



La modalidad de formación semipresencial de los docentes en Uruguay

The blended learning modality of teachers in Uruguay

GONZALEZ BURGSTALLER, Mariana¹

CONDE MOREIRA, Analaura²

VILLAGRÁN BEVILACQUA, Alberto³

Gonzalez Burgstaller, M., Conde Moreira, A. y Villagrán Bevilacqua, A. (2018). La modalidad de formación semipresencial de los docentes en Uruguay. *RELAPAE*, (9), 125-136.

Resumen

Esta investigación 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) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de Uruguay.

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.

Palabras Clave: políticas educativas/ educación pública/ formación de docentes/semipresencial

Abstract

¹ Administración Nacional de Educación Pública-Departamento de Investigación y Estadística Educativa (Uruguay) / anairamg@gmail.com

² Administración Nacional de Educación Pública-Departamento de Investigación y Estadística Educativa (Uruguay) / analauraconde8@gmail.com

³ Administración Nacional de Educación Pública-Departamento de Investigación y Estadística Educativa (Uruguay) / villa.bevi@gmail.com

This research aimed to provide evidence and elements of analysis to guide the process of improvement and decision making regarding the implementation of blended learning modality provided by the Education Training Council (CFE) of the National Administration of Public Education (ANEP) of Uruguay.

The blended learning has had a constant growth, currently covers a wide range of specialties and is part of the curricular format in all the IFD of the interior, in some specialties in the CERP and in the IPA in smaller scale.

The study carried out combined the use of qualitative and quantitative tools to explore and know the current conditions of the modality of blended learning. The quantitative strategy involved the analysis of enrollment and enrollment in the modality. For the qualitative strategy, a theoretical sample was defined by selecting eight training centers to interview and form discussion groups with directors, referents, teachers and students.

The study elaborated a profile of the students of this modality, and it stands out that: almost three out of ten students of teaching staff (27%) do it in a blended way; the analysis of the age structure shows that the modality concentrates the older students; When observing the educational level of the parents of the students, it is verified that the students come from homes whose parents have lower educational levels than the students of the face-to-face teachers; and it was observed in the labor field that those enrolled in the blended learning work in a higher proportion (65%) to those who attend in person (50.9%). It should also be noted that the proportion of students of teachers working in educational institutions is higher among those who attend blended in comparison to those who do so face-to-face.

Regarding the main findings of the qualitative study, it is highlighted that the different actors value this type of training positively, both for its democratizing nature and for its potential. The difficulties are located, fundamentally, in aspects of management and institutional design.

Keywords: educational policies/ public education/ teacher training/ virtual learning

Introducción

Este artículo presenta los principales resultados de la investigación realizada durante 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) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de Uruguay (Conde; González & Villagrán, 2018).

Garantizar el acceso a la educación está en el centro de las preocupaciones educativas actuales y son múltiples las acciones que se implementan y se fortalecen para hacerlo efectivo. Pero, ¿en qué medida la modalidad de formación semipresencial materializa este derecho?

Desde su origen institucional la formación docente transitó por procesos complejos de transformación, no obstante, se diversificó y se expandió, por la coexistencia de modalidades curriculares y por un impulso a la formación de profesores en el interior del país.

La génesis de la modalidad semipresencial puede ubicarse en el año 2002 con el objetivo de mejorar la calidad, descentralizar la formación docente, y generar posibilidades de acceso para jóvenes y adultos que no podían concurrir al Instituto de Profesores Artigas (IPA) ubicado en la capital o a los Centros Regionales de Profesores (CERP) ubicados en algunos departamentos del interior del país.

Desde entonces 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 Institutos de Formación Docente (IFD) del interior del país, 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.

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 en su práctica docente, 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 básica, 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 Media⁴ con el objetivo de mejorar la calidad, descentralizar la formación docente. 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 educación media (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 enseñanza media superior– 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 procedimientos, documentos y resoluciones para viabilizar el funcionamiento de ambos proyectos.

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.

⁴ Información obtenida de informes elaborados por el equipo técnico de MEMFOD, 2004.

Matrícula y titulación de la formación inicial de profesores

El conjunto de las ofertas educativas de formación en educación muestra 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 decrecimiento. Esta misma evolución se constata 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.

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 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.

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)⁵.

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 semipresencial⁶, 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 (Conde; González & Villagrán, 2018).

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.

⁵ 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.

⁶ En algunos IFD existen experiencias de cursos presenciales.

El déficit de docentes de educación media con titulación específica en profesorado, especialmente en algunas asignaturas⁷, constituye otra de las características del sistema educativo señalada como problemática por distintos diagnósticos (ANEP-UNESCO/IIPE, 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.

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 IIPE-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.

⁷ 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.

Las estadísticas que aporta el Anuario Estadístico del MEC de 2016 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.

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 Ineed⁸, ubica en 67% el número de docentes titulados en secundaria pública y en 41% en enseñanza técnica. Interesa 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 pregunta⁹, 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).

El informe que se elaboró a partir del censo interpreta esta información¹⁰ 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. 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 (Conde; González & Villagrán, 2018).

Metodología y trabajo de campo

La metodología aplicada en el estudio tuvo un alcance exploratorio e intentó profundizar, en los centros seleccionados, sobre tópicos tales como los vínculos y experiencias del actor con la modalidad, las perspectivas sobre el funcionamiento, y la valoración sobre virtudes y dificultades observadas.

La realización de entrevistas a los directores, referentes y docentes de la modalidad, así como 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. Se optó por la aplicación de dichas técnicas, las cuales se estructuraron en una pauta o guía general sobre tópicos de

⁸ La encuesta se realizó entre el 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.

⁹ 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.

¹⁰ 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.

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.

Se definió una muestra teórica que implicó a los centros educativos objeto de indagación, la cantidad de entrevistas a realizar y la conformación de los grupos de discusión con estudiantes. En total se realizaron 7 entrevistas a directores, 10 profesores de asignatura, 9 entrevistas a referentes y 11 grupos de discusión con un promedio de 7 estudiantes por grupo, lo que totalizan 77 estudiantes participantes de la actividad.

Para 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.

Asimismo, el estudio se complementó con información cuantitativa que permitió contextualizar y brindar más elementos sobre los perfiles de los estudiantes de la modalidad.

Los estudiantes de formación en educación de la modalidad semipresencial

El conjunto de las ofertas educativas de formación en educación muestra 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 decrecimiento. Dicho incremento en las carreras de profesorado no viene acompañado de un aumento de igual proporción en los egresos. Asimismo, el déficit de docentes de educación media con titulación específica en profesorado, especialmente en algunas asignaturas, constituye una característica problemática del sistema educativo. Desde el año 2005 al año 2015 las tasas de egreso muestran niveles bajos, en ninguno de los años superan el 20%.

A partir del análisis de la matrícula de estudiantes del CFE, se observó que casi seis de cada diez estudiantes son de profesorado (58%), lo cual involucra a 14.363 matriculados en 2017; además se evidencia que la mayoría de los estudiantes matriculados cursan las carreras de modo presencial -casi siete de cada diez-. No obstante, algo más de un cuarto de los estudiantes (27%) cursan las carreras de modo semipresencial. La modalidad semilibre es cursada por una minoría (5%) de estudiantes de profesorado (Conde, González & Villagrán, 2018).

En cuanto a la distribución por sexo de los matriculados en la carrera de profesorado del CFE, el estudio da cuenta del evidente predominio femenino, particularmente en la modalidad semipresencial. En tanto, la modalidad presencial concentra a estudiantes más jóvenes. En el profesorado semipresencial y semilibre se observa el fenómeno inverso, es decir más de la mitad de los matriculados en profesorado tenían más de 30 años. No obstante, en todos los casos este análisis (Conde, González & Villagrán, 2018) ratifica lo que surge de 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 -más de 6- de haber culminado la educación media superior.

Del estudio de las relaciones de parentesco con el jefe de hogar de los estudiantes que ingresaron en 2017, se observó que para el caso de 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 (54%). Esto se vincula con las edades de ingreso a las modalidades de cursado de la carrera. El estudio destaca que 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. 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 (Conde, González & Villagrán, 2018).

En cuanto al vínculo de los estudiantes de profesorado con el mercado de trabajo, se extrae del estudio realizado que los inscriptos en el semipresencial trabajan en una proporción superior (65%) a los que cursan presencialmente (50,9%). Asimismo, se evidencia que la proporción de estudiantes de profesorado que trabajan en instituciones educativas es superior entre quienes cursan semipresencialmente (40%) en comparación a quienes lo hacen de modo presencial (23%).

Principales hallazgos del estudio

Esta sección se estructura a partir del análisis de los discursos de los diferentes actores consultados y se focaliza en las sugerencias de mejora para la modalidad desde las distintas perspectivas.

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 el acceso de los estudiantes del interior y de aquellos para los que no era posible transitar por los CERP, democratizándolo, 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) optimar 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 de 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 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 sobre la modalidad con los futuros estudiantes a efectos de dotar información significativa sobre el funcionamiento a los interesados en inscribirse; vii) generar mecanismos para que quienes comienzan a cursar no dejen de hacerlo luego de

obtener horas docentes, lo que supone repensar las exigencias para que los estudiantes que trabajan –en la docencia u 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, y 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, si se quiere 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 sólo 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 (en tanto que el perfil de los estudiantes se compone por personas con edades más avanzadas que las correspondientes al egreso del bachillerato, dicha característica es altamente valorada).

Debe señalarse que muchos mencionan que la elección de la propuesta formativa semipresencial remite a que 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 el ejercicio docente precozmente.

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, 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 finalmente vi) la cuestión sobre la ayuda económica para los traslados a los encuentros presenciales para estudiantes –no solo para los del último año–.

Desde la perspectiva de todos los actores 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 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.

En suma, los distintos actores valoran positivamente esta modalidad de formación, tanto por su carácter democratizador, así como por su potencial. Los discursos actuales sobre los derechos parecen reducirse a una lucha sobre formulaciones generales que carecen de una referencia práctica. La educación es objeto de un debate donde todos (políticos, técnicos, integrantes de organizaciones sindicales) tienen algo que aportar y donde prevalecen visiones desalentadoras, muchas veces sin sustento para promover orientaciones claras.

El estudio sobre la modalidad semipresencial brinda información sobre cómo se materializa el derecho a la educación a partir de una política pública que conjuga conceptos relativos a la democratización, la descentralización, y las oportunidades. Este artículo procura rescatar las características que sobresalen de la modalidad de formación en educación, enfatizando esta la línea argumental que se expresa en las prácticas y en el ejercicio de un derecho.

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/IIPE (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, <https://www.ces.edu.uy/ces/reglamentoordenamientoydesignaciondeprofesoresdedocenciadirectacircular>

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

http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf

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.

Conde A.; González Burgstaller M.; Villagrán A. (2018). *Estudio sobre la modalidad semipresencial de formación en educación*. ANEP –CFE.

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.

MEC (2016) *Anuario Estadístico de Educación*. Disponible en: https://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/11078/5/mecweb/publicaciones_?3colid=927

Fecha de recepción: 10/10/2018

Fecha de aceptación: 23/11/2018