

Docencia en los Inicios

Manual didáctico para docentes
UCO - Inicio a la formación
en Psicología. Módulo Referencial

Coord. Gabriela Bañuls

Manual didáctico para docentes
UCO - Inicio a la formación en Psicología. Módulo Referencial

Equipo _____

Coordinadora: Prof. Agda. Dra. Gabriela Bañuls (*Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano*)

Prof. Ayud. Lic. Marilin Diaz (*Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano*)

Prof. Asist. Dr. Nicolás Chiarino (*Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano*)

Profa. Asist. Mag. Silvia Giménez (*Proren*)

Profa. Asist. Mag. Fiorella Nesta (*Instituto de Psicología de la Salud*)

Profa. Ayud. Mag. Johanna Orrego (*Sagirni*)

Profa. Asist. Mag. Sandra Tort (*Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano*)

Este manual contó con la asesoría de la Dra. Andrea Viera para el apartado específico sobre Prácticas inclusivas y de cuidados (p. 33)

Asimismo, agradecemos el aporte de la Lic. Liliana Del Pino y la Tec. en Educ. Gabriela Pérez Caviglia en la elaboración de los tutoriales del apartado de Especificidades para el trabajo con plataformas (pp. 40-44)

Agradecemos a los docentes del equipo de Inicio a la formación en Psicología quienes compartieron con generosidad sus experiencias de aula.

Contenido	
● Introducción.....	4
Parte 1. Conceptualizaciones claves (UCO)	
● La pedagogía de los inicios universitarios como política de inclusión, permanencia y formación académica en la Universidad de la República.....	6
Parte 2- Docentes y estudiantes en los Inicios a la Formación en Psicología	
● 2.1 - Docencias en los inicios universitarios para la formación en Psicología.....	11
● 2.2 - Perfil del estudiante de psicología en los inicios.....	16
● Perfiles bajo la lupa.....	17
Parte 3 - Enseñar y aprender en la UCO estrategias pedagógico didácticas para entornos presenciales y virtuales	
● 3.1 - Estrategias pedagógico didácticas para entornos presenciales y virtuales	22
● La secuencia didáctica como eje	23
● Estrategias pedagógico didácticas	24
● Los organizadores previos y su función.....	24
● Estrategias en cada fase de la secuencia didáctica	25
● Recomendaciones prácticas	28
● 3.2 - Evaluación.....	29
● Características de la evaluación	30
● Modalidad de evaluación	30
● Consignas utilizadas en las actividades obligatorias.....	30
● ¿Qué se espera evaluar?	31
● Retroalimentación	31
● Evaluaciones adaptadas	32
● 3.3 - Prácticas inclusivas y de cuidados	34
● Aprendizajes y tensiones en torno a la inclusión y el cuidado.....	35
● Hacia una pedagogía del cuidado y la inclusión.....	37
● 3.4 - Especificidades para el trabajo con plataformas	40
● Plataforma EVA Ciclo Inicial	40
● Plataforma Zoom.....	44

Introducción

Este manual visibiliza una práctica docente en contexto de masividad, que pone el foco en los procesos de filiación de los estudiantes de ingreso en acuerdo con las definiciones adoptadas por la Udelar.

En el contexto de carencia presupuestal, se ofrece como un instrumento para facilitar la incorporación de nuevos docentes al equipo de la UCO Referencial, en el curso de Inicio a la formación en psicología, del Ciclo Inicial de la formación de grado en Licenciada/o en psicología.

Por ello, en primer lugar presenta los fundamentos para la pedagogía de inicio a la Udelar, en contexto de masividad. En segundo lugar, sistematiza y organiza las propuestas didácticas y pedagógicas utilizadas en clase según las unidades temáticas y las de instancias de evaluación que han sido valoradas positivamente por los integrantes del equipo en el curso de 2025. El que se integró con docentes que participan desde el inicio del plan 2013 hasta algunos que han tenido su primera experiencia en la UCO en ese año.

En tercer lugar, identifica propuestas adaptadas para estudiantes con necesidades diferentes y para los estudiantes privados de libertad.

Y por último, en cuarto lugar, presenta un compendio de procedimientos y manuales para el uso pedagógico de plataformas de enseñanza y aprendizaje EVA y Zoom.

Parte 1

Conceptualizaciones
claves (UCO)

La pedagogía de los inicios universitarios como política de inclusión, permanencia y formación académica en la Universidad de la República

Tras la promulgación de la Ley Orgánica de la Universidad de la República (Udelar) en 1958, el sistema universitario público uruguayo se funda sobre un principio central: el derecho a la educación superior para todas las personas que cumplan con las condiciones formales de ingreso, esto es, la culminación del ciclo de educación media. Este principio no solo expresa una definición jurídica, sino que constituye una posición política, ética y epistémica respecto del lugar de la universidad en la sociedad y de su responsabilidad en la formación de sujetos capaces de participar críticamente en la vida social, cultural y profesional del país.

Desde entonces, y de manera sostenida hasta avanzado el siglo XXI, la Udelar ha experimentado un crecimiento significativo tanto en la diversificación de sus propuestas formativas como en su alcance territorial, ampliando las condiciones materiales y simbólicas de acceso a la educación terciaria pública, laica y gratuita. En este proceso, la descentralización universitaria ha ocupado un lugar estratégico. A partir de 2019, el ingreso a la Udelar es posible no solo en Montevideo, sino también en los tres Centros Universitarios Regionales (CENUR): el CENUR Litoral Norte, con sedes en Salto, Paysandú y Fray Bentos; el CENUR Este, con sedes en Maldonado, Rocha, Lavalleja y Treinta y Tres; y el CENUR Noreste, con sedes en Tacuarembó, Rivera y Cerro Largo.

Si bien la mayor parte de la matrícula universitaria continúa concentrándose en la capital del país, los datos institucionales muestran un incremento progresivo de las inscripciones en los centros regionales, lo que evidencia un avance sostenido en la ampliación de las oportunidades de acceso a la

formación terciaria para poblaciones históricamente alejadas de los grandes centros urbanos (Pro-rectorado de gestión, 2021). Este proceso constituye un aporte relevante al objetivo de inclusión académica y social, en tanto habilita trayectorias educativas que de otro modo se verían seriamente restringidas por condiciones geográficas, económicas y sociales.

En este marco, el curso Inicio a la formación en Psicología (IFP), perteneciente a la formación del grado en Psicología, se inscribe explícitamente en una perspectiva epistémica que concibe la educación superior como un derecho, y no como un privilegio reservado a quienes ya dominan los códigos académicos universitarios. Desde esta concepción, el IFP asume como uno de sus propósitos centrales la promoción de los procesos de integración académica y social que los estudiantes deben transitar en los inicios de su vida universitaria.

El ingreso a la universidad no se reduce a un acto administrativo ni a la mera inscripción en una carrera. Implica, por el contrario, un proceso complejo de reconfiguración subjetiva, en el que los estudiantes se enfrentan a nuevas formas de organización del conocimiento, a expectativas académicas específicas, a modalidades particulares de evaluación y a prácticas discursivas propias del ámbito universitario. En este sentido, la pedagogía de los inicios debe ser comprendida de manera situada, atenta a las condiciones reales de ingreso del estudiantado y a la heterogeneidad de trayectorias educativas, culturales y sociales que confluyen en el aula universitaria. Ello implica que los docentes que integran el equipo del IFP se vean instados a sostener una actitud de vigilancia ética y epistémica, que les permita acompañar de manera reflexiva y responsable el tránsito de los estudiantes durante el ingreso. Dicha vigilancia no remite a una lógica de control, sino a una disposición profesional orientada a reconocer las tensiones, dificultades y potencialidades que emergen en los procesos de aprendizaje, y a diseñar

dispositivos pedagógicos y requerimientos académicos capaces de atender la multiplicidad de procedencias del estudiantado. Esta tarea adquiere una relevancia particular en el marco de las características que asume la Udelar como universidad de masas, definidas por la elevada densidad de la matrícula y por un financiamiento estructuralmente insuficiente, que opera como un obstáculo concreto para la implementación de estrategias de personalización de los aprendizajes.

La literatura especializada ha señalado que los procesos de integración académica y social dependen, en gran medida, del espacio de aula que se construye en los primeros tramos de la carrera. Y subraya que el inicio a la universidad no debe pensarse como un momento puntual y acotado en el tiempo sino, como un proceso que se inicia en la transición entre la educación media y la educación superior, abarca el ingreso propiamente dicho y se extiende a lo largo del primer año de cursada (Tinto, 2012). Desde esta perspectiva procesual, la permanencia de los estudiantes en la universidad no se atribuye exclusivamente a decisiones individuales, sino que debe entenderse como un fenómeno de corresponsabilidad, en el que intervienen los sujetos, sus contextos familiares y sociales, y la propia institución que los recibe (Carbajal, 2014).

Por lo anterior, el aula del IFP es un espacio estratégico donde se ponen en juego no solo contenidos disciplinares introductorios, sino también modos de relación pedagógica con el docente, modos de relación entre pares, formas de participación, criterios de legitimidad académica y sentidos atribuidos a la experiencia universitaria.

Asumir esta corresponsabilidad implica, para la universidad y para los equipos docentes, reconocer que la permanencia estudiantil se construye a través de experiencias educativas significativas, que favorezcan la

comprensión de las reglas del juego académico, el desarrollo de estrategias de estudio acordes al nivel universitario y la construcción de un sentido de pertenencia a la comunidad académica. En este punto, el IFP se configura como un dispositivo clave para habilitar estos aprendizajes iniciales, en tanto propone un abordaje explícito de las condiciones, exigencias y prácticas propias de la formación universitaria en psicología en el contexto de lo que se ha dado en llamar grupo pequeño (aproximadamente 40 estudiantes).

Finalmente, remarcamos que los procesos de personalización de la enseñanza y el aprendizaje en los inicios universitarios requieren del diseño de dispositivos pedagógicos que favorezcan la interacción entre pares y con los docentes. Estas interacciones no solo cumplen una función cognitiva, sino también social y subjetiva: habilitan espacios de reflexión crítica, promueven la construcción de vínculos de pertenencia y sostienen el desarrollo de estrategias de aprendizaje progresivamente más autónomas y reflexivas. En este sentido, la pedagogía del IFP se orienta a crear condiciones que permitan a los estudiantes reconocerse como sujetos activos de su formación, capaces de apropiarse de la cultura universitaria y de los cánones académicos que estructuran el campo disciplinar de la psicología en el marco de la Udelar.

Referencias

Carbajal, S. (2014). La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República: Una construcción colectiva (pp. 72–81). *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 1(1). Universidad de la República. ISSN 2301-0118. [Colibri](#)

Carbajal, S. (2011). *La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la Universidad de la República durante el año de ingreso* (Tesis de maestría). Universidad de la República, Facultad de Psicología, Montevideo, Uruguay.

Chiarino, N. & Plachot, G. (2023). Pluralidad de saberes en la formación docente universitaria (pp. 14–21). *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 10(2), 3-12. Universidad de la República, Uruguay

Chiarino, N. Rodríguez Enríquez, C. Curione, K. Machado, A. Bonilla, M. Aspirot, L. Garófalo, L. Oliveira, B. (2024) Abandono y permanencia estudiantil en universidades de Latinoamérica y el Caribe: Una revisión sistemática mixta. *Actualidades Investigativas en Educación*. 24 (2), 123-161

Plachot, G., Bonilla, M., Doninalli, M., Curione, K., Rodríguez Enríquez, C., Chiarino Durante, N., & Oliveri, A. (2025). Permanecer en primer año universitario: voces estudiantiles. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 12(1). <https://doi.org/10.29156/INTER.12.1.7>

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago: University of Chicago Press.

Pro-rectorado de Gestión, Udelar (2021) Matrícula 2021 del Cenur Litoral Norte creció en más de 500 nuevos estudiantes. <https://gestion.udelar.edu.uy/noticias/matricula-2021-del-cenur-litoral-norte-crecio-en-mas-de-500-nuevos-estudiantes>

Parte 2

Docentes y estudiantes
en los Inicios a la Formación
en Psicología

2.1 Docencias en los inicios universitarios para la formación en Psicología

La Universidad de la República es la principal institución universitaria del Uruguay, reuniendo más del 85% del estudiantado universitario del país (UNESCO, 2022). Como parte de un proyecto político, social, cultural y educativo, la Udelar apuesta a la defensa del Derecho a la Educación Superior, mediante el desarrollo de acciones enfocadas en la generalización del acceso y la permanencia a una educación universitaria de calidad para todos y todas. En tal sentido, a nivel institucional se concibe de forma estratégica entre sus líneas programáticas, el diseño de políticas de fortalecimiento con foco en el primer año universitario orientadas a disminuir el rezago y la desvinculación estudiantil, a consolidar en las carreras equipos docentes de alta dedicación que se adecuen al perfil de ingreso de los estudiantes universitarios y a mejorar la relación docente-estudiante en las condiciones de formación específica del área (Udelar, 2025).

Estas definiciones van en consonancia con diversas investigaciones empíricas, que respaldan la relevancia que tienen las primeras experiencias estudiantiles universitarias en las trayectorias académicas (Figuera Gazo, 2014). Entre los diversos factores que influyen en el proceso de integración social y académica en el contexto universitario, Kuh et al. (2016) y Tinto (2007) jerarquizan la importancia que tienen las aulas de primer año, donde las acciones del profesorado juegan un papel fundamental (Tinto, 2012).

En tal dirección, las pedagogías de los inicios universitarios (Más Rocha y Mancovsky, 2019), es un campo de estudio que ha profundizado en las prácticas docentes en el primer año, integrando aspectos comunicacionales (Plachot, 2022), motivacionales (Chiarino et al., 2025), relacionales

(Friedlander et al., 2007) y pedagógicos y didácticos (Allan et al., 2009). Éstos se encuentran asociados a diversos resultados psicológicos y educativos, tales como la motivación y el compromiso académico (Lerdpornkulrat et al., 2016), avances en el aprendizaje y pensamiento crítico (Reason et al., 2006), la autoeficacia académica e intención de persistir (Johnson y LaBelle, 2022) y el desempeño académico (Rivera Muñoz et al., 2019).

En lo que refiere al contexto de enseñanza numerosa de la Udelar en general y de la Facultad de Psicología en particular, la UCO de Inicio a la Formación en Psicología (IFP), corresponde a un espacio formativo de trabajo en grupos reducidos, que genera condiciones propicias para un intercambio más cercano y personalizado entre estudiantes y docentes (Blatchford, 2021). Es por ello, que comprender el perfil docente para acompañar los inicios universitarios en esta UCO, es un camino que puede contribuir a la reflexión y diseño de acciones que favorezcan la permanencia estudiantil universitaria en nuestra facultad. Se presenta en la Tabla 1, una caracterización de las/os docentes participantes de este relevamiento en su conformación del año 2025 -participaron 43 de 50 docentes, que representan un 86% del total-.

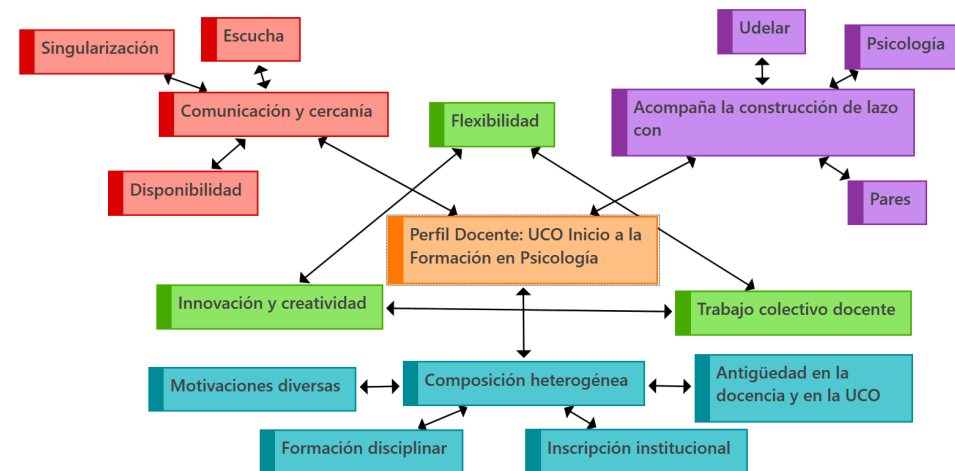
Tabla 1. Caracterización del equipo docente en la UCO Inicio a la Formación en Psicología (2025)

		IFyMP (6)	IPC (9)	IPEDH (11)	IPS (9)	IPyS (5)	ProREn (2)	SAGIRNI (1)
Grado docente	G1 - G2 (30)	5	7	7	4	4	2	1
	G3 - G5 (13)	1	2	4	5	1	0	0
Género	Mujer (30)	5	6	6	6	5	1	1
	Varón (13)	1	3	5	3	0	1	0
Antigüedad en la UCO	1-2 años (15)	4	5	2	2	1	1	0
	3 o + años (29)	2	4	9	7	5	1	1

Fuente: elaboración propia (2025).

A través de los relatos de docentes entrevistadas/os, identificamos una serie de categorías que componen la concepción docente en la UCO de IFP. Se presenta en la Figura 1 una síntesis conceptual con los principales elementos emergentes.

Figura 1. Características vinculadas al perfil docente en IFP



Fuente: elaboración propia (2025).

En primer lugar, se evidencia la importancia de los relatos docentes respecto a la *comunicación y cercanía* con el estudiantado ingresante en la UCO de IFP: “Hay algo de la cercanía y la disponibilidad que ellos valoran mucho”. Esta categoría comprende aspectos socioemocionales (Bardelli et al., 2023) que conforman una cualidad central en la interacción docente-estudiante en el primer año universitario (Chiarino et al., 2025). Este posicionamiento de acompañar los inicios está provisto de disponibilidad y escucha atenta: “que sientan que hay alguien que tiene interés de escucharlos, conocerlos” y que esta interacción cercana permite un grado de singularización: “la importancia que tiene llamarlos por su nombre”. Lo que permite salir de la masividad, la serialidad y ser reconocido por un otro (Carbajal y Maceiras, 2003).

En segundo lugar, se destaca la relevancia del docente como guía en el acompañamiento para construir el vínculo del estudiante con la universidad (Gutiérrez, 2013): “tiene que ver con acompañar al estudiante en una institución que funciona diferente”, donde la autonomía y el pensamiento crítico adquieren una relevancia fundamental. También se ponen en juego saberes experienciales del profesorado (Tardiff, 2004), que permiten tomar contacto con la disciplina: “mostrarles en qué puede trabajar un psicólogo y realmente se quedan muy animados (...) termina generando muchas ganas de saber más”. Así como también, se destaca la importancia del profesorado en oficiar como facilitador en la construcción de redes entre pares estudiantiles: “generar condiciones para un encuentro más cercano y un reconocimiento de los pares, que es muy importante en los inicios universitarios y en contextos numerosos”. En esta misma dirección, es importante destacar que las estrategias docentes pueden promover la colaboración y el vínculo entre compañeras/os (Grunspan et al., 2017), lo que a su vez, refuerza la motivación, la autoeficacia y la persistencia académica en el primer año universitario (Tinto, 2024).

En tercer lugar, se identificó que existe una *composición heterogénea* en el perfil docente. Además de la diversidad de inscripciones a unidades académicas, género, grado docente y tiempo de participación de docentes en la UCO, se evidencia una heterogeneidad en la antigüedad docente, donde muchos/as docentes han iniciado en la docencia universitaria en esta UCO, así como también, se identificaron docentes muy experimentadas/os. Asimismo, se encontró que una gran cantidad de docentes que tienen formación disciplinar en Psicología y un número más acotado proviene de otras disciplinas, o bien, con doble formación disciplinar. En este sentido, varios docentes destacaron la importancia que el docente de IFP sea psicólogo/a dada la especificidad disciplinar y experiencial, como la posibilidad de identificación en su trayecto formativo en su pasaje como

estudiante de la carrera: “Yo creo que es importante que seamos psicólogos los docentes de estas materias o que tengamos una formación en relación a la grupalidad”. Finalmente, en cuanto a las motivaciones para participar en la UCO, se refieren al interés por la UCO por su valor formativo para la trayectoria estudiantil, o bien, en otros casos surge como respuesta a un pedido del instituto a la hora de resolver la demanda formativa: “Hemos muchos docentes que elegimos esta UCO porque nos gusta el vínculo con esas primeras generaciones de ingreso, y otros docentes, que desde las encargaturas de los institutos se les ofrece, se les solicita, o se les exige”.

Por último, en el análisis de los relatos docentes se identificaron tres elementos emergentes que dialogan de forma transversal con las categorías anteriormente mencionadas. Un aspecto se vincula con la *flexibilidad* que permite responder de forma oportuna a las demandas estudiantiles y adecuarse a los emergentes del proceso de enseñanza y aprendizaje (Baeza, 2009): “tiene que ser un docente flexible”. Otro de los elementos emergentes se asocia con la *innovación* y la *creatividad*: “es un docente que disfruta de dar clase con grupos más chicos, con propuestas más abiertas, con más espacio a la creatividad”. En esta dirección, lo creativo e innovador da lugar a la curiosidad y el desafío, que conecta con la necesidad innata de ampliar y ejercitar las propias capacidades, explorar y aprender (Ryan y Deci, 2000). Finalmente, se destaca el *trabajo colectivo docente*, donde la importancia de intercambiar, articular y coordinar durante el desarrollo de la UCO, constituye un soporte muy necesario y valioso para el proceso formativo. Este puede ser mediante estrategias estructuradas como reuniones con el coordinador/a de la UCO y referentes por institutos, o bien, a través del intercambio cotidiano con compañeros/as docentes cercanos: “Y mucho diálogo con algunos compañeros que son de confianza, no diálogos institucionalizados, sino más bien como amistosos”. Los elementos emergentes permiten identificar aportes clave para pensar

y seguir construyendo la docencia en la UCO de IFP. Este recorrido, nos desafía desde la pluralidad de saberes que se ponen en juego en la docencia universitaria (Chiarino y Plachot, 2023), que sitúan al ejercicio del rol docente universitario en un escenario con situaciones cada vez más complejas, diversas, inestables y disruptivas (Edelstein, 2014).

Referencias

Allan, J., Clarke, K., y Jopling, M. (2009). Effective Teaching in Higher Education: Perceptions of First Year Undergraduate Students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 362-372. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ909070.pdf>

Baeza, S. (2009). *Funcionamiento y clima sociorrelacional del aula, una perspectiva sistémica: una escala sistémica de observación de clases*. Editorial Aprendizaje Hoy.

Bardelli, N. E., Huertas Martínez, J. A. & Castillejo Ruíz, J. I. (2023). The importance of socio-affective relationships in educational contexts: Validation of a closeness-conflict scale and a motivational communication scale. *International Journal of Educational Psychology*, 12(2), 149-177. <https://doi.org/10.17583/ijep.11114>

Blatchford, P. (2021). Rethinking class size. A question and answer session with Peter Blatchford about a new book and approach to the class size issue. *Education*, 49(4), 387–397. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1874370>

Carbajal, S. y Maceiras, J. (2003). Por una práctica de los encuentros. En Jornadas universitarias de intercambio. *Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción*. Montevideo: Udelar, Facultad de Psicología, pp. 191-198.

Chiarino, N., Bardelli, N., Curione, K., & Huertas Martínez, J. A. (2025). Percepciones de estudiantes universitarios sobre clima motivacional de clase y autoeficacia académica. *Revista Fuentes*, 27(3), 274–288. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.27451>

Chiarino, N., Plachot, G. (2023). Pluralidad de saberes en la formación docente universitaria. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*. 10(2), 3-12. <https://doi.org/10.29156/inter.10.2.1>.

Edelstein, G. (2014). ¿Qué docente hoy en y para las universidades?. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 1(1). <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/9>

Figuera Gazo, P. (2014). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Laertes.

Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of college student development*, 48(3), 259-274. <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0024>

Grunspan, D., Wiggins, B., & Goodreau, S. (2017). Understanding classroom through social network analysis. A primer for social network analysis in educational research. *CBE Life Sciences Education*, 13(2), 167-179. <https://doi.org/10.1187/cbe.13-08-0162>

Gutiérrez, A. (2012). *(En) lazo con la Universidad: investigación biográfico - narrativa de estudiantes universitarios: estudio de caso*. Tesis de maestría, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/2653/1/Agutierrez_TM.pdf

Johnson, Z. D., & LaBelle, S. (2022). College Students' Intent to Persist with Their Education: The Direct and Indirect Effects of Classroom Confirmation and Academic Self-Efficacy. *Western Journal of Communication*, 87(3), 451-470. <https://doi.org/10.1080/10570314.2022.2131464>

Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563. <https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772116>

Lerdpornkulrat, T., Koul, R., & Poondej, C. (2016). Relationship between perceptions of classroom climate and institutional goal structures and student motivation, engagement and intention to persist in college. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 102-115. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1206855>

Más Rocha, S. M. y Mancovsky, V. (2019). *Por una pedagogía de "los inicios": más allá del ingreso a la vida universitaria*. Biblos.

Plachot, G. (2022). Movimientos en las posiciones docentes universitarias en tiempos de pandemia. *Revista Guatemalteca De Educación Superior*, 5(2), 144-157. <https://doi.org/10.46954/revistages.v5i2.98>

Reason, R. D., Terenzini, P. T. & Domingo, R. J. (2006). First Things First: Developing Academic Competence in the First Year of College. *Research in Higher Education*, 47, 149-175. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8884-4>

Rivera Munoz, C. A., Baik, C., & Lodge, J. M. (2019). Teacher and student interactions in the first year of university. *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1130-1142. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1664731>

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Tinto, V. (2007). *Taking student retention seriously*. Syracuse University.

Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *Student Success*, 3(1), <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i1.119>

Universidad de la República (2025). Mejor universidad al servicio del Uruguay por venir. Plan estratégico de desarrollo de la Universidad de la República. Propuesta al país 2025-2029. <https://udelar.edu.uy/propuesta2025/wp-content/uploads/sites/48/2025/06/Propuesta-Udelar-2025-2029.pdf>

2.2 - Perfil del estudiante de psicología en los inicios

El siguiente apartado presenta un primer análisis del perfil de los estudiantes que ingresan a la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Es un avance que considera la realidad del estudiante ingresante y las complejidades que este presenta en los primeros pasos de la formación universitaria.

Los ingresos a la Facultad de Psicología han aumentado en forma casi permanente, aunque no en forma homogénea. Desde el año 2006 la matrícula universitaria se duplicó, sin embargo en la Facultad de Psicología se triplicó ubicándola en el segundo lugar de los servicios con el peor ratio docente-estudiante (DGplan, 2025). Según el informe de las inscripciones a la Licenciatura en Psicología - Cuatrimestre Impar del PELP 2013 realizado por el equipo de Dirección de Licenciatura¹, la matrícula de ingreso superó los 3817² estudiantes, siendo el mayor registro de estudiantes de ingreso en esta casa de estudios. Sin embargo, de este registro se pueden observar comportamientos muy diferentes, desde el lugar de procedencia educativa, por ejemplo la educación media superior, junto con un perfil de estudiantes con formaciones terciarias no universitarias, hasta ingresantes con carreras universitarias finalizadas.

Otro dato importante a tener en cuenta, según datos que se desprenden del Informe (año 2025) para el caso de la UCO: Inicio a la formación en Psicología en su planificación académica, hubo un total de 3100 estudiantes con intención de cursada, 2955 plazas para oportunidades de formación y 2433 estudiantes inscriptos, con 67 grupos de 40 estudiantes, entre ellos 5 virtuales sincrónicos y 62 presenciales.

1 Equipo de Dirección de Licenciatura (2024-2026): Prof. Dra. Graciela Plachot, Prof. Adj. Dra. Valentina Paz, Asist. Mag. Fiorella Nesta.

2 Dato brindado por el Departamento de Enseñanza de la Facultad de Psicología.

En base a los datos, la caracterización posee relevancia para ver cuál es la situación de: a) partida de los aprendizajes, b) fortalezas, problemas o dificultades para responder a las demandas institucionales curriculares.

Los datos del Programa de Renovación de la Enseñanza (PRORen) para la generación 2025, nos ayudan a poder situarnos frente a la realidad del estudiante universitario, especialmente poder distinguir complejidades o potencialidades del estudiante que ingresa a nuestra casa de estudios. Para ello veremos en los próximos párrafos algunos datos para poder realizar una lectura transversal.

La complejidad de las condiciones del ingreso a la facultad implican sostener claves pedagógicas para la transición educación media-universidad, logrando adecuar las primeras aproximaciones epistemológicas de la psicología como disciplina, ante el escenario de la masividad, numerosidad y permanencia.

Resulta interesante poder destacar algunos antecedentes que han dado paso a la posibilidad de continuar reflexionando sobre el estudiante ingresante o de los inicios.

Algunas investigaciones en el campo educativo evidencian que el pasaje de la educación media superior a la universidad, implica un paso de un sistema de creencias a otro, y que representa una difícil transición (Plachot et al., 2025; Vélez, 2005; Manuale, 2015; Ruiz Barbot, 2017). En dónde se puede afirmar que el ingresante debe adaptarse a un sistema que difiere de la educación secundaria, cambiando rápidamente su demanda y protagonismo, tanto para la resolución de problemas como de aprendizajes.

Desde las ciencias de la educación, autores como Coulon (1995) afirman que en este pasaje se da en tres tiempos por los que transitan los ingresantes cuando inician su carrera universitaria: 1. el tiempo del extrañamiento,

2. tiempo de aprendizaje y 3. tiempo de afiliación. Sobre este último tiempo, definido por el autor podemos apoyarnos en las líneas argumentativas de Carbajal (2012), invitándonos a pensar sobre las responsabilidades institucionales para que el estudiante de los inicios logre sostener el ingreso.

Siguiendo con los tiempos de los ingresantes, Malinowski (2008) afirma que estos, no refieren sólo al aspecto de lo cognitivo y al acceso al conocimiento, sino que abarca lo administrativo-burocrático así como también los modos de ser estudiante, y sobre todo en los tipos de lazos afectivos que en este proceso se establecen. En este camino, para Manuale (2014), al ingresar al mundo universitario, los alumnos se encuentran con que éste tiene sus propias lógicas institucionales, las cuales deben ser conocidas y aprendidas. El oficio de estudiante universitario implica el aprendizaje de un saber específico dentro de un campo disciplinar, un léxico particular y poder apropiarse de las reglas institucionales. Sostiene Manuale (2014), que este aprendizaje del oficio tiene un alto impacto en los procesos de ambientación a la vida universitaria y a un rendimiento académico más satisfactorio (p.48). En consonancia con Casco (2009), afiliarse significa aprender la institución de la tarea y asignarle un sentido a los objetos institucionales y cognitivos del mundo académico, por lo tanto será posible distinguir dos tipos de afiliación: institucional e intelectual (p.236).

Perfiles bajo la lupa

A partir del análisis cualitativo de 43 entrevistas realizadas a los docentes de la Unidad Curricular Obligatoria: Inicio a la Formación en Psicología, podremos dar una aproximación en cuanto a la caracterización del estudiante de los inicios.

Se visibiliza, que el ingreso a la universidad se presenta como un proyecto de vida que exige y demanda diversos análisis, atravesado por factores y situaciones que requieren un abordaje integral, centrado en la historia de cada ingresante universitario. Este último componente, resulta complejo teniendo en cuenta la masividad de los estudiantes ingresantes específicamente en nuestra casa de estudios.

Se encontraron cuatro dimensiones significativas en el análisis de los datos: a) diversidad sociodemográfica; b) ansiedad, desorientación y demanda; c) motivación y formación complementaria y d) autoconocimiento.

Figura 2. Principales características del estudiante de ingreso según los docentes.



Fuente: elaboración propia (2025).

En primer lugar, sobre la dimensión socio demográfica, según datos recogidos por el (PRORen) en el Informe de la generación de ingreso 2025, las características territoriales indican que un 60,4% reside en la capital, mientras que el 39,6% lo hace en el interior. La gran mayoría reside en Canelones (20,2%), seguido de otras zonas cercanas a Montevideo como San José, Maldonado, Colonia y Florida que concentran un 9,1%. Asimismo, la dimensión demográfica impacta desde el punto de vista del acceso a la formación a nivel nacional, ya que la carrera completa se puede cursar únicamente en 3 sedes universitarias (Montevideo, Salto y Paysandú). Otro dato relevante de la generación es que, el 47,2% de los estudiantes son primeros en su familia en ingresar a la universidad, un 82,4% se identifican como de ascendencia blanca, un 83,7% es soltero/a, un 48,1% trabaja y un 18,4% tienen hijos.

En segundo lugar, el componente más característico del ingresante es la ansiedad, desorientación y necesidad de demanda, claramente expresada por los docentes entrevistados. Algunos de ellos afirman: "es un estudiante que me parece que está un poco asustado, abrumado", "a primera hora es un perfil, a media hora es otro, a la tarde es otro y a la noche otro". Esta dimensión se encuentra atravesada por el marco de referencia conceptual utilizado en la psicología de la educación: la motivación. Podríamos decir que este componente entendido como proceso dentro de los diversos escenarios educativos se expresa a partir de la interacción con el mundo simbólico-cultural-deseante del estudiante, así como también desde una mirada psicobiologista.

En tercer lugar, la motivación es otra dimensión importante a tener en consideración a la hora de la caracterización del estudiante de ingreso. Algunas investigaciones a nivel nacional e internacional han mostrado que los componentes motivacionales se relacionan con el rendimiento académico a nivel universitario (Curione, 2018).

La propia autora sostiene que el aprendizaje a nivel universitario requiere grados crecientes de autonomía, ya que las tareas académicas en este nivel educativo demandan mayores niveles de regulación cognitiva y motivacional. Esto se vio reflejado en afirmaciones como: “una ilusión de promover el bien común a través de la salud mental, a través de ocuparse de la salud mental, sin mucho conocimiento respecto a qué es, a qué se refieren cuando hablan de salud mental”, “aparecen cuestiones que se repiten en las narrativas, porque fui a estudiar, porque viví una experiencia que no me gustó y el psicólogo me ayudó. Porque en el liceo hubo un profesor que me habló de tal y me gustó (...) quiero ayudar y quería psicología, pero los familiares me decían que no. Pero al final decidí venir. Y bueno, para mí eso es como para poder siempre transformarlo en signo de interrogación y poder cuestionarlo luego de todo el semestre e invitarlos a seguirme cuestionando luego de su información”.

En cuarto lugar, para poder comprender los mecanismos psíquicos por los cuales los sujetos realizan el denominado *insight*, formó parte del eje central de las respuestas de los docentes, con afirmaciones tales como: “la búsqueda de respuestas a preguntas existenciales que están generalmente autorreferenciadas”; “Hay mucho que tiene que ver con una búsqueda de respuestas personales y propias vinculadas a historias familiares. Eso está muy presente en el perfil de las personas que deciden estudiar Psicología hoy y siempre”.

Finalmente, en función de los datos obtenidos, es de relevancia identificar para la planificación de los encuentros, no solo la importancia de la orientación bibliográfica, sino también las cuatro dimensiones señaladas anteriormente. Adicionalmente, no se puede desconocer que el ingreso a la universidad, además, exige para muchos estudiantes aprender a vivir y adaptarse en otros espacios, aprender otros tiempos, convivir con otros sujetos.

Referencias

- Boado, M. (2009) La deserción universitaria en la UDELAR, algunas tendencias y reflexiones. Seminario Internacional: La desafiliación en la Educación Media Superior y en la Educación Superior Pública, UR: Montevideo.
- Carbajal, S. (2012). Para pensar en la desafiliación estudiantil durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Tesis de Maestría.
- Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Co-herencia*, vol. 6, núm. 11, pp. 233-260 Universidad EAFIT Medellín, Colombia
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Malinowski, N. (2008). Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez, Juventud*, 6(2), 801-819.
- Manuale, M. (2014). El oficio de estudiante universitario y el problema del ingreso: miradas y aportes desde el Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. *Aula Universitaria*, 1(15), 43-57.
- Plachot, G.; Paz, V.; Nesta, F. (2025). Informe de las inscripciones a la Licenciatura en Psicología - Cuatrimestre Impar del PELP 2013.
- Plachot, G.; et al. (2025). Permanecer en primer año: voces estudiantiles. *Revista Inter-Cambios*, Vol. 12, pp: 1-10.
- PRORen (2025). Informe de Generación de Ingreso 2025. Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Ruiz Barbot, M.. et al.(2017). Sentidos de formación en los estudiantes universitarios. Trabajo presentado para la Jornada de Investigación en Educación Superior.

Vélez, G. (2005). Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. En M. Britos y M. Schneider (Eds.), *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Parte 3

Enseñar y aprender en la UCO
estrategias pedagógico didácticas
para entornos presenciales
y virtuales

3.1 Estrategias pedagógico didácticas para entornos presenciales y virtuales

Las estrategias pedagógico didácticas son herramientas y procedimientos que los y las docentes utilizan para facilitar el aprendizaje significativo, en el que se propende que el estudiantado pueda no sólo memorizar, sino comprender, integrar y aplicar el conocimiento. En la enseñanza universitaria en nuestra disciplina, estas estrategias son fundamentales para acompañar procesos de aprendizaje éticos y reflexivos que orienten una formación integral desde los inicios. Este capítulo presenta un conjunto de orientaciones articuladas con los objetivos formativos que se pretenden alcanzar en la UCO, pensadas para dialogar con distintos estilos docentes y con la diversidad de situaciones que se dan en el aula.

En el ámbito universitario conviven modos de enseñar muy diversos: algunos ligados a trayectorias profesionales específicas, otros sustentados en marcos teóricos consolidados y otros que se van configurando a partir de la experiencia cotidiana. Esta heterogeneidad enriquece la práctica docente, pero también invita a compartir criterios que orienten la planificación y el sentido formativo de las propuestas pedagógicas.

Con este propósito se recuperan fundamentalmente los aportes teóricos de Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (1998) y Díaz-Barriga (2013) y otras referencias complementarias, así como las voces y prácticas docentes recabadas a través de las entrevistas, que aportan experiencias situadas sobre lo que ocurre en el aula.

En sintonía con estas perspectivas, y tal como recuerda Paulo Freire (2004), *“enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”* (p. 12).

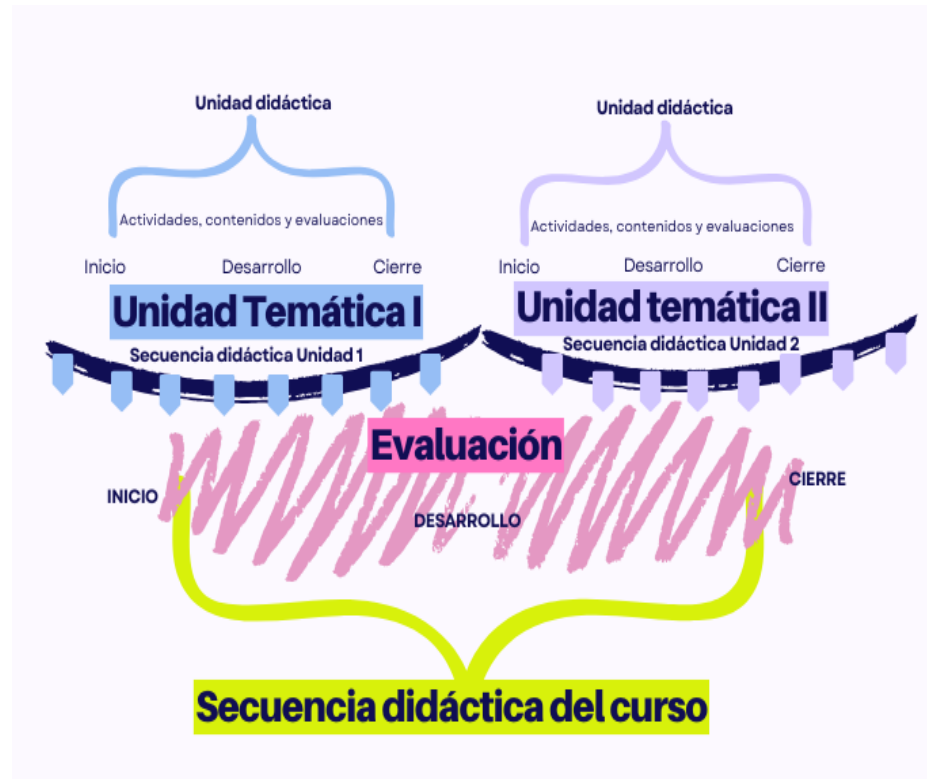
La secuencia didáctica como eje

¿Qué es una secuencia didáctica?

Díaz- Barriga (2013) define la secuencia didáctica como la forma de organización coherente y ordenada de actividades, contenidos y estrategias de evaluación en un proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene el propósito formativo de favorecer la comprensión y la apropiación de los saberes.

Se compone de tres fases: inicio, desarrollo y cierre, cada una con funciones específicas que dan cuenta de una intencionalidad pedagógica y de un sentido de progresión, en tanto que permiten abrir al aprendizaje significativo al activar saberes previos, despliegan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo y consolidan el aprendizaje en la integración final. Esta lógica de progresión de la secuencia didáctica puede aplicarse tanto al recorrido general del curso, como a cada unidad temática y a cada clase.

Figura 3. Secuencias Didácticas.



Fuente: elaboración propia (2025).

Estrategias pedagógico didácticas

Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (1998) definen las estrategias pedagógicas como “los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (p. 70). Estas estrategias deben facilitar un procesamiento profundo que permita al estudiante integrar el conocimiento, es decir no solo acceder a la información, sino relacionarla, reorganizarla y aplicarla en distintos contextos formativos.

Las principales estrategias de enseñanza según Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (1998) se desarrollan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Estrategias de enseñanza.

Elemento	Descripción
Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera).

Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Pistas tipográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
Uso de estructuras textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

Fuente: Cuadro 5.1. Estrategias de enseñanza. Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (1998, p. 3)

Dentro de esta clasificación de Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (1998), se ofrece la definición de organizadores previos, dado que tiene un nivel mayor de jerarquía, se desarrollarán a continuación:

Los organizadores previos y su función

Los organizadores previos son recursos usados al inicio para facilitar la asimilación del nuevo contenido a partir de lo que el estudiante ya conoce. Pueden ser explicaciones breves, esquemas, viñetas, preguntas, resúmenes, entre otras.

A partir de los aportes de la Teoría del Aprendizaje significativo de Ausubel, Moreira (2008) afirma que los organizadores previos tienen como función “servir de puente entre lo que el aprendiz ya sabe y lo que él debía

saber, con el fin de que el nuevo material pudiera ser aprendido de forma significativa”, por lo tanto pueden suministrar “ideas ancla” importantes para el aprendizaje significativo del nuevo material y establecer relaciones entre ideas, proposiciones y conceptos ya existentes y los contenidos en el material de aprendizaje (p.24).

Lo anterior se refleja también en las prácticas docentes relevadas: “Siempre tengo un momento que es de dudas, inquietudes, como repaso de lo que hicimos en los encuentros antes, como que situar a los que no vinieron, o sea como un primer momento de eso. Después planteo cómo va a ser la clase, en esto de la claridad en la organización, bueno hoy vamos a hacer esto, esto, esto, con tal objetivo, con tal actividad, vamos a cerrar esto, como que ellos tengan una panorámica, que sepan qué va a pasar hoy, como esa idea, planteo esa dinámica de la clase y después generalmente planteo una dinámica de interacción”.

Estas acciones que combinan la recuperación de lo trabajado y la anticipación de la estructura del encuentro, constituyen ejemplos claros de organizadores previos, tal como describen Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (1998) cumplen una función introductoria, en tanto recursos que preparan el marco conceptual y orientan cognitivamente el nuevo aprendizaje.

Estrategias en cada fase de la secuencia didáctica

- **Inicio**

Las estrategias de enseñanza que se desarrollan, tanto al inicio de un curso como al comienzo de cada encuentro, cumplen funciones estructurantes: pretenden activar conocimientos previos, motivar y establecer expectativas claras. Estas actividades preparan para un aprendizaje efectivo y orientan la atención y generan un clima de aula óptimo para el aprendizaje.

Un docente lo describe así cuando habla del comienzo del semestre: “yo me dedico mucho a los primeros encuentros, a conocernos, de hecho casi que la primera clase, me dedico bastante a eso (...) le doy como mucho énfasis a este problema de conocernos, y en generar un ambiente de confianza, para después poder conversar, entonces ahí es mucho como, bueno, también plantear cuáles van a ser como las claves que van a guiar nuestros encuentros (...) entonces como que mostrar un poco las reglas de juego, y después ya en un segundo encuentro, ir directo a presentar el programa”.

Otro docente retoma esta lógica en la escala de cada encuentro: “Sí, manejo como tres tiempos en cada encuentro, en los cuales en los primeros minutos hacemos un rápido repaso de lo que vimos en el encuentro anterior, si quedaron dudas, si quedó alguna pregunta para seguir trabajando o para retomar en el encuentro de ese día. Avisos de cosas que están pasando, o invitaciones, o eso. Y preguntas que ellos tengan o dudas”.

Estas prácticas introducen contexto, continuidad, intención y claridad en el proceso, actúan como puntos de anclaje y facilitan la estructura y progresión del aprendizaje.

- **Desarrollo**

La segunda fase de la secuencia didáctica obedece a las estrategias que se despliegan en el momento de desarrollo de la clase o del recorrido de una unidad, denominadas por Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (1998) como estrategias coinstruccionales que “apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza” (p.4). Asimismo, cumplen las funciones de “detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos, mantenimiento de la atención y motivación”. (2012, p.4).

Se aplican estrategias como preguntas intercaladas, debates, presentaciones, videos, lecturas colaborativas, talleres, mapas conceptuales, analogías, ilustraciones, redes semánticas, discusiones guiadas, estudios de casos y análisis de ejemplos, entre otros. Estas estrategias acompañan el proceso de construcción del conocimiento mediante apoyos conceptuales, heurísticos y metodológicos que permiten organizar, comprender, profundizar, comparar, problematizar y vincular los contenidos. Estas estrategias sostienen la continuidad entre los propósitos planteados al inicio y el cierre integrador del aprendizaje.

En este sentido, las estrategias de desarrollo cumplen además una función de cohesión: permiten articular los autores y perspectivas teóricas trabajadas, vincular cada unidad con la anterior, relacionar temas y mostrar de qué manera los conceptos dialogan entre sí.

En relación a esto, una docente manifiesta: “¿cómo pasar de la opinión a la elaboración crítica? Entonces, bueno, yo parto y voy a eso, les pregunto, bueno, ¿qué les parece a ustedes? ¿Qué opinan? ¿Qué creen de? ¿Qué piensan? ¿Escucharon tal noticia? Y a partir de lo que ellos van diciendo, voy interviniendo con conceptos o autores de la unidad, ya sea porque el grupo lo acaba de decir, porque algún subgrupo, después del trabajo de preguntas, lo dijo, o demás.”

Estas preguntas que pueden incluir las preguntas intercaladas permiten practicar y consolidar lo que han aprendido, así como resolver dudas y autoevalúa gradualmente. (Díaz Barriga, p.7).

Asimismo, otras de las estrategias coinstruccionales son las ilustraciones y mapas conceptuales, que de acuerdo a Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (1998) enriquecen la codificación de información y apoyan la comprensión profunda.

Según la experiencia de una docente: “trabajo también mucho con mapas conceptuales, les hago hacer alguna de estas tareas intermedias, son mapas conceptuales, que cada uno tiene que hacer, entonces ahí empezamos a identificar. Ahí me da como la pauta de ver qué comprensión lectora ellos están teniendo y yo selecciono para la clase siguiente, tres mapas conceptuales, que plantean aspectos distintos”.

Estas estrategias promueven también un procesamiento profundo y una elaboración activa de los contenidos y contribuyen a “dirigir y mantener la atención de los alumnos” y “promover y mejorar el interés” Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (1998, p.9)

En relación a esto, una docente expresa: “Al principio obviamente no tenía mucha idea, discutíamos los textos, pero después fui implementando actividades más de discusión (...) una cosa que funciona muy bien y que los estudiantes se divierten mucho son los debates”.

En este sentido, algunas de estas estrategias que incluyen actividades de tipo visual, y otras relacionadas con producciones plásticas/artísticas, operan como mediadores que facilitan la construcción compartida del sentido y abren otras modalidades de pensamiento y simbolización que enriquecen el proceso educativo.

Una docente ejemplifica lo anterior: “el recurso de poder hacer, de habilitar a hacer collage, de hacer producciones, de meter recorto, cascola, marcador, papelógrafo, de llevarles viñetas y que puedan a partir de eso crear otras cosas, a mí eso como de lo plástico y lo manual siempre me suma mucho, y siento que los gurises se cuelgan mucho con esas propuestas.”

Desde esta perspectiva, las estrategias en el momento de desarrollo, permiten no solo avanzar en nuevos contenidos, si no que también

establecen puentes conceptuales, revisitan ideas previamente trabajadas, conectan teoría con experiencia y construyen continuidad en el itinerario formativo.

● Cierre y Evaluación

De acuerdo a Díaz-Barriga (2013) “las actividades de cierre se realizan con la finalidad de “lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, permiten realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado” (p.11). Estas actividades pretenden que el estudiantado “logre reelaborar la estructura conceptual que tenía al principio de la secuencia, reorganizando su estructura de pensamiento a partir de las interacciones que ha generado con las nuevas interrogantes y la información a la que tuvo acceso” (p. 11).

A su vez, estas estrategias denominadas por Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (1998) como estrategias posinstruccionales “se presentan después del contenido que se ha de aprender, y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permite valorar su propio aprendizaje” (p.4).

Algunas de estas estrategias incluyen: resúmenes, síntesis integradoras, preguntas de aplicación, redes semánticas, autoevaluación, diarios reflexivos o bitácoras, entre otras.

Siguiendo los desarrollos de Díaz Barriga (2013), estas actividades de síntesis pueden consistir en la reconstrucción de la información a partir de preguntas orientadoras, así como en la realización de ejercicios que impliquen aplicar los conocimientos para resolver casos o problemas. En muchos casos, estas propuestas forman parte del avance de una etapa previamente prevista en la secuencia didáctica y pueden materializarse en representaciones,

exposiciones u otras formas de intercambio entre los estudiantes. De este modo, se favorece un espacio de acción intelectual, comunicación y diálogo entre pares, por lo que estas actividades pueden realizarse tanto de manera individual como en pequeños grupos.

Estas actividades pueden desplegarse en distintas escalas del proceso formativo, manteniendo una lógica común de síntesis e integración, a la vez que sostienen la coherencia entre los propósitos, las actividades y los contenidos trabajados.

Al finalizar cada encuentro, las actividades de cierre permiten recuperar los núcleos conceptuales trabajados, integrar aportes, hacer síntesis colectivas y anticipar continuidades. En esta línea, una docente entrevistada expresa: “Y luego un último momento, que es el momento de cierre, le damos un poco de conclusión abierta, pero cierre de lo que se estuvo trabajando y se pauta lo que se va a trabajar en el próximo encuentro”.

En el cierre de una unidad temática, estas actividades adquieren mayor densidad integradora, permiten hacer una reconstrucción del recorrido, a la vez que articulan contenidos, autores y teorías, a partir por ejemplo de ejercicios, análisis de casos o producciones grupales.

Desde la práctica docente, esto se expresa en experiencias como la siguiente: “La segunda evaluación, en el caso de los referenciales comunes, fue una tarea grupal (...) La tarea consistía en hacer una entrevista y a partir de ella elaborar un podcast, un video para YouTube, una presentación o algún material audiovisual. Además, debían hacer un trabajo escrito articulando la entrevista con los contenidos y autores trabajados en el segundo módulo (...) además de hacer una presentación grupal con un audiovisual y la entrega final del trabajo escrito.(...) Consideramos que esta modalidad les aportó bastante para involucrarse de otra forma con el referencial”.

En el caso de las actividades en el cierre del curso, su función es de integración global, ya que permiten recuperar el sentido del recorrido formativo, resignificar los aprendizajes y reflexionar sobre el proceso transitado. Pueden incluir producciones finales, instancias de reflexión escrita u oral, o devoluciones colectivas. Como señala un docente entrevistado: “ y en el último encuentro cierro con alguna dinámica donde me dan muchos insumos para pensar el próximo referencial. Yo siempre digo a los estudiantes que ese año marca mucho la cancha de cómo va a ser el año, el grupo, cómo va a ser mi encare en términos de esto, de la secuencia didáctica, de los textos, del próximo grupo”.

Finalmente, es importante mencionar que según Díaz-Barriga (2013) las actividades de cierre están estrechamente vinculadas con la evaluación formativa en tanto “permite retroalimentar el proceso mediante la observación de los avances, retos y dificultades que presentan los alumnos en su trabajo” (p. 5) así como con la evaluación sumativa, ya que “ofrece evidencias de aprendizaje, en el mismo camino de aprender” (p. 5).

Anijovich y Capelletti (2018) sostienen que “la evaluación es una oportunidad para regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, identificar obstáculos y adaptar las estrategias para favorecer el progreso del estudiante” (p. 12).

Esto implica articular actividades de evaluación formativa en la secuencia didáctica, en el que, a partir de un ajuste continuo, se tomen con intencionalidad decisiones pedagógicas. En este sentido un docente manifiesta: “bueno, sí, el cambio en las prácticas para mí es constante. Yo año a año re-evaluó cómo encaro la UCO, cómo encaro los textos, qué textos son los que trabajo, cuál es la secuencia didáctica con la que trabajo, hasta las propias dinámicas. En eso yo creo que el diálogo con los estudiantes por un lado, y la evaluación dentro de la UCO ha sido central en esto de poder evaluar continuamente la realidad, cómo venimos, cómo vamos”.

Recomendaciones prácticas

Para aplicar estas estrategias es clave reconocer la diversidad del grupo, adaptar el ritmo y promover ambientes de diálogo y reflexión.

A continuación se sintetizan algunas recomendaciones desarrolladas por Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (1998):

- Definir objetivos claros y comprensibles (1998, p.6).
- Usar ilustraciones y ejemplos pertinentes (1998, p. 14).
- Incorporar organizadores previos para conectar conocimientos (1998 p. 6).
- Realizar preguntas intercaladas (1998, p.21).
- Promover resúmenes y síntesis para consolidar el aprendizaje (1998, p. 15).

Como resume una docente: “Yo creo que además de todo, de manejar el contenido, tenerlo bien pensado, bien adecuado, creo que esta materia requiere de una flexibilidad y de una comprensión de la vida de los demás que es interesante”.

Referencias

- Anijovich, R., & Capelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad: Conceptos e instrumentos*. [Documento PDF]. Recuperado de <https://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/laevaluacioncomoportunidadanijovichcappelletticompressed.pdf>
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Comunidad de Conocimiento UNAM. Recuperado de https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos*. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (pp. 69–112). McGraw-Hill. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/cpp-dc-diaz-barriga-estrategias-de-ensenanza.pdf>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (8.ª ed.). Siglo XXI Editores. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Moreira, M. A. (2008). Organizadores previos y aprendizaje significativo. *Revista Chilena de Educación Científica*, 7(2), 23–30. <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/ORGANIZADORESep.pdf>

3.2 Evaluación

El presente apartado aborda la evaluación de la Unidad Curricular Obligatoria (UCO), cuyos criterios se establecen en conformidad con la guía y la información recabada de la práctica del equipo docente durante el año 2025 y teniendo en cuenta en forma continua las diversas dimensiones que se ponen en juego, focalizando como sugiere Camilloni (1998) en la práctica reflexiva, ética y formativa, comprendiendo a la evaluación no sólo como una medición de resultados. Por lo cual se propone una heteroevaluación que permita identificar fortalezas y áreas a mejorar que pueden no ser evidentes para quien es evaluado, así como también brindar una retroalimentación constructiva para el desarrollo del estudiante y del docente, quien deberá analizar sus prácticas, sus estrategias y sus métodos. En algunos procesos grupales se encuentran oportunidades para dar paso a instancias de autoevaluación o coevaluación entre pares.

Como plantea Castro y Maranga (2020), la evaluación es un mecanismo de recogida de información, de conocimiento y de mejora, es un instrumento que permite asegurar que se avanza en la dirección correcta, es una herramienta que admite la toma de decisiones referidas al proceso de enseñanzas y aprendizajes, a la calificación y a la promoción. Por eso la importancia de la evaluación continua dado que siguiendo los planteos de Casanova (1999) una evaluación procesual es de funcionalidad netamente formativa, pues aparece el error como oportunidad de formación alejándose de lo meramente punitivo.

Características de la evaluación

En primer lugar, resaltar que la UCO no tiene Examen. Es requisito cumplir con el 80% de asistencia a los encuentros realizados y presentar las tres tareas obligatorias, que son:

La Narrativa, es una tarea de tipo diagnóstico (permite conocer trayectorias educativas previas y expectativas formativas), es orientadora y formativa, en tanto busca detectar condiciones y características previas del estudiante así como habilitar la reflexión sobre elementos significativos que influyeron en la elección de la formación en psicología. Esta tarea no lleva calificación.

La segunda tarea individual contribuye al enfoque formativo de la evaluación, al tiempo que aporta evidencias para la valoración sumativa, lo cual resulta pertinente para el cierre de las unidades y permite valorar los logros de aprendizaje alcanzados (Castros y Maranga, 2020). La misma se realiza al finalizar la unidad temática 1 y suele tener una fecha acordada de referencia pero que el docente podrá ajustar de ser necesario al ritmo del curso. Esta tarea sí se califica.

La tercera tarea es grupal y cumple con las mismas características de la tarea individual en cuanto al tipo de evaluación, pero en este caso abordando los contenidos de la unidad temática 2. En cuanto a la fecha, esta tarea se acostumbra a realizar en los últimos encuentros del curso y también tiene calificación.

Los dispositivos antes descritos tienen como objetivo la evaluación continua del estudiante abarcando las dimensiones del saber, saber hacer y saber ser.

La calificación final se integra con la valoración de la participación en los encuentros y las notas obtenidas en las instancias obligatorias, con lo que se debe alcanzar un mínimo de calificación de aceptable.

Modalidad de evaluación

La Narrativa suele implementarse en la modalidad de tarea escrita domiciliaria con plazo, el segundo parcial individual es escrito y puede ser propuesto tanto como tarea con plazo como en forma presencial de acuerdo a la decisión pedagógica del docente.

Quienes optan por la modalidad presencial argumentan que prefieren generar una instancia entre el material trabajado y las posibilidades de resolver una situación en el momento que se presenta y poder tener una comunicación directa no mediada por lo tecnológico.

Para quienes optan por la entrega del trabajo con plazo, ponen énfasis en la importancia de reflexionar con mayor tiempo sobre el tema a trabajar, poder ensayar un uso meticuroso de la escritura académica y en optimizar el tiempo.

La modalidad del parcial grupal más utilizada es en base a dos componentes: uno escrito y otro de presentación oral en el grupo del trabajo realizado. El componente escrito como tarea a entregar en fecha acordada y la presentación en el espacio áulico.

Consignas utilizadas en las actividades obligatorias

Para la Narrativa se suele usar la misma consigna en todos los grupos:

Construye un texto en el que relates y describas experiencias y lugares significativos de tus trayectorias de aprendizaje formal y vital, que consideres importante compartir para presentarte. Argumenta la elección de esas experiencias. En particular, pon énfasis en lo que te

llevó a la elección por la formación en Psicología. Ten en cuenta que se trata de un texto académico por lo cual, no corresponden narrativas al estilo diario íntimo.

Para el parcial individual, se presentan consignas muy heterogéneas pero todas ellas apuntan a una tarea de perfil reflexivo con articulación teórica. Una de las consignas utilizadas ha sido la revisión de la narrativa inicial integrando los aportes de los autores trabajados. Otras consignas han utilizado diversos disparadores, por ejemplo: viñetas, fragmentos de videos, imágenes, cartas Dixit, preguntas guías, recortes de noticias, alguna actividad de agenda del ámbito universitario o de facultad.

Para el parcial grupal, la consigna suele plantearse proponiendo una indagación del quehacer del profesional de la psicología, algunos lo proponen desde un tema, a partir de una entrevista o en base a ejes temáticos construidos en colectivo.

¿Qué se espera evaluar?

En la Narrativa se espera: conocer a los integrantes del grupo, valorar la competencia reflexiva sobre sí respecto a la elección por la formación en psicología y que sean capaces de hacer una reflexión sobre lo que se consigna.

En el parcial individual: comprensión de la consigna, fundamentación, orden, argumentación, pertinencia de la temática elegida, control de lectura, capacidad de articular varios autores y las ideas propias, capacidad de reflexión, aproximación a la escritura académica (normas APA)

En el parcial grupal se espera: reflexión crítica, indagar sobre el quehacer del psicólogo, desarrollo de habilidades de comunicación académica, capacidad

de trabajo grupal, generar discusión sobre temas presentados. Consolidación del uso de las normas APA

Retroalimentación

De acuerdo a los aportes de Camilloni, (2007) la retroalimentación debería ser pensada como un acto de respeto al estudiante y su proceso, donde el mismo es considerado como sujeto activo de su aprendizaje y no como un mero receptor de calificaciones. Es por eso que para cada una de las instancias planteadas la retroalimentación tanto de tipo formativo como afectivo se tiene en cuenta.

La retroalimentación implica transformar la tarea propuesta en una oportunidad de intercambio, donde a partir de la información sobre su desempeño académico, y logros de un momento puntual del proceso se pueda ver que falta para alcanzar de los objetivos de aprendizaje y brindar una guía para que el estudiante genere estrategias para su avance.

Las formas en que se realizan las retroalimentaciones en la UCO varían de acuerdo a si se trata de un curso virtual, presencial o EFI, a la tarea, al estilo docente, al ritmo del curso.

En la Narrativa surge de lo manifestado por los docentes que se realiza “una devolución transversal” “hago una devolución grupal (...) después genero categorías de análisis” o “la narrativa individual la puse en un programa y hice nube de palabras, y fui comentando las palabras que aparecían más” es decir que se suele sistematizar la información proveniente de las mismas de diversas formas y hacer una devolución general.

En la tarea individual la retroalimentación pueda darse de diversas maneras, una devolución general de puntos comunes acompañado de

algunos señalamientos individuales que pueden entregarse presencial, por plataforma EVA o utilizando la rúbrica, por ejemplo, los docentes han transmitido: “Yo lo que les digo es: miren la rúbrica previa y ahí siempre hay una explicación. ...me pueden preguntar, nos quedamos un ratito después de clase y se los explico de manera personalizada”.

En la tarea grupal la devolución suele darse en el momento de la presentación oral, pudiendo también retroalimentar a partir de abrir el espacio a la co-evaluación y auto evaluación en este sentido nos decía un docente que compartía con otros con una alta recurrencia que sobre la hetero-evaluación y la co-evaluación “si bien eso no está como escrito en ningún lado, lo que hacemos es, ellos presentan, entonces yo les hago algún comentario, preguntas, cosas para problematizar el tema, los compañeros también, y después ellos mismos también nos van hablando del proceso que han hecho”

Cuando el parcial individual no tiene la calificación de aceptable, además de señalar aquellos aspectos que no se han logrado y guiar la mejora de los mismos, se solicita una reelaboración de la tarea. “destino la mitad de la siguiente clase a pensar, a tener un encuentro para poder conversar, intercambiar juntos sobre la evaluación. ...yo lo que les solicito a los que no salvaron, no alcanzaron la nota aceptable como mínimo, es que lo puedan reescribir” y en otros casos tarea complementaria.

Evaluaciones adaptadas

Las evaluaciones adaptadas permiten recoger evidencias del proceso de enseñanzas y aprendizajes, evitando que factores externos como dificultades sensoriales, lingüísticas, atencionales o de situaciones atípicas interfieran en la medición de los logros. Atender a las singularidades de

los diversos procesos es muy importante para garantizar que todos los estudiantes ejerzan su derecho a aprender y a ser evaluados en condiciones de equidad. Sobre este tema se profundizará en el apartado Prácticas inclusivas y de cuidados

Se presenta una síntesis de los elementos analizados en la Tabla 3.

Tabla 3.

	Evaluación continua		
	Primer tarea narrativa	Segunda tarea Individual	Tercera tarea Grupal
Tipo	Diagnóstico - Formativa Su intencionalidad es acceder a información sobre la trayectoria formativa del estudiante, así como también conocer sus motivaciones para elegir la formación en psicología.	Sumativa - Formativa Su finalidad es obtener información sobre los logros alcanzados por los estudiantes una vez que se ha finalizado la primer unidad curricular.	Sumativa – Formativa Su finalidad es obtener información sobre los logros alcanzados por los estudiantes una vez que se ha finalizado la segunda unidad curricular
Momento	Durante el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Primeras semanas del curso	La misma se propondrá al finalizar la primera unidad. Fecha acordada en el equipo	La misma se propondrá a la finalización del curso. Fecha acordada en el equipo
Modalidad	Tarea domiciliaria	Tarea domiciliaria o presencial	Tarea domiciliaria o presencial
Consigna de la tarea	Una única consigna común a todos los grupos.	Heterogeneidad en las consignas mayoritariamente se solicita una reflexión a partir de algún disparador.	Heterogeneidad en las consignas mayoritariamente tarea con presentación escrita y oral.
Que se espera	Tener un primer acercamiento a los integrantes del grupo.	Reflexión crítica Articulación de materiales teóricos del curso. Desarrollo de habilidades de lecto- escritura académica. Comprensión de la consigna Fundamentación Orden Argumentación Temática elegida Pertinencia Control de lectura	Reflexión crítica Indagar sobre el quehacer del psicólogo Desarrollo de habilidades de comunicación académica. Capacidad de trabajo grupal Generar discusión sobre temas presentados.
Retroalimentación	Esta tarea no lleva calificación, aunque es imprescindible su presentación para continuar en el curso. La retroalimentación se realiza a partir de la sistematización de todas las narrativas compartidas en forma grupal.	Esta tarea lleva calificación y la retroalimentación suele realizarse grupal de aspectos generales e individuales ya sea en forma presencial o por plataforma EVA. En caso de no lograr el suficiente se solicita reelaboración ya sea de la misma tarea o una complementaria.	Esta tarea lleva calificación y la retroalimentación suele realizarse en la instancia oral por parte del docente, pudiendo darse instancias de coevaluación y/o autoevaluación.

Fuente: elaboración propia (2025).

Referencias

Camilloni, A. R. W. de. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Camilloni, A. R. W. de (2007). *El saber didáctico*. Editorial Paidós.

Castro, C., & Moraga, A. (2020). *Evaluación en ambientes virtuales de aprendizaje*. Instituto Profesional IACC / Ministerio de Educación de Chile. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/Evaluacion-en-Ambientes-Virtuales-IACC-v2.pdf>

Casanova, M. (1999). En *Manual de evaluación educativa* (pp. 35–90). Editorial La Muralla. https://www.academia.edu/21702903/Manual_de_evaluaci%C3%B3n_educativa_Ma_Antonia_Casanova

3.3 Prácticas inclusivas y de cuidados

Este apartado se propone presentar las principales dificultades de educación inclusiva identificadas por docentes en el acompañamiento del estudiantado que inicia su recorrido en la formación, así como las estrategias de adaptación y prácticas de cuidado que emergen en la experiencia universitaria. Es importante señalar que nuestro abordaje se sustenta en tres pilares conceptuales. En primer lugar, entendemos la accesibilidad, desde el enfoque de la OMS/CIF (2001), como el conjunto de condiciones materiales, comunicacionales e institucionales que favorecen la participación. En segundo lugar, concebimos la inclusión como un proceso institucional orientado a la identificación y reducción de barreras, en consonancia con los planteamientos del Index (Ainscow y Booth, 2002) y los desarrollos teóricos de Echeita (2016). Finalmente, comprendemos las prácticas de cuidado como estrategias pedagógicas y vinculares de acompañamiento, adoptando una perspectiva ética y política de la inclusión en línea con las propuestas de Angelino y Almeida (2014).

Desde esta perspectiva, nos posicionamos en un enfoque que sustenta que la inclusión educativa en el nivel terciario requiere comprender que las capacidades humanas no son atributos fijos ni individuales, sino construcciones que emergen en interacción con los entornos (Cesanelli & Díaz, 2022).

Tradicionalmente, la educación inclusiva se ha asociado a las personas en situación de discapacidad o vulnerabilidad y a sus posibilidades de ingresar al sistema educativo. Sin embargo, la inclusión educativa constituye una política orientada a reconocer y acompañar la diversidad presente en todo el estudiantado (Alborés et al., 2025, p. 15). En esta línea, la UNESCO (2005) destaca que:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los

educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. [...] El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje (p. 14).

Desde este marco, la responsabilidad institucional no se limita a ofrecer adaptaciones puntuales, sino a generar condiciones estructurales que disminuyan barreras, diversifiquen las formas de acceso al conocimiento y favorezcan trayectorias educativas sostenibles.

Aprendizajes y tensiones en torno a la inclusión y el cuidado

El estudiantado presenta trayectorias previas diversas, niveles dispares de comprensión lectora. Según los resultados de la Evaluación LEA³, al menos el 41 % de una muestra de 7.803 estudiantes que ingresan a centros universitarios regionales y facultades de la Udelar aún no logran realizar la mitad de las tareas de lectura crítica más complejas (Núñez et al., 2024, p. 118). A esto se suman, dificultades en la escritura académica, diferencias en la capacidad de organización del tiempo y situaciones personales que inciden en la continuidad de los estudios. En particular, se reconocen diversas situaciones de discapacidad que abarcan problemáticas de salud mental, condiciones de vulnerabilidad y barreras institucionales: *“Situaciones donde las expectativas del estudiante están muy desajustadas, situaciones donde hay unos contextos de vulnerabilidad extremos del estudiante para afrontar la carrera.”*

Con respecto a la salud mental, las dificultades más recurrentes son: la ansiedad, los ataques de pánico, la depresión y las descompensaciones

3 La Evaluación LEA se aplica siguiendo los criterios de una prueba en la que los ítems evidencian una habilidad o conocimiento asociado a la lectura (Educational Testing Service [ETS], 2009; 2014; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017). Los datos presentados corresponden a la edición de 2021.

psiquiátricas que afectan tanto la asistencia como el rendimiento académico: *“Me ha pasado más estudiantes que plantean problemáticas vinculadas a la salud mental y que plantean que eso afecta a su forma de transitar el espacio formativo”, “Te dicen que tienen depresión, ansiedad, sí, ansiedad (...).”*

En cuanto a las dificultades cognitivas y de aprendizaje se identifican: la dislexia, el déficit cognitivo o la baja comprensión lectora que interfieren en la apropiación de los textos teóricos, así como problemas de expresión escrita y dificultades en la exposición oral: *“A lo largo de los años lo que me ha aparecido más frecuentemente son cuestiones de dislexia”, “Detectás en la caligrafía (...), el hacer algunas estrategias de grafía te deja ver cómo componen la escritura, cómo tienen la adquisición de la escritura, los problemas que puede haber para la sintaxis u homofonías”, “Algunos estudiantes por ciertas características encuentran muy desafiante la exposición oral frente a los compañeros, especialmente desde un punto de vista expositivo”.*

Por otro lado, en este marco, la institución y los equipos docentes están desarrollando un conjunto de adaptaciones pedagógicas orientadas a garantizar la participación del estudiantado (con discapacidad visual, auditiva o motriz, Estudiantes en Situación de Privación de Libertad (ESPL), estudiantes migrantes, entre otros). Estas incluyen, la adecuación de dispositivos de clase y evaluación, la ampliación de plazos, la disposición de tiempos adicionales en exámenes, la reformulación de consignas y el uso de materiales adaptados.

Específicamente en los casos de discapacidad sensorial, se mencionan medidas como el empleo de textos ampliados, audios explicativos o magnificadores disponibles en la biblioteca de facultad: *“Cómo plantear las diapositivas, porque trato de acompañar las clases con diapositivas, que sean configuradas de cierta manera, como poco texto, pero un texto. Si planteo un vídeo que esté con subtítulos.”, “Entonces le informé que había magnificadores en la biblioteca más allá de que pueda ampliar en su propia pantalla los materiales.”*

En el caso de estudiantes con dislexia, se enfatiza la importancia de no centrar la evaluación exclusivamente en la corrección ortográfica, sino en la comprensión conceptual y en la capacidad de establecer relaciones entre los contenidos: *“Adecuaciones que yo he implementado con algún estudiante con dislexia, que me doy cuenta que alguna falta de ortografía quizás son producto de eso y si bien hay que señalarlas para que el trabajo académico tenga otra comunicabilidad, no estaría eso en el centro (...).”* Es importante destacar que las dificultades de estos estudiantes no se limitan solamente al plano ortográfico, sino que implican modos distintos de procesar la información escrita y de expresarse por escrito.

En lo que concierne a contextos de mayor vulnerabilidad, como los de ESPL, las adecuaciones han supuesto una reestructuración de los tiempos institucionales, la mediación a través de materiales virtuales accesibles y el acompañamiento personalizado mediante tutorías o intercambios escritos: *“Y bueno, ahí hubo que flexibilizar algunos criterios para la evaluación considerando, bueno, esta situación que era particular y que surgía una necesidad diferente.”* Por este motivo, es necesario construir vínculos pedagógicos sostenidos, que reconozcan las particularidades de cada trayectoria educativa. *“Cabe destacar que la Facultad cuenta con protocolos de educación inclusiva, votados por el Consejo, donde los docentes están obligados a realizar los ajustes necesarios”* (Bagnato & Viera, 2022, p. 5).

En este sentido, el Programa de Renovación de la Enseñanza (Proren) desempeña un papel central en el entramado institucional. Ante la detección de dificultades que excedan el ámbito académico los docentes orientan a los estudiantes a comunicarse con Proren, para que accedan a entrevistas de orientación, asesoramiento psicopedagógico y recomendaciones de adecuación. Hay que tener en cuenta que *“éste será el lugar de referencia para el/la estudiante con discapacidad a lo largo*

del trayecto formativo” (Bagnato & Viera, 2022, p. 9). En consecuencia, el protocolo de actuación de Proren establece entre sus lineamiento la confidencialidad, la coordinación con los equipos docentes y la intervención articulada con otros servicios universitarios si fuere necesario, como el Servicio Central de Inclusión y Bienestar Universitario o con alguno de los programas de Progresá. A los efectos de generar redes de contención con otras instituciones o profesionales que acompañen al estudiante (Alborés, Chiavone & Santa Cruz, 2025, p. 19).

Por otro lado, el equipo docente no solo valora los espacios de referencia sino que también señala la importancia del valor del acompañamiento continuo y cercano como parte del proceso de enseñanza: *“cercanía con los estudiantes, creo que eso me ha ayudado a que se acerquen mucho a decirme cuando tienen alguna dificultad.”* Este acompañamiento no se limita a la asistencia o la evaluación, sino que implica un seguimiento del proceso, habilitando espacios de consulta adicionales, atención personalizada y retroalimentación constante: *“Siempre socializamos, cuáles son las estrategias que ellos tienen para aprender y cuáles son las dificultades o barreras que encuentran.”* En muchos casos, se enfatiza la importancia de trabajar con la diversidad de velocidades de aprendizaje y de fomentar la participación progresiva en el aula, reconociendo los temores o inseguridades que suelen presentarse al inicio de la formación.

No obstante, algunos docentes revelan zonas de dificultades institucionales, tales como: sentirse solos frente al tema, sin suficiente orientación o recursos para abordar determinadas situaciones: *“Me siento un poco sola para lidiar con esas situaciones. La verdad que sí, me sentí bastante sola.”*, *“Yo siento que no tengo herramientas para trabajar con personas que tienen dificultades de aprendizaje.”* Se señala la falta de formación específica en estrategias inclusivas y la escasa información sobre protocolos de actuación ante dificultades de aprendizaje

o salud mental. En este sentido, “la falta de formación e información en los agentes implicados, la falta de apoyo y recursos educativos y de normas universitarias actualizadas nos sitúan ante unos retos que hay que abordar transversalmente para lograr la educación universitaria inclusiva real” (Alcaín & Medina, 2017, p. 17). Estas limitaciones evidencian la necesidad de fortalecer los espacios de formación docente continua, de modo que la inclusión no dependa exclusivamente de la sensibilidad individual, sino que se consolide como una política institucional sostenida.

Hacia una pedagogía del cuidado y la inclusión

Las experiencias docentes analizadas muestran que las dificultades de accesibilidad en los inicios de la formación en Psicología son múltiples y demandan respuestas integrales. Las adaptaciones implementadas por los equipos docentes, junto con el acompañamiento de Proren, Bienestar Universitario y Progesa, representan avances significativos hacia una educación superior más inclusiva y sensible a la diversidad. La formación requiere, así, de una comunidad académica capaz de reconocer las diferencias, sostener prácticas de cuidado y construir entornos de aprendizaje donde todo el estudiantado pueda desarrollarse plenamente. En este sentido, la cultura inclusiva debe ser el “telón de todas las posibilidades educativas construidas y por construir (...)” (Loaiza, 2011, p. 174).

Tabla 4. Acciones y adaptaciones en clave de inclusión y bienestar

Área	Práctica concreta / protocolo sugerido	Justificación / cómo implementarla	Web de referencia
Discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> Expediente individualizado: al ingresar, que el estudiante presente la documentación de su discapacidad; Proren construye un expediente con necesidades, ayudas técnicas, adaptaciones necesarias. Adaptaciones curriculares: adaptar evaluaciones, tiempos, formatos (por ejemplo exámenes escritos y orales, materiales digitales accesibles) al menos con 15 días de antelación. Protocolos de actuación docente específicos: para discapacidad visual, auditiva, física, dislexia. Docentes deben conocer y aplicar. 	<p>Permite equiparar oportunidades, reducir barreras físicas y de comunicación. Ayuda a evitar que el estudiantado quede rezagado por falta de adaptación.</p>	<p>www.psico.edu.uy/sites/default/files/protocolo_proren_0.pdf?utm_source</p> <p>https://psico.edu.uy/facultad/para-la-igualdad/accesibilidad</p>
Estudiantes en situación de privación de libertad	<ul style="list-style-type: none"> Flexibilidad en la planificación y evaluación, considerando accesos limitados a recursos, horario de visitas, permisos. Comunicación institucional clara: línea de comunicación entre institución penitenciaria y la facultad/Proren para coordinar tiempos de estudio, acceso a bibliotecas o materiales digitales. Tutorías especializadas o acompañamiento personalizado que considere las condiciones particulares de esos estudiantes (logística, acceso, permisos). 	<p>Estos estudiantes enfrentan barreras estructurales adicionales: limitaciones físicas de acceder al campus, recursos restringidos, ambientes no preparados. Se necesita adaptar la institucionalidad para atenderlos.</p>	<p>https://psico.edu.uy/facultad/para-la-igualdad/accesibilidad</p>
Prácticas de cuidado/ salud mental/ situaciones puntuales	<ul style="list-style-type: none"> Protocolo de atención psicológica o referida: generar canales institucionales (Proren, servicios de salud universitarios) para recibir denuncias o señales tempranas de crisis (ansiedad, pánico, etc.) y derivarlas. Entrevista o consulta inicial personalizada cuando ocurra un evento inesperado (por ejemplo un ataque de pánico, enfermedad, duelo), para evaluar cómo ajustarse al semestre (plazos, evaluaciones). Políticas de flexibilidad en evaluaciones/exámenes, aplazamientos, formato, etc. Formación docente en detección/accompañamiento de crisis: capacitaciones para reconocer señales, saber qué recursos recomendar, protocolos internos. 	<p>Estas prácticas favorecen el bienestar, reducen el abandono, permiten que los estudiantes superen momentos críticos sin ser excluidos académicamente.</p>	<p>www.psico.edu.uy/sites/default/files/protocolo_proren_0.pdf?utm_source</p>
Protocolos institucionales/ articulación	<ul style="list-style-type: none"> Definir roles claros: quién hace qué en el Proren (coordinación, asesoría, seguimiento), docentes, servicios de salud, biblioteca, bedelía, comisiones. Establecer plazos y procedimientos formales para adaptaciones: presentación del expediente de discapacidad, comunicación a docentes con anticipación, compromisos de respuesta institucional. Registro anual o seguimiento institucional de los casos atendidos, para evaluar qué funciona, qué no, detectar patrones. Sensibilización institucional: campañas, talleres sobre inclusión, diversidad, salud mental. 	<p>Facilitan la sostenibilidad de las acciones, la claridad de responsabilidades, la transparencia y la mejora continua.</p>	

Fuente: elaboración propia (2025).

Referencias

Alborés, M., Chiavone, L., & Santa Cruz, A. (2025). Desafíos de la inclusión educativa en Facultad de Psicología (Udelar). *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 12(1).

Alcaín Martínez, E., & Medina-García, M. (2017). *Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 4-19.

Almeida, M. E., & Angelino, M. A. (2014). De la inclusión educativa como política a la ética de la hospitalidad. Notas para el debate. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 10-27.

Bagnato, M., & Viera, A. (2022) Análisis del proceso de educación inclusiva en la Facultad de Psicología – Udelar. *Revista Cocar*, (Edição Especial N.º 13), 1-15.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Cesanelli, M. S., & Díaz, C. (2022). Discapacidad y modelo social: abordajes en la formación de educadores de la Provincia de Buenos Aires. *Escenarios*, (34). <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/13350>

Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones.

Loaiza, R.C. (2011). La cultura de la diversidad: en el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos. *Plumilla Educativa*, 8, 166-175.

Núñez, M., Marroco, L., García, E., & Moreno, L. (2024). La lectura crítica en ingresantes a la Udelar. Un posible diálogo entre lo esperado y lo empírico. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 11(2). <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/555/379>

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. IMSERSO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*.

3.4 - Especificidades para el trabajo con plataformas

Este apartado ofrece orientaciones prácticas sobre las especificidades técnicas y pedagógicas del uso de las plataformas Moodle (EVA Ciclo Inicial) y Zoom, herramientas fundamentales para la gestión de los respectivos espacios virtuales. El objetivo es proporcionar pautas precisas para crear recursos y actividades, así como para moderar las dinámicas sincrónicas virtuales.

A continuación, para facilitar la implementación, cada funcionalidad cuenta con enlaces a tutoriales que explican su configuración paso a paso.

Plataforma EVA Ciclo Inicial



La plataforma EVA Ciclo Inicial (<https://eva.psico.udelar.edu.uy/>), desarrollada sobre el sistema Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), constituye un espacio de apoyo a la enseñanza en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Universidad de la República, s.f.).

Esta plataforma integra recursos, actividades y comunicación para facilitar el desarrollo de propuestas presenciales, semipresenciales y virtuales, consolidándose como un entorno colaborativo, flexible y de interacción en la comunidad académica. Específicamente, permite a docentes y equipos docentes organizar contenidos, publicar materiales, gestionar actividades de aprendizaje y acompañar el proceso formativo de los estudiantes mediante herramientas de seguimiento y evaluación.

No obstante, su integración en la educación universitaria subraya la necesidad de una reflexión y análisis cuidadoso de sus implicancias pedagógicas y metodológicas, poniendo siempre al estudiante en el centro del proceso para facilitar y desarrollar su aprendizaje.

En consonancia con esta perspectiva y considerando los resultados de las entrevistas realizadas (*Obsérvese Figura 4*), resulta fundamental recuperar y analizar las voces y experiencias de los docentes que utilizaron los recursos y actividades de la plataforma EVA Ciclo Inicial en el marco del Curso de Inicio a la Formación en Psicología, dado que sus percepciones y vivencias constituyen insumos valiosos para comprender las potencialidades, desafíos y áreas de mejora en la implementación de estos entornos virtuales de aprendizaje.

Figura 4: Principales utilizaciones de la plataforma EVA Ciclo Inicial en el Curso de Inicio a la Formación en Psicología.



Fuente: Elaboración propia

Por todo lo antes mencionado y teniendo en cuenta los objetivos específicos del presente manual, a continuación se enuncia una serie de consideraciones fundamentales que todo docente debe tener en cuenta al gestionar por primera vez el curso de Inicio a la Formación en Psicología (IFP) en la plataforma EVA Ciclo Inicial (<https://eva.psico.udelar.edu.uy/>).

1. ¿Cómo entrar a la plataforma?

A fin de comenzar, para poder ser matriculado con el rol de Profesor al curso, es necesario **acceder al menos una vez con su usuario y contraseña** ([enlace a instructivo y video 1: cómo entrar a la plataforma EVA Ciclo Inicial y cómo solicitar usuario y contraseña](#)).

Cabe mencionar que el Curso de IFP (<https://eva.psico.udelar.edu.uy/course/view.php?id=36>) es compartido por más de 54 docentes y puede ser vivenciado de maneras muy distintas según el dominio que se tenga de sus recursos y actividades. Mientras que para algunos constituye un espacio de apoyo y referencia que facilita la gestión pedagógica, para otros puede resultar un entorno poco amigable. Esta diversidad de experiencias subraya la importancia de familiarizarse adecuadamente con el diseño y las herramientas disponibles en la plataforma para optimizar su uso en beneficio de la enseñanza y del aprendizaje de más de 2300 estudiantes. Estos datos corresponden a la edición del curso 2025.

Con respecto al diseño, el curso está configurado en diferentes pestañas (Presentación, Módulo 1, Módulo 2, Acceso a grupos) visible para todos los participantes que se encuentren matriculados y la pestaña denominada Recursos Docentes, solo visibles para los docentes.

En particular, la pestaña denominada: “acceso a grupos” está integrada por subpestañas con el nombre y apellido de cada docente del curso. Sin embargo, dado que el rol de Profesor habilita la gestión completa de todo el curso, es crucial asumir la responsabilidad de manejar el espacio tanto a nivel individual como colectivo. Es fundamental recordar que, al ser un entorno colaborativo, las acciones de un docente pueden afectar a todo el equipo. En especial aquellas que implican la configuración en las restricciones de la sección asignada a cada docente.

2. ¿Cómo activar edición?

La activación de edición de la pestaña: “Acceso a grupos” (y las subpestañas que tiene cada docente bajo su nombre y apellido) solo está disponible para usuarios con rol Profesor o Administrador (no para los estudiantes) y permite realizar múltiples ajustes del curso, agregar contenidos y luego poder modificarlos ([enlace a instructivo y video 2: cómo activar edición](#)); [de las demás secciones \(Presentación, Módulo 1, Módulo 2\)](#) se encargará el equipo a cargo de gestionar el curso en la plataforma.

3. Recursos y actividades

Como se observa, luego de activar edición, en la parte inferior de la subpestaña bajo el nombre y apellido del docente, se podrá “Añadir una actividad o un recurso” ([enlace a instructivo y video 3: caracterizar recursos y actividades](#)).

4. ¿Cómo configurar la preferencia de texto?

Es conveniente aclarar que la plataforma cuenta con varias opciones de editor de texto similar a cualquier procesador de textos. Desde el equipo, se recomienda utilizar el Editor TinyMCE HTML (obsoleto), que le permitirá al docente: subrayar, escribir en los diferentes espacios en negrita, resaltar, cambiar tamaño y tipo de letra, insertar y editar imágenes, tablas, enlaces, entre otros ([instructivo y video 4 de cómo configurar la preferencia de texto](#)). Puede variar de un dispositivo a otro las funcionalidades e incluso la forma de visualización.

5. ¿Cómo enlazar de una sección a otra?

Resulta oportuno indicar que se debe evitar la duplicación de materiales (archivos, enlaces y recursos multimedia, entre otros) que se encuentran disponibles en las secciones comunes del curso. Esta práctica contribuye a mantener la plataforma ordenada, no excedida en su capacidad y accesible; al tiempo que facilita la navegación de los estudiantes al centralizar los recursos y reduce la confusión que puede generarse por la dispersión de contenidos ([instructivo y video 5: cómo enlazar los materiales de otra sección del curso en cada sección docente](#)).

6. ¿Cómo restringir sección, recursos y actividades?

Es imprescindible que cada recurso o actividad que el docente proponga se restrinja a su/s correspondiente/s grupo/s. De esta manera se evita que los

demás participantes del curso (tanto docentes, como estudiantes) reciban notificaciones innecesarias, como el mensaje de un nuevo foro o el mensaje de entrega de tarea/s ([Instructivo y video 6: cómo restringir sección y/o recursos y actividades](#)).

7. ¿Cómo crear etiqueta, documentos, carpetas y enlace?

Además, se pueden utilizar diferentes recursos para organizar el contenido de cada subpestaña o sección ([Instructivo y video 7: cómo crear y configurar etiqueta, enlace, documento y carpeta](#)). Entre los más utilizados se encuentran: Área de texto y medios (o etiqueta en versiones anteriores de la plataforma) es una herramienta muy versátil que puede utilizarse para organizar visualmente la sección (por ejemplo: incluir un texto breve introductorio acompañado de una imagen o video de bienvenida, se puede insertar imágenes, íconos, títulos que separen la sección, destacar consignas sobre una actividad o recordar plazos de entrega, entre otros); crear carpetas con documentos que necesites agregar y que no estén contemplados como bibliografía del curso; agregar documentos (tales como: presentaciones, archivos excel, cronograma, entre otras opciones) e insertar enlaces a videos, audios, logos, planillas excel, documentos compartidos en drive, [kahoot](#), [canva](#), [genially](#), así como otros más.

8. ¿Cómo crear un foro?

Una de las actividades más utilizadas por los docentes en la plataforma es el Foro, herramienta que se emplea de múltiples maneras según las necesidades

pedagógicas y comunicativas de cada contexto: como espacio de avisos institucionales, de coordinación entre docentes y estudiantes, de discusión temática, de resolución de dudas, de intercambio académico, de publicación de novedades, como guía orientadora para estudiantes que se ausentan, o como espacio específico y diferenciado para cada grupo. Esta versatilidad convierte al foro en un recurso fundamental para la gestión comunicacional y didáctica del curso, facilitando tanto la interacción colectiva como la atención a necesidades particulares de los distintos grupos y estudiantes.

Dentro de las modalidades más empleadas en el foro se encuentran el uso general, que permite desarrollar contenidos libremente y donde cada participante puede iniciar debates y responder mensajes sin limitaciones; el debate sencillo, que se centra en una temática específica y admite múltiples intervenciones en cada tema; y el formato de preguntas y respuestas, en el que cada participante debe contestar a una pregunta planteada por el profesor, sin poder ver las respuestas de sus compañeros hasta haber dado la suya.

Por todo lo antes mencionado, dada esta diversidad de usos posibles y la importancia de configurar adecuadamente cada foro según el propósito pedagógico específico que se le quiera asignar, se recomienda consultar el manual ([Gabinete de Teleeducación, Universidad Politécnica de Madrid, 2020, 173-184](#)), donde se especifica paso a paso cómo configurar cada tipo de foro de acuerdo a la finalidad que el docente desee darle.

9. ¿Cómo crear una tarea con o sin rúbrica?

Junto al foro, la tarea se posiciona como una de las herramientas más frecuentemente empleadas por los docentes en la plataforma. Para crear

y configurar una tarea ([Instructivo y video 8: cómo crear y configurar una tarea](#)) en EVA Ciclo Inicial, se recomienda especialmente trabajar con tareas que incorporen rúbricas de evaluación ([Instructivo y video 9: cómo crear y configurar una tarea con rúbrica](#)), dado que esta herramienta facilita tanto la evaluación como la calificación de manera más transparente y pedagógicamente efectiva, especialmente para estudiantes de inicio que enfrentan, por ejemplo, su primer parcial. La rúbrica establece criterios claros y explícitos que orientan al estudiante en la preparación de sus trabajos, a la vez que proporciona una devolución detallada y formativa que contribuye significativamente a su proceso de aprendizaje en esta etapa inicial de su formación universitaria.

10. ¿Cómo configurar y descargar la asistencia?

En complemento con estas actividades de evaluación, resulta conveniente señalar que algunos docentes utilizan la actividad de asistencia para configurar y registrar para pasar la lista ([Instructivo y video 10: cómo crear y configurar asistencia a su propio grupo](#)) en clase mediante la plataforma EVA Ciclo Inicial. Esta práctica contribuye a organizar el seguimiento académico y promueve la puntualidad de los estudiantes. Además, la plataforma permite descargar el registro completo de todas las asistencias ([Instructivo y video 11: cómo descargar la asistencia](#)), proporcionando información valiosa para la evaluación final.

11. ¿Cómo enviar mensaje individuales?

Asimismo, resulta de gran utilidad dominar el envío de mensajes directos a cada estudiante de su grupo ([Instructivo y video 12: cómo enviar mensajes](#)

[individuales y a cada grupo en EVA](#)), complementando así las comunicaciones realizadas a través de los foros. Esta funcionalidad permite notificar de manera directa, simultánea y personalizada (mensaje por eva y réplica por correo electrónico) situaciones específicas como, por ejemplo, la suspensión de un encuentro, la modificación de plazos de entrega o cualquier otra información relevante que requiera llegar de forma directa e individual a los estudiantes. De este modo, se fortalece la comunicación docente - estudiante y se garantiza que la información importante alcance efectivamente a sus destinatarios, reduciendo el riesgo de que algún estudiante no reciba avisos esenciales para su participación en el curso.

12. ¿Cómo crear cuestionarios?

Aunque es menos frecuente y solo fue mencionado por un docente del equipo, existe la posibilidad de crear cuestionarios. Se recomienda consultar el manual ([Gabinete de Teleeducación, Universidad Politécnica de Madrid, 2020, 222-236](#)), donde se especifica paso a paso su configuración, por ejemplo, para realizar controles de lectura.

13. Videos e imágenes H5P

Por último, el recurso H5P permite crear videos (e imágenes interactivas (Instructivos y videos 14: cómo crear una imagen interactiva H5P), una herramienta integrada en Moodle que potencia significativamente las posibilidades didácticas de la plataforma en este Curso de Inicio a la Formación en Psicología.

En este contexto, H5P se puede utilizar por ejemplo para: fomentar la participación activa, transformar videos pasivos en ejercicios de comprensión al insertar preguntas y simplificar conceptos visuales. En síntesis, entre las principales virtudes de H5P en general se encuentra su versatilidad para crear contenidos interactivos sin necesidad de conocimientos técnicos avanzados, logrando materiales didácticos atractivos y autoevaluables.

Plataforma Zoom



La plataforma Zoom es una plataforma digital de videoconferencias que permite la comunicación sincrónica entre docentes y estudiantes a través de Internet. Facilita el dictado de clases virtuales, reuniones, tutorías y actividades colaborativas en tiempo real, integrando audio, video, pizarra digital, chat, enlace a otros recursos y plataformas, uso compartido de pantalla, encuestas, reacciones, entre otras.

En la Facultad de Psicología (Udelar), la plataforma Zoom se utiliza para el desarrollo de clases, bajo la modalidad de plenarios, seminarios o grupos pequeños; tutorías y actividades académicas en modalidad virtual o híbrida.

De acuerdo a la información brindada por el área de Medios audiovisuales de la Facultad de Psicología, los docentes que se incorporan cuentan con la posibilidad de acceder a una cuenta institucional de Zoom proporcionada por la Udelar. Esta cuenta les permite disponer de una sala con capacidad de hasta 300 participantes. Para solicitar el alta de la cuenta institucional, se debe seguir el procedimiento que se detalla en el instructivo oficial de Servicio Central de Informática (Seciu) de la Udelar ([enlace al instructivo para alta de cuentas Zoom docentes Udelar](#)).

Es preciso mencionar que ante cualquier duda o dificultad durante el proceso, los docentes pueden comunicarse con el Equipo de Medios audiovisuales a través del correo electrónico: medios@psico.edu.uy

Incluso, existen dos salas Zoom institucionales con capacidad para hasta 1000 participantes. Los docentes, en caso de ser necesario, también pueden consultar su disponibilidad y condiciones de uso a través del correo: salones@psico.edu.uy.

Por otra parte, si bien Zoom ofrece múltiples funciones que favorecen la interacción y la participación activa, es importante conocer los términos de uso ([enlace a Términos de uso de Salas Virtuales de la Udelar](#)) y las directrices institucionales de Buenas Prácticas ([enlace a Recomendaciones para uso y buenas prácticas de salas virtuales Zoom](#)) establecidas por Seciu de la Udelar.

Adicionalmente, la Facultad de Psicología ha elaborado videos instructivos que presentan de manera clara las pautas de utilización y los aspectos clave para un mejor aprovechamiento de la herramienta, los que se presentan a continuación.

1. ¿Cómo ingresar a zoom institucional?

[Enlace a cómo ingresar a Zoom con la cuenta institucional Udelar](#)

2. ¿Cómo crear una reunión?

[Enlace a crear una reunión e invitar](#)

3. Rol anfitrión o co anfitrión

[Enlace a dentro de la reunión](#)

4. ¿Cómo transmitir en vivo por youtube?

[Enlace a transmisiones por Youtube](#)

5. ¿Cómo entrar como invitada/o?

[Enlace a ingresar a una reunión como invitada/o](#)

A continuación se describen las funcionalidades de Zoom más utilizadas por los docentes del curso.

6. ¿Cómo crear salas - pequeños grupos?

Por otra parte, se pueden crear salas de grupo (Breakout Rooms) dentro de una reunión de Zoom para dividir a los participantes en equipos pequeños ([enlace a cómo crear salas - pequeños grupos](#)). Para ello, fijar cuántas salas se quieren (y el número de participantes por sala, si es deseado), y luego asignar a los estudiantes de forma automática o manual.

7. ¿Cómo enviar mensajes a todas las salas?

Posteriormente, el anfitrión puede ingresar a cada sala para monitorear el progreso y enviar mensajes a todos los grupos a la vez ([enlace a cómo interactuar con estudiantes en salas](#)), antes de que vuelvan a la sala principal. Al dividir la clase, los docentes pueden asignar tareas específicas y luego reunir las ideas trabajadas en la sesión plenaria. Esta dinámica, tal como señalan los docentes entrevistados, favorece el aprendizaje activo y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, comunicación y trabajo en equipo. Además, permite adaptar las diversas actividades a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, favoreciendo la inclusión y el intercambio entre los participantes.

8. ¿Cómo pasar asistencia?

En último término, algunos docentes mencionan que se puede registrar y revisar la asistencia de los participantes ([enlace a cómo pasar asistencia por zoom](#)). El anfitrión puede generar un informe de asistencia e importar la información a una planilla.

En síntesis, en esta sección se presentaron las principales orientaciones técnicas y pedagógicas para que los docentes puedan gestionar sus respectivos espacios en la plataforma EVA Ciclo Inicial y Zoom. Se detallan las funciones esenciales del EVA, como la organización de contenidos, creación de actividades, evaluación y comunicación con los estudiantes, junto con pautas de edición, uso de recursos y buenas prácticas de trabajo colaborativo. En cuanto a Zoom, se describen los pasos para acceder con la cuenta institucional, programar reuniones, crear salas grupales y registrar asistencia.

Finalmente, se recuerda que ambas plataformas se actualizan periódicamente, por lo que ante cualquier consulta se recomienda contactar con la Articuladora EVA al correo: sgimenez@psico.edu.uy o con Medios Audiovisuales (medios@psico.edu.uy).

Referencias

Canva. (2025). Canva [Plataforma de diseño gráfico en línea]. Canva Pty Ltd. <https://www.canva.com>

Gabinete de Teleeducación, Universidad Politécnica de Madrid. (2020). Manual de Moodle 3.9. Universidad Politécnica de Madrid. https://oa.upm.es/65760/7/Manual_Moodle_3_9.pdf

Genially. (2025). Genially [Plataforma para la creación de contenidos interactivos]. Genially Web S.L. <https://www.genially.com>

Kahoot!. (2025). Kahoot! [Plataforma interactiva de aprendizaje]. Kahoot! AS. <https://kahoot.com>

Universidad de la República. (s. f.). Manual Docente para Moodle [Curso online]. <https://eva.udelar.edu.uy/course/view.php?id=219>

