

Artículo Original

El aporte del PROGRESA al desafío de la inclusión efectiva en la educación superior en Uruguay

The Contribution of PROGRESA to Effective Inclusion's Challenge on Higher Education in Uruguay

Carina Santiviago, María Mercedes Couchet, Ana Margarita Sosa Castillo, José Passarinil

Universidad de la República, Uruguay.

RESUMEN

Las instituciones de educación superior (ES), particularmente en América Latina, se enfrentan al desafío de la generalización de la formación terciaria. En este trabajo se parte del concepto de inclusión excluyente, que problematiza el incremento en la matrícula de estudiantes y sus trayectorias no encauzadas, lo cual deriva en rezago y desvinculación. Se analizan posibles causas de este fenómeno y se focaliza en la perspectiva institucional, sus responsabilidades y la búsqueda de respuestas que trasciendan las acciones periféricas y presten atención a la enseñanza como clave de cambio de las tendencias estructurales de exclusión de buena parte de los ingresantes. En particular, se presenta la experiencia del Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) de la Universidad de la República (UdelaR) de Uruguay, como un esfuerzo institucional que acompaña la compleja realidad del centro y sus principales protagonistas, los estudiantes, en todas las etapas por las que transitan.

PALABRAS CLAVE: educación superior, inclusión, respaldo a los aprendizajes.

ABSTRACT

Higher education institutions, particularly in Latin America, are facing the challenge of universal tertiary education. This paper starts from the problem of exclusive inclusion, which lies in increased enrollment of students and their inappropriate training causing them to fall behind and leave educational institutions. Probable causes of this problem are examined, focusing on points of view held by institutions, responsibilities of these for it, and on finding effective solutions considering teaching to be the key to change structural tendency to exclude many of students who wish to be enrolled. Experiences gained by means of the Learning Support Program PROGRESA offered by the University of the Republic (UdelaR), Uruguay as an institutional endeavor to assist students throughout their academic years are presented.

KEYWORDS: higher education, inclusion, learning support.

Introducción

Simultáneamente con la profundización del proceso de globalización, existe un interés mundial por generalizar la educación superior (ES). Según la Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2012), la formación terciaria indica

la capacidad de un país de desarrollar y mantener una fuerza laboral con conocimiento y habilidades avanzadas y especializadas. De acuerdo a esta definición, se puede decir que la educación terciaria es considerada condición, a la vez que indicador del nivel de desarrollo de un país. Esta reflexión revela, en una primera instancia, que en la medida en que un país logre una expansión de la matrícula en ES estará en el camino del desarrollo. Pero, cuando además se busca un progreso con igualdad en contextos de fuerte segmentación social, como es el caso de América Latina, el incremento en la cobertura parece no ser suficiente.

### 1. El papel central de la educación superior para el desarrollo de América Latina

El proceso de globalización y el establecimiento de la sociedad de la información y el conocimiento no reciben esta denominación exclusivamente por el surgimiento de las nuevas tecnologías, sino, principalmente, por el papel central que cumple el conocimiento en el desarrollo de las sociedades. En este marco, resulta relevante presentar algunos conceptos y autores que debaten respecto al papel de la ES en estas condiciones.

Castell (2000) plantea que en los últimos treinta años comienza a gestarse el proceso de globalización, que tiene como una de sus consecuencias la precariedad de las relaciones laborales. Esta situación ha producido impactos importantes en lo que respecta a las certezas que se tenían sobre el futuro y el rol que el trabajo desempeñaba en él. La estabilidad económica y el progreso, en términos de movilidad social, ya no se encuentran en directo vínculo con el trabajo, debido a la flexibilización a la que están sujetas las relaciones laborales, la descolectivización de la vida social y la necesidad de realizar un proyecto individual para obtener estabilidad profesional.

A partir de este planteamiento, Castell considera que la incertidumbre respecto al futuro es una de las razones que conduce al incremento en la demanda en la educación, que deriva, entre otros aspectos, en los cambios acontecidos en la ES, principalmente en relación al importante crecimiento en el número de instituciones que la componen, así como en la matrícula estudiantil. Sin embargo, esto no constituye el único motivo.

Como se mencionó anteriormente, los tiempos actuales se definen como la era de la globalización, idea que se «vende» como un fenómeno democratizador y positivo (Ianni, 1996), sustentado en la concepción de que el conocimiento y la información han invadido la sociedad. Pero, en realidad, el saber y la tecnología, transformados hoy en una de las principales fuerzas de producción, continúan en manos de unos pocos, lo que genera una brecha cada vez mayor entre los que efectivamente acceden a ellos y los que no pueden.

La globalización es intrínsecamente asimétrica, concentra la riqueza en sectores muy reducidos y conduce a amplias capas de la población a la miseria, divide al mundo entre unos pocos globalizadores y muchos globalizados (Tunnermann, 2008). Los países que aspiren a competir en los nuevos espacios económicos tienen que dar especial atención a que sus recursos humanos se formen en el más alto nivel, lo cual

significa priorizar la inversión en ciencia, tecnología e investigación. Por lo tanto, la inversión en educación, especialmente la de nivel superior, debería constituir la prioritaria y estratégica del siglo XXI (Tunnermann, 2008).

Por su parte, Arocena (2006), al hablar de la situación actual, expresa que para captar la gran mutación que tiene lugar en el presente es adecuado referirse a la emergencia de la «sociedad del conocimiento». Con esta denominación resalta el modo de desarrollo que se va afianzando en los centros de la economía mundial. Es un progreso que se basa, fundamentalmente, en el conocimiento científico y tecnológico avanzado y transformado en fuerza productiva directa, que debería estar orientado a promover soluciones y mejoras en la calidad de vida de las personas.

La incidencia creciente y acelerada de estas características de la sociedad del conocimiento aumenta las divisiones sociales. Es por esto que, en las condiciones de vida del ser humano, pesa cada vez más la posibilidad de adquirir capacidades avanzadas que puedan habilitar oportunidades ocupacionales. Tales capacidades están asociadas al ámbito de la educación y a las oportunidades del entorno laboral. En este sentido, existen desigualdades en América Latina. Las capacidades y oportunidades conforman lo que Arocena (2006) nombra las «divisorias del aprendizaje», que impactan con fuerza en la polarización social. Ante esta situación las universidades tienen la misión de expandir dichas capacidades y oportunidades, con el fin de ponerlas en práctica, lo cual es la base de las llamadas universidades para el desarrollo.

Si en la actualidad el conocimiento es central para el desarrollo integral de los sujetos y las naciones, se deben, entonces, preservar las universidades públicas y el carácter social de la educación como una de sus garantías. Desde esta concepción, las instituciones de educación superior (IES) tienen el deber y la responsabilidad de producir y distribuir el resultado de sus prácticas, tanto de enseñanza como de investigación y extensión, entre todos los ciudadanos.

En este marco la ES ha transitado por un cambio estructural en las últimas décadas, cuya tendencia no parece revertirse ni a corto ni a mediano plazo. Ello se relaciona con la fuerte expansión de las IES en el mundo, en general, y en Latinoamérica y el Caribe, en particular, no solo en cuanto al crecimiento del número de instituciones públicas y privadas, sino también en relación a la diversificación de las carreras y el incremento en la matrícula, lo que ha llevado a definir esta situación como la revolución académica (Fernández, 2004). Se puede constatar que la ES en América Latina marca un ascenso a partir de la segunda mitad del siglo XX tanto en número de instituciones como de estudiantes matriculados:

El número de instituciones universitarias pasó de 75 en 1950 a más de 1 500 actualmente, las que en su mayoría son privadas. El número de estudiantes pasó de 276 000 en 1950 a casi 12 millones en la actualidad; es decir, que la matrícula se multiplicó en 50 años por 45 veces [...] El crecimiento de la matrícula ha llevado a un incremento significativo de la tasa bruta de escolarización terciaria: del 2 % en 1950

al 19 % en 2000 (se multiplicó por diez en 50 años). Sin embargo, esta tasa es muy inferior a la de los países desarrollados: 51,6 % en 1997 (Fernández, 2004, pp. 2-3).

Estos nuevos contextos emergentes de las IES contemporáneas son producto de una fuerte reorganización del conjunto de las esferas de la vida política, social y económica, donde las universidades deben transformarse para responder a los desafíos que presenta la sociedad del conocimiento, la producción y la transferencia de nuevos saberes y tecnologías junto con la búsqueda de un desarrollo igualitario. Como plantea Dias Sobrinho (2008):

La educación superior no puede ser instrumento de esa globalización que aumenta las desigualdades sociales, produce riquezas materiales e inmateriales para pocos y miseria humana para muchos. La educación superior no puede adoptar el concepto de calidad asociado a la globalización económica, que aumenta las desigualdades, no respeta las culturas y no se somete a principios éticos de justicia y sociabilidad (p. 101).

En este contexto de cambios significativos de la ES en América Latina, son varios los organismos internacionales y regionales que se plantean observar, analizar, intercambiar experiencias y evaluar los sistemas de ES en el continente. Se destacan el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IELSALC) de la UNESCO con su Observatorio de Educación Superior, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), fundamentalmente a través de la Revista Iberoamericana de Educación y los Cuadernos de Educación Comparada, la Organización Universitaria Interamericana que lleva a cabo su labor mediante el Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario (IGLU) y el Colegio de las Américas (COLAM), la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria, la Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe y la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), entre otras instituciones.

Asimismo, se registran diversas redes entre las universidades que involucran ámbitos que favorecen la reflexión crítica y dinámica de las propias prácticas que se realizan en la ES. Algunas de las más relevantes son la Red APU (Asesorías Pedagógicas Universitarias), la cual funciona desde 2008 y está constituida por facultades de Argentina en su mayoría, algunos miembros de facultades de Brasil (Universidad Federal de San Pablo), Uruguay (UdelaR) y España (Universidad de Salamanca). La Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES), constituida actualmente por 41 IES de diez países iberoamericanos, que se orienta al desarrollo de variadas temáticas relacionadas con la dirección estratégica. En Brasil funciona la red RIES-Sur-brasileña denominada Red de Investigadores Educativos Superior.

Tanto los organismos internacionales como las redes mencionadas tienen entre sus principales ejes de análisis la permanencia de los estudiantes en la ES. La creciente preocupación por la poca eficiencia en la ES se hace evidente en la región a través

de la publicación del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2006), que recopila informes de toda Latinoamérica. En la actualidad esta situación se ha ido agravando paulatinamente. En Uruguay, la UdelaR es la institución que acoge al 90 % de la población de grado del país, de acuerdo a los últimos datos disponibles, en el año 2012 ingresaron 19 334 estudiantes y egresaron 6 441, lo que representa una titulación de 33 % (UdelaR, 2013). Esta situación pone en evidencia la paradoja de la aparente igualdad en el acceso, que esconde, a su vez, una desigualdad. Ello se expresa claramente en el concepto de inclusión excluyente que propone Ezcurra (2011).

## 2. La desvinculación desde la perspectiva institucional

Este aspecto, planteado por Tinto (1989), analiza la manera de concebir la desvinculación según la perspectiva que se adopte. Asumir una visión institucional significa pensar en la desvinculación como un problema del centro y, por tanto, institucional debe ser la respuesta y la responsabilidad. Ahora bien, no necesariamente se debe entender la desvinculación desde este punto de vista. Posteriormente se profundizará sobre este concepto, pero primero es importante pensar en el momento anterior a la desvinculación, o sea, la trayectoria previa, es allí donde se pueden encontrar varias pistas para la acción. La desvinculación no es un acto, sino un proceso gradual y progresivo que se va construyendo mucho antes de plasmarse efectivamente. Terigi (2009) utiliza el término «trayectorias no encauzadas» para referirse a aquellas que no se ajustan a lo esperado. Estas trayectorias están generalmente signadas por lo negativo: rezago, fracaso académico, desvinculación. Las respuestas a esta situación dependen de las razones que expliquen por qué a gran parte de la nueva población estudiantil universitaria se le dificulta lograr trayectorias exitosas. En el presente estudio se identificaron tres modelos de explicación para el fracaso escolar masivo (no se aplican solo a la ES, sino a todas las instancias educativas): en clave individual, en clave social y en clave de responsabilidad institucional.

Desde el modelo individual las causas se asignan o bien a carencias o patologías de los estudiantes, o bien a decisiones estratégicas (Diconca, 2011). En el modelo social la desigualdad educativa estaría reflejando las desigualdades existentes a nivel social, lo que parecería refrendarse cuando se observan los datos que arrojan diversas investigaciones donde se muestra que las poblaciones mayormente afectadas por el rezago y la desvinculación son las socialmente menos favorecidas (Terigi, 2009). El pleno cumplimiento del derecho a la educación implica, sin embargo, no solo el acceso, sino la posibilidad de lograr los aprendizajes esperados; esto exige formas de organización institucional y de trabajo pedagógico que lo garanticen (Terigi, 2009). Por otro lado, el modelo de la responsabilidad institucional asume que estas dificultades ponen en evidencia conflictos del propio sistema educativo ante estas nuevas realidades. Incluso, desde este último modelo, se pueden plantear dos supuestos: a) la trayectoria teórica -la forma en que está organizada la enseñanza- es adecuada, y lo que se precisa hacer es identificar

aquellos factores que generan la disfunción o b) la trayectoria teórica no es ya válida y lo que habría que hacer es revisar los supuestos tanto epistemológicos como didácticos, sobre los que está organizada la enseñanza.

Las innovaciones pedagógicas que se propongan desde este modelo de responsabilidad institucional, a su vez, se pueden pensar, de acuerdo a lo que plantea Ezcurra (2011), desde dos lugares: como innovaciones periféricas o como innovaciones curriculares. Las primeras identifican la causa de los fracasos en el estudiante (siguiendo el modelo individual), no afectan las actividades de aula y mantienen poca o ninguna relación con los cursos. En general estas acciones están focalizadas en aquellos estudiantes identificados como vulnerables por su situación individual o contexto de origen. Algunas de las intervenciones en este sentido son las tutorías de corte académico y otros dispositivos similares de apoyo y orientación.

Las segundas, las innovaciones curriculares, señalan a las instituciones no solo como otro factor causal sino como un condicionante primario, que involucra necesariamente a la enseñanza. Esto implica revisar las prácticas educativas que integran el currículum y que involucran a todos los estudiantes. Algunas de las intervenciones mencionadas son las comunidades de aprendizaje, los seminarios de primer año, el aprendizaje en servicio. También se marcan dentro de este segundo grupo de innovaciones, concebidas como de segunda generación, los factores institucionales y los aspectos didácticos (enseñanza organizada y clara, pedagogías activas). Asimismo, se destaca la importancia de articular estas iniciativas como esfuerzos interinstitucionales, de manera que estas experiencias no sean aisladas. Este último enfoque es calificado por la autora como de tercera generación, hacia el cual deberían tender las instituciones para lograr un impacto mayor en la retención de los estudiantes.

Finalmente, es importante señalar la necesidad de no desconocer los factores individuales y sociales. Para ello no son suficientes las políticas educativas, se requiere de otros tipos de apoyo, que si bien pueden no ser pedagógicos, son indispensables para garantizar los derechos educativos (Terigi, 2009). Este tipo de intervenciones cobra particular interés en los puntos críticos y de transición, particularmente en el primer año.

En el contexto latinoamericano, las universidades han venido implementando una serie de medidas de ayuda a las trayectorias de los estudiantes. Algunos ejemplos significativos de estos son el programa de Orientación para la Permanencia de Estudiantes de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). También en Colombia se propone la creación de programas de apoyo a la permanencia en todas las universidades públicas junto a un incremento presupuestal, fortalecimiento de procesos de orientación vocacional y monitoreo de las trayectorias estudiantiles.

Dentro de estos programas es extendida la atención a la generación de ingreso y a la interfase educación media-educación superior. En esta línea los apoyos se dirigen solo a los estudiantes, se trabaja con la información, orientación vocacional y las tutorías, como las acciones más frecuentes. También se identifican medidas de

ayuda en situaciones de vulnerabilidad, tanto en lo socioeconómico como en lo académico. Sin embargo, son pocas las iniciativas que buscan incidir en la enseñanza. Como ejemplos se pueden mencionar la Universidad de Caldas, Universidad de Rosario, Universidad de Buenos Aires, las cuales se plantean el asesoramiento pedagógico a docentes y la formación sobre prácticas inclusivas y de atención a la diversidad de estilos de aprendizaje.

### 3. Programa de respaldo al aprendizaje (PROGRESA)

En Uruguay, el Programa de respaldo al aprendizaje de la UdelaR, creado en el 2007, busca apoyar las trayectorias educativas de los estudiantes en todas las etapas: ingreso, permanencia y egreso. Este proyecto surge en el marco de la llamada segunda reforma universitaria, en la que se planteó una revisión profunda de los modelos pedagógicos tradicionales y se apostó por generar nuevas formas de enseñar y de aprender. En este sentido, los respaldos a los aprendizajes se pensaron en clave de acciones para todos, que pudieran acompañar e, incluso, favorecer las trayectorias no encauzadas, pensando no en un estudiante ideal, sino real, cada vez más heterogéneo en cuanto a experiencias previas tanto académicas como personales. Se buscó implementar acciones diversas para estudiantes diversos.

Este programa se propone el trabajo con el estudiantado desde una perspectiva integral, más allá de las dificultades específicas. Para esto despliegan diferentes dispositivos de intervención con el objetivo de considerar las particularidades de cada estudiante pero con propuestas colectivas. Los apoyos son pensados en función de la heterogeneidad de los alumnos que integran la universidad, de forma que sean lo más ajustados posible a las necesidades y posibilidades de cada uno. Por tanto, es fundamental la participación activa de los propios estudiantes como destinatarios, pero también como principales protagonistas de los apoyos y los cambios.

Si bien en un comienzo el programa se desarrolló como un complemento a las estructuras académicas de los servicios (las facultades, escuelas e institutos que componen la UdelaR), donde apoyaba, fundamentalmente, las acciones de recibimiento a las nuevas generaciones, en el transcurso de su desarrollo se pretendió vincularlo a los programas académicos. Ejemplo de esto lo constituyen las diversas experiencias de tutorías entre pares (TEPs), una de las líneas principales del proyecto, que si bien son impulsadas en sus inicios a nivel central, actualmente están integradas a la estructura académica de varios servicios. Se desarrollan diferentes tipos de TEPs: de interfase educación media-educación superior, de apoyo al ingreso y egreso, académicas articuladas con los docentes. En todos los casos incluyen la formación previa de los tutores. Estas experiencias se han ido extendiendo, por lo que tienden, cada vez más, a su curricularización, de hecho actualmente están creditizadas (se le reconoce al estudiante a través de la asignación de créditos) en la mayoría de los servicios. Esto potencia sus beneficios en cuanto a experiencias de comunidades de aprendizaje y desarrollo de competencias educativas, tanto en tutorados como en tutores. En el caso de las

tutorías académicas, su enlace con las cátedras permite integrarlas no como dispositivos marginales sino como parte de la planificación de la enseñanza (Santiviago y Mosca, 2010), gracias a sus impactos positivos es una línea a seguir profundizando y ampliando.

Otras experiencias de orden curricular llevadas adelante por el programa son los Cursos de introducción a la vida universitaria, ofrecidos a nivel central y también creditizados por varios servicios, estos apuntan a la inserción, participación e involucramiento con la institución. Cabe destacar que son varios los servicios que han incorporado cursos introductorios para el primer semestre. También se han curricularizado prácticas de extensión vinculadas a las principales problemáticas de la sociedad que promueven un modelo de estudiante comprometido con su tiempo. Asimismo, en coordinación con diversas facultades, el PROGRESA propone talleres que incluyen pasantías en diferentes temáticas para ser trabajadas con estudiantes de residencias universitarias a través de becas e instituciones de educación media.

Un punto a destacar en la labor del PROGRESA es el impulso al trabajo en redes, pues coordina esfuerzos interinstitucionales, no solo dentro de la UdelaR (con distintos servicios y estructuras) sino también con organismos públicos involucrados de una manera u otra en el desarrollo de las políticas educativas, tales como el Ministerio de Educación y Cultura, el Fondo de Solidaridad, el Instituto Nacional de la Juventud, la Administración Nacional de Educación Pública, los Hogares Estudiantiles. Entre las acciones que se llevan adelante en conjunto se destacan las relacionadas con la oferta educativa y la orientación vocacional. Estas actividades se materializan a través de ferias educativas (EXPOEDUCA), guías para el estudiante, espacios de consulta y orientación, talleres de orientación vocacional, particularmente para la etapa de pre-ingreso.

Más allá del impacto que estas acciones pueden significar en términos estadísticos, en reducción de los niveles de desvinculación, uno de los principales aportes del programa es haber colocado en la agenda universitaria, en particular, y en el sistema educativo, en general, una política de apoyo estudiantil que favorece la incorporación por parte de los actores implicados de una cultura institucional que toma como pilar fundamental la participación activa de los estudiantes y la construcción de vínculos de solidaridad intergeneracional, así como la apropiación de la universidad como proyecto colectivo.

## Conclusión

Es necesario consolidar las experiencias que, a nivel institucional, permitan avanzar en acciones que, cada vez más, impacten en la enseñanza como una forma de democratización, no solo en la educación superior sino en las fases precedentes, si es que se pretende desarrollar un sistema nacional de educación que, efectivamente, garantice la continuidad educativa. En este sentido, es fundamental mantener y profundizar el esfuerzo interinstitucional que implicó el movimiento de la segunda reforma universitaria.

Los programas de apoyo a la permanencia son una herramienta fundamental para llevar adelante el desafío de la inclusión efectiva en la educación superior del siglo xxi. Particularmente, PROGRESA, con sus diferentes líneas de acción en la universidad, ha mostrado un posible camino para otros proyectos con características similares, tanto aquellos que se orientan al apoyo de los estudiantes de reciente ingreso como los que realizan un seguimiento de trayectorias educativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arocena, R. (2006): «Sociedades de aprendizaje y universidades para el desarrollo», ponencia en el VI Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas, Montevideo.
- Castell, M. (2000): «Globalización, sociedad y política en la era de la información», Bitácora Urbano-Territorial, vol. 4, n.o 1, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, pp. 42-53.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2006): «Repitencia y deserción universitaria en América Latina», <<http://www.universidadfutura.org/wp-content/uploads/2012/05/Repitencia-y-Deserci%C3%B3n-Universitaria-en-Am%C3%A9rica-Latina1.pdf>> [16/5/2017].
- Diconca, B. (2011): Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria, Udelar, Montevideo.
- Dias Sobrinho, J. (2008): «Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña», en A. L. Gazzola y A. Didriksson, Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe, IESALC-UNESCO, Caracas, pp. 87-112.
- Ezcurra, A. M. (2011): Igualdad en educación superior. Un desafío mundial, IEC-CONADU, Buenos Aires.
- Fernández Lamarra, N. (2004): La convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. Situación y desafíos, Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires.
- Ianni, O. (1996): Teorías de la globalización, CEIICH-UNAM, Editorial Siglo XXI, México.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012): «Education at a Glance 2012. Highlights», OECD Publishing, <<https://www.oecd.org/edu/highlights.pdf>> [16/5/2017].
- Santiviago, C. y A. Mosca (2010): Tutorías de estudiantes. Tutorías entre pares, Editorial Labor, Montevideo.
- Terigi, F. (2009): Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa, Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Tinto, V. (1989): «Definir la deserción: una cuestión de perspectiva», Revista de la Educación Superior, vol. 18, n.o 71, México D. F., pp. 33-51.
- Tunnermann, C. (2008): Cambio y transformación universitaria, Hispamer, Managua.
- Universidad de la República (UdelaR) (2013): «VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado: Principales características de los estudiantes de grado de la

Universidad de la República en 2012», Montevideo, <[https://www.universidad.edu.uy/pmb/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=790](https://www.universidad.edu.uy/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=790)> [3/1/2017].

UNESCO (2009): Documento preparatorio de la conferencia mundial de educación, Paris.

Recibido: 12/3/2016

Aceptado: 10/1/2017

Carina Santiviago. Universidad de la República, Uruguay. Correo electrónico: carinasantiviago@gmail.com

María Mercedes Couchet. Universidad de la República, Uruguay. Correo electrónico: mercecouchet@gmail.com

Ana Margarita Sosa Castillo. Universidad de la República, Uruguay. Correo electrónico: anam@cepes.uh.cu

José Passarini. Universidad de la República, Uruguay. Correo electrónico: josepasa@gmail.com