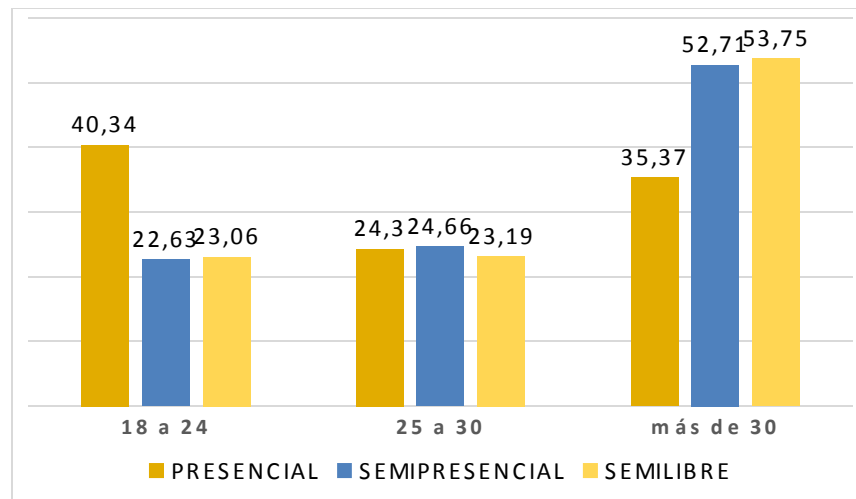
Gráfico 6. Estudiantes matriculados en profesorado según modalidad de cursado y sexo, 2017.



Fuente: DICE-CODICEN en base a información proporcionada por División de Información y Estadística del CFE.

En cuanto a la distribución de la matrícula por edad, se observa que la modalidad presencial concentra a los estudiantes más jóvenes, el 40% tenía menos de 24 años a setiembre de 2017. En cambio, en las modalidades semipresencial y semilibre se observa el fenómeno inverso, es decir, más de la mitad de los matriculados en profesorado tenían más de 30 años.

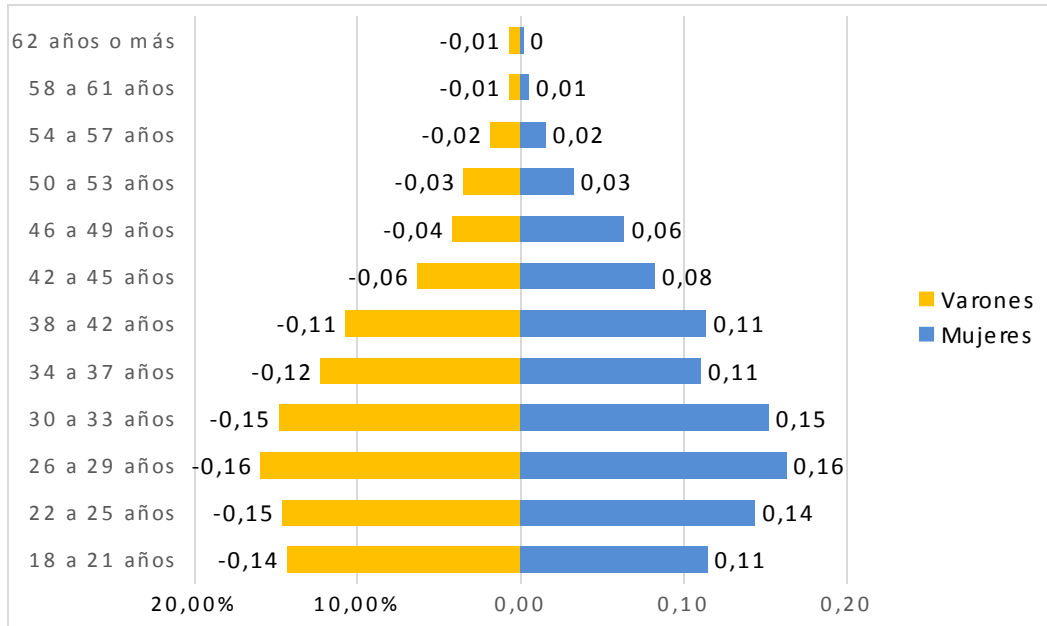
Gráfico 7. Porcentaje de matriculados de profesorado según modalidad de cursado y tramos de edad, 2017.



Fuente: DICE-CODICEN en base a información proporcionada por División de Información y Estadística del CFE.

El análisis de la estructura de sexo y edad de los matriculados del semipresencial permite apreciar el peso relativo del rango etario de los estudiantes de entre 26 y 33 años, lo cual ratifica lo que surge del análisis cualitativo y otros estudios sobre la matrícula de profesorado del CFE en cuanto a trayectorias dilatadas y una elección de la carrera docente que se produce años después de haber culminado la educación media superior. Asimismo, resulta llamativo que en 2017 ingresaron al semipresencial más varones (ver pirámide de edades y sexo).

Gráfico 8. Estructura de edades y sexo de los matriculados en profesorado semipresencial 2017.



Fuente: DIEE-CODICEN en base a información proporcionada por División de Información y Estadística del CFE.

Respecto al peso de la matrícula semipresencial en el total de la carrera de profesorado por centros de formación dependientes del CFE, se observa que:

- El IFD de Melo cuenta con el mayor peso relativo de la modalidad semipresencial en la matrícula total de profesorado: 11%; le siguen el IFD de Canelones y de la Costa con alrededor de un 7% (ver gráfico 9).
- Existe un conjunto de siete centros cuya matrícula del semipresencial representa menos de un 1% en el total de la matrícula de profesorado, entre los que se encuentran el IPA y el INET de Montevideo (ver gráfico 9).

Cuadro 9. Matrícula de profesorado del CFE por centro y modalidad de cursado, 2017.

	Presencial	Semilibre	Semipresencial
CeRP del Centro - Florida	393	3	41
CeRP del Este - Maldonado	672	0	62
CeRP del Litoral - Salto	824	0	31
CeRP del Norte - Rivera	683	0	62
CeRP del Sur - Atlántida	470	0	64
CeRP del Suroeste - Colonia	404	0	11
IFD de Artigas "María Orticochea"	0	61	158
IFD de Canelones "Juan Amós Comenio"	1	43	275
IFD de Carmelo	1	56	190
IFD de Durazno "Maestra María Emilia Castellanos de Puchet"	0	20	204
IFD de Florida "Clelia Vitale D Amico de Mendoza"	0	2	5
IFD de Fray Bentos "Dr. Guillermo Ruggia"	1	33	126
IFD de la Costa	0	38	262
IFD de Maldonado "Maestra Julia Rodríguez"	0	1	18
IFD de Melo "Dr. Emilio Oribe"	89	79	422
IFD de Mercedes "Maestro Mario A. López Thode"	0	32	164
IFD de Minas "Brigadier General Juan Antonio Lavalleja"	1	44	137
IFD de Pando	2	28	236
IFD de Paysandú "Ercilia Guidali de Pisano"	144	18	83
IFD de Rivera "Victoria Sabina Bisio"	0	30	116
IFD de Rocha "Dr. Héctor Lorenzo y Losada"	21	66	196
IFD de Rosario "José Pedro Varela"	0	11	85
IFD de Salto "Rosa Silvestri"	0	0	1
IFD de San José "Elia Caputti de Corbacho"	2	29	219
IFD de San Ramón "Juan Pedro Tapié"	0	11	100
IFD de Tacuarembó "Maestro Dardo Manuel Ramos"	221	66	218
IFD de Treinta y Tres "Maestro Julio Macedo"	112	56	187
IFD de Trinidad	0	20	116
INET - Instituto Normal de Enseñanza Técnica	495	0	0
IPA - Instituto de Profesores "Artigas"	5258	0	24
	9794	747	3813

Fuente: DIEE-CODICEN en base a información proporcionada por División de Información y Estadística del CFE.

- Las especialidades que ostentan mayor peso relativo de la matrícula de la modalidad semipresencial (entre el 53% y 83%) refieren a un número absoluto de estudiantes relativamente bajo (entre 16 y 87 estudiantes): Astronomía, Francés, Italiano y Portugués (ver cuadro 10).
- En todas las especialidades en las que se cuenta con cursado semipresencial, esta representa más del 10% de la matrícula.
- Hay un conjunto de especialidades cuya matrícula del semipresencial oscila entre el 60% y 50%, a saber: Italiano, portugués, Comunicación Visual, Educación Musical y Español (Ver cuadro 10). Sin embargo, en números absolutos se evidencian grandes diferencias en cuanto a la cantidad de matriculados, en la medida que, por ejemplo, los matriculados semipresenciales en italiano son 17, mientras que en Comunicación Visual son 593 estudiantes – materia que concentra la mayor cantidad de estudiantes semipresenciales-.
- Se observa otro grupo de especialidades en las que el peso de los matriculados semipresenciales de profesorado es de alrededor del 40%: Filosofía, Ciencias Biológicas y Química. Sin embargo, este grupo es más homogéneo ya que dichos porcentajes representan entre 482 y 214 estudiantes.
- Hay cinco especialidades que no se dictan en la modalidad semipresencial: Danza, Historia, Informática, Literatura y Sociología.

Cuadro 10. Alumnos matriculados en profesorado según especialidad y modalidad de cursado, 2017.

	Porcentaje de estudiantes matriculados			Cantidad de estudiantes semipresenciales
	Presencial	Semilibre	Semipresencial	
Astronomía	17%	0%	83%	64
Francés	20%	0%	80%	16
Italiano	31%	10%	59%	17
Portugués	46%	1%	53%	87
Comunicación Visual	48%	0%	52%	593
Educación Musical	50%	0%	50%	223
Español	51%	0%	49%	520
Filosofía	57%	0%	43%	361
Ciencias Biológicas	61%	0%	39%	482
Química	62%	0%	38%	214
Física	71%	0%	29%	195
Inglés	72%	0%	28%	287
Ciencias Geográficas	72%	2%	26%	221
Matemática	78%	0%	22%	436
Derecho	62%	27%	11%	97
Danza	100%	0%	0%	0
Historia	80%	20%	0%	0
Informática	100%	0%	0%	0
Literatura	86%	14%	0%	0
Sociología	71%	29%	0%	0

Fuente: DIEE-CODICEN en base a información proporcionada por División de Información y Estadística del CFE

Respecto a la cantidad de asignaturas en las que se inscriben los estudiantes de profesorado del CFE, se observa que oscila entre casi ocho materias cuando cursan presencialmente y casi seis cuando lo hacen de modo semilibre. El 50% de los matriculados en profesorado semipresencial en 2017 estaba inscripto en 7 asignaturas.

Cuadro 11. Cantidad de asignaturas a las que se inscriben los estudiantes de profesorado del CFE, según modalidad de cursado

	Presencial	Semilibre	Semipresencial
Promedio	7,69	5,95	6,55
Mediana	8,00	5,00	7,00

Fuente: DICE-CODICEN en base a información proporcionada por División de Información y Estadística del CFE

CAPÍTULO 2. LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PROFESORADO SEMIPRESENCIAL DEL CFE EN 2017: ANÁLISIS A PARTIR DE LA ENCUESTA A INSCRIPTOS

La información que se presenta en este capítulo refiere a los estudiantes que ingresaron a la carrera de profesorado ofrecida por el CFE en el año 2017¹⁶ y completaron la ficha básica del Sistema de Gestión Estudiantil. Para este análisis se trabajó exclusivamente con aquellos que constituyen “ingresos nuevos” de todas las modalidades, es decir que se inscribieron por primera vez en el CFE¹⁷.

La carrera de profesorado abarca a más de la mitad de los inscriptos a las diversas ofertas educativas del CFE (56,7%), le sigue la carrera de Magisterio con un tercio de las inscripciones en 2017 (33,3%), y en tercer lugar se ubica la carrera de Educador Social (6%), mientras el resto de las opciones representan menos del 2,5% del total de inscriptos en cada caso (ver Cuadro 1).

En 2017 contestaron la encuesta e ingresaron a la carrera de profesorado 3.840 estudiantes, que corresponden a 4.055 inscripciones en las distintas especialidades que componen la oferta educativa de profesorado del CFE. Específicamente la modalidad semipresencial del profesorado contó con 1.258 estudiantes que ingresaron en 2017, lo cual representa 1.319 inscripciones.

El contenido de esta sección comprende un análisis de las inscripciones a la carrera de profesorado, con foco en la comparación entre dos modalidades ofrecidas: presencial y semipresencial.

Cuadro 12: Inscripciones según carrera del CFE.

	Inscripciones	Porcentaje
Maestro Técnico	174	2,4
Magisterio	2383	33,3
Profesorado	4055	56,7
Profesorado Técnico	64	0,9
Educación Social	437	6,1
Tecnicatura	38	0,5
	7151	100

Fuente: elaboración propia a partir de la Ficha Básica del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), 2017.

16

¹ La base de datos fue proporcionada por la División de Información y Estadística del CFE. Agradecemos la lectura y comentarios aportados por sus integrantes.

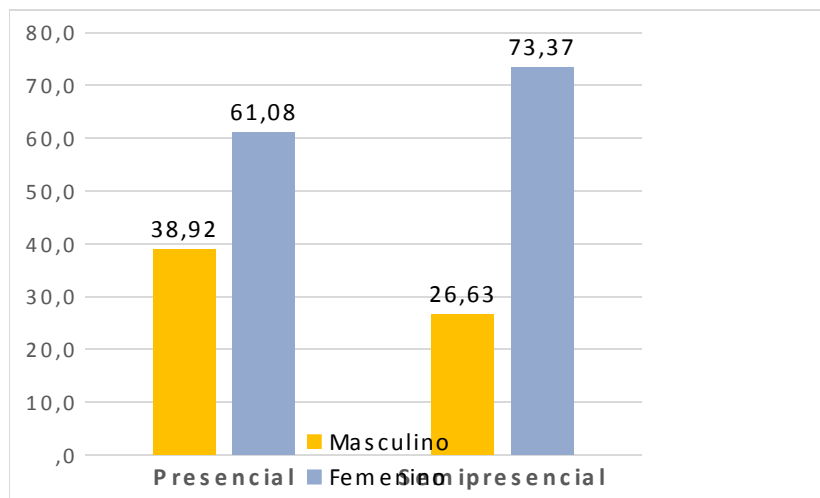
17

¹ Cabe aclarar que no todos los “ingresos nuevos” al CFE contestaron la encuesta según información proporcionada por la División de Información y Estadística del CFE.

2.1 Análisis sociodemográfico de los inscriptos a la modalidad semipresencial

Al analizar la encuesta a estudiantes que ingresaron el 2017 a la carrera de profesorado del CFE, se observa una marcada feminización en ambas modalidades, un poco más acentuada en la modalidad semipresencial en tanto más de siete de cada diez estudiantes que ingresaron eran mujeres.

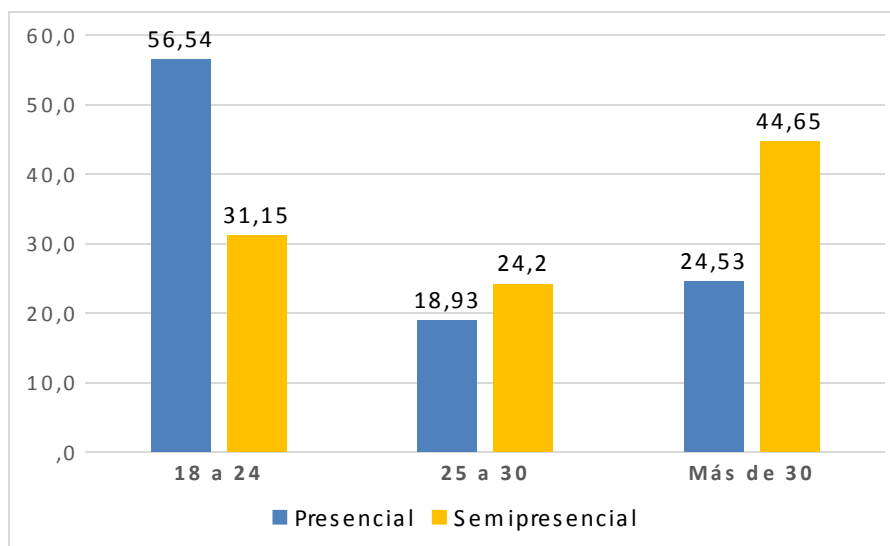
Gráfico 10: Porcentaje de estudiantes que ingresaron a profesorado en 2017, según modalidad de cursado y sexo.



Fuente: elaboración propia a partir de la Ficha Básica del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), 2017.

En relación a la edad, se constata que quienes optaron por la modalidad semipresencial ostentan edades superiores a quienes se inscribieron para cursar presencialmente. Mientras el 31% de quienes se anotaron en la modalidad semipresencial tenían entre 18 y 24 años, casi el 57% se encontraba en el mismo tramo etario de quienes optaron por la modalidad formativa presencial (Gráfico 10). En tanto, cabe destacar que el 45% de aquellos que se inscribieron en el semipresencial tenía más de 30 años al momento de la inscripción, porcentaje que asciende a un cuarto de los ingresos para la modalidad presencial (24,5%). Este cierto “envejecimiento” de quienes ingresaron al semipresencial se evidencia también en el promedio de edad que es de casi 31 años, al tiempo que para los del profesorado presencial fue de 26 años (ver Cuadro 13). En ambos casos, se observa un ingreso dilatado a formación docente, en la medida que se observan altas proporciones de inscriptos con edades superiores a las del egreso de la Educación Media Superior.

Gráfico 11: Porcentaje de estudiantes que ingresaron a profesorado en 2017, según edad en tramos y modalidad de cursado.



Fuente: elaboración propia a partir de la Ficha Básica del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), 2017.

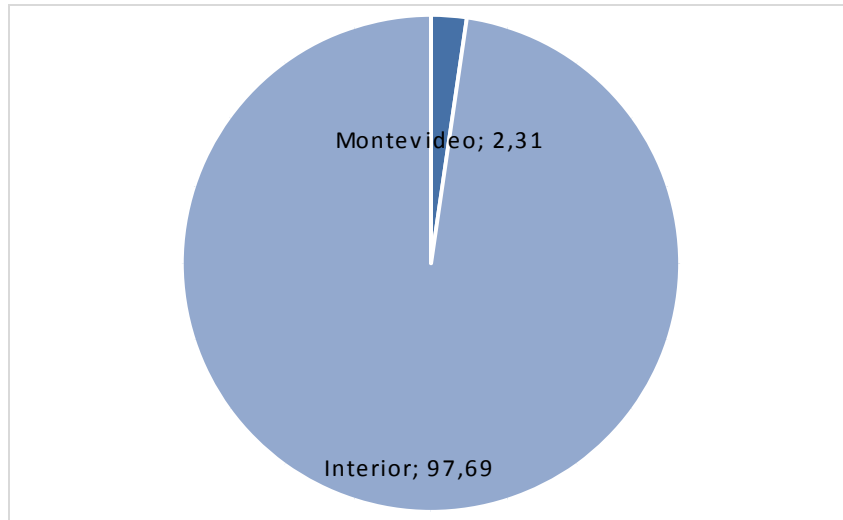
Cuadro 13: Edad mínima, máxima y promedio, según modalidad de cursado del profesorado

	Mínimo	Máximo	Media
Presencial	18	66	26,3
Semipresencial	18	60	30,7

Fuente: elaboración propia a partir de Encuesta del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), 2017.

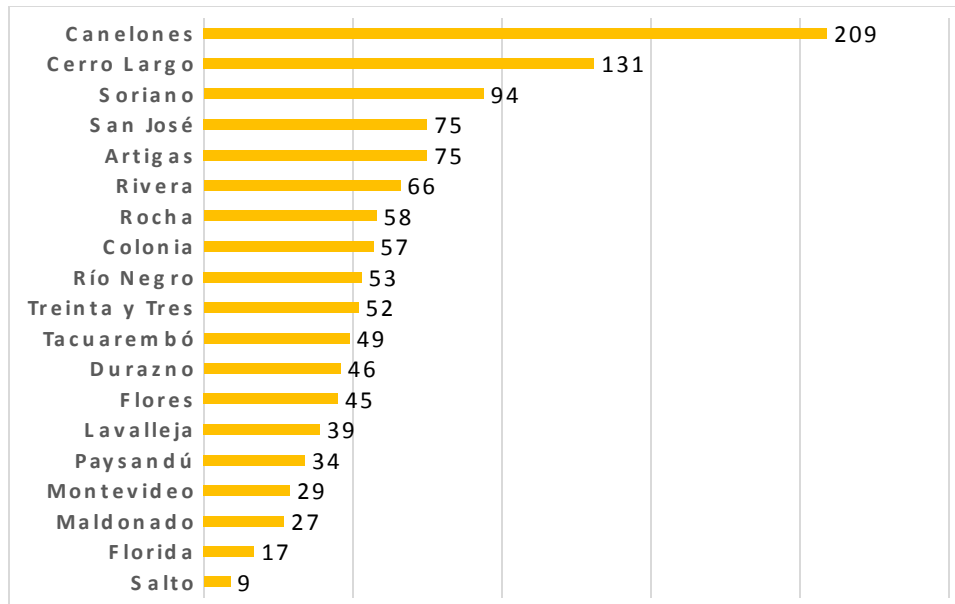
La mayoría (98%) de los estudiantes que optó por la modalidad de profesorado semipresencial tenía como lugar de residencia el interior del país, lo cual corresponde a 1.229 estudiantes. En este sentido, como se observa en el Gráfico 4, el departamento donde residían la mayoría de los inscriptos a la modalidad fue Canelones (209 inscriptos), seguido por Cerro Largo (131) y luego por Soriano (94).

Gráfico 12: Porcentaje de estudiantes que ingresaron al semipresencial en 2017, según lugar de residencia



Fuente: elaboración propia a partir de la Ficha Básica del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), 2017.

Gráfico 13: Cantidad de ingresos a profesorado semipresencial en 2017, según departamento de residencia del estudiante



Fuente: elaboración propia a partir de la Ficha Básica del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), 2017.

En lo que refiere a los ingresos al semipresencial según centro de referencia de los estudiantes, se observa que el IFD de Melo es el instituto que concentró la mayor proporción de inscriptos (12%) y cantidad de ingresos (159) en 2017. También se observa un grupo que nuclea el 7% de las inscripciones cada uno y que aportan alrededor de 90 estudiantes por centro: IFD de Canelones, IFD de Pando, IFD de Mercedes e IFD de Artigas. En el otro extremo, como se observa en el cuadro siguiente, se evidencia un grupo de centros de formación que ostentan menos de diez inscripciones en la modalidad semipresencial -menos del 1% de los inscriptos en cada caso-.

Cuadro 14: estudiantes que ingresaron en 2017 al semipresencial según centro de inscripción

Centro	Cantidad	Porcentaje
IFD de Melo "Dr. Emilio Oribe"	159	12,1
IFD de Canelones "Juan Amós Comenio"	94	7,1
IFD de Pando	92	7,0
IFD de Mercedes "Maestro Mario A. López Thode"	89	6,7
IFD de Artigas "María Orticochea"	88	6,7
IFD de San José "Elia Caputti de Corbacho"	76	5,8
IFD de la Costa	68	5,2
IFD de Rocha "Dr. Héctor Lorenzo y Losada"	67	5,1
IFD de Treinta y Tres "Maestro Julio Macedo"	57	4,3
IFD de Durazno "Maestra María Emilia Castellanos de Puchet"	56	4,2
IFD de Fray Bentos "Dr. Guillermo Ruggia"	51	3,9
IFD de Tacuarembó "Maestro Dardo Manuel Ramos"	49	3,7
IFD de Trinidad	47	3,6
IFD de Rivera "Victoria Sabina Bisio"	45	3,4
IFD de Paysandú "Ercilia Guidali de Pisano"	43	3,3
IFD de Minas "Brigadier General Juan Antonio Lavalleja"	41	3,1
IFD de Carmelo	38	2,9
IFD de Rosario "José Pedro Varela"	38	2,9
CeRP del Norte – Rivera	29	2,2
CeRP del Este – Maldonado	19	1,4
IFD de San Ramón "Juan Pedro Tapié"	17	1,3
CeRP del Centro – Florida	16	1,2
CeRP del Sur – Atlántida	16	1,2
CeRP del Litoral – Salto	10	0,8
IFD de Maldonado "Maestra Julia Rodríguez"	5	0,4
CeRP del Suroeste – Colonia	4	0,3
IPA - Instituto de Profesores "Artigas"	4	0,3
IFD de Salto "Rosa Silvestri"	1	0,1
	1319	100

Fuente: elaboración propia a partir de la Ficha Básica del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), 2017.

2.2 Análisis de las inscripciones por especialidad, centros de cursado y asignaturas

Al analizar la especialidad a la que se inscribieron aquellos estudiantes que optaron por la modalidad semipresencial se observa un conjunto de especialidades que congregan cada una entre el 15% y 14% de los ingresos: Comunicación Visual (193 estudiantes), Ciencias (189), y Español (179). A Su vez, Matemática y Filosofía son especialidades que nuclea cada una alrededor del 10% de quienes ingresaron a profesorado en 2017, y rondan los 130 inscriptos cada una. Como se observa en el Cuadro 4, aquellas especialidades que contaron con menos de 20 inscriptos fueron Italiano (8) y Francés (5) y cada una representa menos del 1% del total de inscriptos al semipresencial¹⁸.

Cuadro 15: Estudiantes que ingresaron al profesorado semipresencial en 2017, según especialidad

Especialidad	Cantidad de ingresantes	Porcentaje
Comunicación Visual	193	14,6
Ciencias Biológicas	189	14,3
Español	179	13,6
Matemática	138	10,5
Filosofía	131	9,9
Ciencias Geográficas	101	7,7
Inglés	98	7,4
Química	60	4,5
Física	56	4,2
Educación Musical	49	3,7
Portugués	46	3,5
Derecho	39	3,0
Astronomía	27	2,0
Italiano	8	0,6
Francés	5	0,4
Total	1319	100,0

Fuente: elaboración propia a partir de la Ficha Básica del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), 2017.

Respecto a las inscripciones por especialidad según la modalidad de cursado, se observa que aquellas que muestran la proporción más alta de inscriptos en el semipresencial representan escasas inscripciones en términos absolutos (ver Cuadro 15). Así por ejemplo, el 90% de los inscriptos en Astronomía al semipresencial corresponden a 27

18

¹ Estas dos especialidades solo se ofrecieron en modalidad semipresencial en 2017.

estudiantes (ver Cuadro 4), al tiempo que aquellas especialidades con 100% de inscriptos a dicha modalidad corresponden a Italiano y Francés, con 8 y 5 estudiantes respectivamente.

Sin embargo, son destacables aquellos casos en que la modalidad semipresencial abarca alrededor de la mitad de las inscripciones a la especialidad, y al mismo tiempo implican cantidades de inscripciones considerables en términos absolutos (Ver Cuadros 15 y 16), estos son los casos de: Ciencias Biológicas (189 inscriptos); Ciencias Geográficas (101), Comunicación Visual (193), Español (179), y Filosofía (131).

Asimismo se evidencia otro conjunto de especialidades en las cuales la modalidad semipresencial representa entre dos y cuatro de cada diez inscriptos a la especialidad, a saber: Matemática (23%, 138 inscriptos); Física (31%, 56 inscriptos); Inglés (37%, 98 inscriptos); Química (42%, 60 inscriptos). No obstante, estas cuentan con cantidades de ingresos muy disímiles.

Cuadro 16: Porcentaje de estudiantes que ingresaron a profesorado en 2017, según especialidad a la que se inscribieron y modalidad de cursado.

	Presencial	Semipresencial	Total
Astronomía	10,0%	90,0%	100,0%
Ciencias Biológicas	57,6%	42,4%	100,0%
Ciencias Geográficas	58,6%	41,4%	100,0%
Comunicación Visual	45,6%	54,4%	100,0%
Danza*	100,0%	0,0%	100,0%
Derecho	81,0%	19,0%	100,0%
Educación Musical	52,9%	47,1%	100,0%
Español	46,2%	53,8%	100,0%
Filosofía	53,0%	47,0%	100,0%
Francés*	0,0%	100,0%	100,0%
Física	68,9%	31,1%	100,0%
Historia	100,0%	0,0%	100,0%
Inglés	62,6%	37,4%	100,0%
Informática	100,0%	0,0%	100,0%
Italiano*	0,0%	100,0%	100,0%
Literatura	100,0%	0,0%	100,0%
Matemática	76,7%	23,3%	100,0%
Portugués	27,0%	73,0%	100,0%
Química	58,3%	41,7%	100,0%
Sociología	100,0%	0,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir de la Ficha Básica del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), 2017.

En lo que refiere a la cantidad de asignaturas en las que se inscriben (Cuadro 17), se observa que no existen grandes diferencias entre los estudiantes de ambas modalidades de cursado de profesorado en cuanto al promedio de materias a las que se anotan: nueve para quienes cursan presencialmente y ocho para quienes optan por la semipresencialidad. No obstante, al desagregar la cantidad de materias en tramos (cuadro 18), se evidencia que los estudiantes del semipresencial se anotaron, en mayor proporción, a menos materias: 29% se anotó en hasta seis materias, mientras en el profesorado presencial un 14%. Si bien diez materias es el límite normativo, se observa que en el profesorado presencial más de la mitad (54%) de los estudiantes que ingresaron se inscribieron a diez asignaturas o más; y en la modalidad semipresencial un 37% se anoten más de nueve materias.

Cuadro 17: Asignaturas a las que se inscribieron los estudiantes que ingresaron a profesorado en 2017, según modalidad de cursado.

	Mínimo	Máximo	Media
Presencial	1	19	8,9
Semipresencial	1	18	7,9

Fuente: elaboración propia a partir de la Ficha Básica del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), 2017.

Cuadro 18: Cantidad de asignaturas a las que se inscribieron los estudiantes que ingresaron a profesorado en 2017, según modalidad de cursado.

Cantidad de asignaturas	Presencial	Semipresencial
1 a 3	5%	9%
4 a 6	9%	20%
7 a 9	31%	33%
10	33%	22%
Más de 10	21%	15%

Fuente: elaboración propia a partir de la Ficha Básica del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), 2017.

2.3 Análisis de las inscripciones según año de egreso de la EMS; características del hogar y nivel educativo de los padres

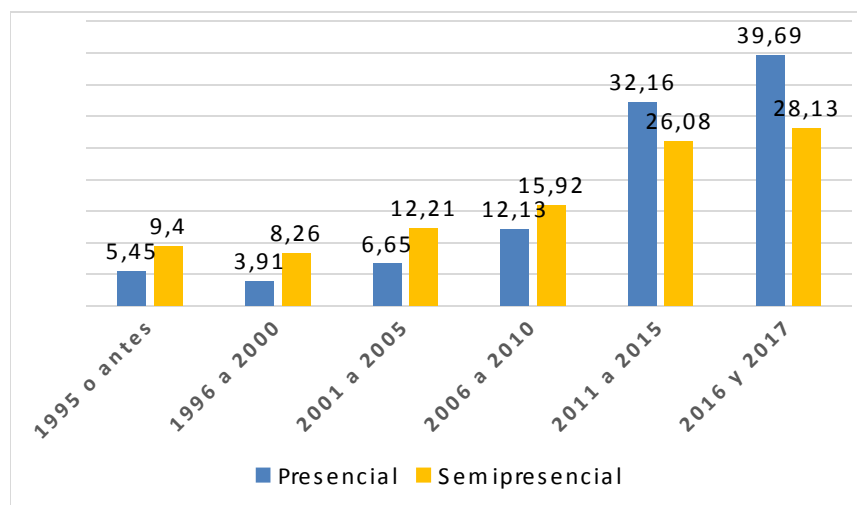
Se observa en los inscriptos de ambas modalidades cierta dilación en la elección de esta carrera como opción principal al egresar de la Enseñanza Media Superior (EMS), y esta característica se acentúa particularmente en los estudiantes semipresenciales.

Aquellos estudiantes que optaron por la modalidad presencial egresaron más tempranamente de la EMS: casi el 40% egresó el año que se inscribió o durante el año anterior; mientras que menos de un tercio de los estudiantes que se inscribieron en el semipresencial están en la misma situación (28%).

Más de siete de cada diez estudiantes (71,9%) que optaron por el profesorado presencial había egresado entre 2011 y 2017, mientras que algo más de la mitad estaba en la misma situación entre quienes eligieron la modalidad semipresencial (54,2%).

Cabe destacar que casi cinco de cada diez estudiantes que se inscribieron al semipresencial habían egresado de la educación media en 2010 o con anterioridad (Ver Gráfico 14), lo cual se asocia al promedio de edad superior mencionado anteriormente.

Gráfico 14: Porcentaje de estudiantes que ingresaron en 2017 según año de egreso de la EMS y modalidad de cursado del profesorado



Fuente: elaboración propia a partir de la Ficha Básica del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), 2017.

Al tomar como referencia el año de egreso de la EMS, es factible observar el promedio de años entre este evento y el ingreso a la carrera en 2017. Para los ingresantes a

profesorado, la distancia en años promedio entre el egreso de EMS y el ingreso al CFE es de 6,5 años. Sin embargo, se observan diferencias según modalidad de cursado (cuadro 19) ya que para los ingresantes al semipresencial esta distancia fue en promedio de 8 años (8,3) y para los “presenciales” fue de casi 6 años (5,6).

Cuadro 19: Media de años entre el egreso de educación media y el ingreso a Profesorado del CFE

Presencial	5,6
Semipresencial	8,3
Total	6,5

Fuente: elaboración propia a partir de la Ficha Básica del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), 2017.

El análisis de las relaciones de parentesco con el jefe de hogar de los inscriptos en profesorado muestra que en los estudiantes semipresenciales prevalece la jefatura de hogar (32%) y la condición de esposo/a o compañero/a del jefe (29%); mientras que en los estudiantes presenciales prevalece la condición de hijo/a (tanto del jefe, como del cónyuge o de ambos) que implica a más de la mitad de los inscriptos (54%). Esto se vincula con las edades de ingreso a las modalidades de cursado de la carrera.

Al analizar a los inscriptos en la modalidad semipresencial según sexo (ver Cuadro 21), se observa que la condición de “jefe/a” prevalece sobre los estudiantes varones (40%), así como en el caso de la condición de “esposo/a o compañero/a” prevalece para las mujeres (36%).

Cuadro 20: Relación de parentesco con jefe de hogar de los estudiantes de profesorado que ingresaron en 2017, según modalidad de cursado

	Presencial	Semipresencial
Cuñado/a	0,1	0,0
Espos/a o compañero/a	13,4	28,9
Hermano/a	0,7	0,6
Hijo/a de ambos	36,0	20,6
Hijo/a sólo del esposo/a compañero/a	2,8	1,5
Hijo/a sólo del jefe	15,5	10,1
Nieto/a	2,6	1,7
Otro no pariente	1,6	1,1
Otro pariente	1,0	0,6
Padre/madre	1,9	1,7
Servicio doméstico o familiar del mismo	0,1	0,0
Soy el Jefe/a	23,4	32,3
Suegro/a	0,1	0,2
Yerno/nuera	0,7	0,7
	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia a partir de la Ficha Básica del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), 2017.

Cuadro 21: Relación de parentesco con jefe de hogar de los estudiantes de profesorado semipresencial que ingresaron en 2017, según sexo

	Femenino	Masculino	TOTAL
Espos/a o compañero/a	36,3%	8,3%	28,9%
Hermano/a	0,6%	0,6%	0,6%
Hijo/a de ambos	18,0%	27,9%	20,6%
Hijo/a sólo del esposo/a compañero/a	1,4%	1,7%	1,5%
Hijo/a sólo del jefe	9,3%	12,4%	10,1%
Nieto/a	1,5%	2,3%	1,7%
Otro no pariente	0,8%	1,7%	1,1%
Otro pariente	0,5%	0,9%	0,6%
Padre/madre	1,1%	3,4%	1,7%
Soy el Jefe/a	29,7%	39,7%	32,3%
Suegro/a	0,2%	0,0%	0,2%
Yerno/nuera	0,5%	1,1%	0,7%
	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir de la Ficha Básica del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), 2017.

Respecto al nivel educativo materno de los estudiantes de profesorado, se evidencia que este es superior para el caso de los estudiantes que optaron por la modalidad presencial (Cuadro 22). En ese sentido, algo más de un tercio de las madres de los estudiantes del

semipresencial (34%) tenían hasta primaria completa como máximo nivel educativo alcanzado, mientras que para el caso de los estudiantes presenciales estas conforman la cuarta parte (25%). En el otro extremo, solo el 17% de las madres de los estudiantes del semipresencial contaban con educación terciaria (completa o incompleta); sin embargo, un cuarto (26%) de los estudiantes presenciales provenían de hogares cuyas madres habían alcanzado dicho nivel.

Al observar el nivel educativo de ambos padres de los estudiantes que ingresaron a profesorado, se constata lo mencionado anteriormente (ver gráfico 15): los estudiantes del semipresencial provienen de hogares cuyos padres cuentan con niveles educativos inferiores a los de los estudiantes del profesorado presencial, lo cual se evidencia en los niveles educativos extremos (primaria y terciaria).

Asimismo, cabe destacar que casi un 14% de estudiantes varones del semipresencial tienen madres que fueron docentes (tituladas o no), y no se verifica esa misma proporción en el caso de las mujeres (ver Cuadro 23).

Cuadro 22: Porcentaje de estudiantes que ingresaron al profesorado en 2017 según nivel educativo materno y modalidad de cursado

Nivel educativo más alto madre	Presencial	Semipresencial
Sin instrucción	0,4	0,5
Primaria incompleta	5,5	7,7
Primaria completa	19,4	25,9
Ciclo Básico Liceo (1º a 3º) incompleto	10,3	10,8
Ciclo Básico Liceo (1º a 3º) completo	8,2	10,0
Ciclo Básico UTU (1º a 3º) incompleto	1,6	2,7
Ciclo Básico UTU (1º a 3º) completo	2,9	3,5
Bachillerato Secundario (4º a 6º) incompleto	12,8	10,2
Bachillerato Secundario (4º a 6º) completo	8,6	8,9
Bachillerato UTU (4º a 6º) incompleto	1,6	1,4
Bachillerato UTU (4º a 6º) completo	2,9	2,0
Magisterio o Profesorado incompleto	2,2	1,7
Magisterio o Profesorado completo	7,7	6,9
Terciario no universitario incompleto	0,4	0,8
Terciario no universitario completo	3,2	2,0
Grado Universidad incompleto	3,8	1,2
Grado Universidad completo	5,3	2,2
Postgrado Universidad incompleto	0,4	0,0
Postgrado Universidad completo	1,5	0,4
No conoce el nivel educativo	0,7	0,9
Sin dato	0,7	0,5
	100,0	100,0

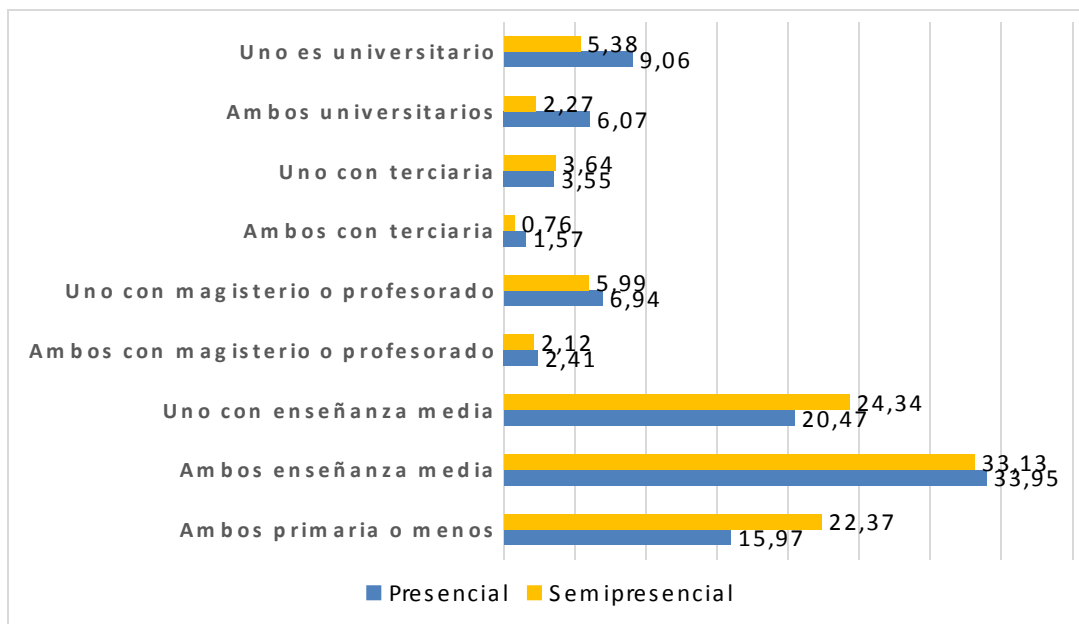
Fuente: elaboración propia a partir de la Ficha Básica del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), 2017.

Cuadro 23: Porcentaje de estudiantes que ingresaron al profesorado semipresencial en 2017 según nivel educativo materno y sexo

Nivel educativo más alto madre	Femenino	Masculino
Sin instrucción	0,4%	0,9%
Primaria incompleta	7,6%	7,8%
Primaria completa	26,6%	23,9%
Ciclo Básico Liceo (1º a 3º) incompleto	11,5%	8,6%
Ciclo Básico Liceo (1º a 3º) completo	10,8%	7,8%
Ciclo Básico UTU (1º a 3º) incompleto	2,5%	3,2%
Ciclo Básico UTU (1º a 3º) completo	3,6%	3,2%
Bachillerato Secundario (4º a 6º) incompleto	10,4%	9,5%
Bachillerato Secundario (4º a 6º) completo	9,0%	8,6%
Bachillerato UTU (4º a 6º) incompleto	1,2%	2,0%
Bachillerato UTU (4º a 6º) completo	1,9%	2,3%
Magisterio o Profesorado incompleto	1,0%	3,4%
Magisterio o Profesorado completo	5,7%	10,3%
Terciario no universitario incompleto	0,8%	0,9%
Terciario no universitario completo	2,0%	2,0%
Grado Universidad incompleto	1,2%	1,1%
Grado Universidad completo	2,1%	2,6%
Postgrado Universidad completo	0,3%	0,6%
No conoce el nivel educativo	0,8%	1,1%
Sin dato	0,6%	0,3%
	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir de la Ficha Básica del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), 2017.

Gráfico 15: Nivel educativo de ambos padres de estudiantes que ingresaron en 2017 a profesorado, según modalidad de cursado



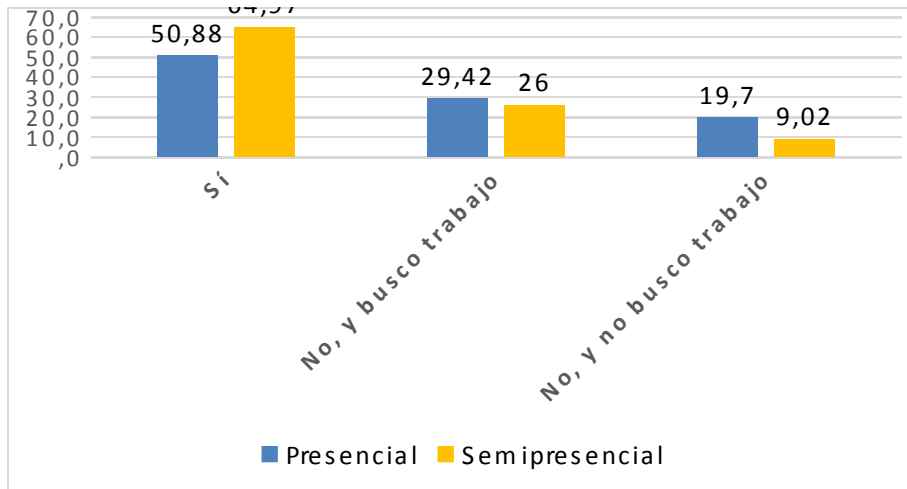
Fuente: elaboración propia a partir de la Ficha Básica del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), 2017.

2.4 Análisis de las inscripciones según condición de trabajo y cursado de estudios terciarios

En cuanto al vínculo de los estudiantes de profesorado con el mercado de trabajo, se observa que los inscriptos en el semipresencial trabajan en una proporción superior (65%) a los que cursan presencialmente (50,9%). En consonancia con ello, se observa que un cuarto (19,7%) de los estudiantes de profesorado presencial no trabaja ni busca trabajo (ver Gráfico 16).

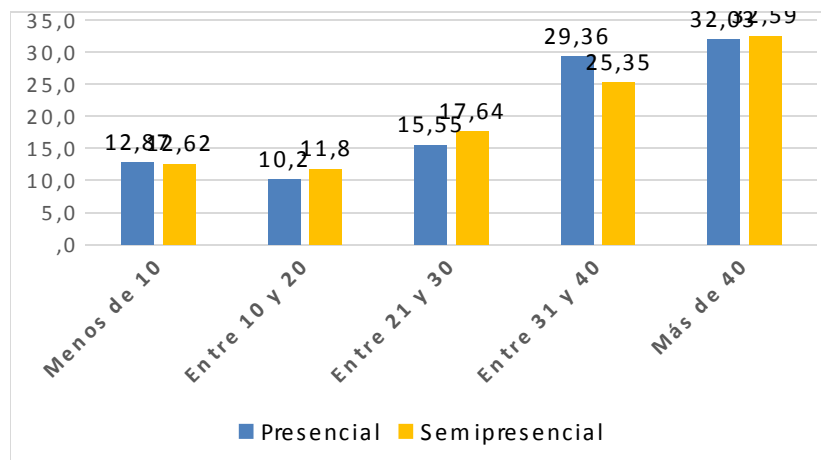
Sin embargo, al analizar la cantidad promedio de horas que trabajan semanalmente (ver Gráfico 8), no se observan diferencias sustantivas entre quienes se inscribieron a diferentes modalidades de cursado, salvo para quienes trabajan entre 30 y 40 horas semanales en donde la proporción es levemente superior para los estudiantes presenciales (29,4%).

Gráfico 16: Ingresos a profesorado según condición de trabajo



Fuente: elaboración propia a partir de la Ficha Básica del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), 2017.

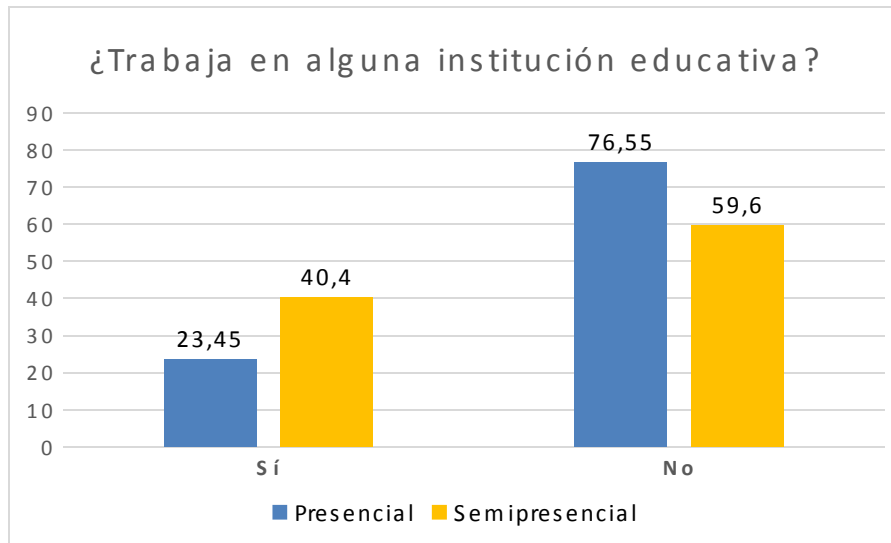
Gráfico 17: Cantidad de horas promedio que trabajan los estudiantes que ingresaron a profesorado, según modalidad de cursado



Fuente: elaboración propia a partir de la Ficha Básica del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), 2017.

Resulta interesante consignar que la proporción de estudiantes de profesorado que trabajan en instituciones educativas es superior para quienes cursan la modalidad semipresencial (40%) en relación con quienes lo hacen de modo presencial (23%).

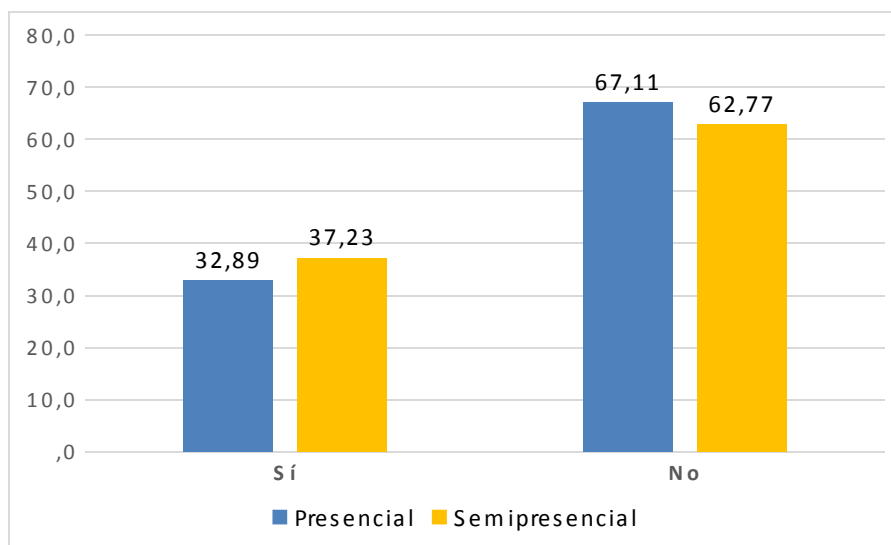
Gráfico 18: Porcentaje de estudiantes que se inscribieron en 2017 en profesorado, según si trabajaban en instituciones educativa y modalidad de cursado



Fuente: elaboración propia a partir de la Ficha Básica del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), 2017.

Los estudiantes que optaron por la modalidad semipresencial cursaron en una proporción levemente superior (37,2%) otros estudios terciarios, en comparación con los estudiantes presenciales (32,9%).

Gráfico 19: Porcentaje de estudiantes que cursaban o habían cursado otros estudios terciarios y/o universitarios, según modalidad de cursado del profesorado



Fuente: elaboración propia a partir de la Ficha Básica del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), 2017.

Finalmente, en cuanto a la intención de solicitud de beca al CFE, como se observa en el siguiente cuadro, no existen diferencias sustantivas entre quienes cursan profesorado en una u otra modalidad: aproximadamente cuatro de cada diez estudiantes que ingresaron a la carrera en 2017 tenían intención de solicitarla.

Cuadro 24: Porcentaje de estudiantes que ingresaron en 2017 al profesorado, según intención de solicitud de beca al CFE y modalidad de cursado

	Presencial	Semipresencial
Sí	42,7	41,1
No	57,3	58,9

Fuente: elaboración propia a partir de la Ficha Básica del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), 2017.

2.5 Síntesis del capítulo

- Se observa una marcada feminización entre quienes se inscribieron en ambas modalidades de profesorado. Sin embargo, es algo más acentuada en la modalidad semipresencial: siete de cada diez eran mujeres.
- En relación a la edad se constata que aquellos que optaron en 2017 por la modalidad semipresencial presentan edades superiores a quienes se inscribieron para cursar presencialmente: el 45% de los inscriptos en el semipresencial tenía más de 30 años al momento de inscribirse. El promedio de edad es de casi 31 años, mientras que para los inscriptos al profesorado presencial es de 26 años.
- La mayoría (98%) de los estudiantes que optó por la modalidad de profesorado semipresencial tenía como lugar de residencia el interior del país, y el departamento que aportó mayor cantidad de ingresos a esta modalidad fue Canelones (209 inscriptos).
- En lo que refiere a los ingresos al semipresencial según el centro en el que se inscriben los estudiantes, se observa que el IFD de Melo es el instituto que concentró la mayor proporción (12%) y cantidad de ingresos (159) en 2017.

- En lo que refiere a la cantidad de asignaturas en las que se inscriben, no existen grandes diferencias entre los estudiantes de ambas modalidades de cursado: el promedio de materias a las que se anotan es de nueve, para quienes cursan presencialmente, y ocho para quienes optan por la modalidad semipresencial.
- Se observa cierta dilación en la elección de esta carrera como opción principal al egresar de la EMS entre los inscriptos a ambas modalidades, no obstante esta característica se acentúa particularmente en los estudiantes semipresenciales.
- En lo referente al egreso de la Enseñanza Media Superior y la inscripción en profesorado, se observa que los estudiantes que optaron por la modalidad presencial egresaron más tempranamente de la EMS: casi el 40% egresó el año que se inscribió o el año anterior; mientras que menos de un tercio de los estudiantes que se inscribieron en el semipresencial habían egresado entre 2016 y 2017 (28%). Casi cinco de cada diez estudiantes que se inscribieron en el semipresencial habían egresado de la educación media en 2010 o con anterioridad.
- El análisis de las relaciones de parentesco con el jefe de hogar de los inscriptos en profesorado muestra que en los estudiantes semipresenciales prevalece la jefatura de hogar (32%) y la condición de esposo/a o compañero/a del jefe (29%); mientras que en los estudiantes presenciales prevalece la condición de hijo/a, que implica a más de la mitad de los inscriptos (54%). Esto se vincula con las edades de ingreso a las modalidades de cursado de la carrera.
- Al observar el nivel educativo de ambos padres de los estudiantes que ingresaron a profesorado, se constata que los estudiantes del semipresencial provienen de hogares cuyos padres cuentan con niveles educativos inferiores a los de los estudiantes del profesorado presencial, lo cual se evidencia en los niveles educativos extremos (primaria y terciaria). Es destacable que casi un 14% de estudiantes varones del semipresencial tienen madres que fueron docentes (tituladas o no), y no se verifica esa misma proporción en el caso de las mujeres.
- En cuanto al vínculo de los estudiantes de profesorado con el mercado de trabajo, se observa que los inscriptos en el semipresencial trabajan en una proporción superior (65%) a los que cursan presencialmente (50,9%). Asimismo, cabe resaltar que la proporción de estudiantes de profesorado que trabajan en instituciones educativas es superior entre quienes cursan en la

modalidad semipresencial (40%) en comparación a quienes lo hacen de modo presencial (23%).

CAPÍTULO 3. REVISIÓN DE LA NORMATIVA SOBRE LA FORMACIÓN SEMIPRESENCIAL

En este capítulo se desarrolla una síntesis de los principales documentos normativos que denotan especificidad para la modalidad. No se trata de un análisis jurídico, por el contrario, es una lectura sobre disposiciones generales que por su contenido resultan de interés para los objetivos de este estudio. Si bien la modalidad se rige por el Reglamento del Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008 (aprobado por Acta N° 63, Res. N° 67, del 18 de octubre de 2007), se consideran disposiciones anteriores contenidas en la Circular Nro. 78/1990 – 13° Completo¹⁹ y en el documento resumen con Actos Administrativos -Resoluciones de 2008 hasta 2016.

3.1 De los derechos del estudiante

El artículo 1 de la Circular 78/1990 plantea un listado taxativo de derechos de los estudiantes. Se señalan algunos de interés para la modalidad semipresencial.

En dos de ellos se consagra la vinculación del estudiante con un centro educativo de referencia: “participar en toda actividad educativa curricular y extracurricular, coordinada esta última con la Dirección de su instituto (literal a)” y “ser oído por la Dirección en el planteo de su interés personal o de temas educativos y formular propuestas concretas que, si correspondiere, se elevarán a la Autoridad Competente (literal i)”. En otro, con relación específica al estudiante de profesorado del interior, se plantea que tendrá derecho a “obtener el apoyo de clases, cursos, materiales bibliográficos o de otro tipo, el que se hará efectivo principalmente mediante la Educación a Distancia” (literal p).

Los contenidos de este último literal fueron especialmente delimitados para la modalidad, a partir de la modificación establecida en el Acta Nro. 13, Resolución Nro. 8 del 23/3/2004. El estudiante de la modalidad “accederá a: guías para el aprendizaje, materiales e instancias complementarias, seguimiento tutorado, jornadas presenciales

19

¹ La síntesis de esta circular se realiza en base a la compilación efectuada por la Proc. María Verónica Rivas Escalada del Departamento Jurídico del CFE.

de asistencia obligatoria regionales, exámenes finales presenciales con localización Regional que se realizarán en los Centros de Formación Docente determinados según las inscripciones y materiales on-line”.

3.2 De los deberes del estudiante

Los deberes de los estudiantes están detallados en los artículos 2 al 7 de la Circular 78/1990 y en las modificaciones realizadas por el reglamento del Sistema Único Nacional de Formación Docente (en adelante SUNFD), aprobado por el Acta 63, Resolución Nro. 67 del 18 de octubre de 2007.

Es deber del estudiante conocer y cumplir las disposiciones legales y reglamentarias y cumplir con las actividades correspondientes al plan de estudios (artículo 2, literal a y b de la Circular 78/1990).

Respecto a la modalidad semipresencial se especifican algunos de esos deberes: “asistir al Centro de Formación Docente, a todas las actividades presenciales de las Ciencias de la Educación y Didáctica-Práctica docente” (literal b 2.1); “asistir a las instancias presenciales que se determinen” (literal b 2.2.) y “realizar todas las actividades y pruebas establecidas en el Plan Docente de la Asignatura. El Plan Docente de la Asignatura es el itinerario de actividades presenciales y no presenciales por Asignatura donde el alumno deberá transitar cumpliendo con los requisitos necesarios para acceder a la reglamentación y ganancia del curso y el derecho a rendir examen reglamentado” (literal b 2.3).

El Reglamento del SUNFD en su artículo 98 y las modificaciones dictadas por el Consejo de Formación en Educación (Acta Nro. 29, Resolución Nro. 29 del 10 de agosto de 2016), amplía los alcances de las disposiciones respecto a los deberes de los estudiantes para la modalidad semipresencial:

“Art. 98 del SUNFD. En la modalidad semipresencial el estudiante deberá, además de lo dispuesto en el Artículo 2: a) Asistir al menos, al 80% de las clases de las asignaturas del núcleo de Formación Profesional Común (NFPC) en el Instituto de Formación Docente (IFD) en el que se encuentra inscripto; b) Asistir a tres encuentros presenciales de las asignaturas específicas que se determinarán oportunamente, pudiendo dos de ellos

ser videoconferencia (vc); c) Realizar las actividades y pruebas establecidas por el Docente responsable del curso, entendidas como el itinerario de actividades presenciales y no presenciales para acceder a la reglamentación”.

Por su parte, el artículo 99 del SUNFD especifica el vínculo, por lo menos administrativo, de los estudiantes con un centro de formación a partir de la inscripción en las asignaturas específicas que se cursan bajo el formato semipresencial: “Art. 99 SUNFD. Al comienzo del año lectivo, los estudiantes deberán inscribirse en el Instituto de origen en las asignaturas específicas que efectivamente van a cursar”.

Los artículos 3 a 7 de la Circular 78/1990 dan cuenta de las sanciones por el incumplimiento de los deberes. En particular el artículo 3 establece sanciones graduadas según la entidad de la falta cometida: observación verbal (literal a), observación con anotación en ficha del estudiante (literal b), suspensión del derecho a permanecer en clase (literal c), suspensión del derecho a acceder al establecimiento docente, salvo para rendir pruebas o exámenes (literal d). El mismo artículo hace referencia a una falta considerada como muy grave, referida al daño intencional de los equipos informáticos tanto del hardware como del software.

Los estudiantes de la modalidad semipresencial, en cuanto al incumplimiento de deberes y sanciones, se rigen por la normativa vigente de los cursos presenciales. Específicamente, se aplicarían los artículos 4 a 10 del SUNFD, homónimos al articulado de la Circular y modificaciones posteriores. En ella se establecen, además, las modalidades de aplicación de sanciones y los procedimientos para los eventuales descargos, tal como se transcribe a continuación:

“Art. 4 SUNFD. Las sanciones del literal a) podrán ser aplicadas por el Profesor o la Dirección; la sanción del literal b) podrá ser aplicada por la Dirección, la sanción del literal c) podrá ser aplicada por el Profesor comunicando a la Dirección.

Art. 5 SUNFD. La aplicación de las sanciones del literal d) del artículo 3 corresponderá a la Dirección si la misma es menor de 20 días. Por más de 20 días calendario y hasta un máximo de 60, así como la del literal e) de ese artículo, será aplicada por la DFPD y comunicada al Consejo Directivo Central.

Art. 6 SUNFD. En la aplicación de sanciones, las autoridades intervinientes deberán determinar con precisión los hechos y evaluarlos con ponderación debiendo en cada caso, mediar la adecuada relación entre las circunstancias acaecidas y la medida

adoptada. Para el caso del literal d) y e) la Dirección del Instituto solicitará el asesoramiento al CAC.

Art. 7 SUNFD. El estudiante tendrá derecho a presentar sus descargos y articular su defensa, en los plazos que se indican, ofreciendo las probanzas que estime pertinentes, previamente a la aplicación de las sanciones establecidas en los literales c), d) y e) del art. 3. Sin perjuicio de lo expuesto el Director del Instituto o la DFPD, podrá disponer una suspensión preventiva de un estudiante hasta por cinco días hábiles. La vista se dará por: a) Tres días hábiles a partir del siguiente a la notificación de la relación escrita de cargos, cuando actúe la Dirección del Instituto. b) Diez días hábiles a partir del siguiente a la notificación de la relación escrita de cargos, cuando se trate de medidas de competencia exclusiva de la DFPD.

Art. 8 SUNFD. La Dirección del Instituto comunicará a la DFPD las sanciones previstas en los literales b) c) y d) del art. 3 a sus estudiantes, las que se anotarán en su ficha estudiantil.

Art. 9 SUNFD. Las sanciones que correspondieren al artículo 3 literal d) y e) tendrán aplicación tanto en institutos docentes oficiales como en los habilitados así como también en la práctica docente con la excepción de 4º año de profesorado y de maestros técnicos. En este caso dado la doble condición de estudiantes de IFD y funcionario de un Consejo se le comunicará a este último la sanción correspondiente.

Art. 10 SUNFD. Además de la normativa vigente deberá cumplirse lo prescripto en el Acta 47, Resolución 2 del 8 de junio de 2005”.

3.3 Del ingreso a los cursos de formación docente

Las condiciones de ingreso a los cursos del CFE comprenden los artículos 8, 9 y 10 de la Circular 78/1990.

Los artículos 8 y 9 hacen referencia a los requisitos y acreditaciones necesarias para aspirar al ingreso. Específicamente para las carreras de profesorado (artículo 9, numeral 9.2) se establecen los siguientes requisitos generales: a) Haber aprobado el Segundo Ciclo de Educación Media, b) Presentar carné de salud vigente, y c) No haber cumplido cuarenta años de edad al 1 de marzo del año en que el interesado iniciará los cursos

Algunas de las especialidades (Comunicación Visual, Francés, Idioma Español, Inglés, Italiano, Portugués y Música) exigen la rendición de una prueba de admisión (artículo 9, numeral 9.2). La prueba de admisión puede también aplicarse en los casos que el número de aspirantes supere el cupo dispuesto para cada especialidad, atento a lo dispuesto por el artículo 9, numeral 9.2.4: “antes de la finalización de los cursos de cada año la Dirección del Instituto de Profesores “Artigas” determinará en acuerdo con el Consejo de Educación Secundaria las necesidades del personal docente de cada especialidad y los cupos a asignar a las mismas.

Cuando esta situación se presente, los aspirantes serán seleccionados en función de una prueba (deberán alcanzar como mínimo el 60% del puntaje total) al que se le adicionará el promedio de calificaciones del Segundo Ciclo de Educación Secundaria, ordenándose los aspirantes de manera decreciente.

Se agrega un requisito para los cursos semipresenciales que consiste en la acreditación de conocimientos previos de informática y de usuario de internet, o realizar un curso que lo habilite al momento de iniciar los cursos en línea (artículo 9, numeral 9.2.5).

El ingreso tiene una validez de dos años. Cumplido este plazo, el estudiante que no hubiera cursado deberá reinscribirse y mantener las condiciones establecidas para el ingreso (artículo 10). El CFE estudiará la posibilidad de reincorporación, la cual se tramitará en forma escrita.

Para la eventual reincorporación, se aplica a la modalidad semipresencial lo dispuesto por el artículo 23 del SUNFD, que se transcribe a continuación:

“Art. 23 SUNFD. En los casos en que no esté oficialmente en vigencia el Plan por el que cursó, transcurridos cuatro años sin registrar actuación en su ficha estudiantil, el estudiante deberá incorporarse al Plan en curso, a cuyos efectos se le reconocerá año completo aprobado de un plan anterior por igual año del Plan vigente sin perjuicio de reglamentaciones que se adopten para regular el proceso de transición. De no tener aprobada la totalidad de las asignaturas de uno o más años cursados por un plan anterior, podrá solicitar las reválidas que pudiere corresponder.

Aquellos estudiantes que estén habilitados para cursar el último año de la carrera, podrán rendirlo por el plan cursado, en carácter libre, con excepción de Didáctica y de las asignaturas, talleres, seminarios, etc. que contengan práctica en su contenido

programático, las que deberán cursarse reglamentadas por el plan vigente de acuerdo a equivalencias que se establecerán”.

En la modalidad semipresencial el estudiante deberá inscribirse al comienzo de cada semestre en cada una de las Asignaturas Especiales que efectivamente va a cursar. En caso de dejar de asistir, el estudiante debe renunciar a la inscripción en forma escrita y por razones fundadas (Art. 10 numeral 10.2 Circular n78/1990).

3.4 De los cursos y las regulaciones de los estudiantes

En este capítulo se aprecian un conjunto de especificidades para los cursos de la modalidad semipresencial. En primer lugar, respecto a la fecha de inicio, la Circular 78/1990 establece que los cursos semipresenciales comenzarán en las fechas que se indicarán en cada año por las autoridades competentes del CFE, debiendo diferenciarse las actividades presenciales de las que no lo son (artículo 11).

En segundo lugar, respecto a la reglamentación del estudiante, existe un principio general: “la reglamentación del estudiante, en cualquiera de las orientaciones o especializaciones será por asignatura” (artículo 14). Este principio adquiere una particularidad para la modalidad, considerando alumno reglamentado a aquel que cumpla con los requisitos generales (ingreso, asistencia y evaluación) para los cursos presenciales, en tanto que para los cursos no presenciales los requisitos serán objeto de determinación al cursar cada asignatura (artículo 13, numeral b).

Aplica para la modalidad semipresencial con relación al estudiante en condición de libre lo establecido por el artículo 31 del SUNFD y Acta Nro. 7, Resolución 9 del 8 de marzo de 2012.

“En el caso de los cursos presenciales, se considera estudiante libre a quien habiendo cumplido con los requisitos de ingreso: opta por no realizar los cursos según lo establecido en el presente Reglamento; o pierde la reglamentación por alguna de las causas que se establecen en este Reglamento”.

Este artículo hace referencia solo a los cursos presenciales, por lo que se mantiene lo dispuesto en la Circular 78/1990 (artículo 15), respecto a que no existe para la modalidad semipresencial la opción de estudios libres en las asignaturas especiales.

En la modalidad semipresencial, el 50% de las asignaturas de cada curso se podrán rendir con carácter de libre, contabilizando conjuntamente como asignaturas las específicas y las de Ciencias de la Educación (artículo 16). Esta posibilidad queda sin efecto cuando opere el régimen de reválidas para más de dos asignaturas (artículo 19).

La posibilidad de rendir exámenes en carácter de libre exceptúa algunas asignaturas, atento a lo dispuesto en el artículo 32 del SUNFD, homónimo del artículo 17 de la Circular.

“Los cursos Taller Especializado, los Seminarios, los Talleres, la Didáctica - Práctica Docente así como las asignaturas con Práctica de Laboratorio o las que incluyan práctica en su contenido programático solo se podrán rendir en carácter de reglamentado.

En los Institutos en que se puedan realizar todos los cursos, solo podrán rendirse en carácter libre el 50 % de los mismos”.

En su artículo 18 la Circular 78/1990 habilitaba a los estudiantes que realizaban cursos en los IFD del interior del país a rendir, en carácter de libre, las asignaturas del Plan de su especialidad, siempre que no existieran en esos institutos. Quedaban exceptuados los cursos de didáctica especial, práctica docente y las asignaturas generales. Esta disposición fue derogada por Acta Extraordinaria Nro. 2, Resolución Nro. 1 del 13 de enero de 2003, comprendiendo a todos aquellos estudiantes que iniciaron sus cursos a partir del año 2003.

La reglamentación puede perderse por inasistencias. Para el caso de la modalidad semipresencial se aplica lo dispuesto por el Artículo 20 (numeral 2) de la Circular 78/1990: “en las instancias no presenciales/cursos a distancia, el estudiante deberá tener una asiduidad del 90% de contacto con su tutor y concurrir a todas las instancias presenciales”. Este artículo se complementa con lo que establece el artículo 33 del SUNFD y modificación por Acta nro. 39, Resolución nro. 11 de fecha 20 de diciembre

de 2012 sólo con relación a las asignaturas del Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC):

“La reglamentación se perderá por inasistencias cuando las mismas superen el veinte por ciento (20%) de las clases que debió dictarse según la carga horaria anual o semestral para cada asignatura, seminario o taller, establecidas en el Plan de Estudios”.

Las inasistencias que debidamente se justifiquen -para la modalidad semipresencial- pueden compensarse tanto para cursos presenciales como no presenciales mediante actividades que el tutor determine previas al examen (Art. 24 Circular 78/1990).

3.5 Del pasaje de grado

Las sucesivas modificaciones establecidas a la normativa con relación al trayecto curricular del estudiante hacen complejo sintetizar los aspectos relevantes. Más cuando la modalidad que analizamos combina asignaturas en formato presencial y asignaturas en formato semipresencial, y cuando la reglamentación del estudiante se estructura por asignatura. En función de ello, haremos énfasis en las disposiciones vigentes que surgen del plan 2008, que se reflejan en la reglamentación del SUNFD. Los formatos de pasaje de grado anteriores al plan 2008 derivan principalmente del artículo 25 de la Circular 78/1990.

El pasaje de curso para el plan 2008 está regulado por los artículos 35, 37, 39 y 41 del SUNFD y las modificaciones e interpretaciones dictadas por el CFE.

Se necesitan dos condiciones para que el estudiante de profesorado pueda cursar el año inmediatamente superior: a) aprobar como mínimo el 50% de las asignaturas anuales y semestrales del año anterior, y b) ese 50% debe incluir, por lo menos, una asignatura anual o semestral de la especialidad (Art. 35 SUNFD y modificaciones por Acta Nro. 39, resolución Nro. 11 del 20 de noviembre de 2012).

Para la modalidad semipresencial comprenden además las disposiciones establecidas en el Art. 101 del SUNFD y las modificaciones aportadas por el Acta Nro. 29, resolución Nro. 29 del 10 de agosto de 2016 dictadas por el CFE, esto es: “Entender como cursado en la modalidad semipresencial para las asignaturas específicas, haber cumplido con los siguientes requisitos: a) inscripción para cursar, b) asistencia a los encuentros

presenciales obligatorios, c) realización de las dos pruebas parciales establecidas en el SUNFD Plan 2008, y d) entrega no inferior al 80% de las actividades solicitadas por el Docente responsable del curso”.

La misma resolución incluye otras limitaciones para el cursado en la modalidad:

“a) Cada estudiante podrá inscribirse como máximo en diez asignaturas de la formación de profesorado para el mismo año lectivo. Deberá incluir al menos una asignatura específica y podrá distribuir el total en hasta dos especialidades. Esta limitación no regirá para quien esté cursando exclusivamente las asignaturas de un único año en una única especialidad.

- a) Los estudiantes podrán inscribirse y cursar hasta 3 veces consecutivas luego de lo cual, en caso de no haber aprobado, deberá dar examen reglamentado o libre, según corresponda.”

Por último se establece un procedimiento de gestión administrativa respecto a las bajas de los estudiantes de los cursos semipresenciales las que “(...) sólo podrán ser realizadas por el Sector de Gestión de Profesorado, Modalidad Semipresencial. Para dar de baja a un estudiante de un curso semipresencial, este deberá comunicarlo al Referente Semipresencial en el Instituto en cual está inscripto, quien lo comunicará al Sector de Gestión de Profesorado Modalidad Semipresencial antes del primer parcial, para su registro. De no realizarse dicha gestión antes del primer parcial, se registrará como cursado”.

3.6 De la evaluación

Los artículos 29 al 33 de la Circular 78/1990 se refieren a criterios de evaluación de cursos y exámenes.

En términos generales, los cursos reglamentados se evalúan a partir de la actividad estudiantil que, a juicio del profesor, merezca calificación (art. 29, literal a) y a la realización de dos pruebas parciales. Si el promedio de calificaciones obtenidas en esas instancias es de 4 (regular bueno), el estudiante queda habilitado para rendir examen como exonerado.

El mismo artículo establece que en la modalidad semipresencial, para los cursos en línea, las evaluaciones serán administradas por el profesor tutor. Los exámenes finales serán presenciales.

Respecto a la exoneración, aplica lo establecido por el artículo 55 del SUNFD y el texto modificado por Acta Nro. 2, resolución Nro. 24 de fecha 28 de enero de 2010 dictada por el CFE:

“Art. 55 SUNFD. Todas las asignaturas, excepto la Unidad Didáctica – Práctica Docente de 4º año podrán ser exoneradas de examen, con la obtención de un promedio conceptual anual o semestral, según corresponda, de 9 (nueve) o superior. A estos efectos, la nota de cada una de las pruebas parciales no podrá ser inferior a 6 (seis)”.

El SUNFD presenta una excepción en los criterios de evaluación con relación a las unidades de práctica docente. Queda establecida en el artículo 50 y el texto modificado por Acta Nro. 2, resolución Nro. 24 del 28 de enero de 2010:

“Art. 50 SUNFD. En el caso de la Unidad Didáctica Práctica Docente de 2º y 3º año, el primer parcial tendrá carácter teórico y el segundo parcial constará de una instancia presencial teórica y de una práctica. Esta última consistirá en el dictado de una clase ante el grupo en el que el estudiante se encuentra adscripto y será calificado por un Tribunal designado por la Dirección del Instituto. Para la evaluación del curso de 2º y 3º año de la Unidad Didáctica – Práctica Docente se deberá tener en cuenta:

1. La evaluación de los trabajos relativos a la práctica docente.
2. El juicio emitido por el docente adscriptor.
3. La actuación calificada por el docente de la Unidad Didáctica – Práctica Docente, quien deberá visitar al practicante como mínimo tres veces durante el curso de su práctica anual.
4. La actuación calificada del curso teórico *Didáctica*.

No existirá examen final y en el caso de no aprobar deberá recursarla”.

3.7 De los exámenes

Una serie de disposiciones regulan todo lo referente a la instancia de los exámenes, aspectos referidos a requisitos, períodos, desarrollo, sanciones y condiciones. Haremos referencias, en esta síntesis, a algunas de las más relevantes.

Los exámenes finales se realizarán en los siguientes períodos únicos: a) noviembre-diciembre; b) febrero; c) julio; d) setiembre (para asignaturas previas). En casos excepcionales el Departamento de Administración Estudiantil podrá extender hasta 10 días hábiles el período de exámenes (Art. 34 de la Circular 78/1990).

Para la modalidad semipresencial, expresamente se establecen algunos requisitos y condiciones para los exámenes. Como criterio general los estudiantes deberán inscribirse para rendir examen en la Dirección del Instituto de Formación Docente. Los estudiantes de la modalidad deberán inscribirse para rendir examen en cada semestre según se indique (Art. 38 literal c de la Circular 78/1990).

Asimismo, el estudiante de la modalidad que decida no presentarse al examen al que se inscribió, deberá retirar su inscripción por lo menos con 48 horas de anticipación. Quien no cumpliera con este requisito será observado por CFE y, en caso de reiterarse esa situación, quedará inhabilitado para rendir la asignatura en el período siguiente (Art. 39, literal b de la Circular 78/1990). La Circular contempla también al estudiante que no puede presentarse al examen en la fecha prevista por encontrarse enfermo. En este caso, el estudiante de la modalidad semipresencial podrá solicitar por escrito a la Dirección del Instituto una mesa especial. La mesa especial será resuelta por el CFE en las regiones que este determine (Art. 40. Circular 78/1990).

Por su parte, el Art. 42 de la Circular 78/1990 hace referencia a la integración del tribunal examinador: “los exámenes de la modalidad semipresencial (cursos a distancia) serán rendidos en forma presencial ante tribunales integrados por tres (3) profesores. La propuesta de los exámenes será planteada por los profesores expertos en contenido y los tutores. El Tutor de cada grupo integrará obligatoriamente el tribunal en el primer período correspondiente a la obtención de la reglamentación del estudiante. En todos los casos los Tribunales serán designados por el CFE, o por quien él delegue”.

Completamos esta síntesis con la referencia al desarrollo de los exámenes, que contempla el Art. 63 del SUNFD análogo al artículo 41 de la Circular:

“Los exámenes, tanto libres como reglamentados, constarán de una instancia escrita, y una oral y/o práctica. La instancia escrita será eliminatoria, pudiendo acceder a la siguiente quien obtenga una calificación mínima de 5 (cinco). Para la aprobación del examen se requerirá una calificación final de 6 (seis)”.

CAPÍTULO 4. ALCANCES DEL TRABAJO DE CAMPO

Las entrevistas dirigidas a los directores, referentes y docentes de la modalidad, así como la conformación de grupos de discusión con estudiantes, fueron las técnicas utilizadas para recoger y sistematizar valoraciones, opiniones y perspectivas sobre la implementación y desarrollo de los cursos semipresenciales.

Mediante estas técnicas se buscó identificar y comparar percepciones y relatos sobre las experiencias directas que los distintos actores han vivido a lo largo de sus trayectorias en la modalidad. Se optó por la aplicación de entrevistas y grupos de discusión, apoyados con una pauta o guía general sobre tópicos de interés, que fueron definidos a partir de intercambios iniciales con actores claves (particularmente autoridades educativas, coordinación de la modalidad semipresencial y directores de centros de formación). Estos tópicos estuvieron orientados a indagar sobre los vínculos y experiencias del actor con la modalidad, a las perspectivas sobre el funcionamiento, y a la valoración sobre virtudes y dificultades que se observan.

La metodología aplicada tiene un alcance exploratorio e intenta profundizar, en los centros seleccionados, sobre los tópicos mencionados con el propósito de dotar de información y datos a la autoridad educativa para la toma de decisiones respecto a la implementación y desarrollo de la modalidad. No debe leerse la información que se analiza como representativa del conjunto de centros de formación docente, ni interpretarse como probatoria de construcciones hipotéticas. En todo caso, representa a los centros seleccionados de una muestra teórica y aporta elementos para problematizar y discutir sobre algunos de los componentes de la modalidad.

Con la muestra teórica se definieron los centros educativos objeto de indagación, la cantidad de entrevistas a realizar y la conformación de los grupos de discusión con estudiantes. El trabajo de campo incluyó una etapa de coordinación previa con los centros para preparar las jornadas y de esta manera garantizar la mayor cobertura posible.

En general, lo previsto coincidió con lo efectivamente realizado, por lo que podemos referirnos a una amplia cobertura. Es importante destacar la receptividad y el compromiso encontrados en los centros educativos para la preparación y ejecución del trabajo de campo. El cuadro que sigue presenta los detalles de la cobertura.

ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN PLANIFICADOS Y REALIZADOS

Centro del CFE	Entrevistas Dirección		Entrevistas Referentes		Grupos de Estudiantes	
	Previstas	Realizadas	Previstas	Realizadas	Previstas	Realizados
IFD de Melo	1	1	1	2	2	2
IFD de Rivera	1	1	1	1	2	2
IFD de Pando	1	1	1	2	2	2
IFD de Trinidad	1	1	1	1	2	2
IFD de Tacuarembó	1	1	1	1	2	2
CERP de Maldonado	1	1	1	1	2	1
IFD de Carmelo	1	1	1	1	2	0
IPA	1	0	1	0	2	0
Totales	8	7	8	9	16	11

En total se realizaron 7 entrevistas a directores, 9 entrevistas a referentes y 11 grupos de discusión con un promedio de 7 estudiantes por grupo, lo que totaliza 77 estudiantes participantes de la actividad.

El grado de cumplimiento con el trabajo de campo pautado, en general, fue elevado, no obstante las diferencias observadas en el cuadro respecto al IPA y al IFD de Carmelo, responden a diferentes circunstancias. En el caso del IPA, dado que las especialidades en modalidad semipresencial y el número de alumnos involucrados son muy pocos -en comparación al resto de los centros de formación y a las especialidades presenciales del propio IPA-, no fue posible realizar la entrevista y grupo de discusión previstos. En cambio, pudimos indirectamente recoger impresiones de los docentes, puesto que muchos de los entrevistados cumplían funciones tanto en el IPA como en el semipresencial.

En el IFD de Carmelo no se conformó el grupo de discusión con estudiantes puesto que resultó dificultoso cumplir con los requerimientos para su constitución. Asimismo, este fue el último centro objeto de indagación, y dado el grado de saturación en la aplicación de la herramienta, se entendió que su exclusión no implicaría pérdida de nueva información.

Un capítulo distinto corresponde a las entrevistas dirigidas a los docentes de la modalidad. El procedimiento utilizado se conoce como “cascada” o “bola de nieve”, esto es, ir conformando un grupo objeto de indagación a partir de determinados factores que ayuden a su integración (por ejemplo, conocimiento de colegas que pueden estar interesados en dar a conocer sus impresiones), hasta tanto encontremos cierto grado de saturación. El universo de docentes de la modalidad se presenta disperso, se trata de profesores que no están radicados específicamente en un centro y ofrecen sus cursos a distancia a un conjunto de estudiantes también dispersos. Se procedió paralelamente entrevistando a docentes que se pudieron localizar en los centros seleccionados, y en base a una lista proporcionada por la coordinación de la modalidad.

Los puntos que se desarrollan a continuación son el resultado global del proceso de trabajo antedicho.

CAPÍTULO 5. PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES SOBRE LA MODALIDAD

La perspectiva de los directores entrevistados sobre la instalación del semipresencial en sus centros se relaciona con sus historias profesionales dentro del CFE, la antigüedad en el CFE, su cargo actual, y la *implicancia* en la *puesta en marcha* que cada uno posee con este modelo de formación.

Se advierte, en algunos casos, desconocimiento sobre el surgimiento de esta oferta en el centro educativo, así como de las especialidades que se brindan y el número de estudiantes inscriptos en cada una de ellas. La información poco precisa parece formar parte de una lógica de funcionamiento que trasciende a cada instituto, en tanto funciona desde la centralidad y esto, en oportunidades, genera que los directores no estén tan *atentos* a las características de la oferta del semipresencial.

A continuación se citan algunos fragmentos que ilustran el planteo de los párrafos anteriores con respecto a instancias fundacionales de la propuesta en cada centro. Refieren al desconocimiento de la implantación de la modalidad en el centro de referencia.

“Mira, lo que conozco, es que la modalidad empezó hace poquito. No te sé decir exactamente pero debe hacer cuatro o cinco años. 2012 creo que empezó. Y este (...) la otra pregunta era el número de estudiantes, es alrededor de 40, 50, no tengo con precisión”. (Director_1)

“Exactamente no me acuerdo cuándo empezó la modalidad semipresencial. Sí, lo que sí me acuerdo, en la modalidad hubo muchos problemas con esta modalidad. Inclusive te digo más, hasta principios del año pasado, principios del año pasado, subsistían muchos problemas en cuanto a la modalidad, porque los estudiantes se quejaban de que los profesores no los atendían (...)”. (Director_2)

Otros entrevistados refieren a la instalación de la modalidad en el centro educativo para satisfacer demandas concretas de la población que reside en la zona, así como a un proceso de transformación que se origina con la oferta de algunos cursos y evoluciona con el paso del tiempo y los resultados obtenidos.

“(…) se inicia (…) como todas las carreras que se han iniciado en Formación Docente, a solicitud de la población, a necesidad”. (Director_3)

En lo que respecta a la oferta, hay un conocimiento general de las especialidades semipresenciales que se brindan desde el centro, sin embargo se apreció un manejo más preciso de la información en lo que respecta a las opciones presenciales de cada instituto.

“Bueno, Comunicación visual, Educación musical, y yo no sé si en este momento hay alumnos de Astronomía y Portugués, que han sido dos disciplinas que (…) o se ofrecieron en algún momento o están en este momento, pero no lo tengo muy claro. Pero Comunicación visual y Educación musical, esas dos sí te puedo dar fe que están”. (Director_1)

Se asocia, en general, la instalación de la modalidad —e incluso el *impulso* de su diseño— a la necesidad de formar docentes que existió históricamente en el interior del país. Algunos de los actores plantean que el semipresencial ha llenado un *vacío histórico* relativo a la formación docente, y ha dado posibilidades de acceso a los estudiantes del interior y a aquellos que no cuentan con la posibilidad de transitar por los CERP.

“(…) la formación de profesores en el interior, estamos hablando de profesores, no de personas que den clase, que eso es otra cosa, yo digo profesores, personas con título docente, históricamente fue bastante complicado”. (Director_4)

“(…) la modalidad semipresencial viene a paliar en forma muy, muy limitada esta inequidad (...). De estudiantes que tienen alojamiento, comida, transporte, mayores oportunidades de viajes, mayores oportunidades, tienen todos los docentes en el Centro [se refiere a los estudiantes de los CERP], a estudiantes que no tenían ni siquiera los libros para estudiar (...). Cuando comenzó hubo resistencia por parte de muchos docentes de formación en educación. Hubo resistencias o dudas, acerca de las características y de las bondades. (...) comenzó como una opción semestral, comenzó como un semestre, en forma muy tímida. Pero reveló ser una herramienta, yo diría que indispensable, para lograr egresos y egresos de calidad”. (Director_4)

5.1 Caracterización de los estudiantes

Existe acuerdo sobre el perfil de los estudiantes que deciden transitar la modalidad²⁰. Se trata, en general, de estudiantes egresados no recientemente de educación media superior, sino de personas con trayectorias educativas previas en el nivel educativo terciario - muchos de ellos con titulaciones o trayectorias truncas-, lo que supone una edad mayor a la esperada para el ingreso a la formación en educación. Se destaca la heterogeneidad en la composición de los grupos, pues coexisten estudiantes con trayectorias previas de formación terciaria con aquellos para los que se trata de la primera experiencia. Este aspecto es distintivo de la modalidad y diferencia en forma clara a estos estudiantes de los que acceden a magisterio.

Asimismo, los estudiantes en general trabajan y/o tienen actividades familiares vinculadas a la vida adulta. Las inserciones laborales no están relacionadas, en la mayoría de los casos, con el ejercicio de la docencia, sin embargo se destaca que a través del tránsito por la formación docente logran insertarse en la educación media en forma rápida, debido al déficit de docentes titulados -en el interior del país- especialmente en asignaturas deficitarias.

La posibilidad de tener un título docente brinda una nueva oportunidad laboral para quienes ya tienen determinada profesión, es decir amplía las posibilidades de inserción profesional en un nuevo ámbito. Para quienes no han transitado por la educación terciaria, el trayecto por la formación docente les otorga posibilidades de una rápida inserción en el campo laboral.

“(...) personas diferentes a las que tenemos acá en la carrera magisterio, (...) nos encontramos acá con un grupo muy diferente, que ya ha transitado por otras trayectorias profesionales, han intentado otras carreras, personas que ingresan luego de haber iniciado una vida laboral, con la intención de mejorar su formación académica y por lo tanto,

20

¹ Cabe aclarar que no se realizaron entrevistas a integrantes del equipo de dirección del IPA pues la oferta semipresencial es muy limitada, y no se tiene la perspectiva de Montevideo.

como ellos mismos lo han manifestado muchas veces, mejorar sus ingresos y tener una actividad profesional más calificada, de manera que nosotros tenemos... no tan jóvenes como vemos en magisterio”. (Director_5)

“(...) son diferentes. En qué sentido, por ejemplo, vemos en el alumno de profesorado mayor madurez, realmente saben qué es lo que quieren y también casi todos son más grandes. Pasa también (...) que a veces no es la primera carrera que eligen. (...) generalmente tenemos gente de 20 años hasta gente de 50 años. También qué sucede, con la necesidad realmente media tiene deficiencia, tiene falta de profesores, entonces al tener falta de profesores, muchos de sus docentes todavía son nuestros estudiantes. Entonces eso a qué lleva, a que la carrera se enlentezca (...)”. (Director_3)

“(...) yo creo que hay dos motivos que permiten que haya muchos [estudiantes], primero que nada la semipresencialidad, (...) les da esa libertad de que las personas que trabajan realmente puedan estudiar (...). La mayoría de los de profesorado trabajan”. (Director_6)

“(...) son mayores, no son recién salidos de sexto año, y los que sí son salidos de sexto año, que sí los hay, son alumnos que cursaron el nocturno en secundaria. Es decir, se reengancharon en secundaria, ya egresaron con mucha más edad, y continuaron acá. En qué trabajan, y trabajan algunos en alguna casa como domésticos, otros en comercio, muchos en comercios, tenemos policías”. (Director_6)

3.1 Tránsito por la modalidad

Desde la perspectiva de los directores, el tránsito de los estudiantes por la modalidad semipresencial tiene algunas particularidades. En primer lugar, las dificultades para continuar los estudios, que se fundamentan principalmente en la desmotivación como consecuencia de las respuestas tardías de los docentes –en la plataforma–. En segundo lugar, refieren a un egreso con rezago que supone una *cursada* del profesorado en mayor cantidad de años. Esta característica es compartida con la modalidad presencial o semilibre, dado que en todas ellas el tiempo de *cursada* no se ajusta al *tiempo teórico* establecido.

“(…) algunos estudiantes (…) que han tenido mucha dificultad de seguir en el semipresencial con continuidad, les ha pasado de que cuando hacen consultas, no sé si manejan una plataforma o cómo es, responderle en forma inmediata es imposible. La respuesta inmediata obviamente que no, pero no sólo que no es inmediata, sino que es demasiado tardía, entonces eso desmotiva al estudiante. Impide el avance, los estudiantes se desmotivan. Y al final algunos que se han ido al semipresencial han vuelto para acá, porque no les dio resultado. Y esa gente sigue rezagada, sigue digamos pendiente de poder terminar, y bueno se les hace eterno”. (Director_1)

“(…) hace cuestión de 5 años, 6, para adelante, lo que le da mayor matrícula al Instituto de Formación Docente (…) y ahora hablo de la modalidad en particular, es la modalidad semipresencial de profesorado. Por qué, porque si bien en términos particulares hay un montón de aspectos que entorpecen el egreso, y hacen que a un joven, o no tan joven que desea hacer profesorado en la modalidad le cuesta egresar, en algunos casos, el tema es que magisterio se quedó en una visión de un sujeto, que para estudiar tiene que poner en un stand by, en pausa su vida entera”. (Director_7)

“(…) yo pienso que va marchando, en el sentido de que tenemos egresados, por ejemplo, en la modalidad. Han egresado, llevan su tiempo, llevan más años de lo normal, digamos, de lo que dura el curso, nadie hace, por lo general, en los cuatro años, en lo que dura el plan, llevan mucho más. (…) un motivo es (…) porque los estudiantes trabajan, claro, ahí ya llevan su tiempo. Y bueno, ese sería el principal, el motivo principal (…)”. (Director_2)

Asimismo, desde una perspectiva académica se plantea que las especialidades de profesorado semipresencial tienen características disímiles de acuerdo a la disciplina. Estas pueden derivar en trayectorias más o menos dificultosas para los estudiantes.

“La modalidad, por momentos, para quien la quiere seguir a pie juntillas, depende de la especialidad. Hay especialidades que son más amigables, en términos pedagógicos, en términos didácticos, en términos... de aprendizaje, son más amigables que otras. Hay otras que son literalmente expulsivas. Y lo digo en cuanto a la modalidad de trabajo en los foros, profesores que no aparecen, gente que tira, que dice tiene que leer estos libros, siete archivos PDF, bueno una cosa descomunal, y la gente formula consultas. Entonces,

hemos hecho una estadística interna, de cada 5 profesores, lamentablemente 3 caen en esta... en este tipo de conducta. Profesores que no conocemos.” (Director_7)

5.3 Funcionamiento de la modalidad

Hay acuerdo, entre los actores consultados, en que la modalidad es democratizadora de la formación en educación, sobre todo para aquellos estudiantes que residen en el interior del país y necesitan un diseño que les permita flexibilidad para sostener diversas actividades –personales, laborales, profesionales–. No obstante, surgen apreciaciones relativas al funcionamiento del semipresencial que advierten sobre la necesidad de revisar su diseño para una efectiva institucionalización.

Los directores, como un aspecto del funcionamiento, expresan que, en general, muchos docentes no cuentan con formación específica en entornos virtuales de enseñanza, y aprenden a *manejarse* a partir de la práctica.

“(…) no los culpo [sobre los docentes de la modalidad], entiendo que algunos no tuvieron formación y todo lo que hacen es tirar la información adentro de la plataforma. Eso juega en contra, desmotiva y los estudiantes terminan dejando, o haciéndolo a un ritmo que les lleva el doble de tiempo. Lo terminan, pero les lleva el doble”. (Director_7)

En las opiniones sobre el funcionamiento se pueden distinguir tres *dimensiones*, la gestión de los entornos virtuales, la gestión desde el centro de referencia, y las coordinaciones con el nivel central.

El uso de la plataforma es parte sustantiva de la *dimensión virtual*. El tiempo de respuesta de parte de los docentes a las preguntas de los estudiantes ante determinadas consignas configura una dificultad que identifican con frecuencia los directores. Las respuestas tardías producen dificultades para que los estudiantes cumplan con sus tareas en tiempo o avancen en los procesos de acuerdo a lo esperable. En otros casos, se plantea la ausencia de comunicación entre estudiantes y docentes del semipresencial. Esto configura un problema, que en opinión de los directores, deben resolver los referentes en coordinación con el equipo de gestión central de la modalidad.

“(…) las quejas porque los chiquilines querían contactarse con el docente. Los muchachos, los estudiantes, querían contactarse con el docente y no lograban esa comunicación, principalmente eran esas las quejas”. (Director_2)

“(…) Mucha gente [sobre quejas de los estudiantes], tratando de ubicarse, contactarse con la referente, para poder tener acceso con el docente. Y para poder acceder a la plataforma (…)”. (Director_2)

Sobre la *dimensión gestión desde el centro de referencia*, las opiniones de los directores hacen foco en las dificultades propias de un diseño que se gestiona en forma paralela desde el centro y desde la centralidad. Por una parte, al centro le competen obligaciones para con los estudiantes: se trata de procesos administrativos (inscripción, seguimiento, expedición de titulación, etc.) y académicos (organización de actividades y brindar apoyo en el proceso de enseñanza de los estudiantes), pero en forma menos próxima que lo que sucede en la modalidad presencial. Por otra parte, desde la centralidad se definen cuestiones relativas a la provisión de docentes, coordinación para el desarrollo de las actividades en la plataforma, organización de instancias presenciales y calendario de exámenes.

El nexo entre la centralidad y la institución lo constituyen, con amplio conocimiento y dominio de los procesos y actividades que se realizan, los referentes del semipresencial. Esto explica que los directores, en general, posean un conocimiento acotado y deleguen en los referentes las acciones relativas a la modalidad. Asimismo, plantean la necesidad de ampliar la cantidad de horas de estos, puesto que la carga horaria semanal no parece suficiente para acompañar a los estudiantes, atender sus demandas y gestionarlas ante el semipresencial, organizar las actividades presenciales, y otras acciones inherentes a su función.

“Lo presencial funciona como funciona magisterio, en donde uno los acompaña, uno está con los docentes y demás. Yo tuve muchos intentos, y de hecho lo llevé a cabo, de acompañarlos también en lo que tiene que ver no tanto en las específicas [a los estudiantes del semipresencial], porque ellos tienen sus tutores, y sus tutores no dependen de nosotros, dependen directamente de la semipresencialidad, y ahí es donde seguramente tú ves que queda (...) entre comillas, destripado, porque queda como a un lado. Entonces

al alumno, no tanto el alumno, a los tutores, a la semipresencialidad, a veces, le cuesta ver que el alumno es del centro. Que no es alumno de un Instituto que se llama semipresencial. ¿Se entiende?”. (Director_6)

“(…) yo creo que se tiene que afianzar más que el alumno es del centro y que pueda haber un vínculo más estrecho entre los docentes de la virtualidad, con el director del centro”. (Director_6)

Las coordinaciones que se realizan son, en general, desde el centro educativo y las efectúan los referentes en contacto con el equipo central del semipresencial. Surge por parte de la mayoría de los directores la inquietud sobre los procesos de elección de horas docentes, dado que están desvinculados de los centros y ello inhabilita al conocimiento personal de los profesores por parte del director, así como la posibilidad de conocer/visitar sus prácticas –tanto por la modalidad en que imparten los cursos, así como porque no existe conexión con el centro educativo–. No obstante, en la mayoría de los casos se justifica que la elección de horas esté centralizada.

“Con respecto a los docentes, yo ni siquiera sé cuándo lo eligen al semipresencial, creo que van a Montevideo a elegir las horas. Y una docente que estaba trabajando en el semipresencial acá, tuvo que renunciar ahora en estos días, porque se vio tan desbordada, tan desbordada de trabajo que claro, una persona muy responsable, y que optó por dejarlo antes que seguir”. (Director_1)

“(…) es otra dificultad, el tema de cuándo toman las horas los docentes. Es otra dificultad que tenemos y bueno... porque eso está centralizado. Aclaro también, me parece bien que esté centralizado”. (Director_4)

“Ahora puede pasar un mes [sobre los controles de las respuestas de los docentes en la plataforma] y nadie controla eso. A veces nosotros, a través de que el alumno nos cuenta lo que le está pasando, llamamos al semipresencial (...). Pero de alguna manera, hay carriles que la Institución amortigua. Y acá esta amortiguación antes la hacía el semipresencial central, a nivel de gestión, ahora yo no la veo tanto. Yo veo muy solos a los profesores que eligen las horas, y muy solos a los estudiantes. Gracias a los referentes tenemos gente que no ha dejado, porque ellos sabemos que continuamente llaman y llaman y llaman. Yo destaco el rol de ellos”. (Director_7)

5.4 Posibles mejoras

Los directores ponen acento en la necesidad de incrementar o bien el número de instancias presenciales, o las videoconferencias. Lo primero, sobre la base de que los intercambios *cara a cara* forman parte importante para la formación, y lo segundo, dada la dificultad económica que supone para muchos estudiantes trasladarse a instancias presenciales. Asimismo, algunos plantean que no están dadas las condiciones de infraestructura adecuadas para el desarrollo de más videoconferencias.

“Coincido con esto de aumentar las videoconferencias, yo no lo había pensado en un principio, pero me parece que sí que tiene sentido. Y agrego otra cosa, una de las dificultades grandes que estamos teniendo, es con las aulas de videoconferencia. (...) Si se va a armar la cosa, nosotros estaríamos necesitando, y no voy a exagerar, dos aulas más de videoconferencia (...)”. (Director_4)

Sobre la gestión y las coordinaciones de la modalidad plantean que hay dificultades relacionadas con la necesidad de generar enlaces más efectivos en el sistema de gestión, es decir, desde el centro educativo al semipresencial. Esto está vinculado, también, con los recursos humanos existentes en los institutos, la figura de un referente de la modalidad con quince horas es, en la mayoría de los casos, considerada insuficiente.

“Quizás [las dificultades no se resuelven] con la celeridad que deberían, porque (...), también el semipresencial tiene la debilidad, de no tener todos los recursos humanos que necesitaría, sabemos bien también que no hay tantos docentes de Didáctica, bueno y de todas las asignaturas en el semipresencial”. (Director_3)

Los canales de comunicación desde los centros hacia el semipresencial son generalmente telefónicos. La resolución de problemáticas puntuales se hace a través de esta vía e intermediada por la figura del referente. Es habitual que las dificultades estén relacionadas con reclamos de los estudiantes sobre la falta de respuesta de algunos docentes, así como –en algunas oportunidades– motivadas por las *excesivas exigencias* de los cursos.

“(…) la gestión, el aspecto operativo de cómo se concreta y se lleva a la acción, ahí aparecen las dificultades, que no son insalvables, pero que no podemos dejar de visualizarlas para poder tomar medidas que permitan hacerla eficiente la modalidad. Las coordinaciones son difíciles, (…) los problemas (…) que tienen que ver muchas veces con los reclamos de los estudiantes que sienten que no todos los docentes que tienen en la plataforma están preparados para esta modalidad semipresencial”. (Director_5)

“(…) el reclamo muchas veces de los jóvenes se resume en esta frase, lo he escuchado muchas veces, ‘nos dieron la bienvenida y la despedida todo en el mismo acto’, porque en ese momento se ponen tantas condiciones de lo que será imprescindible para llevar adelante el curso, con una exigencia que son muy aceptables en la presencialidad, difíciles desde la distancia que hace que el estudiante se sienta realmente agobiado”. (Director_5)

En general, los directores entienden que falta preparación de los docentes para trabajar en entornos virtuales de aprendizaje. Se plantea en este aspecto la generación de mayores y más específicas formaciones desde el CFE para la tarea.

“Como fundamental, el sistema de reclutamiento de los profesores, debería ser un poquitito más centrado, en enfocar al profesor, aunque más no sea, en una charla de un día, de en qué modalidad va a trabajar y tiene que haber un equipo de gente que acompañe el proceso”. (Director_7)

Los entrevistados refieren a la necesidad de que se diseñe un sistema de asignación de horas para los docentes del semipresencial que tenga en cuenta un tope, que limite la cantidad de horas a efectos de que el manejo de los grupos sea aceptable. El aspecto más visible a mejorar, y asociado a lo anterior, son los tiempos de respuesta a los estudiantes en la plataforma por parte de los docentes, así como la información referente a calificaciones en pruebas o exámenes.

“(…) pondría un poco más de hincapié en condiciones de que, cuando un profesor del semipresencial, que por momentos las horas se ofrecen, generalmente creo que las ofrecen en el IPA, tengo entendido. Y se ofrecen casi como si fuera un remate, y la gente las agarra, a veces con amor, otras por descarte, otras por necesidad. Tendría que haber algún tipo de cláusula que habilite, a que el semipresencial esté más atento. Este profesor que eligió, que empezó hoy, inauguró el foro, sin siquiera decir hola, colgando 9 libros

para leer, pasaron 2 meses y no hizo nada, bueno, eso, eso, pasa permanentemente y nadie lo controla”. (Director_7)

“(…) Nosotros hemos tenido que hacer intervenciones, porque una docente de Inglés, el año pasado, no daba los resultados y la gente no sabía si había salvado la materia o no, y los cursos habían terminado el 30 de octubre y estábamos por entrar en enero. Entonces, no tiene por qué, no lo tenemos porque hacer esto nosotros, debería esto hacerlo... ¿qué hace la gente del semipresencial a nivel central? Yo no hablo del control, por el control, hablo de garantías, garantías”. (Director_7)

“Otra debilidad, que esto los chiquilines a veces son muy sensibles con esto, que los docentes les mandan el trabajo, ellos lo cuelgan en la plataforma y a veces pasa un mes y no tienen la devolución del trabajo, y ya tienen para hacer otro trabajo. Entonces hacen el segundo trabajo, sin haber tenido la devolución del primero, entonces qué significa, ellos nos planteaban los otros días, que si hubo errores en el anterior, ellos vuelven a cometer los mismos errores en el segundo, porque no tuvieron la devolución”. (Director_3)

Otro aspecto a mejorar es la coordinación entre los docentes del semipresencial y de estos con el resto de los actores de los centros educativos. Esta demanda está presente en los discursos de la mayoría de los directores. Asimismo se plantea la necesidad de comprender –desde la centralidad– que la movilidad en el interior del país tiene lógicas diversas y que pueden dificultar la asistencia a instancias presenciales por parte de los estudiantes.

“Yo no sé [con respecto a las modalidades de trabajo de los docentes de la modalidad]. En eso internamente yo no sé cómo funciona, en el semi no sé cómo funciona, si les digo les estoy mintiendo, no sé cómo funciona. Pero a mí me parece que si es una Institución semipresencial, una modalidad, tiene que haber una coordinación entre los docentes”. (Director_2)

“Algo que también lo vemos y que esto nos preocupa, es que las actividades se cuelgan a veces, viste que recién nos enteramos nosotros como Institución que hay tal o cual presencial el jueves, se cuelga en la plataforma que va a venir tal docente, de repente el viernes de noche, el docente, cuelga en plataforma que no va a venir, pero no comunica al DOE, al DOE ni al referente, y a veces los chiquilines tampoco abren la plataforma, y ha

sucedido que viene gente de Artigas, de Treinta y Tres y el presencial se suspendió”.
(Director_3).

Estas propuestas sobre mejoras se hacen en el marco de consideraciones positivas sobre la modalidad. Se menciona especialmente la virtud del semipresencial para brindar oportunidades a los estudiantes del interior del país. Reiteran que supuso la democratización del acceso a la formación en educación y resaltan la importancia de facilitar y flexibilizar los formatos de cursado mediante la virtualidad, dado que permite a los estudiantes formarse y mantener actividades vinculadas al mundo laboral, personal, y en algunos casos, profesional.

Destacan el rol de los referentes de los centros, en tanto son los responsables y gestores del semipresencial. Las valoraciones generales sobre la modalidad son positivas y se plantea la necesidad de repensar y mejorar su diseño en términos, fundamentalmente, de gestión y formato curricular.

“(…) potenciando las virtudes, es clarísimo que es una oportunidad a todos los estudiantes del interior país, tal vez el que está en Montevideo o no ha salido, no logra dimensionar, cuando uno no vive no logra dimensionar la falta de oportunidades que se tienen y los valores que hay en el interior y de repente quedan sin esa formación por esa falta de oportunidades. Así que como oportunidad yo creo que es muy potente, y que debería seguir estando [la modalidad]. Ahora, hay que mejorarlo, hay que mejorar en cuanto a, por ejemplo, lo que tiene que ver con la presencialidad, tal vez tenga que haber más instancias presenciales, o tal vez, los docentes que tienen a cargo determinados cursos se tienen que mover hacia los Institutos, es un solo docente que se mueve al Instituto, y no un montón de estudiantes que se mueve hacia donde está el docente”.
(Director_6)

“(…) los docentes que de repente están como tutores en la semipresencialidad, algunos son potentes en poder acompañarlos y contestan de inmediato y eso logra que el alumno no se desvincule, y otros son mucho más ausentes, no contestan, no responden cuando el alumno hace la pregunta o cuando responde, responde tardíamente, y eso hace que el alumno se desvincule. También ahí seguramente tenga que haber una formación para aquellos profesores, que, para aquellos docentes que trabajan en la semipresencialidad, para que esto se potencie”. (Director_6)

CAPÍTULO 6. LA PERSPECTIVA DE LOS REFERENTES DE LA MODALIDAD

6.1 Aspectos contextuales

Se entiende por aspectos contextuales aquellos que definen las características de los referentes en su relación con el centro educativo (cargos, antigüedad) y en sus valoraciones respecto a la historia y desarrollo de la modalidad. Del análisis de las entrevistas se constata que para estos aspectos predominan las situaciones comunes, casi sin matices.

Los referentes consultados para este estudio tienen todos ellos un vínculo particular con el centro educativo donde cumplen sus funciones. Este vínculo viene determinado por los años de experiencia como docente en el mismo centro donde ahora ejercen funciones de referente y en muchos casos también por haberse formado como profesores en la misma institución y ser egresados de la modalidad semipresencial.

En general tienen años de experiencia acumulados en la función, en todos los casos superior a los cinco años, y en algún caso desde los orígenes de la modalidad en el centro que se ubica en el año 2003, por ejemplo el IFD de Rivera.

Estas condiciones probablemente expliquen, la configuración de un discurso que ve en la modalidad, casi exclusivamente, una política educativa de focalización positiva orientada a posibilitar educación terciaria y a mejorar la profesionalización docente con docentes titulados en áreas deficitarias.

Otro aspecto común es la referencia a una modalidad que muestra un crecimiento constante tanto por las especialidades que se ofrecen en este formato como por el número de matriculados. Este crecimiento sostenido viene asociado especialmente a consideraciones sobre la oferta educativa. Los textos que siguen son ilustrativos en este sentido:

“(…) las asignaturas fueron aumentando, al principio eran Biología, Química, Física, Matemática, Español y luego se fueron agregando. Hoy por hoy tenemos Filosofía, hay Derecho en algunos departamentos, acá todavía no hay, se fue agregando Portugués, se fue agregando Italiano, o sea que la modalidad fue creciendo, en cuanto a asignaturas. Mi experiencia particular es que yo definiendo la modalidad porque es algo sumamente democrático”...”explotó. La matrícula explotó. Nosotros cuando empezamos en el año, yo soy de la generación 2004, la generación anterior, 2003 éramos contados con la mano, y fue aumentando, aumentando, que hoy por hoy tenemos alrededor de 400 alumnos”. (Referente_3)

“(…) este instituto se ha caracterizado siempre por ser un instituto con un número muy elevado de alumnos, quizás eso se puede deber también en parte a que la oferta educativa del departamento no es muy amplia no hay mucho para elegir, entonces la gente termina eligiendo formación docente porque es lo que tiene aquí”. (Referente_4)

El crecimiento “explosivo” de la matrícula y la ampliación de la oferta de profesorado en distintas especialidades no produjo un aumento en el número de egresados. Predomina la idea de que esta situación responde a una característica de todo el sistema de formación docente (al conjunto de disciplinas y formatos) marcada por una relación adversa entre matriculados y egresados.

Las explicaciones son muchas y variadas, para algunos de los referentes el pasaje de grado es bastante permisivo, hace que los estudiantes tiendan a inscribirse en muchas materias que luego terminan por abandonar. Uno de los directores consultados en el trabajo de campo preliminar, puso énfasis en esta circunstancia, calificando el pasaje del grado del Plan 2008 como problemático:

“El sistema de evaluación del plan 2008 es tan problemático que los chiquilines pueden llegar a cuarto y hacer las prácticas prácticamente sin salvar las específicas, porque se les pide la mitad de las materias con una específica y esa específica generalmente es la didáctica, y no sé por qué razón la didáctica específica se vuelve laxa y aprueban. Se da el caso de chiquilines que llegan a cuarto año sin materias de primero aprobadas, salvo introducción a la didáctica. El mecanismo es así, ellos hacen esto, se anotan en todas cursan el núcleo y las otras como que vienen pero no tan ahí. Exoneran o salvan las del núcleo más introducción a la didáctica, pasan a segundo las específicas de primero

quedaron para atrás, pueden cursar el núcleo de segundo y la didáctica porque el requisito para cursar segundo es tener la mitad de primero con una específica, repiten el esquema en segundo, pasan a tercero salvando el núcleo y la didáctica I, y pasan a cuarto salvando el núcleo de tercero y la didáctica II. ¿Qué les queda de las específicas? Nada, en matemáticas nos pasa eso. Los directores e inspectores de secundarias cada vez que pueden se acuerdan de nuestras familias, porque llegan estudiantes a realizar la práctica docente sin ninguna preparación para trabajar en secundaria, haciendo agua con excepciones por supuesto”. (Director_8)

En el mismo sentido, uno de los referentes ubica en las pocas restricciones para el pasaje de grado una situación que perjudica y cuestiona los niveles de conocimiento adquiridos por el estudiante al momento de iniciar las prácticas docentes.

“No tienen restricciones para avanzar, solo lo del 50%. Supóngase, salvan las del núcleo más Introducción a la didáctica, en general ya están en segundo, excepto algunas asignaturas como Comunicación visual que son muchas específicas en primero... Entonces pueden tener una específica aprobada, e Introducción a la didáctica, en Biología por ejemplo, ya pueden hacer segundo y pueden hacer la práctica. Entonces los profesores de Didáctica, y con razón, ahí yo entiendo, una opinión personal, que los chiquilines no están teniendo conocimientos específicos para comenzar su práctica...porque el tema de las prevaturas está suspendido. Nosotros tratamos de hacerlos razonar, es que no les conviene ir dejando esa cola para atrás”. (Referente_4)

Otros referentes dirigen la mirada a la incongruencia que muchas veces se da entre la formación previa en educación media superior y la especialidad que eligen los estudiantes. Muchos optan por especialidades en las que no tienen una base sólida adquirida en los ciclos educativos previos. Ello produce deserción:

“La deserción que se ve, si vos analizás (...) el perfil del que se anota a primero y no pasa a segundo....Es el típico chiquilín que llega y te dice, bueno, no sé, a ver qué hay, qué especialidades hay acá. Bueno, a ver, pero tú, qué te gustaría hacer, qué profesorado te gusta, qué especialidad te gusta, no sé. Bueno y qué bachillerato tenés. Vos empezás a orientarlo desde esa búsqueda. Y ahí se nota la deserción, cuando no es compatible el bachillerato del cual ellos provienen, con la especialidad que eligen, ahí hay uno de los factores”. (Referente_3)

Más allá de las diferentes perspectivas sobre algunos de los fenómenos que se identifican con relación al crecimiento de la matrícula y al desfase pronunciado entre matrícula y egresos, se aprecian opiniones concordantes sobre las virtudes de la modalidad semipresencial en relación a la modalidad semilibre. Se destaca el acompañamiento de los docentes de las asignaturas específicas por medio de la plataforma virtual y en los encuentros presenciales, la posibilidad de reglamentarse en asignaturas y de exonerar la materia. Se resumen dichos aspectos en el siguiente comentario:

“Bueno, la cantidad de especialidades se duplicaron (...) ahora hablamos de catorce, y ojalá ingresaran las que faltan, que siguen como semilibre, porque la verdad que es una diferencia enorme, entre lo que es la modalidad semilibre, para el alumno del interior te estoy hablando, y la semipresencial. Todavía quedan como tres, sí, tres o cuatro que son semilibres (...). En la modalidad semipresencial el alumno es reglamentado en todas las asignaturas, tiene para las específicas un curso online con tres encuentros presenciales por asignatura en el año, y es un alumno que tiene la posibilidad de reglamentar y hasta de exonerar el curso”. (Referente_4)

El perfil de los estudiantes que optan por esta modalidad ha ido cambiando. Se caracterizan, en general, por tener edades superiores al promedio, y con frecuencia con antecedentes educativos en educación terciaria y universitaria. A su vez, se trata de estudiantes que tienen compromisos laborales y familiares.

La supresión del límite de edad es uno de los factores que ha operado para este cambio en la composición etaria de los estudiantes, pero también se mencionan otros procesos. Uno de ellos, está vinculado a la inscripción de profesionales del derecho que optan por iniciar la carrera de profesorado, al tener restringidas, explica el referente, sus posibilidades para el ejercicio de la profesión en la esa región.

“(…) Son mayores, gente que es más madura en muchos casos, gente que estudió en la presencialidad y le cuesta mucho la modalidad. Gente que ya pasó por otras carreras, lo tenemos ahora de nuevo. Una situación que se nos está dando nueva, gente que por ejemplo es abogado, está en el grupo de Derecho. Tenemos 20 estudiantes, de los cuales 15 son abogados (...)”. (Referente_7)

Este comentario menciona otro de los procesos advertidos por la casi totalidad de los entrevistados que es la referencia al reingreso de estudiantes que en algún momento abandonaron la carrera, e ingresos de personas con recorridos previos en la órbita universitaria. La transcripción que sigue es representativa de alguna de estas situaciones²¹:

“Hay mucha gente que se ha reenganchado, gente que en su momento estudió, volvió a estudiar, gente que lo tenía como materia pendiente ha vuelto. Y eso nos ha dado (...) y sigue habiendo chiquilines recién salidos del liceo que ingresan. Entonces entre ese panorama, que recién ingresan y el otro que hizo tres facultades, o hizo su preparatorio en facultad, una facultad de medicina, por ejemplo, y vuelve a hacer profesorado de Biología, hay un panorama muy amplio”. (Referente_8)

Otra idea muy extendida, que forma parte de las representaciones que se han ido construyendo sobre la modalidad, es la de un tránsito lento por la carrera, pautado por eventos de abandono, producto de la inserción en la actividad docente antes de titularse. La necesidad de cubrir áreas deficitarias en educación media hace que muchos estudiantes interrumpen sus estudios de formación para dedicarse a la enseñanza.

“El sistema tiene que cubrir, hay demanda de docentes y no podemos cubrir con los egresos que tenemos. Entonces hay muchos estudiantes trabajando (...). Eso retrasa el avance y el pasaje de grado, y sobre todo en esas especialidades que son deficitarias”. (Referente_7)

“El problema que yo veo es que ellos comienzan, pero cuando a veces, algunos empiezan a trabajar en los Liceos, como que van extendiendo un poquito el egreso. Es lo que yo siempre digo, no se agarren tantas horas, traten de egresar, que es lo fundamental (...)

21

¹ Estas percepciones tienen un correlato objetivo. Las evidencias que aporta el último Censo de Estudiantes del CFE de 2015 (ANEP/CFE, 2015), muestran que en los IFD el 51,7% de los matriculados en profesorado son mayores a 30 años, en tanto sólo lo es el 16,9% de los de magisterio en los IFD, el 23,4% de los estudiantes del CERP y el 37,7% de los del IPA. Del mismo modo, cerca de 3 (27,5%) de cada 10 estudiantes de IFD en profesorado están o han cursado otros estudios terciarios, mientras que esa cifra se reduce al 17,6% en los estudiantes de los CERP.

Pero cuando ellos pasan segundo, segundo año, generalmente ellos no abandonan. Hay muchos estudiantes que vuelven (...), porque hay reactivación de fichas”. (Referente_2)

“La gran diferencia entre profesorado y lo que es magisterio, es que como el alumno accede al mercado, la posibilidad laboral, porque viste que vos una vez que completás primero o segundo, depende la especialidad, podés ingresar a la lista de interinos, y suplentes. Entonces empiezan a trabajar, y eso hace que vayas más de a poquito en la carrera, porque querés combinar las dos cosas, lo laboral y el estudio (...)”. (Referente_4)

Las evidencias disponibles hacen referencia a este proceso. Una de ellas corresponde a los datos que aporta el Censo Nacional Docente de 2007 (ANEP, 2008), al señalar que “en estos doce años²² aumentó sensiblemente el porcentaje de docentes con profesorado incompleto”. Para el año del Censo, ese grupo representaba a uno de cada cuatro docentes de secundaria (23,5%) y a más de la mitad (57,3%) de los docentes no titulados del sistema educativo público.

Más cerca en el tiempo, un estudio sobre los factores que influyen en la duración de las carreras al comparar dos cohortes de estudiantes (2005 y 2008) concluye que “(...) otro de los factores que genera dificultades en el avance de la carrera es el hecho de que muchos estudiantes de los centros de formación docente trabajan (...), los estudiantes de profesorado son rápidamente captados por los centros educativos de secundaria para dar clase, aun estando lejos de terminar la carrera” (CIFRA, 2012).

6.2 ¿Qué funciones cumplen los referentes?; ¿cuáles son sus valoraciones sobre la modalidad?

En cuanto a las funciones que desempeñan los referentes, en general hay coincidencia en resaltar como fundamental el papel de seguimiento y acompañamiento a los estudiantes. De alguna manera, el rol de referente, menciona alguno de ellos, se acerca más al de un

¹ Se refiere al período entre los años 1995 a 2007. Compara los resultados del relevamiento censal de docentes de secundaria de 1995 con los resultados del Censo General Docente de 2007.

profesor adscripto que a las funciones del tutor gestor que fue el cargo original de la modalidad, orientado casi exclusivamente a tareas administrativas y organizativas.

Las tareas están definidas por sus componentes administrativos (inscripciones, fichas de los estudiantes, coordinación de clases presenciales, entre otras) y de orientación (información sobre cursos, manejo de la plataforma virtual, apoyo para la tramitación de inquietudes y eventuales reclamos).

“Somos orientadores, guías, tutores, entonces tenemos que hacer un trabajo de acompañamiento del estudiante. Quizás, en mi caso, fui adscripto de secundaria durante 10 años, y cómo yo concibo el rol de adscripto o referente, es el de la presencia. Estar, y estar, (...) orientando, acompañando al estudiante, por ejemplo, que se encuentra frente a una situación difícil de un docente que no contesta, de que le falta tal documento, por dónde podría ir, cómo podría dosificar la carrera, por ejemplo, cuántas asignaturas, si le conviene o no le conviene”. (Referente_7)

Este acompañamiento permanente tiene definidas algunas instancias claves. Una de ellas relativa a la información sobre los fundamentos de la modalidad, al uso de la plataforma, y a la normativa que rige la modalidad en todos sus aspectos. Otra es la fase de adaptación orientada al uso de la plataforma, mediante talleres que se imparten en las salas de informática del centro al comienzo del año lectivo.

“La primera etapa, febrero, marzo es puramente informativa (...) preguntan en qué consiste la modalidad, qué es eso de la plataforma (...). Bueno, ahí siempre a través de charlas, de instrucciones, de folletos, de explicaciones, de la ventanilla, continuamente en la ventanilla hablando y hablando con ellos. Eso es la primera etapa”. (Referente_3)

“Todo lo que tiene que ver con la normativa lo manejamos nosotros (...) a principios de año tenemos unas charlas informativas que les damos (...) para explicarles toda la parte de normativa y toda la parte de funcionamiento de la modalidad”. (Referente_3)

“Comienza todo un período de adaptación (...) en la sala de informática, se les dan pequeños talleres de cómo ingresar a la plataforma, de qué es lo que van a encontrar, dónde tienen que escribirse con el docente, qué es un foro, qué es el correo, la función de cada uno”. (Referente_4)

Otra de las tareas tiene que ver con las coordinaciones que realizan a distinto nivel, con la coordinación central de la modalidad, con los docentes y con los directores del centro. Todas estas coordinaciones tienen en común que parecen surgir y se manifiestan al momento de resolver un problema, pero no responden a un protocolo sobre procedimientos. Muchas veces el referente se siente solo, sin potestades para resolver algunas situaciones, especialmente todo lo relativo al desarrollo de los cursos. De todas maneras, no se desprende de los relatos ninguna situación que haya resultado problemática en esas coordinaciones, de hecho, por el contrario, todas refieren a un relacionamiento adecuado.

Con relación al desarrollo de los cursos, recogemos diversas referencias respecto a las pocas herramientas y controles que disponen para comunicarse con el docente de los cursos virtuales cuando se producen algunas de estas situaciones: retraso en el comienzo del curso, falta de respuesta o demora a preguntas de los alumnos, poca frecuencia en el uso de la plataforma. Las transcripciones que siguen ilustran al respecto:

“¿Estableces algún tipo de coordinación con los docentes? (...) No es fácil porque estás en el medio, sos ese puente, y hay que construir esos pilares (...). Hemos también recurrido en muchas instancias a semipresencial nacional, lo hemos tenido que hacer (...). Nosotros no tenemos el control de decirle a fulano de tal, tú docente no estás entrando, no respondes a las consultas de tus estudiantes, no somos quienes. Podemos preguntar, profesor tal cosa”. (Referente_7)

“Nosotros no tenemos la potestad de cincharle las orejas a ningún profesor, de decirle mire, usted no entró, hace tantos días que no le contesta a fulanito, no, no la tenemos nosotros, y ni siquiera la encargada del semipresencial tiene la potestad de hacer un informe, más allá de saber qué profesor entra y qué profesor no, ella como no es directora de un centro, es una encargatura, no tiene potestades como para incidir en ese profesor con un informe, digamos, de dirección, o con otro tipo de mecanismo”. (Referente_8)

“Yo acá tengo una nómina de docentes y si surge un problema, como surgió ahora con muchachos, por ejemplo, que empezaron, hubo materias que los docentes empezaron un mes o dos meses después. Qué tengo que hacer yo, llamar al profesor, llamar a los docentes y explicarles y pedirles. Porque algunos recuerdan y otros no, que les tienen que

dar un plazo mayor a esos estudiantes y a veces les paso mensaje y a veces no”. (Referente_2)

“¿Tú como referente tenés algún tipo de coordinación con los docentes de la modalidad? (...). No, nosotros no. Es más, le diría que el contacto nuestro con los docentes es cuando ellos lo requieren y los días de encuentro que vienen. Que ahí conversamos con ellos, les pedimos los datos para hacer los papeles, todo eso. Ellos nos envían correos si precisan alguna práctica si es Biología y Química (...). Sí, por mail cuando hay parcial, que nos mandan los parciales... pero una coordinación de vernos y que estén dispuestos no”. (Referente_4)

Más allá de dificultades puntuales que muchos de los referentes señalan, por ejemplo la coordinación de horarios y sala para las videoconferencias o la coordinación para los encuentros presenciales, apreciamos concordancia en las opiniones al identificar algunas de las virtudes de la modalidad.

En primer lugar, el carácter democratizador de esta acción educativa que permite que más personas se formen, especialmente en el interior del país, y la posibilidad que brinda para trabajar y formarse en el propio departamento donde reside el estudiante. Las frases que siguen hacen referencia a este aspecto, reiterándose, con matices, en todos los referentes consultados:

“Me parece que la modalidad semipresencial es una herramienta. Es una herramienta que le permite a muchas personas estudiar, culminar sus estudios, y que muchas personas no podrían hacerlo de otra manera. Permite que haya cada día más docentes egresados, que haya más personas que se formen, y sobre todo descentraliza la educación de los puntos fuertes del país, que son los centros regionales y la capital. Me parece que eso es lo principal que tiene”. (Referente_1)

“Da posibilidades a gente que no tendría, digamos, forma de acceder en la presencialidad (...). Otra virtud, genera posibilidades, o sea, creo que lo dije ya, genera posibilidades de abrir la cancha, te permite formarte, actualizarte en montones de cosas, el uso de una herramienta que está subvaluada, la herramienta informática.” (Referente_7)

“Si no fuera por el semipresencial, no sé cuál sería la realidad de los estudiantes de profesorado del interior”. (Referente_8)

“Lo que sí, yo le veo de positivo es que el alumno puede estudiar acá, en su mismo departamento, puede trabajar y puede estudiar, que si él va a Montevideo, se complica, tiene que alquilarse un apartamento, es mucho más costoso, deja su familia, no lo puede realizar”. (Referente_6)

“Para mí es excelente, en el sentido que le permite a los estudiantes, hacer una carrera y no... y más la gente de acá del interior de Rivera, que... que hay pocas fuentes de trabajo. Lo que ellos tienen para trabajar a veces, es poco, y no pueden irse a estudiar, hacen una carrera, les empieza a gustar (...).” (Referente_2)

“Me parece sumamente positivo. Los alumnos que están acá, están acá porque la modalidad es semipresencial. De otra forma ellos no podrían estar estudiando, o les llevaría más tiempo”. (Referente_4)

“Yo te diría que gracias al semipresencial hay un montón de gente del interior que está logrando (...) que ha logrado y está logrando acceder a un título, que si no fuera por esta modalidad, hay un montón de estudiantes que no tendrían la mínima posibilidad, y te estoy hablando justamente de esa gente que ya está grande que tiene familia, o de estudiantes que no tienen una situación económica familiar que pueda sustentarlos en una carrera en Montevideo”. (Referente_4)

“Lo bueno, eso que te dije en un principio, que le puede llegar a todos. Desde chiquilines que viven acá en la ciudad, como otros que tenemos en zonas rurales bien alejadas, pensando en San Gregorio, pensando en Paso de los Toros, llega a todos. Es una modalidad que les permite formarse a todos. Es accesible a todos. Es una modalidad que enriquece muchísimo”. (Referente_3)

En segundo lugar, la autonomía que otorga la modalidad para organizar horarios y planificar los estudios. Un buen dispositivo de herramientas y recursos tecnológicos es una buena respuesta para posibilitar estas condiciones. A modo de ejemplo, transcribimos apreciaciones al respecto:

“La (modalidad) semipresencial en parte también por eso, por esa especie de libertad de opción que te da, de no tener que ir, yo otra vez al liceo no quiero ir, otra vez a institucionalizarme y seguir dependiendo de una institución, con un horario fijo”. (Referente_8)

“Permite a los estudiantes cursar y hacer las materias, la mitad de las específicas las hacen desde su casa, se les da todo el material, los tutores les dan todo, o sea, hay una devolución de lo que está viendo, lo que está mal. Ellos tienen foros donde pueden sacarse todas las dudas”. (Referente_2)

En tercer lugar, la disposición de recursos tecnológicos como la videoconferencia que permite conectar al estudiante con el docente. En general, se aprecia una valoración positiva y central de este recurso, especialmente en algunas especialidades (por ejemplo profesorado de matemáticas) y asignaturas que necesitan de una referencia más asidua con el docente para poder consultar dudas o discutir contenidos específicos de la asignatura. Hay una posición también generalizada sobre la necesidad de potenciar esta herramienta, especialmente mediante la ampliación de su uso por parte de los docentes, para que deje de ser solo un sustituto de la clase presencial.

La lista sobre aspectos a corregir o potenciar en esta modalidad, a partir de las experiencias de los referentes, es larga. Algunas responden a situaciones puntuales, muchas veces locales, y otras apuntan a una concepción más general sobre el sistema educativo y sobre la formación de profesores. Destacamos algunas de ellas En lo que hace a la gestión, se plantea la necesidad de mejorar el comienzo de los cursos: proceso de inscripción, asignación de profesores en tiempo, acompasar el inicio de los cursos del núcleo común con las asignaturas específicas. Esta es una opinión señalada por la mayoría de los referentes, alguno de ellos menciona lo “caótico” del proceso en el año 2017 por el cambio en los procedimientos de gestión de bedelía. Este sistema, en opinión de un referente, hace que el proceso de inscripción deje de depender del semipresencial:

“Lo mismo pasa a comienzo de año en el sistema de gestión, que eso me parece y tiene que depender de semi, no puede depender ni de CODICEN, ni del departamento informático del Consejo, no, tienen que depender de semi, funcionarios de semipresencial”. (Referente_1)

Otro de los planteos que se formulan se vincula a la institucionalidad de la modalidad. Algunos de los referentes bregan por dotar a la modalidad de autonomía y de mayor presupuesto a partir de una estructura propia a la par del IPA o de los CERP.

“Y darles más presupuesto a semipresencial. Me parece que semipresencial tendría que tener más presupuesto y más autonomía, que es muy difícil, creo yo, que darle más autonomía a semipresencial”. (Referente_1)

“(…) Se necesita apoyo, capaz que se necesitan hasta otros apoyos, que nosotros no podemos hacer, capaz que se necesita más apoyo económico. Capaz que establecer, vamos a hacer el CFE otra pata del CFE va a ser el profesorado semipresencial, a la par del IPA, dale una estructura que sirva, porque los funcionarios que son como nosotros, han cambiado 50 veces los funcionarios que trabajan en el semi”. (Referente_8)

Por último, un conjunto de propuestas están dirigidas al desarrollo de la modalidad en los centros. Una de ellas con relación a la formación de los profesores, pone en cuestión los enfoques pedagógicos de las asignaturas.

“Creo que es un problema...que es estructural a la formación docente, son los enfoques de las asignaturas, los enfoques epistemológicos, didácticos, como quieras llamarlos, qué docente pretenden y qué profesional pretenden, es la mayor barrera para que los egresos no sean mayores. No estoy diciendo de bajar el nivel, no estoy hablando de eso (...)”. (Referente_7)

“Hay gente que hace un doctorado de Matemática y hace el profesorado de Matemática y le cuesta, entonces vos decís, no es que el tipo sea idiota, o no sabe resolver ecuaciones diferenciales, pero cuál es, qué es lo fuerte, que sepa tanto de Matemática o que sepa enseñar Matemática a un nivel acorde a secundaria. Que no estoy diciendo lo mismo, no es para que bajen el nivel y pasen todos. Pero exigir en función del docente que vos querés (...)”. (Referente_7)

El vínculo del alumno con el centro forma parte también de las preocupaciones y situaciones a corregir. Parecería que no es común a todas las especialidades, pero en algunas operan factores que desvinculan al estudiante y lo dejan en una situación de soledad, sin referencia institucional.

“Se pierde el contacto y el nexos con el alumno. Y lo que me ha pasado en estos... hay especialidades que funcionan espectacular, lo mismo pasa en la presencialidad, pero es como que, no sé, ver si... es como que el alumno siente como que está solo. Que pasa de

pronto un mes o pasan semanas que no tiene respuesta al trabajo que se le envió, entonces ahí es cuando deja (...). (Referente_6)

Se ha mencionado también la necesidad de procurar un contacto más fluido con el docente de las asignaturas específicas, mediante el uso más extendido de determinadas aplicaciones de fácil acceso, que permiten una relación más directa y pueden completar las instancias grupales de videoconferencias.

“Hay un programa, hay (...) pero depende del tutor (...). Muy pocos profesores lo usan...Sabe cuál es el problema, es que no han enseñado a trabajar con eso. Esa es una herramienta que habría que darle más utilidad, en eso tiene razón. Que inclusive a ellos mismos les facilitaría”. (Referente_2)

También con relación a los aspectos tecnológicos, otro de los referentes menciona la necesidad de potenciar el uso de las herramientas informáticas en los estudiantes, además de aumentar el caudal de las computadoras personales, dado que muchos de ellos, al ingresar, no cuentan con estos dispositivos:

“Hay como necesidades. Cuando ellos ingresan en primer año, una de las necesidades que tienen, aunque parezca que en esta época no pasa, pero tienen poco manejo de herramientas informáticas, y hay una necesidad de contar con computadoras, con ceibalitas en lo posible, para alumnos de primer año”. (Referente_3)

“Y llegan chiquilines muy carenciados, muy carenciados, que la modalidad a través de una herramienta informática, ya es una piedra en el camino. Entonces, considerando que las ceibalitas solamente las dan en cuarto año en el Instituto, ver la manera o posibilidad de que se invierta en equipos para determinados estudiantes con ese perfil”. (Referente_3)

CAPÍTULO 7. LOS DOCENTES DEL SEMIPRESENCIAL Y SUS APRECIACIONES

7.1 Perfil de los estudiantes

Los docentes de la modalidad consultados coinciden en las apreciaciones sobre las características generales de los estudiantes del semipresencial. Se trata de una población heterogénea, con una minoría de estudiantes recién egresados de EMS y, por tanto, con edades que superan, en general, los veinte años.

Advierten sobre las dificultades que supone ser un recién egresado de EMS, en tanto las exigencias de la modalidad no parecen adecuarse a este perfil, y muchos de estos estudiantes no logran continuar este trayecto educativo. Asimismo, la población del semipresencial proviene tanto de zonas rurales como urbanas. Esto implica pensar en la modalidad como una opción no estrictamente relacionada con el lugar de residencia, sino a otros factores.

“El perfil no es único. (...) el perfil es múltiple, yo podría decir que hay un buen porcentaje menor de estudiantes jóvenes”. (Docente Teoría_Gramatical)

“(...) hay algunas cosas que son iguales [al presencial]. Porque, es decir, yo tengo estudiantes de semipresencial que son del interior del departamento, o sea que para ellos no es un impedimento no ser de la ciudad, donde está el IFD, donde cursan las materias presenciales”. (Docente_Historia)

“(...) hay gente que ya está cerca de jubilarse, esos casos. Es muy variado, un perfil así creo que es muy difícil, así que yo pueda dar”. (Docente Matemática)

“(...) hay asignaturas como física, matemática que seguirlas en una plataforma se complica más, creo que resolver un problema en el pizarrón, con la tiza es una cosa que a ellos (...)que para aquellos que capaz tienen ese background no les es tan complicado pero a los que inician de cero precisan esa instancia presencial”. (Docente_Didáctica de la Astronomía)

Se trata de estudiantes que combinan, en muchos casos, su actividad académica con actividades laborales y/o familiares. Ello implica que el desarrollo de los estudios no es una actividad exclusiva y el tiempo se reparte entre diversas obligaciones. Los docentes también plantean que parte importante de los estudiantes ya han transitado por estudios terciarios, y en algunos casos los han culminado.

“No es un estudiante que solamente está para estudiar, que recién egresó de secundaria. (...) son estudiantes que ya por ejemplo, hicieron algo de Facultad, y después con Facultad incompleta se vinieron al semipresencial para completar la carrera docente. Y después los estudiantes que son más jóvenes, que se puede decir que salió de secundaria y entró en el semi. Y otra que tiene rezago digamos, que hace varios años que está cursando. Pero que son gente que tiene familia ya, que trabajan, a veces en la docencia y a veces en otros empleos.” (Docente_Didáctica de las Ciencias)

“Por lo general no son estudiantes que recién salgan del liceo. En astronomía lo que tenemos son muchos estudiantes avanzados de otras carreras o que ya son recibidos. Es muy común tener profesores de física, o estudiantes de física ya en los últimos años, también de geografía, alguno de matemática, alguno de biología, creo que abre en la carrera una opción para complementar su carrera de origen digamos. Por lo general esos son los alumnos que logran avanzar y cuando son alumnos que empiezan a hacer solo astronomía por lo general quedan en segundo”. (Docente_Didáctica Astronomía)

Los docentes ponen énfasis en la falta de información que se observa en el momento de inscripción a los cursos, esto se traduce muchas veces en el ingreso de los estudiantes a más de una carrera del semipresencial bajo el supuesto de que podrán *sostenerlas gracias a la modalidad a distancia*, sin embargo las exigencias que propone el semipresencial son –de acuerdo a las opiniones de los docentes– aún mayores que las de los cursos presenciales, tanto por las tareas que el estudiante debe realizar así como por el proceso de aprendizaje, que requiere de gran autonomía y autoexigencia.

“(...) la variedad es infinita, te podés encontrar con todo tipo de estudiantes que uno a veces se sorprende. Yo un poco el problema que veo es que me parece que le falta un poco de orientación a los estudiantes, porque hay estudiantes que han pasado y siguen pasando, pero de repente se anotan en varias especialidades, en muchas materias, después

hablás con ellos y resulta que tienen 60 horas de trabajo semanales, tienen 4 hijos entonces la deserción es muy grande”. (Docente_Matemática)

“(…) se estudia mucho en el semipresencial, más que en el IPA. (…) la modalidad conduce a un seguimiento del estudiante que no se hace en el IPA, porque en el IPA (…) no es frecuente que tú puedas enviar deberes, entre comillas, deberes, tareas”. (Docente_Teoría Gramatical).

7.2 Ser docente de la modalidad semipresencial

En lo que refiere a las motivaciones de los docentes para trabajar en esta modalidad, en general, se fundamentan en la posibilidad de hacerlo *desde casa*, con otro margen para estructurar la jornada laboral. Asimismo, algunos que desarrollan su práctica docente desde los inicios del semipresencial plantean que la realidad laboral se ha modificado con el aumento *sustantivo* de la matrícula, lo que supone trabajar con grupos muy grandes, complejizando y sumando horas a la tarea.

“Estoy en mi casa, no, no es así. El que entre así hoy, se agarra la cabeza. Eso fue al principio. Al principio tú decías pero qué maravilloso, estoy en mi casa, 20 alumnitos, (…) acá en mi casa. Hoy es a pulmón. (…) Es mucho más estresante, es mucho más exigente, es mucho más demandante (...). Pero hoy, el profesor de semipresencial trabaja el doble, me quedo corta. Porque además el foro, cómo hago un foro yo, tengo que presentar, decir bueno, se agrupan y presento ocho trabajos, ocho foros simultáneos, ocho temas a discutir”. (Docente_Teoría Gramatical)

Otros motivos para la elección de esta forma de trabajo son la posibilidad que brinda el semipresencial para poder iniciarse como docente de formación en educación a quienes residen lejos de los centros del CFE, el gusto por la docencia en determinada asignatura, y fundamentalmente la valoración positiva de la modalidad como tal.

“(…) lo primero que me motivó, te soy sincero, fue la asignatura en particular. Y después, otra cosa que me gusta a mí, es trabajar desde mi casa. Yo trabajo mucho desde mi casa (...). Entonces esas dos cosas me motivaron. Después como en un tercer lugar te podría decir la misma motivación de trabajar en formación docente”. (Docente_Historia)

“Trabajar en la modalidad presencial, para los que vivimos en el interior no es fácil, porque los Centros están muy alejados”. (Docente_Didáctica de las Ciencias)

“(…) yo la considero una de las modalidades más importantes y que tiene que estar y cada vez más. (…) la importancia que le doy a la modalidad semipresencial, es que es otra forma, le da una oportunidad a la gente de poder formarse”. (Docente_Química)

Los docentes entrevistados, en general, refieren no haber tenido formación específica en entornos virtuales de aprendizaje al momento de iniciarse como profesores de la modalidad, sin embargo, algunos de ellos mencionan instancias de capacitación en el uso de la plataforma realizadas desde la coordinación del semipresencial. En general, refieren a la realización de cursos cortos y al autoaprendizaje basado en la práctica cotidiana, la exploración de utilidades de la plataforma u otras herramientas.

“(…) hicimos, cuando empezamos que nos enseñaron a utilizar la plataforma para poder brindar al máximo todas lo que ofrecía la plataforma. Y con esta nueva plataforma también. (…) en Montevideo. Y yo había hecho un curso en la OEA, cuando nos ofrecieron en el semipresencial (…)”. (Docente_Teoría Gramatical)

“(…) no, no tenía ninguna experiencia la verdad [cuando comenzó a trabajar en la modalidad]. (…) Arrancamos todos iguales creo, a veces había alguno que tenía conocimiento pero la mayoría arrancamos sin formación ninguna”. (Docente_Matemática)

“(…) en los últimos años ha habido más cursos, antes no había tantos. Era más… uno aprendía sobre la marcha, tal vez debería haber un poco más de formación docente en el uso de las herramientas. Porque hay un montón de herramientas que no se conocen y si vos no hacés un curso no sabés que existen”. (Docente_Matemática)

Algunos docentes plantean tener conocimiento y manejo de las TICs en educación, adquiridos a través de cursos realizados en el marco de su formación permanente. Esto, propició la apropiación de determinadas lógicas de trabajo, así como un manejo más fluido de herramientas.

“En el manejo de plataforma, mi primera experiencia es de ser alumno de cursos que son a través de plataformas. Entonces a mí eso ya me había acercado. (…) cuando me anoté

tenía mi experiencia como alumno, mi experiencia de los foros, mi experiencia de cómo habían sido diferentes tutores que había tenido”. (Docente_Historia)

“Para mí natural [el uso de herramientas tecnológicas], porque yo empecé con Informática cuando empezó Informática. Yo soy docente también de Informática desde el año 93. Desde que arrancó la Informática en el sistema. Eso para mí también es una facilidad, y es una ventaja en cuanto a que esa herramienta ya la tenía”. (Docente_Didáctica de las Ciencias)

7.3 Comunicación, uso y valoración de la plataforma y herramientas

Con respecto al uso de herramientas informáticas, algunos docentes plantean que este puede verse limitado por el desconocimiento de los estudiantes sobre las posibilidades que ofrece internet.

“(…) tenía la expectativa de que íbamos a poder usar muchas herramientas web y después empecé a conocer a los estudiantes y había un montón de cosas que no conocían de las posibilidades que nos ofrecía internet. (...) yo me esperaba gente del semi con un mayor uso de la web. Después me di cuenta que en realidad yo estaba esperando demasiado, en el sentido que yo trabajo con primer año. De pronto no es tan poco lo que ellos saben, sino que yo estaba esperando demasiado para alumnos que recién ingresaron a la modalidad”. (Docente_Historia)

La plataforma que utiliza el semipresencial está, en general, muy bien valorada por los docentes consultados. Destacan que es mejor la plataforma actual y que les brinda mayores utilidades para el desarrollo de los cursos. Asimismo, plantean que el manejo efectivo de la plataforma está ligado a las actividades y al seguimiento del docente.

“La plataforma funciona, esta plataforma es mejor que la anterior. (...) cambiaron, a mí me parece mucho mejor, tenemos más libertad, tenemos más posibilidades de subir textos y para nosotros los chiquilines pueden subir los PDF (...)”. (Docente_Teoría Gramatical)

“(...) de por sí la plataforma depende de cómo nosotros la usemos. Yo de la plataforma estoy muy conforme. Sinceramente creo que tiene todo lo que tendría que tener, nunca me pasó decir bueno quise hacer una actividad y no pude, no. Yo he podido siempre. Y los tres encuentros me parecen suficientes y necesarios”. (Docente_Historia)

Las videoconferencias parecen ser una de las formas más frecuentes de comunicación *cara a cara* mediada por la tecnología que utilizan los docentes del semipresencial, no obstante, también refieren al uso del *big blue button*. Asimismo los foros constituyen una de las formas de comunicación más habitual, sobre todo en el formato de grupos de discusión que propician el intercambio entre estudiantes y docentes.

En cuanto a las videoconferencias cabe destacar que existen, en algunos casos, dificultades para el desarrollo de estas actividades, la disponibilidad de recursos es insuficiente.

“Yo utilizo mucho la opción grupos de discusión (...). Sí, es como un foro. Y ahí pongo... voy poniendo un tema disparador, o una imagen, o un video, y los alumnos van comentando y yo voy tomando cosas de eso... por ejemplo, les hago comentarios debajo.” (Docente_Historia)

“O sea, usas foros... la plataforma tiene foros, tareas, bueno, colgar archivos, evidentemente cada actividad lleva un archivo, enlaces, videoconferencias, big blue botón tampoco lo he utilizado”. (Docente_Didáctica de las Ciencias)

“(...) hago un foro general donde ahí nos presentamos, son todas cuestiones generales y después lo divido todo en carpetas (...). Para mí es importantísimo trabajar en forma ordenada porque eso a veces cuesta mucho al comienzo, hacerles ver a los estudiantes que es muy importante poner cada cosa en su lugar”. (...) les subo el material, el cronograma con la bibliografía que tienen que estudiar y ahora los foros, los foros teóricos y foros prácticos entonces ahí me comunico, ahora la duda teórica la plantean acá y en el práctico lo mismo”. (Docente_Matemática)

“Otra cosa yo estoy usando también bastante ahora es el BBB, que se llama Big Blue Button que es una videoconferencia que podés hacer desde tu casa. (...) El problema cuál es, que no tenemos (...) tenemos herramientas para poder escribir, entonces escribimos con el mouse que es muy difícil.” (Docente_Matemática)

Si bien no hay un protocolo específico que establezca tiempos para la realización de tareas académicas por parte de los estudiantes, son los docentes quienes proponen los plazos de entrega. Este punto puede configurar una dificultad para ordenar y pautar las interacciones –tanto para las entregas como para las devoluciones de las correcciones de los docentes–, si bien se asume que dentro de la libertad de cátedra los profesores establecen las reglas que consideran pertinentes y se ajustan a la realidad del grupo.

“(...) cada tarea le pongo más o menos una semana, le pongo a cada tarea mínimo una semana para hacer. Menos de una semana no le pongo a ninguna tarea, toda la tarea mínimo una semana. Después metiendo un poquito más, que pueden ser diez días, y después en la parte previa a los parciales quince días para una tarea”. (Docente_Historia)

Otra dificultad que mencionan los docentes es que los estudiantes, en general, no están preparados para vincularse y desarrollar sus procesos de aprendizaje a través de la plataforma. Esto plantea un desafío para los docentes, dado que además de enseñar determinada disciplina deben acompañar a los estudiantes en el uso de la tecnología.

“Lo que me pasa en primer año es que los primeros meses los alumnos que nunca trabajaron por plataforma les cuesta muchísimo, identificar qué es el foro, qué es la mensajería interna, cosas básicas (...) tratamos de hacer el primer encuentro lo antes posible entonces parte del primer encuentro presencial es mostrarles eso”. (Docente_Didáctica Astronomía)

Se consultó a los docentes sobre el uso de las guías elaboradas para el semipresencial. En general no las manejan, prefieren utilizar otros recursos e incluso producir los materiales didácticos. Expresan que una de las debilidades de las guías es su desactualización, en procesos de evolución del conocimiento en las diversas áreas o disciplinas, es natural que este tipo de material pueda quedar obsoleto.

“(...) Nunca las utilicé, nunca las toqué (...). Yo nunca revisé ninguna guía. No sé”. (Docente_Historia)

“Uso los mismos que uso en el presencial [no usa las guías], que trabajamos en conjunto los de Didáctica. Nosotros siempre trabajamos en conjunto con mi compañera, y con las otras de semipresencial (...)”. (Docente_Química)

“(...) es complicado digo porque hay que ver y evaluar muchas cosas pero la idea es que a veces equis guías (...), que habría que cambiar las guías, obviamente (...) son casi de cuando se comenzaron y uno la usa relativamente, completando con libros, uno les da la bibliografía (...)”. (Docente_Matemática)

7.4 Las instancias presenciales

En el caso de las instancias presenciales los docentes consultados opinan que son muy importantes e imprescindibles para los procesos de enseñanza – aprendizaje. Plantean que tres instancias pueden ser suficientes dependiendo del área o disciplina que se trate. En general, los docentes de didáctica y quienes se desempeñan en el área de las ciencias naturales y lógico matemáticas opinan que tres encuentros pueden resultar insuficientes, ya que para que los estudiantes avancen, es necesario tener intercambios personales. Sin embargo, cuando se plantea la posibilidad de incrementar encuentros, se presenta como dificultad lo económico, es decir la imposibilidad de los estudiantes de costear más de tres pasajes al año y la escasa posibilidad de lograr una beca económica en el marco de la modalidad.

“(...) No se puede, porque además, antes los chicos viajaban, ellos se inscribían sabiendo que tenían que hacer tres viajes (...) no a Montevideo, a cualquier parte, hoy no tienen plata”. (Docente_Teoría Gramatical)

Los docentes utilizan los encuentros presenciales, en general, para aclarar dudas de los estudiantes, así como para acordar y coordinar las actividades planificadas. Algunos opinan que el tiempo del que disponen no es suficiente para poder profundizar en el intercambio con los estudiantes.

“(...) ellos siempre tienen preguntas para hacer, bueno, de las cosas que hemos trabajado, ellos siempre tienen preguntas, preparamos el encuentro, yo particularmente cuando pongo, aviso en la plataforma cuándo va a ser el encuentro, el horario, les pido

determinadas cosas, por ejemplo, llevar las dudas, llevar tales materiales leídos, tales videos vistos, o llevar materiales para trabajar, para hacer un trabajo práctico en el encuentro. Y a mí me permite conocerlos, entonces uno... yo los voy nombrando, voy haciéndoles preguntas acerca de los contenidos que trabajamos y siempre aprovecho para adelantar algo de lo que se va a venir del trabajo”. (Docente_Historia)

“En los encuentros yo veo que me quedo bastante en lo teórico y que como que faltaría un poco de tiempo para que ellos trabajen y uno hacerle la retroalimentación en el momento”. (Docente_Didáctica Astronomía)

“En Didáctica vos precisás la presencialidad, porque no es solamente trabajar un tema, sino que cada estudiante trae su problemática, qué les dificultó en la planificación de una clase o qué tareas tenía. Hay que trabajar individualmente, la plataforma a mí me ofrece un poco de freno. Entonces prefiero la presencialidad”. (Docente_Didáctica de las Ciencias)

7.5 Coordinaciones institucionales

Los docentes manifiestan tener en general poco contacto con los referentes, y estos se limitan a coordinaciones operativas o gestiones administrativas. Además, los referentes no poseen un conocimiento de cómo los estudiantes trabajan y qué rendimiento académico tienen, el desconocimiento de lo que *sucede en el entorno virtual* puede verse como una limitación para el acompañamiento desde el referente hacia los estudiantes, así como para coordinar con los docentes.

“(…) de pronto el referente no tiene la visión de cómo el alumno trabaja en la virtualidad, o sea, lo atiende en la presencialidad pensando... y se pierde esa parte [sobre importancia de que el referente trabaje también desde la virtualidad]”. (Docente_Historia)

“(…) a mí en general siempre me han recibido muy bien los referentes, cada vez que yo... yo generalmente llamo a los Centros antes de ir. (...) Hay otros Centros donde no he podido... particularmente uno, que no tiene sentido que lo nombre, pero que llamás y nunca encontrás al referente, entendés, entonces, cuál es el horario, si, no, lo que pasa que salió a hacer un mandado. (...) me parece que el referente se... tiene que tener claro que su

presencia en el Centro, para poder ser localizado es importante, que no es solo pensar que te mando un mail y te digo que día voy. A veces hay cosas que se... claro, a eso voy... que no es pasarse para el otro lado, que todo sea virtual entre nosotros los... los que formamos parte del equipo”. (Docente_Historia)

“(...) con el 90% de los referentes lo que hago es llamarlos por el día del encuentro, por las dudas si hay algún estudiante que le pasó algo en la plataforma. Entonces llamo y digo voy tal día y voy a necesitar tales materiales, ese tipo de cosas. Después llego ahí y en general los veo, no tengo mucho más trabajo... mucho más con el referente (...)”. (Docente_Historia)

“Muy poca (...). La comunicación con los referentes es cuando por ejemplo yo tengo un parcial entonces deciden que un alumno de Artigas lo haga en Artigas para no tener que venir a Montevideo a hacer el parcial, entonces yo me comunico con el referente y coordino eso”. (Docente_Matemática)

El vínculo entre los docentes de la modalidad y los directores de los centros es prácticamente inexistente. Esto se justifica, en parte, porque los docentes no concurren a los centros o lo hacen por motivos específicos. Este punto pone de manifiesto la desconexión entre estos actores, que si bien se justifica por la lógica de la modalidad, puede llegar a constituir un problema en algunos casos, y no permite que el director conozca en forma total cómo se desarrolla la propuesta educativa asociada a su centro.

“Nunca tuve contacto con ninguno de los directores de los Centros cuando fui. Ninguno nunca se presentó, nunca los vi. No sé, si me preguntás quiénes son los directores de los Centros, no lo sé”. (Docente_Historia)

“Poco, porque realmente acá casi que no lo hago. Salvo el año pasado que tenía...y otro anterior que tenía alumnos de esta región (...), sí, coordinábamos más. Pero estos últimos años, el año pasado sí, tenía estudiantes solamente de Melo, coordinaba con los referentes, esas instancias de encuentros. O datos de algún estudiante”. (Docente_Didáctica de las Ciencias)

“No, muy poca. En ese caso, no como que no hay instancias que necesites de coordinar con los directores”. (Docente_Didáctica de las Ciencias)

La coordinación con la unidad central del semipresencial es valorada por los entrevistados como buena y específica. Esto último está relacionado a las funciones operativas y de gestión que desarrolla la unidad. Asimismo, se aprecia que los docentes de la modalidad que residen en Montevideo, a causa de su cercanía con la oficina, tienen una mayor coordinación y acceden fácilmente a diversa información de *primera mano*, mientras que los del interior del país se vinculan a través de llamadas telefónicas y correos electrónicos.

“Con la unidad central, te soy sincero, yo mantengo poco contacto. Mando los papeles para los viáticos, mando las planillas a fin de año con las calificaciones. Es administrativa. Es puramente administrativa”. (Docente_Historia)

“(…) la directora, que es una directora muy presente, la directora del semipresencial, en la virtualidad ella está presente. Ella se comunica periódicamente, manda mails”. (Docente_Historia)

Las coordinaciones entre los docentes de la modalidad, en general, son muy poco frecuentes debido a las características del rol, que se desarrolla básicamente *en soledad*. Sin embargo, algunos profesores refieren que participan de algunas instancias en el año en las que les es posible intercambiar con colegas sobre aspectos referentes a la práctica docente que desarrollan, y coordinar acciones en caso de compartir determinado grupo de estudiantes.

“Son pocas, porque yo, a nivel del departamento se hacen instancias, ahora hay una en junio, en julio, se hacen instancias pero son instancias nacionales, que son dos a veces al año. A veces podés concurrir y a veces no, porque a veces te coincide con otras actividades. Con quien más coordino es con mi compañero paralelo, el que tiene el otro grupo de Didáctica 2”. (Docente_Didáctica de las Ciencias)

“La coordinación es generalmente con los profesores que damos los cursos, entonces coordinamos para ver qué es lo que vamos a dar. Tratamos de poner los parciales en la misma fecha para hacerlos juntos, y tomar los orales juntos”. Docente_Matemática

7.6 Gestión general y posibles mejoras

Con respecto a la gestión de la modalidad en términos generales se plantea como necesario mejorar la designación de horas docentes, así como limitar las fechas para la inscripción de estudiantes. Ambos aspectos dificultan el desarrollo *normal* de los cursos y generan desfases, ya que, o bien las asignaturas comienzan a impartirse más tarde de lo previsto, o algunos estudiantes ingresan al curso cuando este ya está avanzado.

“(…) las inscripciones, han llegado tardíamente, eso dice la parte administrativa, me consta, están llegando alumnos hasta ahora. (...) ¿qué hago yo con un alumno que acaba de llegar a clase, cuando ya dimos dos temas?”. (Docente_Teoría Gramatical)

En cuanto a la gestión central del semipresencial, algunos docentes plantean la necesidad de fortalecer el equipo de gestión. Este argumento se fundamenta en que se trata de una modalidad que ha crecido en cantidad de estudiantes, se ha implementado en casi todos los centros del CFE, y ello requiere un desarrollo mayor de su unidad central, es decir incorporación de recursos humanos para optimizar la gestión.

“(…) agrandar me parece que también, la pobre directora, la pobre persona que está encargada del semi que es solamente ella, le haría falta algunas personas más para colaborar con la tarea. Por más que los funcionarios que trabajan son excelentes, o sea atienden, contestan enseguida, no hay ningún problema con ellos. Pero creo que tal vez deben estar sobrecargados”. (Docente_Didáctica de las Ciencias)

Los docentes plantean aspectos a modificar que podrían mejorar el funcionamiento de la modalidad. Por una parte, mencionan lo importante de trabajar con grupos que tengan menos cantidad de estudiantes, dado que la virtualidad exige un seguimiento diferente de cada alumno y este requiere de tiempo.

“A mí me parece que lo fundamental es el número de alumnos. El número de alumnos es primordial. No se puede trabajar en la virtualidad [refiriéndose a grupos demasiado grandes]”. (Docente_Teoría Gramatical)

Sobre los encuentros presenciales hay acuerdo entre los entrevistados de que se trata de instancias muy importantes para el éxito académico, y, por consiguiente, para la

modalidad. Sin embargo, dada la inexistencia de un protocolo de trabajo, estos encuentros muchas veces son utilizados para la realización de evaluaciones, perdiéndose así un tiempo valioso para el intercambio.

La didáctica específica de cada asignatura requiere la realización de mayores instancias *cara a cara*. Asimismo se plantea que los encuentros se distribuyan de otra forma, *por regiones* y que disminuyan los que se llevan adelante en Montevideo, como estrategia para realizar más presenciales y facilitar el acceso de los estudiantes.

“Y habría que regular de otra forma el tema de los encuentros, de los presenciales. Porque tienen que ser tres a raja tabla, y después el tema de los parciales, si lo hacés presencial, si no lo hacés presencial, si lo hacés en un encuentro, si ocupas el encuentro con el parcial (...)”. (Docente_Teoría Gramatical)

“(...) una región más pequeña. (...) Mejorar lo tecnológico, y bueno sí, se podría poner más salas de videoconferencia, a veces vas a pedir una videoconferencia y bueno están ocupadas, para ese día, para ese horario no hay”. (Docente_Didáctica de las Ciencias)

Como una forma de mejorar la modalidad está presente la demanda de algunos docentes de mayor formación para el desempeño en entornos virtuales de aprendizaje. Se advierte que muchos de los profesores se han formado a través de la práctica, otros tienen experiencias previas –en ocasiones como estudiantes–, algunos cuentan con preparación brindada por el CFE, y otros han pasado por formaciones específicas luego de iniciarse como docentes de la modalidad.

“(...) creo que todos los que trabajamos en el semi deberíamos tener mayor preparación en el aula virtual, para poder realmente mantener...estar... comunicarnos, y que el conocimiento circule de verdad”. (...) que el semi ofrezca las garantías al estudiante que se está anotando, que el docente que está allí detrás va a usar eso. Que eso sea valorado, que eso, no sé, no sé cómo explicarlo”. (Docente_Historia)

Un tema recurrente es el *abandono* de los estudiantes. Si bien la desafiliación es un fenómeno que atraviesa todas las modalidades de formación en educación, de acuerdo a los docentes, en el semipresencial podía revertirse, en parte, si se brinda información sobre las características y requerimientos de la modalidad a los estudiantes antes de la

inscripción. Este aspecto se relaciona con la visión, por parte de los docentes, que quienes eligen cursar el semipresencial, en general, lo hacen porque consideran que se trata de un formato con menores exigencias académicas y mayor flexibilidad. Si bien es cierto que ofrece mayores márgenes para la organización personal del tiempo, también supone importantes niveles de autonomía y una carga importante de horas de trabajo individual.

“(…) a veces desaparecen a mitad de año, pero generalmente lo hacen a principio de año, o sea cuando están empezando, que vos llamás a todos a ver qué pasa con cada uno. Y algunos ya cuando empezó el curso ya dejaron porque se dieron cuenta que el tiempo no les va a dar. En ese caso considero que son responsable, que ven que el tiempo no les va a dar y bueno dejan”. (Docente_Didáctica de las Ciencias)

Asimismo se plantea la necesidad de generar mecanismos para que quienes comienzan a cursar no dejen de hacerlo, luego de obtener horas docentes. Este fenómeno es común, sobre todo en el interior, debido a la demanda de profesores de los centros del CES y del CETP, que implica que los alumnos del semipresencial se inserten rápidamente a trabajar y dejen de estudiar. No obstante se plantea la posibilidad de repensar las exigencias para que los estudiantes que trabajan –en la docencia u en otras actividades– puedan culminar sus estudios y egresar.

“(…) he visto en muchos lugares, gente que se inscribe, hace un año, y como después no hay profesores comienza a dar clases, quedan con más del tope de horas, y dejan el profesorado por falta de tiempo, entonces estimularlos a que no dejen. Estimularlos a que no sé, cómo instrumentarlo, yo que sé, aunque sea un par de materias por año. Pero por lo menos que no dejen. O poner un plazo, entonces ahí la gente se ve obligada a seguir formándose”. (Docente_Química)

CAPÍTULO 8. LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

8.1 Motivos de elección del profesorado semipresencial

Uno de los ejes de análisis que surge de los grupos de discusión remite a los motivos de elección de la modalidad. Estos se pueden clasificar en cuatro tipos, a saber: por un lado aquellos que refieren a la flexibilidad inherente a la propuesta formativa; por otro se agrupan las motivaciones que se apoyan en el aspecto económico y geográfico; también se encuentra de modo recurrente la posibilidad que brinda el semipresencial de “estudiar algo” o ser la única opción factible; y finalmente, se evidencia cierta recurrencia a la motivación por formalizar y acreditar saberes de una profesión que de hecho desempeñan, es decir son docentes no titulados.

Respecto a la flexibilidad de la propuesta formativa, se menciona la posibilidad que brinda para articular el mundo del trabajo, los cuidados familiares y responsabilidades domésticas con la realización de estudios terciarios. Se destaca como elemento central de la elección la posibilidad de organización de los tiempos y compatibilización del estudio con la cotidianidad de la vida adulta.

“Por un tema de tiempo también, porque trabajo. Y bueno te da como otra oportunidad para organizarte mejor”. (Grupo_1)

“Sí, lo fundamental es el tiempo, el tiempo que uno lo puede distribuir, o sea, no tienes el horario fijo, estricto de un presencial, tú puedes dedicarle la misma cantidad de tiempo que le dedicarías si haces un presencial, pero organizando tus tiempos, entonces no delegas familia, no delegas trabajo, no delegas nada”. (Grupo_2)

“Esta modalidad lo que da es una libertad para el que tiene una vida, familia, hijos, ya establecido en el interior (...) ir a un presencial, que te implique irte de lunes a viernes, o a sábado, no es compatible, para los que ya somos más grandes y tenemos familia”. (Grupo_4)

“Yo porque tengo una bebé. Y por eso no puedo viajar a otro lugar a hacerlo. No me podría mudar porque mi madre es la que la cuida cuando yo vengo a estudiar y por eso es

básicamente que no puedo y opté por quedarme acá”. (Grupo_3)

Por otro lado, se evidencia un segundo grupo de motivaciones que remiten básicamente al aspecto económico y geográfico, de modo individual o como factores combinados. La posibilidad de estudiar sin necesidad de mudarse de ciudad o de solventar gastos de viajes frecuentes constituyen uno de los elementos centrales y más frecuentemente mencionados por los estudiantes entrevistados.

“Cuando ingresé, lo hice por una cuestión económica. No tenía cómo irme a Montevideo y el soporte económico para mantenerme allí. Entonces, claro, uno opta por carreras que tiene en el medio, o por medio de internet en este caso la plataforma, nos facilita (...) Entonces, claro nos facilita económicamente y si bien, yo he ido fragmentando mi carrera, lo he hecho porque tengo que compaginar el trabajo y estudio”. (Grupo_5)

“En mi caso es básicamente por la distancia, y no tanto por la distancia solamente, sino que implica lo económico, porque viajar todos los días a Montevideo para mí, [si bien] me encantaría, sinceramente no me es posible”. (Grupo_2)

“En caso de educación musical, la carrera solo está en el IPA en Montevideo, así que es como, tengo varios compañeros del interior y es medio complicado para nosotros viajar hasta Montevideo a hacer la presencial. Eso requiere mudarte a Montevideo, ni siquiera viajar. De otra forma no lo podríamos hacer”. (Grupo_2)

Una tercer tipo de factor que emerge como relevante a la hora de elegir esta modalidad de cursado del profesorado refiere a que es la única opción disponible, según sus posibilidades y la oferta disponible de estudios terciarios en la zona de residencia en el interior. Se alude a la importancia de contar con esta oferta formativa como opción para “tener una profesión”. Las siguientes citas de los discursos de los estudiantes ilustran bien esta cuestión.

“Mi opción fue esa, era la única opción que tenía de estudiar algo”. (Grupo_4)

“Te da esa posibilidad, debido a que acá no tenemos, son una opción para tener una profesión. No es fácil, es difícil (...)”. (Grupo_5)

“Ah, semipresencial, porque no hay otra. No hay otra opción (...)”. (Grupo_11)

“Yo como ya tengo mis años, no soy vieja, pero soy grande, aclaro por las dudas. Cuando

me decidí a estudiar era porque quería hacer algo para mí. O sea, construirme yo, porque no estaba feliz con lo que hacía. Y tenía por primera vez la oportunidad de hacer algo. Entonces elegí. Y como no tengo prisa, elegí hacer... Entonces me anoté solamente en dos materias del tronco y en dos materias de la plataforma. Porque me gusta tener mis tiempos”. (Grupo_3)

Un cuarto motivo remite a la posibilidad de titularse y, con ello, acreditar sus saberes pedagógicos y disciplinares, en la medida que es sabida la frecuencia con la que se desarrolla el ejercicio de la docencia con anterioridad al egreso; o bien, el ingreso a la carrera docente en educación media sin la titulación correspondiente.

“En mi caso bueno, es bastante particular porque yo hace 30 años que doy clases. Secundaria te permite no ser egresado, por lo tanto empecé a trabajar en el año 87 y bueno, me transformé en autodidacta pero después dije no, tengo que empezar a retomar los estudios y bueno, y en el 2007 cuando se presentó un compañero me dijo, ¿por qué no te anotás en el semipresencial? Tenía hijos chicos en aquel momento. Le digo sí tenés razón; a parte me encanta lo que hago y bueno (...).” (Grupo_1)

8.2 Percepción de los resultados educativos: egresos y avance en la carrera dilatados

Los estudiantes consultados coinciden en señalar que el egreso en la modalidad semipresencial se ve dilatado por diversos eventos en sus biografías y trayectorias educativas. De modo coincidente con otros estudios, la percepción de los estudiantes refiere a que son escasas las situaciones de trayectorias ininterrumpidas o de culminación de la carrera en la duración establecida en el plan de estudios.

“Tiene sus dificultades. Porque por lo menos yo no conozco a nadie que haya cursado semipresencial y se haya recibido en 4 años. Todo el mundo que entra al semipresencial demora, 6, 7 años, en recibirse. Pero sigue siendo una ventaja con respecto al libre. Te da la posibilidad de tener tú profesión (...).” (Grupo_5)

“Si estuviéramos solo para eso capaz que nos llevaría los 4 años, pero como tenemos hijos, trabajo, todo, no nos da”. (Grupo_5)

“Pero cuando empezó el profesorado en 2011 éramos 22, en todas las especialidades, y después nadie más pasó a segundo”. (Grupo_4)

“Otra cosas que no me ha gustado mucho, es que empezamos éramos 60 alumnos y ahora somos la mitad (...)”. (Grupo_1)

“Mi carrera la empecé en el año 85, y por distintos motivos de la vida dejé, y retomé en el 2007 con esta modalidad. Me lleva mucho tiempo porque hago dos materias por año, porque el trabajo no me lo permite, trabajo muchas horas por día; y estoy en cuarto año de Idioma Español. Este año curso Didáctica, la última y Literatura Uruguay, y después me quedarían 2 más (...)”. (Grupo_9)

El enlentecimiento del egreso se relaciona con las características de las trayectorias educativas de los estudiantes que suelen ser intermitentes, con abandonos y reingresos; así como con un cursado paulatino, y por tanto más lento que el previsto teóricamente en el currículo. Además, estas trayectorias no tienen a la elección del profesorado semipresencial como una primera opción formativa:

“Yo por ejemplo hacía medicina y por temas económicos y porque es muy lejos, me tuve que venir y entre las opciones, esta era la que me gustaba más, la de profesorado. Pero realmente si pudiera elegir, seguiría medicina, o sea que lo elegí porque, entre las opciones es lo que mejor me pareció a mí. Y no lo hago lo otro, porque es lejos, te tenés que mudar, y el tema económico y un montón de otras cuestiones que hacen imposible irse a vivir a Montevideo”. (Grupo_11)

“El mío es exactamente igual. Yo estaba cursando Psicología en Montevideo, pero vivo acá, tengo familia acá. Y tenía que viajar una vez a la semana, mí opción era esa (...) entonces tenía el gasto de un pasaje por semana, porque el gasto de vivir allá sería mucho mayor. Hasta que llegó un momento que ni siquiera eso me fue posible. El costo de pasajes es impresionante, entonces también busqué algo que me pareciera similar a la Psicología, para el lado de la Filosofía, acá con esto (...)”. (Grupo_7)

Las necesidades del sistema alimentan el círculo vicioso, en la medida que hay materias con déficit de docentes, por tanto se promueve la práctica docente (asunción de cargo docente) con segundo y –a veces- con primer año aprobado; lo cual indefectiblemente retrasa el egreso y promueve el ejercicio de la docencia sin el título acreditante.

“Yo empecé primero, segundo y tercero de la carrera y lo hice sin trabajar. Lo hice así: primero, segundo y tercero. Cuando llegué a cuarto, ta, no podía más decir que no quería trabajar porque faltaban docentes, empecé a trabajar y estoy en cuarto, este es el tercer año que estoy en cuarto, porque trabajar y estudiar semipresencial es como incompatible, es como que los tiempos no dan”. (Grupo_6)

“O sea, me anoté en seis materias y terminé cursando una. Este año me negué rotundamente, y me quedé con veinte pocas horas, y ayer me estaban llamando por favor que agarre 20 horas... Que me acomodan como quiera. Pero es como que uno se tiene que poner firme, yo este año he dicho no, no, no, perdónenme”. (Grupo_2)

8.3 Evaluación del profesorado semipresencial como oferta formativa: mayor libertad y mayor exigencia

Se consultó sobre la percepción de la calidad de la formación recibida y las particularidades de esta modalidad. En ese sentido, las valoraciones de los estudiantes son coincidentes en que la formación no es de “menor calidad” que la oferta homónima presencial, sino que por el contrario la encuentran más exigente aunque más flexible. Algunos señalan que los docentes “son más exigentes” al momento de evaluar en la modalidad que en el cursado presencial. En definitiva, hay coincidencia en señalar que la modalidad proporciona una mayor independencia, a costa de una carga de trabajo superior.

“Bien, que es menos exigente es falso. No lo veo menos exigente. Incluso llegamos a cuarto año de Didáctica y los profesores nos han dicho: nosotros les exigimos más a ustedes porque son semipresencial que si yo tuviera alumnos presenciales”. (Grupo_2)

“Hay mucho más exigencia, casi como darlo libre, lo único que tenés el docente que te guía y estudiás solo. Muchas veces hay temas que los tenés que estudiar solito, porque al docente no les da tiempo de darlos y vos te sentás en una mesa de examen y ese tema fue”. (Grupo_5)

“A mí me ha pasado de asistir a un examen y de encontrar alumnos que asisten presencial al IPA y nosotros tenemos muchos más temas a estudiar que ellos”. (Grupo_3)

“Porque tengo la opinión de dos o tres docentes, que coinciden en que en el semipresencial, se exige más que en el IPA. Lo presencial en el IPA es más liviano, que lo que nos exigen a nosotros. No sé cuánto hay de verdad en eso”. (Grupo_11)

“Entonces me parece que semipresencial al ser más independiente, te lleva mucho más trabajo porque te tenés que esforzar más porque no sabés exactamente qué es lo que piden”. (Grupo_5)

8.4 Aspectos percibidos como negativos de la modalidad semipresencial

En cuanto a la valoración de la modalidad, los estudiantes señalaron algunos elementos que perciben negativamente y que dificultan el tránsito por la carrera, su buen funcionamiento, coordinación académica. Estos pueden clasificarse en tres tipos, a saber: i) por un lado, aquellos relativos a la organización general de la modalidad y coordinación de los cursos; ii) por otro, un grupo de elementos que refieren a los costos de traslados a los encuentros presenciales, tanto en términos económicos como de tiempo; y iii) finalmente elementos negativos inherentes a la propia modalidad.

En lo que respecta al primer grupo, se alude a elementos organizativos que o bien no se han resuelto de modo virtuoso, o se evidencia una ausencia de control o coordinación. Por un lado, se menciona la paradoja de que los encuentros presenciales son considerados como altamente relevantes -a modo de aclarar dudas, recibir una retroalimentación in situ de los docentes, etc.-; pero que son subutilizados ya que se usan para parciales presenciales.

“Creo que también hay un agotamiento de parte de nosotros los estudiantes, con algunas situaciones que hemos presenciado. Por ejemplo, que los encuentros se hagan ahí mismo los parciales, que está bien por un lado, pero por otro perdemos tiempo (...) Entonces estamos como medio, como que no sacamos mucho jugo a veces de las cosas, y eso agota también”. (Grupo_2)

“En el semipresencial todos los exámenes son en Montevideo. Acá nunca tuvimos”.
(Grupo_5)

En la misma línea de coordinación académica, los estudiantes entrevistados señalaron que se da una curiosa situación en la medida que las materias que ellos perciben como más “fáciles” o accesibles son las que se dictan de modo presencial (“tronco común”); en tanto las específicas, que se consideran “más difíciles”, son las que se dictan mayormente de modo virtual.

“Lo que no me gusta del semipresencial, es que para mí está al revés, o sea, las materias más fáciles de estudiar, porque las de uno que son Pedagogía, Sociología, son materias de estudio, tenemos que cursar presenciales, las materias complicadas como Fonética, Literatura, Didáctica, las tenemos en plataforma”. (Grupo_9)

Asimismo, otro aspecto organizativo que se percibe como negativo de modo recurrente entre los estudiantes consultados, refiere al inicio tardío de las clases. El no contar con todos los docentes desde el inicio de los cursos dificulta la organización de la rutina curricular, su articulación con el trabajo, con las tareas domésticas y de cuidados familiares. Asimismo, dilata todo el calendario académico y el cumplimiento del currículum prescripto.

“El problema que tuve nada más, fue el no tener profesores desde el principio, porque después de que yo ya había organizado mi rutina diaria digamos, hubo materias que no las pude seguir, por más que las quisiera hacer semipresencial porque ya tenía los tiempos destinados a otra cosa”. (Grupo_4)

“No tener profesores de principio capaz que eso me hizo desmotivar un poco”. (Grupo_9)

“Primero que han entrado tardísimo los profesores, y hay asignaturas, pregunten en segundo año, que todavía estamos en veremos (...)”. (Grupo_6)

Otro elemento percibido como negativo sobre la coordinación académica y/o pedagógica refiere a que, en varias ocasiones, las instancias evaluativas tienen más carga de contenido, en comparación con los estudiantes presenciales; y además señalan estar en desventaja, dado que es frecuente que no sean los docentes del curso quienes formulan

sus exámenes.

“Y muchas veces el examen no es que lo elabore para el semipresencial el docente de semipresencial. Lo hace en conjunto con los del IPA y ellos ponen sus temas, y muchas veces nosotros vamos y nosotros así no vimos ese tema. Nosotros vamos estudiando todo un programa de principio a fin, y los del presencial saben qué temas van al examen. Entonces vos decís, es injusto. Porque nosotros sí o sí tenemos que saber todo el programa. Y otra cosa, que cómo el docente del año no va a poder formular su examen para el semipresencial, porque ya que él nos guió, sabe lo que nos dio, en cuanto al desarrollo del curso (...).” (Grupo_5)

La retroalimentación tardía o la falta de retroalimentación por parte de los docentes de las materias específicas es un elemento señalado que perjudica los procesos de enseñanza-aprendizaje. La falta de instantaneidad en la comunicación es un elemento inherente a la modalidad, sin embargo, se ve potenciado en la medida en que las respuestas se dilatan o, incluso, en algunos casos, nunca llegan.

“Hay otras asignaturas que no... que no es rápida la respuesta, como que hay docentes que entran una vez por semana, esa vez que entran responden a todo. Porque yo tengo docentes que se nota que entran una o dos veces por semana y ahí trabajan en la plataforma y ahí esperar que en algún momento contesten (...).” (Grupo_4)

“Hay cosas que nunca las contestaron (...).” (Grupo_7)

Un segundo grupo de aspectos que son evaluados de modo negativo, refiere a los costos del traslado a encuentros presenciales, tanto económicos, como relativos al tiempo requerido.

“También hay gente que no puede viajar, porque recién en cuarto año te dan los pasajes, tenés cinco materias específicas por año, y tú tenés que viajar y tener la plata”. (Grupo_11)

“Otra cosa importante es los costos, porque una persona que está sin trabajo intentando estudiar y que... decís bueno... es presencial 2000 pesos... la comida, o no comes, o te llevas algo, o lo resuelves en tu casa, te hacés un refuerzo, bueno te olvidas de la comida, pero el pasaje en sí es muy caro para esa gente, que no sé si se puede resolver, pero si se pudiese resolver de alguna manera sería buenísimo. Porque hay mucha gente en situaciones

difíciles, que 2000 pesos un pasaje es muchísimo dinero”. (Grupo_2)

“Pero son encuentros de 4 o 5 horas, das un montón de unidades. Te aclaran dudas, que pasaste toda la noche sin dormir. Tenemos 6 horas de viaje”. (Grupo_5)

“El problema con los boletos que nos afecta tanto”. (Grupo_7)

Finalmente, se identifica un tercer grupo de aspectos que son vistos como problemáticos e inherentes a la semipresencialidad. Hay un elemento recurrente en el discurso de los estudiantes que remite a la soledad en el transcurso de la formación. Si bien hay interacción con los referentes, con los docentes y con otros estudiantes, el trabajo virtual es una tarea eminentemente individual, con interacciones mediadas por la tecnología y donde la comunicación no siempre se produce de modo instantáneo. En los momentos de evaluación o donde se hace necesaria una retroalimentación más fluida, los estudiantes sienten cierta “soledad” y cierta “falta de acompañamiento”.

“Y ese vacío, me parece que a Laura le pasa igual. Si uno se busca las mañan... y estudia cómo puede, te sentís solo”. (Grupo_8)

“Ahí es una de las cosas que pesan. Porque el contacto con el otro, esa relación con el otro hace falta. No es lo mismo hablarle a una máquina que hablarle a una persona”. (Grupo_10)

“Como debilidad lo que veo es que muchas veces nos encontramos como muy solos. Porque yo por ejemplo nunca pude estudiar con alguien. Nunca tuve un compañero que estuviera haciendo el mismo nivel que yo. Entonces me encontraba... Siempre lo hice sola, o sea, era yo contra la pantalla”. (Grupo_9)

“Yo creo que la carencia que siempre uno nota es el acompañamiento. Porque el presencial siempre puedes recurrir, entonces el adaptarte a esa falta de sostén, de decir cómo consulto esto antes de la fecha de entrega de la tarea o esa falta de (...)”. (Grupo_2)

“Cuesta también el estudiar un poco solos, aunque tenés un profesor referente que te va mandando los materiales, lo que tenés que estudiar, pero no es lo mismo una clase en persona que te está explicando los temas, que cualquier duda que te surge podés preguntar en el momento. Que estar en la computadora tratando de escribir, cuál es la parte la duda,

que te entiendan (...)" (Grupo_3)

"No es fácil. Incluso a veces tenés una consulta para hacer, necesitás una respuesta casi que inmediata y no la tenés. O sea, que nosotros esperamos que el profesor esté y nos conteste y ahí está el valor que tiene el docente presente". (Grupo_5)

8.5 Aspectos percibidos como positivos de la modalidad semipresencial

Es posible reconstruir diversos aspectos que son evaluados positivamente de la modalidad semipresencial. Estos remiten a: i) la flexibilidad y comodidad de la modalidad; ii) la oportunidad que brinda de realizar estudios terciarios; y iii) la posibilidad de estudiar sin trasladarse o radicarse en otra ciudad.

Respecto a la flexibilidad, los estudiantes sostienen que un gran beneficio de la modalidad es la posibilidad de organizar sus tiempos, actividades, y adaptarlas a los tiempos de estudio.

"La virtud que tendría ahí, sería como esto de manejo del tiempo personal". (Grupo_1)

"Te permite también eso, organizar tú tiempo, organizar la actividad, siempre te da un plazo, tenés esa posibilidad, tenés hasta tal día a tal hora para entregar esta actividad. En ese tiempo vos te organizas. Yo me organizo porque de repente dos materias coordino (...)" (Grupo_2)

"Lo positivo es que vos te manejas con el tema de los horarios". (Grupo_10)

"Para mí, estudiar en casa es también, es una comodidad. O sea, venir a cursar el tronco común acá, que me sirve para las dos especialidades, pero hacerlo en casa, me ayuda mucho". (Grupo_9)

Un elemento que se repite en el discurso remite a la posibilidad que brinda la formación semipresencial de "tener una profesión", es decir, de realizar estudios terciarios en un contexto en el cual la oferta presencial de este tipo de carreras no está presente en toda su variedad. Además, se combina con perfiles de estudiantes que no son egresados recientes

de bachillerato, sino que, por el contrario, ya han transitado hacia la vida adulta, tienen trabajos regulares e hijos a cargo, con lo cual la posibilidad de continuar los estudios es un elemento altamente valorado.

“Pero sigue siendo una ventaja con respecto al libre. Te da la posibilidad de tener tú profesión”. (Grupo_1)

“Yo creo que para nosotros ha sido la única opción de poder cursar un profesorado, en eso aplaudo la realización de un semipresencial, porque es la única opción que tenemos de estudiar”. (Grupo_4)

“Genera una oportunidad que sino no la tendrías. La gente del interior no la tendría. Tendrías que hacerlo libre”. (Grupo_6)

“Yo que tenía pendiente estudiar un profesorado de Filosofía, Siempre me interesó (...) que den esta chance de poder estudiar un profesorado, me parece genial. Y me parece algo muy bueno para la educación que haya esa opción”. (Grupo_7)

Por último, y relacionado con lo anterior, se destaca el hecho de que esta oferta educativa permite formarse sin grandes traslados, lo que es considerado como un elemento altamente positivo en la medida que genera condiciones para poder realizar o continuar estudios terciarios.

“Mi casa está acá, mi familia está acá, tengo esa oportunidad, a mí me resulta super positivo”. (Grupo_3)

“Yo la ventaja que le veo es que yo, sinceramente no me adapto a Montevideo como para irme allá, pero en lo económico no le veo mucha ventaja porque tengo que poner mucho de mi bolsillo”. (Grupo_5)

8.6 Sugerencias para la mejora de la modalidad desde la perspectiva de los estudiantes

En esta última sección se puntualizan algunas sugerencias para la mejora de la modalidad que emergen de los grupos de discusión con estudiantes. Sintéticamente, se pueden resumir en las siguientes:

1- Mayor articulación entre la coordinación central del semipresencial y los referentes del centro.

“Bien, una de las cosas que haya conexión entre el referente, que a veces no hay conexión entre los referentes del centro y el semipresencial. Que no haya, que no seas vos el vínculo que tiene que haber entre ello (...)”. (Grupo_2)

“Mayor coordinación entre los referentes del semipresencial del centro y el semipresencial central”. (Grupo_7)

2- Creación de pautas de interacción en la plataforma: se evidencia la necesidad de fijar plazos y reglas de interacción claras entre docentes y estudiantes.

Surge la necesidad de conocer con qué plazos se cuenta para recibir devoluciones o evacuar dudas.

“O poner un día para las respuestas. O poner hasta tal día tenés para mandar respuesta para que hasta tal día te respondan”. (Grupo_3)

“La mejora sería como que el profesor... que se actualicen, se formen bien para esa modalidad, y que se comprometan. Que agarren 10 grupos y que atiendan todos bien, de la misma manera. No que agarren 20 y que contesten 1 y otro y otro... porque estamos perdidas en la materia, totalmente perdidas”. (Grupo_5)

“Que los docentes manejen algún tipo de horario. En tales horarios yo sé que tal docente está conectado y le puedo preguntar y capaz que me responde rápidamente”. (Grupo_7)

“Yo seguiría planteando un poco más el tema del docente, más presente en el aula virtual, el docente más presente cuando se necesita allí, más cerca para que uno no se sienta tan perdido”. (Grupo_8)

3- La necesidad de que los docentes hagan un mejor uso de la plataforma y de los recursos técnicos.

“Después creo que, otra cosa que estaría bueno que mejoraran es que sí bien algunos docentes saben usar la plataforma muy bien, otros como que todavía están en vías”. (Grupo_2)

“Se nota porque nos contestan a la semana, o te dicen que entregues cosas, pero lo tenés que mandar al correo interno porque no abrieron un foro donde vos puedas mandar cosas, y cosas así (...)”. (Grupo_7)

4- La importancia de que los cursos comiencen en tiempo y forma.

“Yo creo que primero que nada habría que empezar los cursos a tiempo, porque me ha pasado que a veces está en junio, julio y hay materias que no tenés docente o recién van empezando los cursos y después como que tenés hacer todo rápido porque se va el año. Entonces todo de golpe”. (Grupo_3)

5- La necesidad de mayor frecuencia de encuentros presenciales.

“Yo, por ejemplo, me parece que hay materias que sí o sí tienen que ser presenciales. Materias específicas”. (Grupo_3)

“Por eso yo decía, que hay materias que parecen que no pueden ser semipresencial, tienen que ser sí o sí presencial, las específicas”. (Grupo_5)

“Yo creo que en la modalidad, nosotros Español, porque latín no puede ser... tiene que ser una específica, pero no semipresencial. Sí o sí presencial”. (Grupo_7)

“Hay algunas asignaturas que por el nivel de complejidad tienen que ser presenciales”. (Grupo_9)

“Para mí tener más presenciales”. (Grupo_11)

6- La ayuda económica para los pasajes de los encuentros presenciales para estudiantes (no solo para los del último año) se visualizan como una necesidad.

“Después sé que por ejemplo el tema económico hay becas, o no, no sé al final. Yo sé que al principio cuando empecé a estudiar solicitaba la beca, y cuando llegaba la beca era fin de

año”. (Grupo_10)

“Facilidades económicas para los estudiantes”. (Grupo_3)

CAPÍTULO 9. SÍNTESIS: LA PERSPECTIVA DE LOS DIFERENTES ACTORES INVOLUCRADOS

Este capítulo hace referencia a los aspectos positivos de la modalidad, así como a sugerencias sobre posibles mejoras que plantean los diferentes actores consultados.

Desde la perspectiva de **los directores**, las **virtudes** del semipresencial pueden resumirse en que esta modalidad ha llenado un *vacío histórico* relativo a la formación docente, posibilitando y democratizando el acceso de los estudiantes del interior y de aquellos para los que no era posible transitar por los CERP, a partir de un diseño flexible que permite conjugar actividades de diversa índole, y con autonomía para los estudiantes.

En **clave de mejoras** plantean los siguientes puntos: i) incrementar, o bien el número de instancias presenciales o las videoconferencias, lo primero sobre la base de que los intercambios *cara a cara* forman parte importante para la formación, y lo segundo dada la dificultad económica que supone para muchos estudiantes trasladarse a instancias presenciales; ii) mejorar las condiciones de infraestructura y/o adecuarlas para el desarrollo de más videoconferencias; iii) mejorar y generar enlaces más efectivos en el sistema de gestión y las coordinaciones, es decir, desde el centro educativo al semipresencial, así como aumentar la carga horaria de los recursos humanos existentes en los institutos, específicamente la de los referentes; iv) necesidad de contar con mayores y más específicas formaciones desde el CFE para la tarea docente en entornos virtuales; v) diseñar un sistema de asignación de horas para los docentes del semipresencial que limite la cantidad de horas, a efectos de que el manejo de los grupos sea aceptable; vi) mejorar los tiempos de respuesta a los estudiantes en la plataforma por parte de los docentes, así como la información referente a calificaciones en pruebas o exámenes; vii) optimizar la coordinación entre los docentes del semipresencial y el resto de los actores de los centros educativos; y viii) comprender –desde la centralidad– que la movilidad en el interior del país tiene lógicas diversas y que pueden dificultar la asistencia a instancias presenciales por parte de los estudiantes.

Por su parte, **los docentes** consignan como **aspectos positivos** tanto el formato de la modalidad, en cuanto a las posibilidades que brinda el trabajo a distancia para la organización del tiempo personal y profesional; así como la plataforma actual que utiliza el semipresencial, que les brinda mayores utilidades para el desarrollo de los cursos.

Con respecto a las posibles **mejoras** plantean: i) la necesidad de mejorar la forma en que se desarrolla la designación de horas docentes, así como limitar las fechas para la inscripción de estudiantes; ii) fortalecer el equipo que ~~la~~ lleva adelante la gestión central de la modalidad, planteo justificado, entre otros aspectos, por el crecimiento de la matrícula estudiantil; iii) trabajar con grupos que tengan menos cantidad de estudiantes, dado que la virtualidad exige un seguimiento diferente de cada alumno y este requiere de tiempo; iv) protocolizar el uso del tiempo de las instancias presenciales y desarrollar más instancias *cara a cara*, con encuentros que se distribuyan de modo diferente en el territorio (por ejemplo, en regiones, y con disminución de los que se llevan adelante en Montevideo como estrategia para realizar más instancias y facilitar el acceso de los estudiantes); v) mayor formación a docentes para el desempeño en entornos virtuales de aprendizaje; vi) mejorar la estrategia comunicacional con los futuros estudiantes, a efectos de dotar de información significativa sobre el funcionamiento de la modalidad a los interesados en inscribirse; vii) generar mecanismos para que los estudiantes que comienzan a cursar no dejen de hacerlo luego de obtener horas docentes. Esto supone repensar las exigencias para que los estudiantes que trabajan –en la docencia o en otras actividades– puedan culminar sus estudios y egresar.

Para los **referentes**, la modalidad muestra, en los últimos años, un pronunciado crecimiento que se observa en la cada vez mayor oferta de especialidades bajo este formato y en el aumento sostenido de la matrícula. Se observa un **relato común positivo** con respecto a la importancia y valoración de la modalidad sobre la base de dos argumentos: i) el carácter democratizador de la propuesta, que permite el acceso a la formación docente de sectores del interior del país, como una acción educativa positiva para mejorar los niveles de formación inicial de los docentes; y ii) el carácter innovador, que articula adecuadamente medios y recursos tecnológicos para la generación de un

espacio educativo que se distingue por la autonomía que le otorga a los estudiantes para administrar sus tiempos y trayectos.

Esta posición no desconoce situaciones problemáticas o **ajustes necesarios** para potenciar la modalidad. El listado de aspectos señalados es amplio, algunos responden a concepciones sobre el sistema educativo en general, y otros están dirigidos a cuestiones más puntuales de carácter local. El listado puede ordenarse en base a tres dimensiones: gestión, institucionalidad y desarrollo de la modalidad.

Con relación a la **gestión**, las opiniones apuntan a la necesidad de protocolizar trámites y coordinaciones, especialmente en lo relativo a la conformación de grupos al inicio de los cursos (inscripción, asignación de profesores en tiempo, acompañar el inicio de los cursos del núcleo común con las asignaturas específicas).

Otra de las posiciones está vinculada a la necesidad de conformar una **institucionalidad** propia, a partir de la asignación de mayor autonomía y presupuesto, otorgándole a la modalidad un estatus similar al del IPA o de los CERP.

Las opiniones sobre el **desarrollo** de la modalidad apuntan a: i) problematizar la formación de los docentes en general, no solo de la modalidad, con relación a los enfoques pedagógicos y didácticos; ii) fortalecer el vínculo del alumno con el centro educativo como referencia institucional; iii) procurar un contacto más fluido con docentes de las asignaturas específicas, mediante el aumento de las clases presenciales, las videoconferencias o el uso más extendido de aplicaciones que permiten respuestas rápidas de los docentes; y iv) potenciar el uso de las herramientas informáticas en los estudiantes, además de aumentar el caudal de las computadoras personales.

Desde la perspectiva de los **estudiantes** consultados, se desataca una visión **positiva** de la modalidad, en tanto les brinda la oportunidad de realizar estudios terciarios en zonas donde esta oferta formativa está ausente o es poco variada. También la consideran valiosa por el hecho de que no deben trasladarse físicamente, y por tanto no deben asumir esos costos, ya sea de tiempo o monetarios. Asimismo, destacan la flexibilidad de esta propuesta académica en la medida que permite articular el mundo del trabajo, los cuidados familiares y responsabilidades domésticas con la realización de estudios

terciarios (esta última característica es altamente valorada, en tanto que el perfil de los estudiantes se compone por personas con edades más avanzadas que las correspondientes al egreso del bachillerato).

Debe señalarse que muchos mencionan que la elección de la propuesta formativa semipresencial constituía la única oferta disponible de estudios terciarios, la única opción para “tener una profesión”.

El profesorado semipresencial como oferta formativa les otorga mayor libertad –que otras ofertas educativas terciarias–, aunque consideran que es más exigente que las carreras homónimas de formación en educación.

Los estudiantes coinciden en señalar que el enlentecimiento del egreso se relaciona con las características de sus trayectorias educativas: intermitentes, con abandonos y reingresos, cursado paulatino y, por tanto, más lento que el previsto teóricamente en el currículo. A su vez, los estudiantes reconocen que las necesidades del sistema alimentan el círculo vicioso, en tanto hay materias con déficit de docentes y se promueve precozmente el ejercicio docente.

En cuanto a la consideración de elementos a **mejorar** se señalan algunos: a) relativos a la organización general de la modalidad y coordinación de los cursos: con ello refieren a cierta subutilización de los encuentros presenciales, a la mayor dificultad de las materias específicas (virtuales) que las presenciales y al inicio tardío de los cursos y; b) costos de traslados a los encuentros presenciales, tanto en términos económicos como de tiempo, por lo que solicitan apoyo económico a estudiantes (más allá de los ya existentes para 4to año).

También hay elementos negativos que se pueden clasificar como *inherentes a la semipresencialidad* y remiten a la sensación de soledad y falta de acompañamiento o retroalimentación en varias instancias del proceso formativo.

Finalmente, se puntualizan algunas **sugerencias para la mejora** de la modalidad semipresencial que surgen de los estudiantes y refieren a: i) mayor conexión o coordinación entre la coordinación central del semipresencial y los referentes del centro;

ii) creación de pautas de interacción en la plataforma: es preciso fijar plazos y reglas de interacción claras entre docentes y estudiantes; iii) la necesidad que los docentes hagan un mejor uso de la plataforma y recursos técnicos; iv) la importancia de que los cursos comiencen en tiempo y forma; v) la relevancia de una mayor frecuencia de encuentros presenciales; y vi) finalmente la cuestión sobre la ayuda económica para los traslados a los encuentros presenciales para estudiantes –no solo para los del último año–.

En suma, los distintos actores valoran positivamente esta modalidad de formación, tanto por su carácter democratizador, así como por su potencial. Las dificultades se ubican, fundamentalmente, en aspectos de la gestión y en el diseño institucional. Es una modalidad sin diseño explícito, que ha tenido un desarrollo errático, se ha expandido a demanda coyuntural, sin una estrategia que permita trabajar con coordinaciones y eslabones intermedios.

Se pudo observar un déficit de institucionalización a partir de la falta de protocolos de supervisión y gestión de la modalidad, así como la ausencia de registros administrativos sistemáticos. A su vez, el profesorado semipresencial se caracteriza por un esquema organizativo de tipo dual: *centralización descentralizada*. El funcionamiento (académico, de gestión administrativa y de recursos) está dirigido desde una unidad central; en tanto que la formación se desarrolla descentralizadamente, ligada a centros de referencia, en donde se dictan las materias presenciales y se encuentran los referentes de la modalidad. Esta dualidad no ayuda a delinear un diseño institucional claro.

Referencias bibliográficas

ANEP (2016). *La situación educativa en Uruguay. Síntesis al inicio de la gestión - ANEP Proyecto de presupuesto 2015-2019*; Montevideo.

ANEP-CODICEN (2008). *Censo Nacional Docente 2007*; Tradinco; Montevideo.

ANEP-UNESCO/IPE (2003). *Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización*; Rosgal S.A.; Montevideo.

CES (2017). *Consejo de Educación Secundaria*. Recuperado el agosto de 2017, de .

CFE (2017). Informe Matrícula del Consejo de Formación en Educación (CFE).

Disponible en:

CFE (2008). *Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008*. Obtenido de

CIDE - Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social (1965) Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay. Plan de Desarrollo Educativo; Tomos I y II; Montevideo.

CIFRA (2012) *Factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente*; Zonalibro; Montevideo.

Durquet, A. (2014) *Formación docente en formato semipresencial . Uruguay 2014 "Una experiencia en construcción"*; Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación; Buenos Aires.

González Mora, F., González Burgstaller, M., & Macari, A. (2013) *Evolución de las profesiones docentes en Uruguay*; Ineed; Montevideo. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/evolucion-profesiones-docentes.pdf>

INEEd (2014) *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*; Montevideo.

INEEd (2016) *Encuesta Nacional Docente 2015; Primeros resultados*; Montevideo.

ANEXO

Muestra teórica y conformación de grupos de estudiantes para entrevistas

Uno de los objetivos del proyecto es documentar información sobre motivaciones, actitudes y juicios acerca de la modalidad semipresencial, aplicando herramientas de corte cualitativo.

Para tal propósito, se definió una muestra teórica de centros de formación de profesores del país que ofrecen cursos en la modalidad semipresencial. Esta muestra está constituida por ocho centros. La selección buscó que estuviesen en la muestra centros de distintas regiones del país, centros grandes y medianos por su número de matriculados al 2015, así como la inclusión de un Centro Regional de Profesores y del Instituto de Profesores Artigas de Montevideo.

Los centros seleccionados son los siguientes:

Centros de Formación	Matrícula 2015
IPA	138
IFD de Melo	419
IFD de Rivera	136
IFD de Carmelo	140
IFD de Pando	228
IFD de Trinidad	113
IFD de Tacuarembó	291
CERP de Maldonado	90
Total	1555

Estos centros constituyen la referencia para aplicar entrevistas y grupos de discusiones dirigidas a estudiantes, docentes y referentes de la modalidad semipresencial, así como al equipo director de cada uno de los centros.

A los efectos de conformar los grupos de discusión de estudiantes en cada centro, se procedió a una selección por etapas.

Primero, se agruparon las especialidades en áreas de conocimiento. Cada área quedó representada por las disciplinas que se muestran en el siguiente detalle:

Científica	Naturales	Idiomas	Artística	Letras
Física	Astronomía	Español	CVD	Derecho
Matemática	C Geog.	Inglés	Ed Mus	Filosofía
Química	Cs Bs	Portugués		

En total son 13 las disciplinas que al año 2015 cuentan con cursos en la modalidad semipresencial. Utilizamos el mismo año para conformar los grupos de discusión atendiendo a la matrícula por Área.

En segundo lugar, para cada centro de formación seleccionado en la muestra teórica, se agrupó la matrícula por área de conocimiento. Los criterios para la selección de los grupos de discusión de estudiantes siguieron las siguientes pautas:

1. que todas las áreas del conocimiento estuvieran representadas en función del “peso” de la matrícula;
2. en cada centro se seleccionan dos áreas, aquellas con mayor número de matriculados. Esta selección se ajusta para alcanzar la representación que se menciona en el punto anterior.
3. A razón de dos grupos por centro de formación, son 16 grupos de discusión que se conformarán, con la siguiente distribución por área de conocimiento:

Número de grupos discusión de estudiantes por área de conocimiento		
Área	Matrícula 2015	Número de grupos
Científica	383	4
Naturales	345	4
Idiomas	332	3

Artística	353	3
Letras	142	2
Total	1555	16

El cuadro que sigue muestra la selección de áreas por centro de formación para la conformación de los grupos de estudiantes. Las áreas seleccionadas aparecen con fondo amarillo.

En tercer lugar, el número de estudiantes finalmente seleccionado para cada área responde a la adopción de los siguientes criterios:

1. Áreas de conocimiento con más de 100 alumnos matriculados,: se conforma un grupo con 10 miembros.
2. Áreas con matriculados mayores a 30 y menores a 100se conforma un grupo de 8 miembros.
3. Áreas con matriculados menores a 30: se conforma un grupo con un grado variable de miembros (entre 1 y 5 dependiendo de la matrícula).

En cuarto lugar, la selección de estudiantes por especialidad en cada área seleccionada se conforma por la proporcionalidad de los matriculados en función del número de miembros de definido para el grupo.

CONFORMACIONE GRUPOS DE ESTUDIANTES POR CENTRO DE FORMACION

IPA	Científica			Naturales			Idiomas			Artística			Letras		
	Matricula	Grupo 1		Matricula	Grupo 2		Matricula	Grupo 3		Matricula	Grupo 4		Matricula	Grupo 5	
Física	14	1	Astronomía	2	1	Español	2	1	CVD	2	1	Derecho	0		
Matemática	74	6	C Geog.	0	0	Inglés	7	2	Ed Mus	4	1	Filosofía	2	1	
Química	3	1	Cs Bs	28	7	Portugués	0	0		0	0				
	91	8		30	8		9	3		6	2		2	1	

Melo	Científica			Naturales			Idiomas			Artística			Letras		
	Matricula	Grupo 1		Matricula	Grupo 2		Matricula	Grupo 3		Matricula	Grupo 4		Matricula	Grupo 5	
Física	15	2	Astronomía	9	1	Español	78	6	CVD	49	7	Derecho	22	3	
Matemática	30	3	C Geog.	35	3	Inglés	22	2	Ed Mus	6	1	Filosofía	40	5	
Química	25	3	Cs Bs	64	6	Portugués	24	2							
	70	8		108	10		124	10		55	8		62	8	

Rivera	Científica			Naturales			Idiomas			Artística			Letras		
	Matricula	Grupo 1		Matricula	Grupo 2		Matricula	Grupo 3		Matricula	Grupo 4		Matricula	Grupo 5	
Física	3	1	Astronomía	7	2	Español	10	2	CVD	49	6	Derecho	0	0	
Matemática	9	2	C Geog.	0	0	Inglés	8	2	Ed Mus	11	2	Filosofía	26	4	
Química	3	1	Cs Bs	10	2	Portugués	0	0							
	15	4		17	4		18	4		60	8		26	4	

Carmelo	Científica			Naturales			Idiomas			Artística			Letras		
	Matricula	Grupo 1		Matricula	Grupo 2		Matricula	Grupo 3		Matricula	Grupo 4		Matricula	Grupo 5	
Física	6	1	Astronomía	2	1	Español	19	4	CVD	19	5	Derecho	0	0	
Matemática	30	5	C Geog.	11	2	Inglés	9	2	Ed Mus	12	3	Filosofía	9	2	
Química	10	2	Cs Bs	13	2	Portugués	0	0							
	46	8		26	5		28	6		31	8		9	2	

Pando	Científica			Naturales			Idiomas			Artística			Letras		
	Matricula	Grupo 1		Matricula	Grupo 2		Matricula	Grupo 3		Matricula	Grupo 4		Matricula	Grupo 5	
Física	14	2	Astronomía	1	1	Español	37	4	CVD	34	6	Derecho	4	1	
Matemática	45	4	C Geog.	11	2	Inglés	20	4	Ed Mus	8	2	Filosofía	3	1	
Química	14	2	Cs Bs	37	5	Portugués	0	0							
	73	8		49	8		57	8		42	8		7	2	

Trinidad	Científica			Naturales			Idiomas			Artística			Letras		
	Matricula	Grupo 1		Matricula	Grupo 2		Matricula	Grupo 3		Matricula	Grupo 4		Matricula	Grupo 5	
Física	4	1	Astronomía	1	1	Español	15	3	CVD	10	2	Derecho	0	0	
Matemática	25	6	C Geog.	10	2	Inglés	5	1	Ed Mus	6	1	Filosofía	3	1	
Química	7	1	Cs Bs	24	5	Portugués	3	1							
	36	8		35	8		23	5		16	3		3	1	

Tacuarembó	Científica			Naturales			Idiomas			Artística			Letras		
	Matricula	Grupo 1		Matricula	Grupo 2		Matricula	Grupo 3		Matricula	Grupo 4		Matricula	Grupo 5	
Física	30	5	Astronomía	6	1	Español	53	6	CVD	55	6	Derecho	11	3	
Matemática	1	1	C Geog.	0	0	Inglés	18	2	Ed Mus	13	2	Filosofía	21	5	
Química	15	2	Cs Bs	68	7	Portugués	0	0							
	46	8		74	8		71	8		68	8		32	8	

CERP Maldonado	Científica			Naturales			Idiomas			Artística			Letras		
	Matricula	Grupo 1		Matricula	Grupo 2		Matricula	Grupo 3		Matricula	Grupo 4		Matricula	Grupo 5	
Física	0	0	Astronomía	3	1	Español	0	0	CVD	43	4	Derecho	0	0	
Matemática	6	1	C Geog.	1	1	Inglés	0	0	Ed Mus	32	4	Filosofía	1	1	
Química	0	0	Cs Bs	2	1	Portugués	2	2							
	6	1		6	3		2	2		75	8		1	1	

En resumen los grupos quedaron constituidos de la siguiente manera:

Cantidad de grupos de discusión y cantidad de estudiantes seleccionados por centro de formación y área de conocimiento												
	Científica		Naturales		Idiomas		Artística		Letras		Total de grupos	Total de estudiantes
	Cantidad de grupos	Número de estudiantes	Cantidad de grupos	Número de estudiantes	Cantidad de grupos	Número de estudiantes	Cantidad de grupos	Número de estudiantes	Cantidad de grupos	Número de estudiantes		
IPA	1	8	1	8							2	16
Melo			1	10	1	10					2	20
Rivera							1	8	1	4	2	12
Carmelo	1	8					1	8			2	16
Pando	1	8			1	8					2	16
Trinidad	1	8	1	8							2	16
Tacuarembó					1	8			1	8	2	16
CERP Maldonado			1	3			1	8			2	16
Totales	4	32	4	29	3	26	3	24	2	12	16	128

Finalmente, con estas caracterizaciones se procederá a la selección específica del alumno al que se invitará a formar parte de la instancia grupal. Para este fin se intentará que los grupos estén representados por estudiantes con distintas características (edad, sexo, grado, etc.). Este trabajo corresponde a las acciones de campo que se coordinarán con cada una de las instituciones.