

# Formación en Psicología en contexto de pandemia: adaptaciones metodológicas necesarias

## *Training in Psychology in Pandemic Context: Necessary Methodological Adaptations*

María José Bagnato-Núñez<sup>1</sup>; Julia Córdoba-Wolman<sup>2</sup>; Eugenia Barbosa-Molina<sup>3</sup>; Andrea Gonella-Bonomi<sup>4</sup>

### RESUMEN

El presente artículo relata la experiencia de adaptación de la estrategia formativa para estudiantes de grado de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República de Uruguay y el desarrollo de sus prácticas curriculares. Debido al contexto de la emergencia sanitaria por la COVID-19, las estrategias de enseñanza se vieron modificadas con el fin de llevar a cabo los objetivos formativos propuestos. Las adaptaciones estuvieron vinculadas a la modalidad de impartición de clases, las propuestas de evaluación, los dispositivos para la supervisión e intercambio sobre las instancias prácticas y los recursos tecnológicos para llevar adelante las entrevistas y devoluciones con las personas entrevistadas. A través de la experiencia de tres cursos vinculados a temas de discapacidad, se propone una discusión en relación al uso de recursos tecnológicos para el proceso de formación universitaria de la psicología y un nuevo encuadre de trabajo en torno a la telepsicología.

**Palabras claves:** entorno virtual de aprendizaje; *e-learning*; formación universitaria; psicología; telepsicología; pandemia; COVID-19.

---

<sup>1</sup> Docente investigadora, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay; doctora, Programa de Discapacidad y Calidad de Vida, Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología, Montevideo, Uruguay; [majose@psico.edu.uy](mailto:majose@psico.edu.uy); <https://orcid.org/0000-0002-7152-4368>.

<sup>2</sup> Docente investigadora, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay; magíster, Programa de Discapacidad y Calidad de Vida, Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología, Montevideo, Uruguay; [jcordoba@psico.edu.uy](mailto:jcordoba@psico.edu.uy); <https://orcid.org/0000-0002-4109-1362>.

<sup>3</sup> Docente investigadora, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay; magíster, Programa de Discapacidad y Calidad de Vida, Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología, Montevideo, Uruguay; [meugenia.bar@psico.edu.uy](mailto:meugenia.bar@psico.edu.uy); <https://orcid.org/0000-0001-9244-7173>.

<sup>4</sup> Docente investigadora, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay; magíster, Programa de Discapacidad y Calidad de Vida, Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología, Montevideo, Uruguay; [agonella@psico.edu.uy](mailto:agonella@psico.edu.uy); <https://orcid.org/0000-0002-4190-3332>.

### **ABSTRACT**

*This article reports the experience of adapting the training strategy for undergraduate students of the School of Psychology at the Universidad de la República de Uruguay and the development of their curricular practices. Due to the context of the COVID-19 health emergency, the teaching strategies were modified in order to achieve the proposed training objectives. The adaptations were linked to the class modality, the devices for supervision and exchange on the practical sessions, and the technological resources for carrying out interviews and feedback with the interviewees. Through the experience of three courses linked to disability issues, a discussion is proposed in relation to the use of technological resources for the process of university training in psychology and a new working framework around Telepsychology.*

**Keywords:** *Virtual learning environment; e-learning; university training; psychology; telepsychology; pandemic; COVID-19.*

El control de la propagación de la COVID-19 ha supuesto un esfuerzo constante por parte de la población general y las instituciones, impactando negativamente en la cantidad y calidad de servicios brindados, incluyendo la educación. Por otra parte, el alto nivel de contagio ha requerido de una inversión económica extraordinaria para controlar la situación, considerando tanto capital humano como material (Navas *et al.*, 2020).

La pandemia ha llevado a replantear el rol que juegan las instituciones encargadas de formar a los/as profesionales de la salud, no únicamente en cuanto a la continuidad de los procesos formativos, sino también respecto a la necesidad de que se conviertan en agentes activos ante la emergencia sanitaria. El escenario pandémico ha impuesto nuevos desafíos que, además, han modificado los presupuestos de las instituciones de educación superior, en algunos casos de manera transitoria, en otras de forma definitiva. Ello invita a pensar en clave de oportunidad para comprender la capacidad de adaptación de estudiantes, personal docente y comunidad universitaria a una situación tan nueva como imprevista (San Juan *et al.*, 2020).

Ha sido imprescindible el desarrollo de acciones de atención, información y contención ante las situaciones que aparecen durante y después de la contingencia sanitaria. En este sentido, los/as psicólogos/as y las instituciones que los/as nuclean son agentes fundamentales a la hora de

contribuir con los mejores recursos disponibles para afrontar esta problemática internacional. Teniendo en cuenta que no es posible prever el tiempo que durará la pandemia ni sus diversos efectos y repercusiones sobre la salud mental de la población, se vuelve necesaria la preparación de los/as profesionales de la salud, a través de capacitaciones específicas y la conformación de equipos técnicos, sin olvidar el cuidado de la salud de los/as propios/as profesionales y agentes involucrados (Gallegos *et al.*, 2020).

## **1. Marco teórico**

La complejidad de la situación sanitaria ha vuelto necesaria la movilización de conocimientos y recursos técnicos, sanitarios y científicos, para adaptarse y dar respuesta a la nueva realidad, asegurando al mismo tiempo la continuidad del proceso formativo y su calidad académica. Una de las acciones que se han llevado a cabo ha sido la transición desde un modelo presencial hacia un modelo de educación a distancia, lo cual ha requerido la incorporación de tecnologías y distintos dispositivos para la comunicación (San Juan *et al.*, 2020), permitiendo la continuidad de la de enseñanza y modificando las condiciones de trabajo.

### ***1.1. La educación universitaria a distancia***

La educación a distancia tiene sus orígenes en el siglo XVIII, en Estados Unidos. Su auge, debido a la explosiva penetración de internet en los hogares, se ha vuelto un campo de estudio para medir sus efectos, positivos y negativos (Millán *et al.*, 2020). Este desarrollo, junto con ciertos cambios sociales y culturales, ha empujado a que las instituciones educativas incorporen esta modalidad y gestionen el cambio de roles y tareas de sus actores (López *et al.*, 2018). El objetivo fundamental de lo anterior es mejorar el proceso de aprendizaje, promoviendo su democratización con calidad (Jenaro *et al.*, 2018).

Dentro de la educación a distancia se pueden identificar, entre otras, dos grandes modalidades: *e-learning* y *blended-learning* (*b-learning*). La primera surge como alternativa ante las modificaciones sociales y culturales mencionadas previamente, permitiendo eludir distancias

geográficas, ahorrar tiempo y dinero, y atender la exigencia actual de perfeccionamiento continuo. Se caracteriza por proponer su estrategia de enseñanza enteramente en línea. Por otro lado, el *blended-learning* es una combinación entre lo presencial y virtual, poniendo en el centro de su estrategia el aprovechamiento de los recursos brindados por las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. Estas últimas, en términos generales, vienen dadas por el redireccionamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacia usos formativos y didácticos (foros para el intercambio con pares y referentes, evaluación continua y autoevaluación, acceso a insumos bibliográficos en línea, casotecas, pruebas con resultados inmediatos) (Velasco, 2017; López *et al.*, 2018; Garrote *et al.*, 2018).

Tanto en la modalidad *e-learning* como en la *b-learning* es necesario conocer las estrategias didácticas y el medio tecnológico a utilizarse para generar ambientes adaptados que propicien el aprendizaje, donde las tecnologías emergen como herramientas fundamentales para la construcción del conocimiento de los y las estudiantes (Belloch, 2017; Dorrego, 1999). Las dinámicas asociadas a estas modalidades ponen en el centro al estudiantado y colocan al equipo docente en un rol de tutoría y orientación, requiriendo, claro está, importantes recursos tecnológicos para mantener la calidad de la transmisión de conocimiento e información (Jenaro *et al.*, 2018).

Si bien se ha comprobado que las modalidades *e-learning* y *b-learning* mejoran los resultados académicos y el proceso educativo en general (Jenaro *et al.*, 2018), es importante prestar atención a los costos que lleva sostener esta tarea con calidad para que dichos resultados sean posibles. El rol del equipo docente como gestor de contenidos y de comunidad supone una carga horaria significativa, más aún cuando la modalidad definida implica horas presenciales (*b-learning*). Esta tarea se puede volver más liviana si se cuenta con recursos técnicos y tecnológicos adecuados (Jenaro *et al.*, 2018). Al mismo tiempo, ambas modalidades demandan de parte de los/as estudiantes un rol activo en el proceso de aprendizaje, con capacidad para resolver problemas y estimular discusiones y reflexiones académicas. Esta actitud, claro está, servirá para el desarrollo profesional posterior al egreso (Feyen, 2020).

En el desarrollo de las estrategias educativas, el diseño instruccional es un proceso en el que todas las acciones formativas deben necesariamente comenzar con un análisis en detalle de los contenidos a transmitir y las características del estudiantado y el equipo docente, para luego

continuar con la planificación y acción didáctica posterior. Además, el proceso requiere una evaluación, con el fin de garantizar la calidad y eficiencia del aprendizaje (Blumschein y Fischer, 2007).

Para pensar en una estrategia educativa virtual, se debe considerar una multiplicidad de dimensiones como, por ejemplo, el nivel educativo en el que se implementa, la competencia digital tanto del equipo docente como del estudiantado, la cantidad de estudiantes, su autonomía y disposición al auto-aprendizaje, los recursos digitales existentes y los objetivos académicos que se quieren alcanzar. La combinación de estos aspectos dará un sinfín de diseños y vínculos educativos. Como se puede ver, no se trata solamente del uso de tecnologías, sino que estas requieren, como toda instancia de enseñanza, de una planificación (Díaz-Barriga, 2005; Velasco, 2017; Cáceres-Muñoz *et al.*, 2020).

Si bien hay una mayor tendencia a que sean las ramas del conocimiento vinculadas a las ciencias sociales, las artes y las humanidades las que adaptan sus contenidos a la modalidad virtual, en comparación con las ciencias puras (López *et al.*, 2018), la oferta está concentrada en pocas instituciones universitarias y, generalmente, en programas de posgrado (Pedró, 2020). Según estudios realizados en América Latina y el Caribe (Pedró, 2020), entre 2010 y 2020 las modalidades virtuales en educación superior aumentaron un 73%, mientras que las presenciales sólo un 27%.

Las herramientas tecnológicas no son solo una opción pedagógica, sino que también recursos que facilitan la aparición de nuevas competencias y posibilitan el acceso a quienes antes, en el marco de una presencialidad plena, no podrían haber sido incluidos/as (Garrote *et al.*, 2018; Jenaro *et al.*, 2018).

## ***1.2. La educación universitaria a distancia en el marco de la pandemia***

La situación de emergencia sanitaria ha puesto en jaque, entre otras cosas, acuerdos internacionales como los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas (ONU, s.f.) y la garantía del acceso a la educación superior de todas las personas, en igualdad de condiciones y sin discriminación (Pedró, 2020).

Después de África, la región de América Latina y el Caribe es la segunda peor del mundo en términos de digitalización para hacer frente a la crisis generada por la COVID-19. Dentro de los problemas identificados, destaca la falta de conectividad y de habilidades digitales por parte de los/as responsables de la educación, además de la falta de plataformas virtuales (Cáceres-Muñoz *et al.*, 2020). Esta situación atenta contra el derecho a acceder a una educación formal de calidad, lo cual, a su vez, provoca un aumento en otras brechas sociales que generan más pobreza y mayor exclusión. Existen corrientes académicas que, en el marco de una estrategia con años de historia, consideran que el acceso a internet debe ser declarado un derecho humano (Quevedo, 2020).

A fines de marzo de 2020, el cierre temporal de las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe afectaba a 23,4 millones de estudiantes y 1,4 millones de docentes (Pedró, 2020). Algunos efectos son visibles: hay un porcentaje de estudiantes que no retomará sus estudios, al mismo tiempo que quienes comienzan el pregrado han visto enormemente afectadas sus capacidades de autorregulación y sistematicidad en el estudio (Pedró, 2020).

En relación a los aspectos emocionales, estudios realizados a estudiantes universitarios/as encontraron una relación significativa entre los niveles de ansiedad, preocupación excesiva, tristeza, miedo e ira, debido al impacto de la pandemia en el ámbito económico y laboral, la vida cotidiana y el calendario académico (Rodríguez *et al.*, 2020; Vivanco-Vidal *et al.*, 2020; Wenjun-Cao *et al.*, 2020; Covarrubias *et al.*, 2021).

En el paso a estrategias curriculares virtuales forzado por la pandemia, ha sido común ver que no se adaptaron los insumos ni las exigencias formales a la nueva modalidad. Tampoco se capacitó al equipo docente, lo cual condicionó, entre otras cosas, la interacción entre docente y estudiante (Cáceres-Muñoz *et al.*, 2020). Más que una estrategia discutida, consensuada, diseñada, evaluada e implementada, fue la única solución que se encontró, dándosele la denominación de educación remota de emergencia (Pedró, 2020).

El proceso de transformación no es nuevo, pero se ha acelerado. Y la incorporación de las TIC demanda nuevas formas de pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde un modelo centrado en el/la estudiante, donde el/la docente debe prepararse y buscar entre las metodologías y recursos tecnológicos disponibles para hacer eficaz el proceso de aprendizaje (Martínez y Aguilera, 2014).

Cada vez son más los artículos que relatan experiencias de adaptación en la enseñanza universitaria a raíz de la pandemia (Ortega, 2021; Pardo y Cobo, 2020; García-Peñalvo *et al.*, 2020; Paredes-Chacín, 2020; Torrecillas, 2020). En un estudio realizado en veintitrés países (Cáceres-Muñoz *et al.*, 2020) respecto a las adaptaciones educativas desarrolladas en el marco de la emergencia sanitaria, la mayoría de las/os docentes declaró haber adaptado su currículum básico a la modalidad virtual, mientras que otros/as manifestaron haber generado contenido nuevo y específico. Algunas/os establecieron un currículum de emergencia, con objetivos menos ambiciosos, y muy pocas/os diseñaron estrategias televisadas masivas para la transmisión de conocimiento.

En los últimos veinte años, la dinámica educativa en el campo de la salud ha incorporado insumos tecnológicos para la promoción y desarrollo de competencias, en el marco del aprendizaje basado en problemas y la interdisciplinariedad, para la formación de profesionales con responsabilidad ética y creatividad técnica (Millán *et al.*, 2020; Jenaro *et al.*, 2018). Para lo anterior, la institución educativa y el equipo docente deben ser sostenes emocionales, generadores de sistematicidad científica y académica, guías curriculares, entusiastas, motivadores y promotores del discurso institucional (Cáceres-Muñoz *et al.*, 2020). Algunos autores han denominado este fenómeno *coronateaching*, intentando definir los esfuerzos de los equipos docentes para el uso de los recursos tecnológicos, de manera de generar la sensación de que se continúa en el aula (Pedró, 2020).

### ***1.3. La enseñanza en contextos virtuales en Uruguay, en el marco de la emergencia sanitaria***

Luego de tomarse conocimiento de los primeros casos de contagio, en marzo de 2020, Uruguay declaró rápidamente el estado de emergencia sanitaria. A diferencia de otros países, esto no implicó una cuarentena obligatoria, sin embargo, quedaron suspendidos todos los eventos que implicaran aglomeración de personas y se exhortó a la población general a tomar las medidas recomendadas por el Gobierno (Decreto N° 93/020).

Entre las instituciones que adoptaron las prácticas preventivas, la Universidad de la República (en adelante UdelaR) suspendió todas las actividades presenciales, tanto académicas como administrativas. Para la universidad supuso un gran desafío asegurar la formación universitaria sin perder la continuidad, manteniendo el nivel académico, atendiendo al numeroso estudiantado y evitando la deserción. Todas las actividades de enseñanza pasaron a ser realizadas a distancia y se solicitó a los distintos servicios universitarios la adecuación a esta resolución. En el primer semestre del año 2020, la UdelaR contaba con casi 100.000 estudiantes inscriptos/as (Universidad de la República, 2020), de los/as cuales poco más de 18.000 ingresaron ese mismo año. De ellos/as, un 36,2% no contaba con *tablet* o computadora de la que pudiera hacer uso exclusivo (El País, 11 de abril 2020). Esta realidad contrasta con la experiencia que se ha desarrollado durante los últimos 15 años en la educación primaria y secundaria en Uruguay, donde el Plan Ceibal ha permitido que la totalidad de los/as estudiantes de instituciones educativas públicas accedan a una computadora (Ceibal, 2020).

Con el fin de dar apoyo a los y las estudiantes, la Universidad de la República implementó un sistema de préstamo de computadoras portátiles para quienes contaran con becas, con objeto de que pudieran realizar sus estudios durante todo el año lectivo (Fondo de Solidaridad, 2020). Por otro lado, la Universidad ya contaba, previo a la emergencia sanitaria, con una plataforma virtual para estudiantes, denominada Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). Este recurso se había implementado el año 2008 y progresivamente se ha convertido en un recurso educativo adicional y complementario a la enseñanza presencial (Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje [Proeva], s.f.), permitiendo implementar la modalidad *b-learning* y, en algunos casos, los menos, el *e-learning*. La generalización del EVA ha sido fundamental como apoyo a la expansión de la enseñanza activa en todo el país, contribuyendo a satisfacer la creciente demanda de educación superior, mejorar la calidad de la enseñanza y disminuir la brecha digital (Comisión Sectorial de Enseñanza, s.f.).

Según el Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (Proeva, s.f.), al año 2019 el 94% de los/as estudiantes de la Facultad de Psicología de la UdelaR poseía un usuario. Durante el 2020, ya establecida la enseñanza remota de emergencia, se registró un aumento notorio del número de usuarios y la cantidad de visitas a la plataforma virtual. Si bien el informe del 2019 señalaba que la mayoría de los/as docentes utilizaba la plataforma, los datos de la participación docente que

datan del 2021 indican un 75%. Este número es bajo en comparación con el uso de la herramienta por parte de los/as estudiantes y podría deberse a que, si bien las tecnologías se han incorporado gradualmente, la capacitación docente no siempre ha estado acompañando esta incorporación (Diálogo Interamericano, 2021). Aun en los casos en los que se ha capacitado, los y las docentes han adquirido el conocimiento del uso de la herramienta, pero no necesariamente la articulación de esta con el proceso de enseñanza (Paredes y Valerio, 2008; Goktas *et al.*, 2008). Esta brecha quedó particularmente en evidencia en el 2020, cuando la virtualidad de las clases se volvió obligatoria y exigió que los equipos docentes tuvieran que autoformarse en el uso de herramientas tecnológicas, de manera abrupta y sin una estrategia o plan (Cáceres-Muñoz *et al.*, 2020; Tejedor *et al.*, 2020). Si bien la oferta de propuestas curriculares fue menor, debido a la exigencia que supuso el paso hacia la virtualidad, hubo docentes que usaron el entorno virtual de aprendizaje solamente como un repositorio de documentos, mientras que otros/as aprovecharon los recursos que ofrece la plataforma (Proeva, s.f.).

Para llevar a cabo las clases durante el 2020, la Udelar adquirió licencias de uso de programas de videoconferencias (Zoom y Webex), las cuales se fueron distribuyendo en las diferentes facultades, dependiendo de las necesidades de cada servicio (Rectorado de la Universidad de la República, 2020). Su utilización quedó reservada para las clases con mayor número de estudiantes y su uso por parte de los/as docentes no careció de dificultades.

## **2. Metodología**

### ***2.1. Diseño***

La Facultad de Psicología de la Udelar fue conminada, a comienzos del 2020, a la adecuación de todas sus prácticas docentes y de enseñanza a la modalidad virtual. Esto implicó considerar los diferentes dispositivos que eran utilizados para la formación de la carrera de Psicología, a saber: clases teóricas obligatorias numerosas (hasta 300 estudiantes), seminarios obligatorios optativos (grupos de hasta 40 estudiantes), y prácticas y proyectos en grupos reducidos (5 a 15 estudiantes). Los equipos docentes debieron repensar sus estrategias pedagógicas y sistemas de evaluación, buscando garantizar la continuidad, calidad y la menor deserción posible.

Previo al 2020, las asignaturas prácticas se basaban en la presencialidad, con trabajo de campo o en territorio, además de instancias de supervisión presencial por parte de docentes responsables. La situación de emergencia sanitaria implicó analizar la viabilidad de sustituir la práctica presencial por una virtual, lo que en algunos casos se vio dificultado por las características del trabajo de campo. En el caso que aquí se presenta, el equipo docente que abordaba prácticas en discapacidad optó por realizar dicha transformación, considerando la necesidad de continuar los vínculos con las/os estudiantes, mantener los objetivos formativos correspondientes, garantizar la calidad de la enseñanza y posibilitar el avance curricular. De este modo, se desarrollaron modificaciones y adecuaciones que fueron presentadas para su aprobación institucional antes del inicio de su implementación, siendo posteriormente presentadas a las/o estudiantes inscritas/os en los respectivos cursos.

## ***2.2. Participantes***

Las prácticas pre-profesionales son cursos que forman parte del último tramo de la carrera de Psicología. En estas instancias se espera que los y las estudiantes puedan articular los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera y llevar adelante intervenciones con supervisión docente. Las prácticas señaladas en el presente artículo ofrecen un itinerario referido a abordar situaciones de discapacidad desde la asistencia clínica, la promoción de salud y la generación de procesos investigativos. Implica tomar contacto tanto con conocimientos teóricos, literatura científica y documentales acerca de la temática, así como con personas en situación de discapacidad, familiares y asociaciones.

Las prácticas se llevan adelante a través de tres cursos paralelos e independientes, de los cuales los/as estudiantes pueden tomar solo uno: Recepción y discapacidad, Valoración y discapacidad, y Discapacidad, clínica y salud. En su conjunto, atienden una población de 35 estudiantes de diferentes regiones del país. Tienen la particularidad de contar con un *corpus* teórico-práctico común, por lo que se establecen objetivos formativos comunes y objetivos específicos adecuados a cada perfil de oferta. En cuanto a la modalidad de evaluación, existe una evaluación de proceso y de resultados que considera la asistencia al 80% de las clases de supervisión, el cumplimiento

de las tareas asignadas, la participación en clases, controles de lectura y la presentación de un trabajo final.

En la Tabla 1 se describe el contenido de las guías curriculares mediante las cuales los equipos docentes ofrecen cursos a ser elegidos por los/as estudiantes, dentro de la oferta optativa de la formación de grado en Psicología<sup>5</sup>.

**Tabla 1**

*Objetivos formativos de las experiencias prácticas analizadas en este estudio*

Cursos	Objetivos formativos específicos de los cursos	Objetivos formativos comunes
Valoración y discapacidad	Familiarizar a los/as estudiantes con la realidad nacional acerca de la temática discapacidad. Capacitar en la aplicación de instrumentos para generar información sobre las personas con discapacidad y valoración del grado de discapacidad.	Tomar contacto con el conocimiento científicos en su producción, aplicación y difusión, en temáticas referidas a la discapacidad.
Recepción y discapacidad	Aproximarse a procesos de aprendizaje vinculados a estrategias de valoración, intervención, sensibilización en el ámbito de la discapacidad. Posibilitar a los/as estudiantes la observación directa de un trabajo de intervención en discapacidad	

<sup>5</sup> El contenido completo de las guías se puede obtener en: <https://sifp.psico.edu.uy/guias-practicas-o-proyectos-publicas>

---

Discapacidad, clínica y salud	<p>Proponer a los/as estudiantes la reflexión crítica sobre las prácticas clínicas dirigidas a situaciones de discapacidad, desde el enfoque de derechos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la perspectiva técnica de la OMS (2001, 2007).</p> <p>Ofrecer herramientas para la valoración e intervención psicológica individual, familiar y grupal en discapacidad, la que llevará a la práctica directa, aplicando las estrategias bajo la modalidad de intervención supervisada.</p>	<p>Promover una actitud ético-profesional creativa y adaptable a la diversidad de situaciones con las que se trabaje.</p>
----------------------------------	--	---

---

### **2.3. Procedimiento**

En el paso a la enseñanza remota se plantearon dos desafíos. Por un lado, la enseñanza de la práctica psicológica a través de la denominada *telepsicología*, entendida como la utilización de recursos tecnológicos de la comunicación para la realización de prácticas psicológicas (Silva *et al.*, 2020). Por otro lado, lograr la aceptación y accesibilidad de la población a la que iba dirigida la práctica: personas en situación de discapacidad y sus familias. En este contexto, desde la declaración de la no presencialidad al inicio de clases, fue tarea del equipo docente la creación de distintas herramientas pedagógicas, la recepción de consultas y la difusión del servicio que se ofrecía en esta nueva modalidad.

### **3. Resultados**

A continuación, se exponen las modificaciones y adecuaciones necesarias para el cumplimiento de los objetivos pedagógicos propuestos en las guías académicas. Estas se pueden agrupar en diferentes dimensiones, tales como la utilización de herramientas informáticas, el encuadre, la telepsicología y la evaluación.

### ***3.1. Utilización de tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en la formación universitaria***

Contando con una herramienta tecnológica a través de la cual llevar a cabo las comunicaciones, las docentes realizaron una búsqueda exhaustiva en torno a los recursos disponibles en la plataforma virtual de aprendizaje. Se propuso organizar los contenidos de una forma temporalizada y a la vez dinámica, buscando así la motivación de los/as estudiantes. Esto requirió de la lectura de materiales, intercambio con otros/as docentes, acceso al repositorio de recursos de la plataforma y la realización de pruebas internas para probar el funcionamiento de herramientas más complejas.

Algunos de los recursos utilizados para la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes a través de la plataforma fueron: foros de discusión, wiki (recurso de escritura colaborativa), videos de las docentes y de contenidos específicos, presentaciones elaboradas por las docentes, tareas a subir en foro y materiales bibliográficos de acceso abierto.

De esta forma el temario teórico común quedó diseñado con 4 módulos:

- 1) Marco Conceptual: se trabaja a partir de las definiciones de discapacidad provenientes de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la Clasificación Internacional sobre el Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (OMS, 2001, 2007). Se incluye en este apartado el concepto de dependencia, apoyos y recursos.
- 2) Origen de la Discapacidad: se desarrollan diferentes aspectos de lo que se denomina clasificación de discapacidad (física, mental, intelectual y sensorial). Se trabaja sobre las concepciones de discapacidad y dependencia, en relación al origen de la discapacidad.
- 3) Instrumentos: se incluye entrevista y se entrena sobre los cuestionarios e instrumentos a utilizar (cuestionario sobre impacto de la pandemia en la persona con discapacidad; cuestionario socio-demográfico, WHO-DAS II de la OMS). Elaboración de informes.
- 4) Telepsicología: se trabaja con informes de organizaciones internacionales y literatura científica, en tanto modalidad alternativa para el abordaje psicológico.

La utilización de la plataforma virtual de aprendizaje permitió, en primer lugar, que todos/as los/as estudiantes accedieran a los mismos contenidos y sin tener que trasladarse. Adicionalmente,

generó un espacio que permitió la interacción entre ellos/as, complementándose con las clases sincrónicas. Otro aspecto no menos importante es que permitió la evaluación individual de los/as estudiantes en su tránsito por ésta.

Como se mencionó anteriormente, si bien la UdelaR adquirió licencias de uso de plataformas de videoconferencia, durante el 2020 estas fueron adjudicadas a clases con alta cantidad de participantes. Para las clases con menor número de estudiantes quedó disponible el programa BigBlueButton dentro de la plataforma. Si bien es un recurso versátil con diversidad de herramientas, su inestabilidad hizo que el equipo docente decidiera probar otros programas gratuitos, buscando la mejor opción para ellos/as y los/as estudiantes. Es así como se realizaron pruebas con varios programas de videoconferencia y finalmente se optó por uno que fue utilizado tanto en su versión gratuita como en su versión paga, adquiriéndose una licencia a cargo de las docentes<sup>6</sup>.

Cabe destacar que los/as estudiantes se presentaron abiertos/as, flexibles y colaboraron para el mejor aprovechamiento de los programas utilizados, dándose un proceso de aprendizaje en ambas direcciones a este respecto. Se tomó la decisión de utilizar el EVA como herramienta para efectos de contenidos, comunicación y evaluación, usándose otras aplicaciones para las clases sincrónicas obligatorias.

### ***3.2. Encuadre de trabajo de las prácticas desarrolladas***

Tal como se planteó anteriormente, hasta el año 2019 las prácticas pre-profesionales de Psicología fueron totalmente presenciales. Esto implicaba un contacto directo con organizaciones y personas que participaban de los distintos procesos, ya fuese atención clínica, investigación o consulta. Esto condiciona necesariamente los encuadres de trabajo. En presencialidad son las personas las que concurren a espacios institucionales con determinados requisitos de acceso, formas de solicitar consultas y, en general, existe la mediación de personal administrativo. Se trata de un ambiente que le resulta familiar a docentes y estudiantes. En cierta forma, los/as estudiantes están

---

<sup>6</sup> Después de la redacción de este artículo la UdelaR adjudicó a cada docente y a 100.000 estudiantes una cuenta Zoom con licencia para uso individual. Enlace de la resolución: <https://udelar.edu.uy/portal/2021/04/comunicado-covid-19-no28-docentes-de-la-udelar-ya-pueden-activar-sus-licencias-de-zoom/>

amparados/as por la institución, en tanto estructura física y entidad con procedimientos administrativos.

Sin embargo, durante el 2020 todas las instancias de las prácticas fueron realizadas a distancia, lo cual implicó varias modificaciones. Por un lado, cambió la forma de contactar con el servicio y, por otro, el espacio físico dejó de ser continente de las instancias de consulta.

Si bien la realización virtual de las consultas resultaba inédita para la tradición de la formación en Psicología, hubo una rápida acomodación por parte de estudiantes y docentes. El mayor desafío se presentó con usuarios/as del servicio. Se implementó un proceso comunicacional que permitiera lograr alcance en la población, para lo cual se recurrió a la difusión vía redes sociales y aplicaciones de teléfonos inteligentes. Se diseñó un afiche que indicaba la población a la que iba dirigido el servicio y la forma de contacto, creándose a la vez una versión accesible y compatible con programas de lectura de pantalla.

La relación que tradicionalmente se establece en un contrato de intervención psicológica presencial pasó a estar mediada por la tecnología y se tornó dependiente de ella, estando condicionada por la calidad de la conexión, el acceso a dispositivos electrónicos y el conocimiento sobre el manejo de los mismos.

El procedimiento establecido para iniciar el vínculo fue a partir de la comunicación con los/as usuarios a través de un mensaje. Una vez recibido este y previo a iniciar el contacto, se enviaba el consentimiento informado. Se iniciaba el proceso una vez que la persona aceptara las condiciones y compromisos de ambas partes. El consentimiento informado expresaba que la información sería tratada de acuerdo a los parámetros de confidencialidad indicados en la Ley de Protección de Datos Personales (Ley 18331 de 2008) y que podría ser utilizada con fines académicos, de manera anónima.

Más allá de la especificidad de cada curso, el trabajo de campo o práctica propiamente dicha consiste en la aplicación de entrevistas, sean estas de intervención (diagnósticas, aplicación de escalas e instrumentos, apoyo, orientación, psicoterapias breves) o de investigación (valoración de discapacidad). La aplicación de uno u otro contenido se relaciona con la diferencia entre los objetivos específicos de las prácticas: la valoración de las situaciones de discapacidad o la atención a demandas de intervención en esta población.

El cambio en el encuadre de trabajo tuvo lugar desde la difusión y el primer contacto, para luego transcurrir en un no-espacio físico y a la vez íntimo, dado que los/as usuarios recibían las consultas en sus propios hogares, dentro de espacios que consideraran de mayor intimidad, generalmente en el dormitorio.

Una vez finalizada la preparación y el entrenamiento teórico y técnico, los/as estudiantes participaron obligatoriamente en una clase semanal donde se expusieron las situaciones, se plantearon los objetivos y estrategias de intervención de cada instancia, y se fijaron objetivos para el proceso en su totalidad. El o la docente pasó a ser orientador/a y supervisor/a de la actividad de los/as estudiantes, quienes fueron abordados/as en modalidad grupal, con frecuencia semanal. Al finalizar, se elaboraron informes en dos copias: una para los/as consultantes y otra para el Archivo de Historias Clínicas de la Facultad de Psicología. La persona consultante podía acceder a su información cuando lo requiriera. Los estudiantes firmaron un acuerdo de confidencialidad.

Previo a la pandemia, la realización de entrevistas presenciales implicaba que los/as estudiantes debían trasladarse a diferentes lugares, ya fuese al Anexo de la Facultad de Psicología, donde las personas en situación de discapacidad debían asistir para la atención, o a ciudades y pueblos de la zona metropolitana, algunos ubicados a más de 40 kilómetros de distancia de Montevideo (donde se encuentra la Facultad de Psicología). Para quienes no residen en la capital, esta distancia puede ser aún mayor. Dado que la población con la que se trabaja en la realización de las entrevistas se encuentra en situación de discapacidad, el traslado de los/as estudiantes supone en muchos casos un gran facilitador para que las entrevistas se puedan llevar a cabo.

En vista de lo anterior, la primera interrogante que se planteó al inicio de la emergencia sanitaria tuvo que ver con evaluar la viabilidad de la propuesta. Esto implicaba tener en cuenta no sólo la readecuación de las instancias de supervisión de los/as estudiantes, sino que también la instancia de entrevista (coordinación y aplicación) con la población consultante. En esta dimensión, resultó clave familiarizar al estudiantado con la modalidad de telepsicología. En síntesis, se utilizó la plataforma Zoom para las clases virtuales sincrónicas y las videollamadas, así como otras plataformas disponibles para las instancias de consulta (entrevistas) con los/as usuarios/as.

### ***3.3. La implementación de la telepsicología***

La adaptación de la práctica no solo involucró los elementos formales de la enseñanza, sino que también la evaluación de las posibilidades de realización de las entrevistas de manera remota. Sin este aspecto resuelto, no había intervención ni práctica posible. Es así como el equipo docente mantuvo reuniones frecuentes con las demás instituciones involucradas en las prácticas, desde el comienzo de la emergencia sanitaria. Esto implicó un proceso de evaluación y adecuación de las herramientas disponibles para poder realizar las entrevistas a personas en situación de discapacidad.

En cuanto a la accesibilidad, fue importante tener en cuenta la calidad de la conexión a internet, la posibilidad de acceder a una computadora o dispositivo, y el saber utilizar dichas herramientas. Si bien los/as estudiantes tenían conocimiento de que iban a entrevistar a personas en situación de discapacidad, antes del primer contacto no sabían cuál era el origen de dicha discapacidad. Incluso, en algunos casos, fue recién durante la entrevista cuando las personas expresaron lo anterior. Esto requirió flexibilidad por parte de los/as estudiantes para ajustar rápida y fácilmente la manera de llevar a cabo la entrevista, asegurando la participación. Así, por ejemplo, se envió el consentimiento informado en un formato que pudiera ser leído por programas para personas con discapacidad visual y se realizaron manuales de fácil lectura sobre la utilización de la plataforma elegida para realizar la llamada.

En cuanto a las condiciones en las que se realizaron las entrevistas, fue particularmente relevante la disponibilidad de los/as estudiantes y las personas entrevistadas, así como contar con un espacio donde la sesión se pudiera llevar a cabo sin interrupciones y con privacidad. Esto incluyó los aspectos éticos a tener en cuenta para garantizar la confidencialidad durante la entrevista, no solo a través del encuadre, sino que también respecto a la elección de la plataforma a utilizar. El hecho de no contar con un espacio físico en el marco de la institución exigió de los/as estudiantes un compromiso y cuidados especiales. Además, la telepsicología implementada exigió un mayor cuidado en el manejo de la información obtenida en las entrevistas.

Cabe destacar que la no presencialidad fue de ayuda en algunos casos, dado que se pudo acceder a personas que, por ser población de riesgo, se encontraban reclusas en sus hogares. La utilización

de llamadas o videollamadas permitió que dicho sector de la población pudiera realizar las entrevistas sin exponerse a salir de su hogar.

Por otra parte, mediante la telepsicología se pudieron realizar procesos completos, con igual calidad de resultados que en un formato presencial. De esto dan cuenta los informes realizados y la evaluación de la experiencia que hicieron los/as propios/as usuarios/as. Cabe destacar que en todos los casos se trató de usuarios mayores de 16 años, por lo que no podemos hacer referencia a la experiencia de telepsicología aplicada a niños/as o cuando se requieren otro tipo de intervenciones.

### ***3.4. Evaluación curricular***

La evaluación de los cursos se realizó de forma continua durante todo el ciclo, llevándose a cabo a partir de los recursos brindados por la plataforma virtual y gracias a la posibilidad de supervisión en modalidad sincrónica. Esta evaluación continua consideró el desempeño de el/la estudiante en la práctica, su responsabilidad, el cumplimiento de las tareas, la lectura de la bibliografía, el trabajo en equipo y la asistencia a las instancias de supervisión (mínimo 80%). También se evaluó el cumplimiento de los compromisos relacionados con el trabajo de campo llevado a cabo en las entrevistas, en este caso, a través de videollamadas o llamadas. Cabe destacar que, además de la supervisión semanal de una hora y media, se requirió una disponibilidad de 4,5 horas semanales para instancias prácticas y de lectura, completando así 6 horas semanales de dedicación.

Respecto a los aprendizajes esperados del curso, se esperaba que los/as estudiantes fuesen capaces de: a) Comprender las situaciones, apelando a herramientas conceptuales de forma crítica; b) Diseñar estrategias de intervención; c) Utilizar las herramientas técnicas adecuadamente; d) Demostrar habilidades en la realización de informes y comunicación institucional (Facultad de Psicología, s.f.). A esto se sumó la importancia de presentar una actitud y reflexión ética, dando cuenta de la responsabilidad profesional ante los/as usuarios/as, compañeros/as y actores institucionales.

Teniendo en cuenta la particularidad del año lectivo, para la finalización del mismo se realizó una actividad de carácter público, en modalidad virtual<sup>7</sup>. Esta fue llevada a cabo por los/las estudiantes, con la consigna de realizar una articulación teórico-práctica de un tema vinculado a la discapacidad que haya despertado su interés, a partir de las entrevistas realizadas. Si bien el proceso de evaluación de los/as estudiantes fue continuo, el trabajo final pretendió ser una síntesis de lo realizado durante el curso. Por lo tanto, la promoción del curso se obtenía a partir de un promedio de notas de las tareas asignadas por plataforma, el cumplimiento del proceso de intervención en forma satisfactoria, la obligatoriedad de asistencia y el trabajo final.

Las producciones que se presentaron fueron en torno a los siguientes temas: 1) Cómo afectó la emergencia sanitaria a grupos específicos como, por ejemplo, adultos mayores en situación de discapacidad; 2) Valoración de las medidas sanitarias desde el enfoque de barreras o facilitadores (OMS, 2001); 3) Vulneración de derechos de las personas en situación de discapacidad en el marco de la pandemia; 4) Inclusión laboral en el marco de la emergencia sanitaria; 5) Autopercepción y rol de los/as referentes de cuidado en el marco de la emergencia sanitaria. Todos los/as estudiantes llegaron a la instancia final y aprobaron el curso.

#### **4. Conclusiones**

El año 2020, con el advenimiento de la pandemia causada por la COVID-19, supuso un desafío para la sociedad en su conjunto a nivel global, teniendo una particular resonancia en las comunidades educativas. Si bien es difícil evaluar resultados cuando estamos en medio de un proceso, al menos en la experiencia presentada podemos afirmar que es posible cumplir con los objetivos formativos, manteniendo la vinculación con los/as estudiantes y la calidad de la enseñanza.

La readecuación de la propuesta formativa con la utilización del entorno virtual de aprendizaje permitió ampliar la gama de contenidos y dinamizar los mismos, a través de las distintas herramientas que brinda la plataforma. Esto posibilitó que los/as estudiantes manejaran el tiempo establecido de dedicación según sus posibilidades, pero atendiendo a distintas propuestas en las

---

<sup>7</sup> Link para actividad: <https://psico.edu.uy/eventos/presentacion-15>

que también era necesario el trabajo conjunto con compañeros/as de grupo. La utilización de los softwares para teleconferencias permitió que, además de las instancias asincrónicas mencionadas, se pudieran realizar instancias de supervisión sincrónicas. Estas últimas fueron utilizadas para el intercambio sobre las entrevistas realizadas, así como para plantear interrogantes, reflexión y/o evaluación de lecturas y contenidos específicos. La posibilidad de realizar estas actividades de manera remota y sincrónica fue bien recibida por los/as estudiantes, quienes expresaron que permitió poder continuar con sus estudios a quienes no residían en la capital (donde se encuentra la Facultad de Psicología), sin mudarse ni trasladarse, teniendo en cuenta el impacto económico y psicológico de tener que rearmar la propia vida en otra ciudad. También destacaron que facilitó la participación de aquellos/as estudiantes que, además de estudiar, están trabajando.

El equipo docente consideró que tener grupos reducidos de estudiantes ayudó al mejor acompañamiento de estos/as, a nivel académico y personal, disminuyendo las posibilidades de deserción estudiantil. Si bien la presencialidad ofrece otra riqueza, tener una instancia sincrónica mitiga la distancia y el aislamiento, en un año marcado por el escaso contacto social y los largos tiempos frente a pantallas.

Los/as estudiantes del curso lograron los objetivos definidos de forma satisfactoria y las docentes cumplieron con las expectativas en cuanto a los aprendizajes adquiridos. La evaluación de los/as estudiantes, al finalizar las clases, dio cuenta de las facilidades que encontraron y las posibilidades que surgieron como consecuencia de esta reorganización. Los/as estudiantes valoraron positivamente la práctica e indicaron que el cambio de modalidad superó sus expectativas, lo cual coincidió con las experiencias de otros/as estudiantes de la misma institución (Universidad de la República, 2020), según una encuesta aplicada a estudiantes de grado. Este instrumento tuvo como objeto de evaluar el desarrollo de las actividades académicas virtuales, estimar la cantidad de estudiantes que lograron seguir los cursos, conocer sus niveles de satisfacción y recoger las dificultades asociadas a la no presencialidad que debieron enfrentar. El nivel de satisfacción resultó favorable, con un 56% que afirmó estar satisfecho/a, frente a un 20% que manifestó estar insatisfecho/a. Respecto a las fortalezas de los cursos en modalidad virtual, un 85% destacó el “no tener que trasladarse” y un 82% “poder ver las clases en cualquier momento del día” (Universidad de la República, 2020). No obstante, estos resultados no coinciden con un estudio realizado por la Universidad Autónoma de Barcelona (España), la Universidad de Torino

(Italia) y la Universidad Técnica de Machala (Ecuador) en 2020 (Tejedor *et al.*, 2020), donde la mayoría de los/as estudiantes valoraron de forma negativa el paso a la virtualidad, asociándolo a una mayor carga lectiva. En el mismo estudio también se relevó la experiencia de las y los docentes, quienes dieron cuenta de la formación que resultaba necesaria en materia tecnológica y la necesidad de innovar, reflexionar y modificar sus propuestas para responder a las demandas sociales en el contexto de pandemia, alcanzando a la vez los objetivos curriculares propuestos.

Otro aspecto valorado positivamente en cuanto al cambio de modalidad fue la posibilidad que tuvieron las docentes de realizar una evaluación continua de los/as estudiantes, mediante un acompañamiento personalizado y sistematizado durante el año. Sin embargo, el cambio en la modalidad también representó un desafío importante para las docentes, debido al poco tiempo disponible para la organización de la misma, considerando el momento en que se declaró la emergencia sanitaria en Uruguay. Esto implicó, en un tiempo muy acotado, realizar la búsqueda y selección de recursos, teniendo en cuenta los contenidos, los objetivos de la práctica, las posibilidades de uso de los/as destinatarios/as, el armado de manuales explicativos sobre el uso de las herramientas y la elaboración de otros materiales.

Gracias a la utilización de recursos tecnológicos, las entrevistas que antes eran llevadas a cabo de forma presencial pasaron a transformarse en encuentros virtuales. Sin desconocer las oportunidades que brinda la presencialidad, al incorporar la modalidad remota se observaron algunos beneficios: mayor facilidad en la agenda, debido a la mayor flexibilidad de horarios para coordinar las entrevistas, menor gasto de tiempo, al no realizarse traslados (principalmente en los/as estudiantes que residen fuera de la capital) y mayores posibilidades de articular el trabajo remunerado con la actividad universitaria. Las usuarias y usuarios también valoraron positivamente las facilidades que ofreció la modalidad remota, teniendo en cuenta las barreras que pueden encontrar en el acceso a los servicios.

Con certeza, la educación a distancia y virtual tiene sus fortalezas cuando se trata de procesos con los adecuados ajustes, lo que implica dejar accesible todo lo necesario para que los/as estudiantes cuenten con las mayores garantías. Esto conlleva una mayor carga de trabajo para los/as docentes, considerando el tiempo destinado a la selección de materiales, la preparación de clases, herramientas pedagógicas y pruebas, y la realización de un acompañamiento individualizado. Estas tareas requieren una mayor cantidad de recursos humanos cuando se trata

de grupos numerosos. La experiencia que aquí se presentó refleja las condiciones óptimas, ya que las docentes fueron responsables de un número relativamente pequeño de estudiantes.

Claramente la educación virtual tiene un recorrido importante y sus resultados dan cuenta de que es gran recurso para la enseñanza, con aspectos relevantes que pueden mejorar las posibilidades de acceso y permanencia en la educación (por ejemplo, menores costos y traslados, la posibilidad de acceder a programas no disponibles en algunos países, entre otros). La emergencia sanitaria en Uruguay aceleró el proceso que venía llevándose a cabo, no sin tensiones, y permitió, aun en condiciones poco propicias, el aprendizaje colectivo respecto a una nueva modalidad a través de la cual generar aprendizajes.

## Referencias

- Belloch, C. (2017). *Diseño instruccional*. <https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Blumschein, P. y Fischer, M. (2007). *E-learning en la formación profesional: diseño didáctico de acciones de e-learning*. Cinterfor/OIT.
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez-Hernández, A. S. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del COVID-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Ceibal (2020). *Plan Ceibal 2007-2019*. Literal Comunicación, <https://www.ceibal.edu.uy/storage/app/media/documentos/Libro%20Plan%20Ceibal%20-%202007-2019.pdf>
- Comisión Sectorial de Enseñanza. (s.f.). *Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje*. <https://www.cse.udelar.edu.uy/proeva/>

- Covarrubias, M. A. (2021). Impacto emocional en estudiantes universitarios debido al distanciamiento social por COVID-19. *Revista Amazónica*, 13(1), 250-277. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8321/5932>
- Diálogo Interamericano. (2021). *El uso de la tecnología para innovar la práctica docente: Retos y lecciones aprendidas en la pandemia*. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2021/02/El-uso-de-la-tecnologia-para-innovar-la-practica-docente-1.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados en TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y Comunicación Educativa*, 41, 4-16. <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art1.pdf>
- Dorrego, E. (1999). Flexibilidad en el diseño instruccional y nuevas tecnologías de la información y comunicación. Compilación con fines instruccionales. En J. Cabrero *et al.*, (Eds.) *Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia* (pp. 425-450). Kronos.
- Decreto N° 93/020 de 2020. Declaración de Estado de emergencia nacional sanitaria como consecuencia de la pandemia originada por el virus COVID-19 (Coronavirus). 23 de marzo de 2020. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/93-2020#:~:text=Decl%C3%A1rase%20el%20estado%20de%20emergencia,por%20el%20virus%20COVID%2D19>
- El País. (11 de abril 2020). En la UdelaR el 36% de los nuevos estudiantes carece de una computadora propia. <https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/udelar-carece-computadora-propia.html>
- Facultad de Psicología. (s.f.). *Guía para oferta de cursos a estudiantes de grado*. Universidad de la República. Recuperado el 11 de diciembre de 2021. <https://sifp.psico.edu.uy/guias-practicas-o-proyectos-publicas>.
- Feyen, J. (2020). Shall COVID-19 Accelerate the Transfer of Passive Learning to Active Education? *Maskana*, 11(1), 1-4. <https://doi.org/10.18537/mskn.11.01.00>
- Fondo de Solidaridad (2020). *Lanzamiento #Estucompu*. <https://becas.fondodesolidaridad.edu.uy/lanzamiento-estucompu/>

- Gallegos, M., Zalaquett, C., Sánchez, S., Mazo-Zea, R., Ortiz-Torres, B., Penagos-Corzo, J., Portillo, N., Torres Fernández, I., Urzúa, A., Morgan, M., Polanco, F., Flórez, A. M., López-Miranda, R. (2020). Cómo afrontar la pandemia del Coronavirus (Covid-19) en las Américas: recomendaciones y líneas de acción sobre salud mental. *Revista Interamericana de Psicología*, 54(1). <http://dx.doi.org/10.30849/ripijp.v54i1.1304>
- García-Peñalvo, F., Corell, A., Abella-García, V. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Garrote, D., Jiménez, S. y Serna, R. M. (2018). Gestión del tiempo y uso de las TIC en estudiantes universitarios. *Revista de Medios y Educación*, 53, 109-121. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.07>
- Goktas, Y., Yildirim, Z. & Yildirim, S. (2008). A Review of ICT Related Courses in Pre-Service Teacher Education Programs. *Asia Pacific Education Review*, 9(2), 168-179. <https://doi.org/10.1007/BF03026497>
- Jenaro, C., Castaño, R., Martín, M. E., Flores, N. (2018). Rendimiento académico en educación superior y su asociación con la participación activa en la plataforma Moodle. *Estudios sobre Educación*, 34, 177-198. <https://doi.org/10.15581/004.34.177-198>
- Ley 18331 de 2008. Ley de Protección de Datos Personales. 11 de agosto de 2008. D. O N° 414/009. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18331-2008>
- López, L., López, B. y Prieto, E. (2018). Tendencias innovadoras en la formación on-line. La oferta web de postgrados e-learning y blended-learning en España. *Revista de Medios y Educación*, 58, 1-15. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.06>
- Martínez, L. y Aguilera, Y. (2014). Papel del docente en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 2(2), 71-86. <http://refcale.ulead.edu.ec/index.php/enrevista/article/view/2177/1117>

- Millán, T., Heresi, C., Díaz, F., Weisstaub, G., Vargas, N. (2020). La pandemia COVID-19 como oportunidad de reflexión en Educación en Ciencias de la Salud. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(4), 489-491. <https://dx.doi.org/10.32641/rchped.v91i4.2784>
- Navas, P., Verdugo, M. A., Amor, A., Crespo, M. y Martínez, S. (2020). *COVID-19 y discapacidades intelectuales y del desarrollo*. Instituto de Integración en la Comunidad (INICO). <https://sid-inico.usal.es/documentacion/covid-19-y-discapacidades-intelectuales-y-del-desarrollo/>
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Salud y la Discapacidad*. <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>
- Organización Mundial de la Salud. (2007). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Salud y la Discapacidad. Versión para la Infancia y la Adolescencia*. [https://apps.who.int/iris/bitstream/10665/81610/1/9789243547329\\_spa.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/10665/81610/1/9789243547329_spa.pdf)
- Ortega-Ortigoza, D., Rodríguez-Rodríguez, J., y Mateos-Inchaurredo, A. (2021). Higher Education and COVID-19: Methodological Adaptation and Online Evaluation at Two Universities in Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), e1275. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2021.1275>
- Pardo, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. [https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir\\_la\\_universidad.pdf](https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf)
- Paredes, J. y Valerio, C. (2008). Evaluación del uso y manejo de las tecnologías de información y comunicación en los docentes universitarios. Un caso mexicano. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7(1), 13-32. <https://relatec.unex.es/article/view/391>

- Paredes-Chacín, A. J., Inciarte, A. y Walles-Peñaloza, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por COVID-19. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 98-117. <https://doi.org/10.31876/rsc.v26i3.33236>
- Pedró, F. (2017). *COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas*. Fundación Carolina. [https://doi.org/10.33960/AC\\_36.2020](https://doi.org/10.33960/AC_36.2020)
- Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje. (s.f.). *Análisis de la utilización del Entorno Virtual de Aprendizaje de la Udelar durante el primer semestre, en el marco de la emergencia por la pandemia de COVID19*. <https://proeva.udelar.edu.uy/analisis-de-la-utilizacion-del-entorno-virtual-de-aprendizaje-durante-el-covid-19/>
- Quevedo, E. J. (2020). Educación a distancia. Política educativa y escenario tecnosociológico venezolano en tiempos de COVID-19. *Revista Educare*, 24(2), 308-322. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1332>
- Rectorado de la Universidad de la República. (2020). *Comunicado N°11 del 1 de abril del 2020*. <https://coronavirus.udelar.edu.uy/comunicado-11-ingreso-con-materia-previa-becas-y-salas-virtuales/>
- Rodríguez, L., Carbajal, Y., Narváez, T. y Gutiérrez, R. (2020). Impacto emocional por COVID-19 en estudiantes universitarios. Un estudio comparativo. *Revista Educa*, 1(16), 5-22. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7871357.pdf>
- San Juan M., García R., Mur N., Falcón, A., Díaz, A. (2020). Experiencias y alternativas académicas de la Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos durante la COVID-19. *Medisur*, 18(3), 410-415. <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4712>
- Silva, A., Marques de Sales, E., Freire, A, dos Reis, L., & Gonçalves, A. (2020). Telepsicología para familias durante a pandemia de COVID-19: uma experiência com telepsicoterapia e telepsicoeducação. *HU Revista*, 46, 1-7. <https://doi.org/10.34019/1982-8047.2020.v46.31143>

- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 1-21. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7625686.pdf>
- Torrecillas, C. (2020). *El reto de la docencia online para las universidades públicas españolas ante la pandemia del COVID-19* (Nº 16). Instituto Complutense de Estudios Internacionales. <https://eprints.ucm.es/60050/1/16-1304.pdf>
- Universidad de la República. (20 de julio de 2020). *Principales resultados de la encuesta a estudiantes de la Udelar para la evaluación de la propuesta educativa en la modalidad virtual del primer semestre 2020*. <https://udelar.edu.uy/portal/2020/07/primer-semestre-casi-85-siguieron-cursos-en-modalidad-virtual/>
- Velasco, M. (2017). Las TAC y los recursos para generar aprendizaje. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 771-777. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.796>
- Vivanco-Vidal, A., Saroli-Aranibar, D., Caycho-Rodríguez, T., Carbajal-León, C. y Noé-Grijalva, M. (2020). Ansiedad por Covid - 19 y salud mental en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(2), 197-215. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v23i2.19241>
- Wenjun-Cao, Ziwei-Fang, Guoqiang-Hou, Mei-Han, Xinrong-Xu, Jiabin-Dong, Jianzhong-Zheng (2020). The Psychological Impact of the COVID-19 Epidemic on College Students in China. *Psychiatry Research*, 287. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>