



**FLACSO**  
URUGUAY

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Innovación y Tecnologías  
Promoción: 2021-2023

El rol del tutor virtual en los cursos semipresenciales del Instituto Normal de Enseñanza Técnica, y su relación con la motivación de los estudiantes en los cursos durante el año 2022

**Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Innovación y Tecnologías**

**Presenta:**

Prof. Patricia Añón Villamil

**Directora de tesis:**

Dra. Jeisil Aguilar Santos

# Índice

<i>Agradecimientos</i> .....	3
<i>Índice de tablas</i> .....	4
<i>Índice de figuras</i> .....	4
<i>Índice de gráficos</i> .....	4
<i>Resumen</i> .....	6
<i>Palabras clave</i> .....	6
<i>Abstract</i> .....	7
<i>Keywords</i> .....	7
<b>Indagaciones preliminares</b> .....	<b>8</b>
<b>Argumento del problema de investigación</b> .....	<b>10</b>
<b>Objetivo general y específicos</b> .....	<b>12</b>
Objetivo general .....	12
Objetivos específicos .....	12
<b>Justificación</b> .....	<b>12</b>
<b>Preguntas relativas a los objetivos</b> .....	<b>13</b>
<i>Capítulo 1. Marco Teórico- Conceptual</i> .....	<i>15</i>
<b>1.1 El rol del docente y su evolución</b> .....	<b>15</b>
<b>1.2 El docente en cursos semipresenciales: su rol como tutor virtual</b> .....	<b>19</b>
<b>1.4 La motivación: distintas perspectivas para comprenderla</b> .....	<b>24</b>
<b>1.5 La motivación del estudiante y el rol del tutor virtual</b> .....	<b>30</b>
<i>Capítulo 2. Marco metodológico</i> .....	<i>34</i>
<b>2.1 El Paradigma</b> .....	<b>34</b>
<b>2.2 El enfoque</b> .....	<b>35</b>
<b>2.3 Técnicas</b> .....	<b>36</b>
<b>2.4 Selección muestral</b> .....	<b>37</b>

<b>2.5 Operacionalización de las categorías de análisis .....</b>	<b>38</b>
2.5.1 Operacionalización de la categoría rol del tutor virtual en cursos semipresenciales .....	39
2.5.2 Operacionalización de la categoría Motivación de los estudiantes .....	41
<b>2.6 Criterios éticos y de validación .....</b>	<b>43</b>
<b>2.7 Acceso al campo.....</b>	<b>43</b>
<b>2.8 Procesamiento de los datos .....</b>	<b>44</b>
<b>Capítulo 3. Análisis de Resultados .....</b>	<b>46</b>
<b>3.1 El rol del tutor virtual en cursos semipresenciales.....</b>	<b>46</b>
3.1.1 El tutor virtual como diseñador de contenidos y espacios que posibilitan aprendizajes .....	46
3.1.2 El tutor virtual y su rol mediador: la comunicación en el curso.....	55
3.1.3 Habilidades y cualidades personales del docente y su incidencia en el rol como tutor virtual .....	61
<b>3.2 La motivación de los estudiantes .....</b>	<b>69</b>
3.2.1 La motivación intrínseca .....	70
3.2.2 El compromiso social (aprender con otros).....	76
3.2.3 La autonomía y la autorregulación como factores clave de la motivación .....	78
<b>3. 3 Otros hallazgos .....</b>	<b>83</b>
<b>Conclusiones .....</b>	<b>87</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>93</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>99</b>
<b>Anexo 1. Guía de entrevista a responsables de la gestión.....</b>	<b>99</b>
<b>Anexo 2. Guía de entrevista a estudiantes .....</b>	<b>102</b>
<b>Anexo 3. Cuestionario a estudiantes .....</b>	<b>105</b>
<b>Anexo 4. Permisos .....</b>	<b>114</b>

## Agradecimientos

El primer gran agradecimiento que quiero brindar es a mi tutora, Dra. Jeisil Aguilar, por acompañarme en este nuevo camino, brindándome su apoyo, contención y recomendaciones fundamentales durante todo el proceso. Gracias Jeisil por ser ese gran ser humano, admirable desde todos sus ángulos, exigente, presente y profundamente comprometida.

A José Miguel y Sofía, grandes bastiones, referentes imprescindibles en mi formación. Sofía: he tenido el placer de cursar distintas formaciones contigo, y has sido un gran ejemplo de excelencia como tutora virtual, desde una concepción mucho más amplia que la que nos da la teoría. Mucho de lo que hago como docente, en mis cursos, lo he aprendido de ti, rigurosa, solvente, flexible y humana. José: nunca voy a olvidar al tío Fremis, era justo lo que necesitaba. Gracias por confiar en mí, comprenderme y motivarme constantemente. Es tanto lo que tengo que agradecer a ambos, que las palabras quedan cortas. Gracias infinitas.

A FLACSO Uruguay, por darme la oportunidad de hacer esta Maestría tan genial, en la que aprendí tanto, y por promover la formación en Educación, Innovación y Tecnología en nuestro país.

A los compañeros de maestría, de y con los que tanto he aprendido, cruzando lecturas, intercambiando en los sincrónicos y en nuestros espacios de comunicación más informales.

También agradezco a todos quienes han participado en esta tesis, estudiantes, colegas, brindando su tiempo, compartiendo sus experiencias y sentir. A todos los estudiantes con los que he compartido cursos, que han sido fundamentales para repensarme como docente. A los colegas del INET, por las tertulias que aún compartimos sobre la modalidad semipresencial y sobre nuestro rol.

A Vero, amiga querida, siempre haciendo fuerza para que terminara la tesis, siempre con palabras de aliento y excelentes aportes. Vero, gracias totales, has sido fundamental en esto y en mucho más, lo sabés. A Silvana: ¡ahora te toca a vos! Gracias, amiga, por darme ánimo en los momentos flacos, sé que en breve estaremos festejando tu tesis también.

Y por último y vital, agradezco a mi familia. A mi mamá, por los tupperes de comida que me han salvado y me han dado tiempo para estudiar, a mi hermana, por ceder sus tupperes y especialmente a Josefina y Germán, por alentarme a seguir formándome, apoyarme en este andar y en cada nueva locura. Jose y Germi, mis amores, todo tiene sentido si es con ustedes.

## Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> Principales miniteorías de la motivación.....	27
<b>Tabla 2.</b> Operacionalización de la categoría rol del tutor virtual en cursos semipresenciales. .....	41
<b>Tabla 3.</b> Operacionalización de la categoría motivación de los estudiantes.....	43

## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación, estilos de regulación, locus de causalidad y definición.....	30
<b>Figura 2.</b> Rol del tutor virtual como diseñador de contenidos y de espacios de aprendizaje. .....	54
<b>Figura 3.</b> Rol del tutor virtual como mediador: la comunicación en el curso.....	60
<b>Figura 4.</b> Habilidades y cualidades personales del docente para el desempeño del rol de tutor virtual.....	69
<b>Figura 5.</b> Motivación intrínseca del estudiante. ....	75
<b>Figura 6.</b> Compromiso social del estudiante, aprender con otros.....	78
<b>Figura 7.</b> Autonomía y autorregulación del estudiante. ....	83

## Índice de gráficos

<b>Gráfico 1.</b> Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con la estructura del curso. .....	48
<b>Gráfico 2.</b> Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con la elaboración de materiales por parte del docente. ....	50

<b>Gráfico 3.</b> <i>Sobre la motivación de los estudiantes ante la variedad de recursos en un curso.</i>	51
<b>Gráfico 4.</b> <i>Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con tener un rol activo en sus procesos de aprendizaje.</i>	53
<b>Gráfico 5.</b> <i>Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con la comunicación promovida por el docente.</i>	56
<b>Gráfico 6.</b> <i>Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con la posibilidad de plantear dudas al docente y recibir su respuesta.</i>	57
<b>Gráfico 7.</b> <i>Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con la retroalimentación del docente.</i>	59
<b>Gráfico 8.</b> <i>Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con el acompañamiento de los docentes en sus procesos de aprendizaje.</i>	63
<b>Gráfico 9.</b> <i>Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con la orientación de los docentes en aspectos técnicos.</i>	65
<b>Gráfico 10.</b> <i>Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con el aprendizaje colaborativo.</i>	66
<b>Gráfico 11.</b> <i>Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con el seguimiento administrativo que hace el docente.</i>	68
<b>Gráfico 12.</b> <i>Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con se tengan en cuenta sus intereses en la propuesta del curso.</i>	71
<b>Gráfico 13.</b> <i>Sobre la relación entre los campos del saber que gustan a los estudiantes y el tipo de propuesta del docente.</i>	73
<b>Gráfico 14.</b> <i>Sobre las propuestas de los cursos y su incidencia en las emociones de los estudiantes.</i>	74
<b>Gráfico 15.</b> <i>Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con la promoción de la autonomía y toma de decisiones en sus procesos de aprendizaje.</i>	82

## Resumen

Esta investigación pone foco en el rol del tutor virtual en los cursos semipresenciales del Instituto Normal de Enseñanza Técnica (Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública) y su relación con la motivación de los estudiantes, desde la mirada de estos últimos, durante 2022. Se describieron los principales aspectos de ese rol y sus implicancias en el INET, identificando y describiendo factores clave en la motivación de los estudiantes del INET, y caracterizando vínculos entre ésta y el rol de los tutores virtuales.

Con una metodolgia mixta, se obtuvieron datos a partir de la aplicación de una encuesta a 479 estudiantes de modalidad semipresencial. Fueron entrevistados 9 estudiantes de las Áreas Eléctrica y Agraria, y un referente de la modalidad semipresencial del centro para tener una mirada sobre la normativa y el condicionamiento institucional.

Como principales conclusiones, emerge la necesidad de un despliegue amplio del rol del tutor virtual, desde las características personales, hasta su capacidad como diseñador de propuestas educativas atractivas, variadas, que contemplen los intereses de los estudiantes y que potencien la generación y consolidación de comunidades de aprendizaje. Propuestas educativas en las que los estudiantes se sientan acompañados, escuchados, comprendidos, y en las que sus intereses sean valorados por los docentes, parecen ser las más motivadoras, por lo que ser tutor virtual debería implicar ser capaz de construirlas. Surge la necesidad de tener un marco regulatorio claro y compartido, sobre lo esperable de ese rol, que brinde garantías a la comunidad educativa.

## Palabras clave

Tutor virtual, motivación, modalidad semipresencial.

## Abstract

This research focuses on the role of the virtual tutor in the blended learning courses at the Instituto Normal de Enseñanza Técnica (Technical Education Teachers' Institute, part of the Council for Teacher Training, National Administration of Public Education) and its relationship with student motivation, from the perspective of the students themselves, during 2022. The main aspects of this role and its implications at the INET were described, identifying and outlining key factors in student motivation, and characterizing the links between motivation and the role of virtual tutors.

Using a mixed-method approach, data was collected through a survey of 479 students enrolled in blended learning courses. Nine students from the Electrical and Agrarian areas were interviewed, along with a representative of the blended learning modality at the center, to gain insight into the regulations and institutional conditions.

The main conclusions highlight the need for a broad scope of the virtual tutor's role, ranging from personal characteristics to their ability to design engaging and varied educational proposals that consider the interests of the students and foster the creation and consolidation of learning communities. Educational proposals in which students feel supported, listened to, understood, and where their interests are valued by the teachers, appear to be the most motivating. Therefore, the virtual tutor should be capable of constructing such proposals. A clear and shared regulatory framework is needed regarding the expectations for this role, which would provide assurances to the educational community.

## Keywords

Virtual tutor, motivation, blended learning modality.

## Introducción

En el presente apartado se abordarán cuestiones introductorias, tales como indagaciones preliminares, problema de investigación y objetivos, con la finalidad de dar a conocer una situación que amerita ser investigada, presentando al lector los distintos aspectos previos a tener en consideración sobre el contexto y el problema.

## Indagaciones preliminares

El Instituto Normal de Enseñanza Técnica es un centro de formación docente técnica situado en Montevideo, Uruguay, que acapara prácticamente toda la oferta educativa de este tipo de carreras en el territorio nacional uruguayo. Previo a 2015, todas las carreras se ofrecían en modalidad presencial. Sin embargo, a partir de junio del mencionado año, comenzó a implementarse la modalidad semipresencial para algunas carreras permitiendo a 40 estudiantes comenzar a cursar en ese plan piloto. Esta iniciativa surgió en respuesta a la creciente demanda de formación desde diferentes regiones del país, donde muchos estudiantes enfrentaban dificultades para asistir al instituto de manera presencial debido al alto costo de los pasajes, los tiempos de traslado, y otros factores.. Se concretó entonces la posibilidad de cursar carreras de las Áreas Agraria y Eléctrica, mediante una propuesta de formación virtual, desplegada, por resolución de la ANEP, en la plataforma CREA (Schoology)<sup>1</sup>, contando además con algunos encuentros presenciales en el Instituto. Se presentó así una posibilidad de profesionalización para muchas personas que, en los hechos, ya ejercían la docencia en distintos subsistemas, y que querían formarse y obtener el título correspondiente.

El cambio de modalidad fue, para muchos docentes de formación docente, un desafío al que debieron enfrentarse, en muchos casos, sin formación específica previa sobre la docencia en entornos virtuales. Pozo (2014) plantea que los profesores tienden a replicar en sus prácticas, la forma en la que ellos aprendieron. Esta afirmación, vinculada al hecho de que los profesores y maestros técnicos del Instituto Normal de Enseñanza Técnica son, en su mayoría, adultos

---

<sup>1</sup> CREA es una plataforma virtual educativa que se presenta como la opción promovida por la ANEP a nivel nacional, para la educación pública en Uruguay. Adaptada por Ceibal, está basada en la plataforma Schoology, de origen estadounidense.

mayores de 40 años, en cuyas formaciones probablemente hubo mayor incidencia de paradigmas tradicionales, puede dar cuenta de un estado de situación en el que el rol del tutor virtual sea interpretado por cada docente, de acuerdo a sus experiencias previas como estudiantes. Esto puede llevarles a trasladar a las aulas virtuales, lo que hacían en las presenciales, que a su vez en muchos casos podría ser reflejo de enfoques expositivos de corte individualista.

Es importante considerar que aquellos docentes que venían trabajando en modalidad presencial, y vieron afectado el ejercicio de su profesión con el cambio a la semipresencialidad, tuvieron que contemplar varios aspectos para un escenario completamente diferente al previamente conocido. Dependiendo de las instituciones y sus lineamientos, el rol de un docente en cursos virtuales puede estar relacionado o no con la generación de los materiales para sus cursos, así como de los espacios propicios para que se den las necesarias interacciones, la planificación de la estructura del curso en cuanto a elementos presentes y regularidad en las publicaciones, entre tantos otros desafíos. En el caso del INET, la docencia en modalidad semipresencial implica el más amplio despliegue de lo antes mencionado: los docentes deben planificar y tomar decisiones en la estructura de sus cursos tanto técnicas como de contenidos (de qué recursos valerse para sus publicaciones, periodicidad, elementos y su configuración), deben generar sus propios materiales (son contenidistas), además de realizar el correspondiente acompañamiento a los estudiantes a lo largo de la unidad curricular y generar espacios de interacción y comunicación.

Como menciona Pérez Gómez (2012) sobre la naturaleza tutorial de la función docente, el foco ha pasado de la concepción de este profesional como alguien capaz de transmitir conocimientos y evaluar resultados, a la de

un profesional que puede diagnosticar las situaciones y las personas; diseñar el curriculum ad hoc y preparar sus materiales; diseñar actividades, experiencias y proyectos de aprendizaje; configurar y diseñar los contextos de aprendizaje; evaluar procesos y tutorizar el desarrollo global de los individuos y de los grupos. (Pérez Gómez, 2012, p. 245)

Como se verá en el marco teórico, se podría llegar a la idea de que el rol del tutor virtual implica mucho más que orientación, consejo y acompañamiento a estudiantes de un

determinado curso. No sería extraño suponer que puede haber cierta vinculación entre la motivación de los estudiantes por continuar realizando un determinado curso, y el desempeño de su tutor.

En el “Estudio sobre la modalidad semipresencial en formación en educación” (CFE, 2018) se señalan aspectos percibidos como negativos por los estudiantes, como la demora en la respuesta de los docentes o la falta de la misma, así como la sensación de soledad y falta de acompañamiento, aspectos sin duda vinculados al rol del tutor. Si bien este es un estudio realizado a estudiantes de otros centros, la situación es comparable a lo que sucede en el INET, por ser poblaciones y propuestas pedagógicas con varios aspectos en común.

### Argumento del problema de investigación

Si bien la matrícula de inscripción en carreras semipresenciales del INET ha tenido un crecimiento desde que la modalidad se implementó, se observa también que hay casos de desvinculación, dificultades y demoras para concretar los egresos.

A modo de ejemplo, de los 40 estudiantes que comenzaron en plan piloto semipresencial a mediados del 2015, ha habido un único egreso. Si bien la matrícula en semipresencial alcanzaba en 2022 a más de dos mil estudiantes, entre los que algunos comenzaron en presencial, para pasar luego a semipresencial, y otros siempre cursaron en esta última modalidad, lo cierto es que si se considera a esos primeros 40 estudiantes, solo uno de ellos había obtenido el egreso hasta 2022, a pesar de que las carreras son de 4 años de duración. Esto evidencia un retraso en los plazos esperados para la obtención de los títulos.

Cierto es que ha habido situaciones que han podido afectar los egresos, que van más allá de las tutorías y la motivación, como ser por ejemplo la situación de pandemia vivida durante 2020 y 2021, o el cambio de Plan de estudios que se viene implementando en INET desde el 2019 (y que ha tenido consecuencias en los legajos de esos primeros estudiantes, que iniciaron en un plan anterior y han debido acomodar sus trayectorias a las posibilidades del nuevo plan). Teniendo en cuenta esto, y sin pretender fundamentar las dificultades de egresos y abandonos únicamente en la calidad de las tutorías virtuales, se pretende indagar sobre la posible relación

entre el acompañamiento que brindan los docentes y la motivación de los estudiantes por continuar avanzando en sus formaciones, desde la perspectiva de estos últimos.

Tal como plantean Duart y Sangrá (2000, como se citó en Coicaud, 2010), la motivación de los estudiantes en la virtualidad puede ser analizada desde distintas perspectivas complementarias: la personal, de quien aprende; aquella que reside en el diseño formativo; y también la relacionada a la acción del docente formador. Está última tiene que ver, justamente, con la importancia de que los docentes ofrezcan orientación a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, que los conozcan, que sepan de sus intereses y conocimientos previos, para así poder diseñar propuestas educativas vinculadas a la realidad de esos estudiantes y a sus actividades profesionales. El hecho de que el contexto sea virtual, implica poner en foco que el medio no es el mismo que en la presencialidad, y posibilitar la construcción de vinculaciones y espacios en los que el estudiante se sienta contenido y pueda aprender.

Cuando se trata de espacios virtuales, la presencia física como tal no es posible, debe construirse una presencia virtual, manifestada en lenguajes mediados por tecnologías, como audios, videos, podcasts, textos, entre otros recursos posibles. Las relaciones, la afectividad entre quienes habitan esos espacios, se construyen y expresan mediante diversos signos, mediante la palabra escrita, los emoticones, las imágenes, la interacción, la comunicación (EAV, 2006, p.145). En este sentido, el interés es explorar qué sucede puntualmente en las carreras de las Áreas Agraria y Eléctrica del Instituto Normal de Enseñanza Técnica, respecto a la construcción de esta presencia virtual por parte de los docentes de carreras semipresenciales, y cómo se relaciona esto con la motivación que sienten los estudiantes por continuar esas unidades curriculares.

Puntualmente se ha pensado en las áreas mencionadas, porque son las que tienen mayor trayectoria en la modalidad (Agraria y Eléctrica inauguraron la modalidad), y por tanto puede abordarse la problemática intentando dejar de lado cuestiones que tengan que ver con un ejercicio reciente de la profesión en la semipresencialidad (falta de experiencia), y que por lo tanto pueden afectar al rol del tutor virtual.

A partir de las indagaciones previamente mencionadas, y de la problemática planteada surge la pregunta que guía esta investigación: ¿cómo es la relación entre el desempeño del rol del tutor virtual en cursos semipresenciales del Instituto Normal de Enseñanza Técnica y la motivación

de sus estudiantes por continuar avanzando en las carreras que cursan en este centro, durante 2022, desde la perspectiva de los estudiantes?

## Objetivo general y específicos

A continuación se explicitan el objetivo general y los objetivos específicos de esta investigación.

### Objetivo general

Analizar la relación entre el desempeño del rol del tutor virtual en los cursos semipresenciales del Instituto Normal de Enseñanza Técnica y la motivación de sus estudiantes por continuar avanzando en las carreras que cursan en este centro, durante 2022, desde la perspectiva de los estudiantes.

### Objetivos específicos

- Describir los diferentes aspectos del rol del tutor virtual que se despliegan en cursos semipresenciales del INET durante 2022
- Identificar los factores clave en la motivación de los estudiantes para avanzar en sus trayectos formativos
- Caracterizar los principales vínculos entre diferentes aspectos del rol del tutor virtual y su relación con la motivación de los estudiantes a avanzar en sus carreras.

## Justificación

La formación de formadores es aspecto central para la educación nacional, pues aquellos que hoy se forman como docentes, son quienes proponen la educación del mañana para niños, niñas y adolescentes del país, aspecto que repercute en la economía nacional, en la fuerza productiva, en la cultura y en la sociedad en general.

La formación docente uruguaya ha dado pasos hacia modalidades semipresenciales e híbridas, pero ¿están sus docentes preparados para este tipo de educación?, ¿conocen el alcance del rol del tutor virtual?, ¿hasta qué punto consideran que sus propuestas y seguimiento en cursos virtuales, afectan el seguimiento de los estudiantes?

La presente investigación permite conocer cómo se sienten los estudiantes respecto a las prácticas pedagógicas de sus docentes de modalidad semipresencial, y qué alcance consideran que tiene ese rol en su motivación en los cursos. De esta forma es posible identificar situaciones en las que se puede intervenir, ya sea con instancias de reflexión colectiva sobre estas temáticas, que pueden incluir también a estudiantes y sus vivencias al respecto, con formaciones específicas sobre la didáctica en entornos virtuales, sobre tecnologías digitales o sobre aquello que se considere necesario para el mejor desempeño del rol del tutor virtual.

No por ello se desconoce la importancia de que el estudiante participe de forma activa para el aprovechamiento de la enseñanza en entornos en los que la propuesta educativa es gestada y mediada por las tecnologías digitales, con las características que esto implica, que van más allá del uso de las tecnologías para proporcionar información, tiene que ver con la construcción de escenarios e interacciones para enseñar y aprender. Ese aprovechamiento tendrá también estrecha relación con la capacidad que tenga el estudiante para autorregular sus aprendizajes (Dieser, Sanz y Zangara, 2020).

El aprendizaje se da gracias a procesos de mediación e interacción, y el docente debe procurar que esos procesos tengan lugar en el aula virtual. Se pretende que los resultados de esta investigación impliquen aportes en el campo teórico sobre el rol del tutor virtual, que a su vez puedan tener un correlato en aspectos prácticos en el desarrollo de los cursos y el desempeño de ese rol.

## Preguntas relativas a los objetivos

¿Cuáles son las características de los docentes del INET de cursos semipresenciales, en el desempeño de su rol?

¿Qué vínculos se pueden establecer entre el desempeño del rol del tutor virtual y la motivación de los estudiantes, en los cursos semipresenciales del INET durante 2022?

¿Sobre qué fortalezas y debilidades del proceso de tutoría se podría intervenir para mejorar la motivación de los estudiantes en el avance de su carrera.?

## Capítulo 1. Marco Teórico- Conceptual

En el presente capítulo se abordarán las categorías conceptuales vinculadas al problema de investigación. Se definen los conceptos rol docente y rol del tutor virtual. Se hace énfasis en la evolución y características de los conceptos relacionándolos con contextos concretos. Se define, además, el concepto de motivación, en el contexto estudiantil y la relación potencial con la tutoría virtual.

### 1.1 El rol del docente y su evolución

Independientemente de la modalidad en que se enseñe, el rol del docente ha ido modificándose, producto de cambios socioculturales. Se ha pasado de considerar el saber como algo sólido, permanente, organizado y estable, a algo líquido, en el sentido en que Bauman (2000) acuña el término, es decir, como algo que no conserva su forma original, que cambia constantemente.

Además de este cambio en la concepción del saber, los avances tecnológicos, la posibilidad de nuevos escenarios educativos virtuales, han implicado que los procesos educativos también se vean afectados por la ruptura de unidades clásicas (García Aretio, 2011), como por ejemplo el espacio de aula, que ya no es únicamente un espacio físico en una institución, sino que puede ser también un espacio virtual en una plataforma educativa y aún más disperso en diversas redes.

El tiempo académico como unidad de medida de la actuación docente es otra unidad afectada, pues el horario de clase ya no se limita a un intervalo de tiempo específico, sino que tiene lugar dónde, cuándo y durante lo que el estudiante considere. Lo mismo sucede con la asignatura y la concepción de que es el único contenido educativo: en este caso la ruptura se da considerando que los saberes están conjugados en un mundo complejo y de permanentes cambios, en el que el conocimiento de un contenido disciplinar no es suficiente, sino que se necesitan habilidades y actitudes que permitan aprender a aprender.

A su vez, los cambios tecnológicos también afectan los hábitos epistémicos. En su obra “La galaxia de Gutenberg: génesis del homo typographicus”, McLuhan (1962) aborda algunos momentos históricos de las civilizaciones, y plantea que la escritura como tecnología formateó

a la visión como sentido epistémico privilegiado, y ya por esos años se preguntaba cuál sería la nueva forma de organización de los sentidos, en el momento que aparecían lo que él llamaba los primeros objetos electrónicos.

Al abordar los cambios del rol del docente en la virtualidad, es necesario considerar que, en un principio, el mismo tuvo una fuerte impronta basada en el sistema tradicional presencial, considerando al docente como el centro del proceso educativo, como principal fuente de información. En este modelo, el interés formativo del docente reside en la actualización de sus saberes disciplinares: “le interesa más el qué de su saber, que el cómo enseñarlo y el cómo se aprende” (EAV, 2006, p. 144).

Respecto a la comunicación, se plantea como unidireccional, el docente comunica sus saberes oralmente y las intervenciones de los estudiantes, en caso de haberlas, no son vistas como un aporte, pues el debate no es una estrategia de enseñanza en este modelo. La clase se limita a lo transcurrido en el aula física, y se otorga gran importancia al encuentro cara a cara, pues los gestos, las miradas, el tono de voz, los silencios, la forma de vestir, entre otros aspectos, afectan la relación entre el estudiante y el docente (EAV, 2006).

Este tipo de modelo no favorece los espacios de reflexión sobre la propia práctica docente y es habitual, como señala Pozo (2014), que los docentes tiendan a considerar que los estudiantes aprenden como ellos lo han hecho, y repliquen prácticas de enseñanza de sus maestros.

Cuando se trata de espacios virtuales, la presencia está manifestada en lenguajes mediados por tecnologías, como audios, videos, podcasts, textos, entre otros recursos posibles. Las relaciones, la afectividad entre quienes habitan esos espacios, se construyen y expresan mediante diversos signos, mediante la palabra escrita, los emoticones, las imágenes, la interacción, la comunicación (EAV, 2006). El lenguaje simbólico utilizado en los medios de comunicación actuales (emociones, escritura basados en ASCII, memes, stickers, entre otros) denota cómo el uso específico de estos símbolos constituye una función de comunicación importante para las nuevas generaciones y un desafío para quienes aún no las han incorporado. Estos nuevos códigos pueden afectar tanto los procesos de producción del texto como los de su comprensión. La semiótica explica cómo el "signo es cualquier cosa que pueda considerarse como sustituto signifiante de cualquier otra cosa" (Eco, 1995, p. 22). En esta época, donde tanto se ha extendido el uso del lenguaje simbólico, el docente se ve desafiado a manejar las

nuevas convenciones lingüísticas que le permitan una mejor comunicación interactiva, especialmente a través de plataformas educativas y redes vinculadas (Pérez Hernández, 2023; Konrad, Herring, & Choi, 2020; Schmid-Isler, 2000). Los docentes pueden llegar a identificar este uso de los signos emergentes como una amenaza a los modos de comunicación habitual o incluso a la evolución del lenguaje (Nzeaka, 2021), si bien las investigaciones muestran la escasa incidencia del uso de los textismos y la competencia ortográfica como en la escritura académica (Hunt-Gómez, 2020).

Pensar en el rol del docente virtual, podría implicar aún algunas resistencias pedagógicas, de posturas personales y/o institucionales, así como también miradas tecnocentristas, para las que la sola incorporación de la tecnología implica mejoras educativas.

Hay otra mirada, que parte de la concepción de los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje centrados en la construcción del conocimiento. En línea con esta postura, Mauri y Onrubia (2008) proponen tres posiciones distintas, que si bien tienen en común el otorgarle importancia al proceso de construcción de conocimiento del estudiante, incluyen aspectos interpersonales y sociales que repercuten en el rol del docente.

En una primera postura el estudiante en acción es agente fundamental, protagonista y responsable de sus aprendizajes mediados por las tecnologías. El docente es un facilitador en esa construcción, poniendo la tecnología al servicio del alumno, creando un contexto de actividad que dé como resultado la reorganización de sus funciones cognitivas.

Una segunda posición considera que la actividad que los alumnos despliegan en los contextos de aprendizaje está atravesada por más cuestiones que las estrictamente cognitivas, como por ejemplo, las afectivas, las metacognitivas y de autorregulación. Además, se considera aquí que los estudiantes difieren en su estilo de aprendizaje, por lo que las propuestas deben contemplar las individualidades.

En este punto el profesor es un tutor, un orientador, que acompaña el proceso de aprendizaje del alumno, teniendo como objetos de atención y guía para sus propuestas, la motivación y la autorregulación. Se suman como herramientas y recursos de este docente, aquellas que posibilitan la guía del proceso de aprendizaje, que contribuyen con la gestión, con la

retroalimentación y con la revisión del propio trabajo realizado, la evaluación o autoevaluación continua.

Por último, una tercera mirada es aquella en la que el aprendizaje es visto como resultado de un proceso constructivo con bases en la interacción, en lo social y en lo cultural. Esa construcción se genera a partir de procesos sociales y situados en la actividad conjunta entre las personas que integran las comunidades de práctica (Wenger, 1998). El aprendizaje se construye por la implicación conjunta y en colaboración del profesor y los estudiantes en actividades de aprendizaje, mediante las que se van construyendo significados compartidos.

El rol del docente es el de orientador y guía, sostén de la actividad constructiva del alumno. Su rol tutorial implica la mediación de la actividad del alumno, el intercambio mutuo, disminuyendo la distancia transaccional (distancia que existe en las relaciones educativas). Para Salmon (2002) el profesor es un e-moderador en la construcción de conocimiento que realiza el alumno, por lo que debe formarse para ser capaz de comunicarse en el aula virtual. Otro factor clave mencionado por el autor, para la formación en línea activa de los estudiantes, es la e-actividad, que debe estar basada en la interacción entre los participantes de los cursos en línea, deben ser asincrónicas, motivadoras y fáciles de organizar en los distintos espacios de comunicación presentes en el entorno virtual.

Desde las teorías mediacionales, puntualmente desde la cognitiva, se manifiesta que el aprendizaje humano es un acontecimiento complejo, que se genera entre lo individual (porque aprender implica un proceso personal en el que el individuo se involucra y que no es posible delegar a otros), y lo colectivo (para poder aprender se necesitan procesos de mediación e interacción); los aprendizajes se maximizan cuando son situados, cuando tienen sentido para quien aprende.

Son relevantes los aportes de la teoría socio-cultural de Lev Vygotsky (1896-1934) para la educación virtual y para definir cuál es el rol del docente, ya que en esta base es posible reflexionar sobre la educación como un proceso de comunicación. Entre los sujetos tiene que haber un encuentro comunicativo, una socialización, para que se pueda interiorizar, cosa que se produce cuando lo que se trata de aprender se torna necesario, útil y funcional, es decir, apunta a actividades socialmente significativas (EAV, 2006). El aprendizaje se da gracias a

procesos de mediación e interacción, y es el docente quien debe procurar que esos procesos tengan lugar en el aula virtual.

## 1.2 El docente en cursos semipresenciales: su rol como tutor virtual

Es posible identificar distintas definiciones sobre el alcance y las características del rol del tutor virtual. Algunas lo centran únicamente en el desempeño como tutor, en el acompañamiento a los estudiantes durante un curso, mientras que otras dan importancia además a otros aspectos como la creación de materiales didácticos, o el diseño de los espacios de aula en plataforma. También hay quienes hacen especial énfasis en la moderación, como aspecto fundamental en el desempeño de este rol. En todo caso, tal como menciona Rogovsky (2020) el tutor virtual se encuentra inmerso en una propuesta institucional que determina cuáles son las tareas a desempeñar, y esto refleja una concepción del alcance de este rol.

Según Berge (1995, en Mauri y Onrubia, 2008), el rol del tutor virtual se ha ido modificando, si se compara con el del profesor tradicional, pues ya no es quien ora, sino a quien se consulta y quien guía en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Además, quien realiza la tutoría virtual posee experticia en el planteamiento de preguntas, más que en comunicar respuestas; asiste, ayuda y orienta a los estudiantes en procura de que estos se autorregulen y gestionen sus propios aprendizajes; la enseñanza se plantea pensando en aprender a lo largo de la vida, y en que los estudiantes sean agentes activos y constructivos en el desarrollo del trabajo cooperativo; por último, desarrollan tareas como e-moderadores, formando parte de un equipo colaborativo de profesionales. El hecho de que el centro esté en el estudiante y en su rol activo, siendo este parte de una comunidad educativa que posibilita sus aprendizajes mediante la comunicación, no quita que el rol del docente sea también activo, propulsor de esas mediaciones y de esas interacciones necesarias, de las que también es parte y que sin duda le permiten construir aprendizajes.

El cambio de los modelos ha trasladado el enfoque desde las tecnologías transmisivas, pasando por tecnologías interactivas hasta llegar a las actuales tecnologías colaborativas, cambiando el centro hacia los estudiantes y la construcción de los conocimientos. Con este cambio, también se afecta el rol del docente, por las posibilidades de aprendizajes más flexibles y la irrupción de diferentes entornos educativos (García Aretio, 2011).

De acuerdo a lo planteado por García Aretio (2011), las funciones y tareas de los tutores virtuales contemplan distintos aspectos complementarios y necesarios para el desempeño de ese rol. Uno de ellos es la función académica- pedagógica, relacionada con el diseño de las actividades de aprendizaje, adecuadas para los estudiantes de acuerdo a un diagnóstico previo. También con el seguimiento de las mismas, y de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Otro aspecto es el de la función técnica, orientada a la formación y el apoyo a estudiantes en cuestiones técnicas del entorno virtual, y estar en contacto con los administradores para hacer un uso apropiado del mismo.

También es necesaria, según el García Aretio (2011), la función organizativa, centrada en la organización del entorno y del curso, su calendarización y comunicación de estos parámetros a los estudiantes.

En cuanto a la función orientadora, fundamentalmente se basa en las necesarias recomendaciones a estudiantes, de forma individual o grupal, sobre sus trabajos y técnicas de estudio que puedan servirles en el aprendizaje en línea. También tiene que ver con buscar mecanismos de motivación para los estudiantes y brindarles información sobre sus progresos en sus estudios.

La función social es otro aspecto del rol de tutor virtual, y tiene que ver con la dinamización, con la propuesta de actividades o dinámicas que permitan que los participantes de los cursos se conozcan, se relacionen, participen, intervengan, realicen comentarios sobre las participaciones de sus compañeros, propiciando la interacción.

El grupo de investigación EAV (2006), también propone algunas características para el docente en la virtualidad. Desde ese rol, deberá desempeñarse como creador de contenidos (debe estar capacitado para hacer enseñable su saber, mediante la elaboración de material didáctico que promueva la interacción); como creador de ambientes (es necesario pensar el ambiente del aula virtual para que sea atractivo y motivador para los estudiantes, y dentro de ello se deben considerar los materiales, el armado, la moderación y las actividades); como diseñador de actividades de aprendizaje (debe proponer un trayecto de actividades que permitan que se concreten las mediaciones e interacciones que posibiliten al estudiante construir conocimientos) y como mediador del aprendizaje (tiene que ver con ser consciente de que no

toda enseñanza implica un aprendizaje, ya que para que el mismo se construya, el estudiante debe implicarse con las propuestas y con otros).

A su vez, las interacciones que se dan en los ambientes virtuales tienen características particulares (EAV, 2006): en general son asincrónicas, por lo que quienes participan de ellas tienen un mayor tiempo de reflexión para elaborar sus intervenciones; en general las propuestas permiten que se intervenga más de una vez, cosa que en aulas presenciales queda atada al tiempo de clase; quedan registros de esas intervenciones y es posible retomarlas tal como se presentaron. El rol del tutor virtual, como moderador de esas interacciones implica contemplar estas particularidades.

El grupo Concord Consortium (Collison et al, citado en EAV, 2006) propone algunos principios en los que se plantean estrategias para la moderación del tutor virtual, uno de los aspectos decisivos de este rol. El primer principio planteado afirma que la moderación se da en un contexto tanto profesional como social. Por ello, se recomienda generar comunidades de aprendizaje en las que los aspectos afectivos son necesarios para el trabajo en grupo: saber quiénes son los compañeros, qué hacen, qué cosas les gustan. Para generar estas comunidades, es necesario, entonces, propiciar espacios de encuentro (virtuales), en los que se puedan abordar estos aspectos y se inicie así el conocimiento personal y entre participantes.

En un segundo principio se plantea que el moderador guía desde el lado (no se pontifica desde el estrado). Esto tiene que ver con procurar el desarrollo de estrategias para que los estudiantes sean autónomos respecto de sus aprendizajes. Se debe promover el diálogo, no con el fin de brindar respuestas, sino para que los estudiantes indaguen y construyan sus propias respuestas, que pueden compartir en foros, chats u otros espacios de comunicación colectiva. Las estrategias del docente tienen que ver con la reorientación, el reenfoque de las discusiones, que puede realizar a partir de la síntesis de los aportes de los estudiantes, resaltando algunos aspectos y las preguntas que generaron la discusión. Los foros son espacios clave para propiciar estas discusiones, en las que los estudiantes pueden compartir lo que han comprendido, y construir a partir de ello y de los aportes de sus compañeros y docentes, trabajando de forma colaborativa. Al ser un espacio de comunicación asincrónica, además, posibilita un mayor tiempo para las reflexiones.

El tercer principio afirma que se puede aprender a moderar, que es un oficio con principios y estrategias. No se quita importancia al dominio de los aspectos técnicos de los ambientes virtuales, pero más que ello, debe hacerse énfasis en el dominio de la moderación de las interacciones que se dan en estos espacios. El docente debe ser un e-moderador y contemplar las distintas estrategias para favorecer la comunicación.

Tal como mencionan Ríos et al. (2016) en su artículo sobre las características del tutor virtual, el término tutoría en nuestro idioma se vincula con la interrelación entre personas. Más específicamente, plantean que uno de los ámbitos de desempeño del tutor virtual es el psicopedagógico, y que esa interrelación debe fortalecer la percepción de la capacidad de aprendizaje autónomo de sus estudiantes:

como parte del desempeño del tutor virtual es el de “estimular la auto-confianza, autonomía, autocontrol, autorregulación y la autogestión de sus estudiantes” (Villar & Licon, 2016); lo anterior contribuye a que los estudiantes se sientan seguros de su capacidad para aprender de manera autónoma. (Ríos, 2016, p. 254)

Una aclaración relevante para esta investigación, es que se hace referencia al docente y al tutor virtual como sinónimos, contemplando su definición en el más amplio de los sentidos, pues los docentes involucrados en la misma se desempeñan en carreras semipresenciales (son tutores virtuales), y no se dedican únicamente al seguimiento y acompañamiento de los estudiantes, sino que elaboran los materiales de sus cursos, planifican la propuesta y su calendarización (teniendo en cuenta las pautas de la institución sobre el período lectivo), diseñan y proponen las actividades de enseñanza y de evaluación, además de realizar algunas tareas administrativas que tienen que ver con el cierre de los cursos en el Sistema de Gestión Estudiantil<sup>2</sup>.

Si bien los docentes del INET se desempeñan en una institución en la que se ofrecen carreras en modalidad presencial y semipresencial (prácticamente virtual), a quienes brindan los cursos, sin importar la modalidad, se les denomina docentes, no se distingue a los de semipresencial como tutores virtuales. Por otro lado, no está previsto el diseño previo del curso por otras personas, no hay contenidistas que lo desarrollen previamente. Se entiende que es el docente

---

<sup>2</sup> Sistema de Gestión Estudiantil (SGE), software online desarrollado para el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes, sus inscripciones y legajos

el responsable de generar sus contenidos en el curso y de pautar las actividades, participaciones y evaluaciones necesarias para los aprendizajes de los estudiantes.

El único apoyo externo que puede tener el docente, referido al diseño y planificación de su propuesta en la virtualidad, proviene de la Unidad de Modalidad Semipresencial y de los Docentes Orientadores en Tecnologías del INET.

### 1.3 La motivación: una mirada histórica de la construcción del concepto

El término motivación, de acuerdo a lo planteado por Curione y Huertas (2015), ha sido abordado por la psicología desde la tradición anglosajona empirista de siglos recientes. Previo a ello, se ha vinculado el término motivación con la palabra voluntad, partiendo desde los mitos griegos, en los que se la ubicaba fuera del ser, pudiendo accederse desde lo externo a ese “thymos”, órgano que los dioses intervenían para moldear el entendimiento de héroes y otros mortales. Posteriormente, desde una mirada filosófica aportada desde Platón hasta Descartes, la concepción de la voluntad fue comprendida como aquella entidad controladora y armonizadora de los deseos internos, las pasiones y apetitos.

Desde la concepción anglosajona, en la que se relacionan correlatos corporales con procesos mentales, el movimiento intencional, comprendido como la activación de los músculos, era visto como una manifestación de la voluntad. Desde esta perspectiva, la voluntad queda reducida al ejercicio del sentido muscular, que es quien determina el movimiento, y por tanto la motivación. Desde ese momento es que, en la psicología, comienza a utilizarse el término “motivación”.

Charles Darwin (1859), con su teoría de la evolución, hizo vibrar esta concepción, al introducir el instinto y las emociones para comprender la acción del ser humano y sus necesidades. En este caso, las acciones del ser humano tienen también un tinte de herencia de esos institutos y un fin de adaptación a su entorno.

Posteriormente, cobró importancia el modelo conductista, desde el cual la teoría del impulso fue por mucho tiempo, la explicación a las conductas del ser humano. Desde esta perspectiva, la motivación era vista como algo externo al ser humano, controlable externamente mediante

impulsos biológicos a placeres o situaciones desagradables. Este modelo, con el paso de los años, pierde relevancia, dando paso a la revolución cognitiva y a la teoría de la pulsión (Freud, 1905, en Curione y Huertas, 2015) en la que surge este concepto que está entre lo físico y lo psíquico, y que de cierta forma se vincula a las definiciones actuales de motivación desde algunos puntos en común, como esa idea de moverse hacia un fin o meta, la energía que mueve a ello y las predisposiciones.

El desarrollo de la psicología cognitiva ha posicionado el estudio de los procesos mentales como foco de interés, preocupándose en principio por procesos cognitivos básicos como la memoria, la atención o la percepción, para luego pasar a incorporar la afectividad y los componentes sociales. Reeve (2003, en Curione y Huertas, 2015) plantea, a partir de 1970, la existencia de una serie de miniteorías de la motivación, que aún continúan en desarrollo, y que, lejos de pretender explicar la motivación por completo, dan cuenta de algún aspecto del comportamiento motivado (no de todo).

Es posible observar que a lo largo de la historia ha habido un interés del ser humano en buscar explicaciones a su hacer, a su voluntad, o a su motivación, pasando desde explicaciones un tanto míticas, hasta el estudio de procesos cognitivos y miradas más puntuales sobre los mismos. En la actualidad, es un tema que aún está presente e interpela, en especial en áreas vinculadas con la educación, y sobre el que se continúa investigando y desarrollando teorías.

#### 1.4 La motivación: distintas perspectivas para comprenderla

El concepto de motivación aún sigue siendo controversial, y persiste la discusión sobre la motivación intrínseca (personal, interna) y extrínseca (provocada por factores externos), y si efectivamente existen ambas o si únicamente reside en la persona, y no fuera de ella. Para Huertas (2003), la motivación es “un proceso de procesos que supone la activación de funciones cognitivas, afectivas y emocionales que dirigen y orientan la acción de forma deliberada o intencional a un objetivo” (Huertas, 2003, citado en Leymonié, 2018, p. 339).

La concepción de motivación puede estar permeada por distintas visiones, diversas perspectivas psicológicas que la definen desde enfoques particulares (Santrock, 2006). Por ejemplo, desde las perspectivas conductuales, las recompensas o incentivos y los castigos son

determinantes de la motivación de los estudiantes. Desde las perspectivas humanistas, el foco para la motivación reside en la capacidad personal del estudiante, en su libertad de elegir el destino y sus cualidades positivas. Este último enfoque se vincula directamente a la pirámide de necesidades de Maslow, donde la autorrealización o motivación para desarrollar el potencial como ser humano, sería la necesidad más elevada.

Otra perspectiva es la cognoscitiva, en la que se argumenta que la motivación es guiada por los pensamientos de los estudiantes, por sus metas y la capacidad de planear y supervisar el progreso en ese sentido. En este último enfoque la motivación surge por incentivos internos a las personas, en contraposición a los enfoques conductuales, donde los incentivos externos son quienes la provocan. El modelo cognoscitivo brinda especial importancia a la posibilidad de que el estudiante se perciba responsable de su propio rendimiento (Santrock, 2006).

Desde las perspectivas sociales, la motivación está directamente vinculada con la necesidad de afiliación, el motivo fundamental son los vínculos con otras personas, el apoyo de los docentes y compañeros, las relaciones de afecto que dan aliento y satisfacción (Baker & Wigfield, 1999; Stipek, 2002).

Gollwitzer y Oettingen (2015, en Castillo, 2020), abordan la evolución del concepto de motivación, partiendo de la teoría evolutiva y del psicoanálisis, donde se la señalaba como la causa primaria de la conducta, en un proceso de retorno al equilibrio desde un desequilibrio. La etimología de la palabra motivación, refiere a la expresión de moverse hacia algo (Pintrich, 2003) y “el constructo de motivación intenta explicar por qué se activa la conducta” (Castillo, 2020), es decir, por qué se produce ese movimiento, intentando comprender cuatro aspectos del proceso de realización de una tarea:

a) por qué las personas seleccionan una actividad por encima de otras; b) el nivel de actividad o inmersión que la persona dedica a una tarea particular, lo cual se vincula directamente con el esfuerzo y el compromiso; c) la persistencia, es decir por qué los individuos se mantienen ejecutando una tarea a pesar de las dificultades, el aburrimiento o la fatiga y d) la predicción de los resultados. (Castillo, 2020, p. 7)

Retomando la clasificación de miniteorías de la motivación, determinadas por Reeve (2003, en Curione y Huertas, 2015), es posible identificar estos cambios de perspectivas:

<b>Miniteoría</b>	<b>Autores/Año</b>	<b>Breve descripción</b>
Teoría clásica de la motivación de logro	McClelland, 1985 Atkinson, 1964	Con bases en Murray(1938) y sus estudios sobre la conducta y las necesidades humanas.  Centrada en el “motivo de logro” comprendido como el interés por conseguir el éxito en actividades que implican evaluaciones del desempeño.
Teoría de las atribuciones causales	Weiner, 1972	Hace hincapié en el procesamiento cognitivo involucrado al interpretar las experiencias de éxito o de fracaso. La motivación quedaría determinada por el tipo de explicaciones causales que se realizan luego de un resultado (sin incidir qué tanto se ajustan a la realidad esas atribuciones).
Teoría de la motivación intrínseca	Deci & Ryan, 1985	Según esta teoría, cuando se realiza una actividad para obtener algo a cambio, la motivación intrínseca disminuye, pues esta implica hacer algo porque es en sí placentero, interesante o disfrutable para la persona. La implicación con la tarea tiene un valor en sí mismo, no se la ve como un medio para lograr un fin.  Estos autores plantean que la motivación varía en su nivel (desde la desmotivación hasta la motivación) y en su orientación (intrínseca, extrínseca). Los principios sobre los que se organiza son la autodeterminación, la sensación de competencia y el apoyo social.
Teoría de	Dweck, 1986	Propone que las personas orientan sus actividades

orientación de metas		hacia determinados objetivos, que varían en concreción, o grado de amplitud, pero que aquellas metas más motivantes son las que tienen carácter específico, a corto plazo y que implican un desafío realizable.
Teoría de autorregulación volitiva	Kuhl, 2000	Este autor señala que las teorías de la motivación clásicas quitan importancia a la afectividad, siendo que incide directamente. La motivación tiene que ver con regular procesos de pensamiento con modos de sentir.

**Tabla 1.**

*Principales miniteorías de la motivación.*

*Fuente: Curione y Huertas (2015).*

*Elaboración propia.*

En su libro *“Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje”*, Pozo (2017) afirma que el aprendizaje exige asignar muchos recursos cognitivos (refiriéndose al estudiante), y que hay que tener motivos para hacer ese esfuerzo. Haciendo un análisis sobre esos motivos, trae a colación lo que él llama “la falsa ecuación de la motivación”, basada en que a mayor exigencia, mayores esfuerzos y mayores aprendizajes, y afirma que no es así como funciona la motivación humana.

Dinámicas como los premios ante un buen desempeño, el aumento o la disminución de exigencias en los criterios de evaluación, pueden tener efectos perjudiciales para la motivación, por frustración, falta de desafíos o sensación de no ser capaces de aprender, además de no propiciar el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, quienes se mueven tras una recompensa externa, un premio o para evitar un castigo. Además, se fomenta un entorno competitivo, en el que solo unos pocos son triunfadores; si la competencia se centrara en competir con uno mismo, el esfuerzo estaría centrado a mejorar y a aprender, sin que el éxito venga dado de la comparación con otros.

A su vez, surge del Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (Redecker, 2020), la vinculación entre la motivación y la autorregulación, competencia definida como una de las cuatro del Área 3: enseñanza y aprendizaje. Como mencionan Juan-Lázaro y Area (2021)

esa competencia guarda una estrecha relación con la motivación y la autonomía del estudiante, considerando que en el glosario del citado documento es definida como aprendizaje guiado por la metacognición, la acción estratégica y la motivación por aprender.

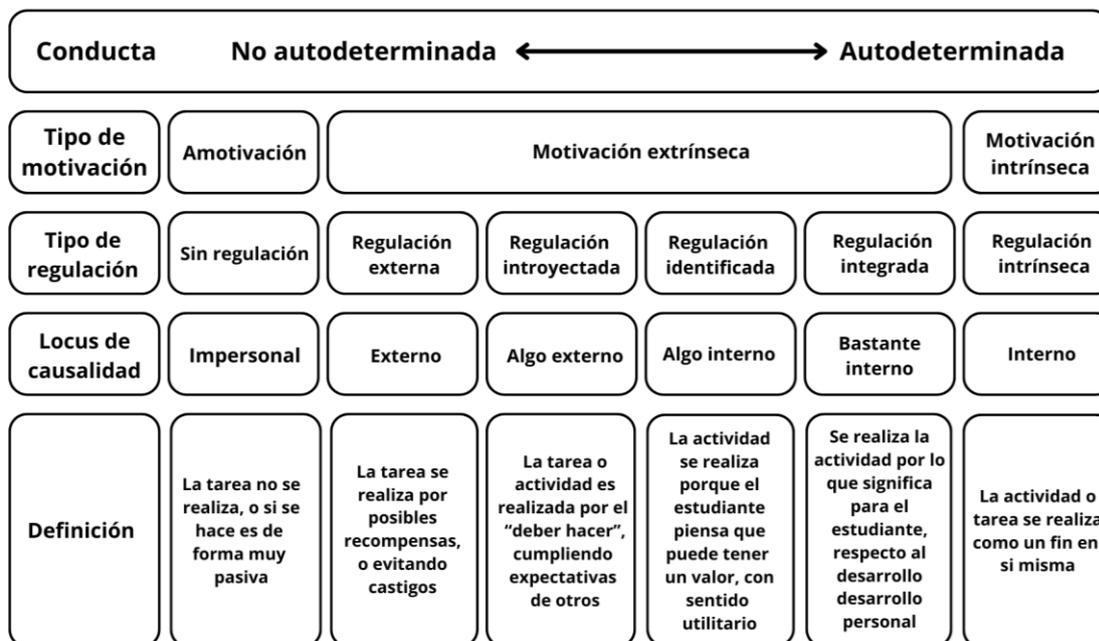
Motivación y autorregulación son dos conceptos que parecen estar relacionados, teniendo en cuenta que la motivación implica un movimiento hacia determinadas metas u objetivos, y la autorregulación implica un autoconocimiento y la determinación de un plan de acción para conseguir esa meta. Sin embargo, Panadero y Alonso-Tapia (2014) plantean que la autorregulación no es un proceso meramente cognitivo, sino que el estudiante valora cuánto le falta para alcanzar esa meta y su capacidad de alcanzarla, y esto a su vez produce emociones que pueden llegar a interferir en ese proceso.

Panadero y Alonso-Tapia (2014), mencionan que los estudiantes manifiestan mayor interés y se esfuerzan más teniendo en cuenta tres factores: el significado que tiene ese aprendizaje, que a su vez depende de las metas y objetivos a los que el alumno brinde más importancia; las posibilidades que autoperciben para superar dificultades que implican los aprendizajes propuestos; el costo de afrontar esa dificultad, aún sabiendo que la pueden superar, relativo a tiempo y esfuerzo dedicados.

Dweck y Elliot (1983) afirman que aproximadamente a partir de los diez años, los estudiantes consideran que la facilidad para aprender es algo así como un don, con el que se nace o no, y por tanto quien no lo tiene, no lo conseguirá desarrollar. Es por ello que al enfrentar tareas que implican cierto grado de dificultad están muy atentos al resultado, y ante un esfuerzo y posterior fracaso, la conclusión es que no sirven para ello, con las consecuentes emociones negativas. También a esa edad hay estudiantes para los que el esfuerzo y posterior error no tiene implicaciones negativas, aplican distintos tipos de estrategias para resolver determinadas situaciones, sustituyendo unas por otras cuando el resultado no es el esperado. En consecuencia, los autores plantean que la percepción sobre la propia competencia para aprender (autoeficacia) y sus posibilidades de cambiarla, afectan la motivación o desmotivación de los estudiantes.

Una de las teorías que han sido más influyentes para intentar brindar explicación a la motivación intrínseca-extrínseca es la de la autodeterminación (su acrónimo en inglés, SDT, acuñado por Deci & Ryan en 1985). Según esta teoría, la base de la motivación es la autonomía

del estudiante, sosteniendo que todos tienen la necesidad intrínseca de ser autodeterminados o autónomos, de experimentar el sentido de control y sentirse competentes, incluidos y vinculados con su entorno. De acuerdo a esta mirada, cuando las condiciones del entorno apoyan la autonomía de los estudiantes, se promueven formas más autónomas de motivación. En este modelo se conceptualiza un continuo de regulación, partiendo desde un extremo en la desmotivación, y yendo hacia la motivación intrínseca en el otro extremo. Entre ellos, se plantean distintos tipos de motivación extrínseca, que van variando de acuerdo al grado en el que el comportamiento motivado de forma externa es determinado de forma autónoma. Entre los extremos mencionados, se identifican cuatro patrones de motivación extrínseca: 1. Regulación externa, en el que los estudiantes responden en base a amenazas de castigo u ofrecimiento de recompensas; 2. Introyección, en la que los estudiantes se mueven en base a que sienten que deberían hacerlo, dadas las expectativas de otros; 3. Regulación identificada, en la que los estudiantes participan porque entienden que los resultados pueden tener un valor personal o por el valor de la propia actividad. En este punto aún se habla de motivación extrínseca porque hay cierto sentido utilitario, de realizar una actividad para conseguir un fin determinado. En este tipo de regulación hay una mirada práctica sobre la importancia del rol del docente, porque la propuesta diseñada puede tener incidencia en el valor que los estudiantes dan a las actividades en base a la relevancia que perciben que tiene; 4. Regulación integrada, es el tipo de motivación extrínseca que implica mayor autonomía, los estudiantes participan debido a lo que significa para ellos, para su “sentido del yo” (Ryan & Deci, 2000, en Hartnett et. el., 2011).



**Figura 1.** Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación, estilos de regulación, locus de causalidad y definición. Adaptación propia de Molinero et. al. (2011).

Según Turner y Patrick (2008), limitar la visión de la motivación a los atributos personales de un estudiante, o al efecto de su entorno de aprendizaje, implica un desconocimiento de que las personas pueden estar motivadas en mayor o menor medida, y de diferente forma, en cualquier contexto o momento determinado.

### 1.5 La motivación del estudiante y el rol del tutor virtual

La motivación, en aquellos alumnos que estudian a distancia, puede ser analizada desde diferentes perspectivas, una de las cuales se relaciona directamente con la acción docente del formador, con la orientación que brindan a los estudiantes, el relacionamiento que establecen con ellos y el involucramiento con sus características personales, expectativas, intereses y conocimientos previos (Duart y Sangrá, 2000, en Coicaud, 2010, p.69).

Si bien hay ciertos dilemas en la aplicación de teorías motivacionales al contexto académico, por las diferencias en las concepciones epistemológicas, ontológicas e ideológicas, quienes se basan en enfoques socio-cognitivos parecen estar afines a afirmaciones que tienen que ver con la promoción de actividades significativas para los estudiantes, con el diseño y asignación de actividades desafiantes que les inviten a exigirse, con la promoción de climas de trabajo

autónomos, libres y comprometidos, con el fortalecimiento de la concepción de que la inteligencia, el aprendizaje y la ejecución son cuestiones controlables por el estudiante mediante el desarrollo de las estrategias apropiadas. También se promueve el empoderamiento del estudiante hacia el dominio de destrezas y la prioridad del aprendizaje ante la pretensión de determinadas calificaciones o la comparación con otros. El involucramiento con los desafíos se aborda desde la orientación a estudiantes para el establecimiento de metas proximales, y se brinda especial importancia a la retroalimentación positiva con centro en el desarrollo. Así mismo, el diagnóstico de los estudiantes, su confianza y niveles de destrezas se destacan para poder ayudarles en la elección de sus desafíos (Castillo, 2020).

Pozo (2017) propone que la prioridad del estudiante debe ser el deseo de aprender, y que el docente debe lograr generar un diálogo con la mente del estudiante, para generar en él el deseo de aprender, la motivación intrínseca para hacerlo. Esto no es posible sin prestar atención a los intereses de los alumnos: a partir de sus prioridades, de sus preguntas, debe encontrarse la manera de relacionar los contenidos de lo que deben aprender, para que se formulen nuevas preguntas y vayan encontrando las respuestas a sus inquietudes originales. Según el autor, todos los seres humanos tienen la capacidad de sentirse motivados, pero hay una inercia en sus intereses, por lo que frecuentemente es necesario propiciar un cambio en las prioridades. A su vez, para acceder a los intereses de los estudiantes, hay ciertas estrategias a las que el docente debería recurrir, como la escucha activa, para de esa forma poder relacionar los contenidos del aprendizaje con los intereses previos del alumno. En palabras de Rogovsky (2020), que el estudiante sea el centro de la propuesta educativa implica saber quién es ese estudiante, conocer sus intereses y consumos culturales. Otro factor que Pozo (2017) plantea como importante para colaborar con la motivación de los estudiantes, es fomentar el compromiso personal y social, propiciando la cooperación para un aprendizaje con y a través de otros.

Retomando la definición de Huertas (2003), citada previamente, en la que propone que la motivación supone la activación de funciones cognitivas, afectivas y emocionales, podría establecerse una vinculación con la denominación que realiza Fullan (2019) del docente como activador, término acuñado a partir del análisis realizado por Hattie (2012) a más de mil metaestudios sobre el impacto de las estrategias de enseñanza en el aprendizaje de los alumnos.

Las estrategias de enseñanza de un docente activador incluyen la relación entre el docente y el estudiante, la metacognición, la *teacher clarity*<sup>3</sup>, la enseñanza recíproca y la retroalimentación.

También menciona Fullan (2019, p.120) que “decodificar la caja negra de la motivación es algo muy importante en la lista de cualquier docente”. En referencia a un estudio de Tough (2016), plantea que los mensajes sobre la pertenencia, las posibilidades y las habilidades dan forma a la motivación y la disposición de los estudiantes hacia el estudio y los esfuerzos necesarios. A su vez, identifica tres ideas, motivadores intrínsecos de los estudiantes: la pertenencia, la confianza y la autonomía. Por ello, plantea Fullan (2019, p.122), “los docentes juegan un papel importante en la creación de una cultura que valora y desarrolla los intereses de los estudiantes y les da sentido de pertenencia y conexión.”

Tal como plantean Hartnett et. al. (2011), referirnos a la motivación implica considerar que es un fenómeno complejo que no se explica únicamente atendiendo a las características del estudiante o como una consecuencia de la propuesta educativa del docente. Estos autores mencionan que si bien la motivación intrínseca es una parte importante, también lo es el poder reconocer el valor y la importancia de una actividad. De allí el rol fundamental de los docentes influyendo en la motivación de los estudiantes, al identificar claramente cómo son valoradas las actividades respecto a los objetivos de aprendizaje, para ayudarles a comprender cómo esa propuesta puede colaborar con la consecución de objetivos personales, aspiraciones e intereses. A su vez destacan la importancia de ofrecer opciones que sean significativas a los estudiantes, en las que se les permita abordar temáticas que les resulten interesantes, pues ello mejora el valor percibido por los estudiantes sobre esa actividad. También destacan la importancia de lograr dinámicas de comunicación fluida con los estudiantes, en las que estos puedan realizar planteos abiertos y honestos, pues de esta manera los docentes quedan mejor posicionados al momento de realizar el seguimiento y brindar respuestas ante distintas situaciones que pueden incidir en un descenso de la motivación de los alumnos.

En suma, ¿cuál es el rol del docente, y qué implica especialmente cuando se desarrolla en entornos virtuales?: generar las condiciones para que los estudiantes transiten experiencias de aprendizaje significativo (Ausubel, 1976), que contemplen sus intereses y que les tengan como

---

<sup>3</sup> Refiere a un proceso basado en la investigación que busca reducir y enfocar las estrategias docentes (Fullan, 2018, p.120)

protagonistas, como agentes activos y colaborativos, generadores de contenidos y objetos digitales. Generar esas condiciones implica crear los entornos adecuados en la virtualidad, mediar, interactuar y posibilitar interacciones y colaboración, animar, gestionar, tutorizar, brindar retroalimentaciones, diseñar contenidos y espacios.

El docente (o tutor virtual, para el caso analizado), según Pérez Gómez,

debe verse a sí mismo hoy, como un nodo, importante en la red global de educadores, enseñando a los aprendices a crear y manejar sus propias redes, a crear un contexto donde todos somos docentes y aprendices en una comunidad a la vez local y global. En las comunidades de aprendizaje, locales y globales que rodean la vida de los ciudadanos contemporáneos debemos celebrar la innovación, la solución de problemas, la experimentación, la creatividad, la expresión personal y el trabajo cooperativo. (Pérez Gómez, 2012, p.247)

El rol del tutor virtual implica asumir compromisos de distinto orden: laborales (tener claros sus objetivos, tareas y límites), pedagógico/tecnológicos (dominar contenidos y competencias necesarios para enseñar en la virtualidad), colaborativos (compartir experiencias, pensamientos, acciones con otros colegas para generar comunidades de aprendizaje), formativos (de actualización profesional) y deontológicos (asumiendo una actitud ética en su accionar, por ejemplo, respetando la propiedad intelectual) (García Aretio, 2011, p. 171). A partir de esos compromisos, del vínculo con los estudiantes y del conocimiento de sus intereses, podría ponerse en acción un desempeño del rol que propicie la motivación, la autorregulación y la autonomía de los estudiantes para sus aprendizajes en propuestas de educación virtual.

## Capítulo 2. Marco metodológico

En este capítulo se abordan aspectos metodológicos que han sido marco referencial para el desarrollo de esta investigación. Se da cuenta del paradigma y enfoque desde el que se ha investigado, así como las técnicas e instrumentos necesarios para ello. También se presenta información sobre la selección muestral y la operacionalización de las categorías que permitieron un posterior análisis de resultados y conclusiones en capítulos siguientes. Asimismo, se mencionan los criterios éticos y de validación, la información relativa al acceso al campo e información sobre cómo han sido procesados los datos.

### 2.1 El Paradigma

De acuerdo a lo planteado por Dalle et al. (2005, p.39), el paradigma “define el modo de orientarse y mirar aquello que la propia disciplina ha definido como su contenido temático sustantivo”. Por ello es relevante mencionar cuál es el paradigma sobre el que se sustentará el desarrollo de esta investigación, por sus implicaciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y metodológicas (Vasilachis, 2006, p.43-44).

El objeto de la presente investigación es analizar el rol del tutor virtual y su relación con la motivación de los estudiantes de acuerdo a sus experiencias y perspectivas, en los cursos semipresenciales del Instituto Normal de Enseñanza Técnica, durante 2022. Esto es abordado desde un paradigma socio-interpretativo que permite identificar, describir y comprender este objeto, desde el punto de vista de los involucrados. Desde esta perspectiva, con una lógica inductiva y analítica, se pretende conocer y comprender el objeto investigado, no establecer ningún tipo de generalización.

En el entendido de que la realidad educativa es social y compleja, se pretende indagar sobre el rol de los tutores virtuales en INET, explorando sus características como parte de un contexto con señas particulares (como lo es el hecho de que se trate de carreras técnicas, con un alto contenido práctico), y teniendo en cuenta que en muchos casos, el desempeño de este rol surge a partir de cambios y propuestas educativas orientadas a la virtualidad, para las que los docentes que desempeñan ese rol pueden no tener una formación previa. Estas características no pueden ser ingenuamente ignoradas, así como tampoco el hecho de que los estudiantes pueden tener

distintos estilos de aprendizaje, aspecto que puede influir también en cómo se aproximan a la propuesta del docente, o qué tan atractiva les resulta.

En palabras de Capocasale (2015, p.45, en Darré et al., 2015), este paradigma permite “conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica; orientar el conocimiento para emancipar al hombre; e implicar a toda la comunidad educativa en un proceso de compromiso social.”

Vinculando lo mencionado por la autora con esta investigación, lo que se pretende entonces es hacer evidente el diálogo entre teoría y práctica, en una situación educativa que es compleja y que se procurará describir y comprender, teniendo en cuenta que influyen en ella ciertos condicionamientos institucionales, características de los individuos y sus relaciones, así como posicionamientos ideológicos.

## 2.2 El enfoque

El proceso de indagación que se propuso para esta investigación fue de carácter flexible, y estuvo basado en un enfoque mixto, que permitió a los participantes brindar sus puntos de vista, experiencias, percepciones, que posibilitaron comprender las distintas perspectivas planteadas.

Se realizó una encuesta de carácter general a estudiantes de la modalidad semipresencial del INET, para tener una visión global de la opinión de quienes cursan bajo esas condiciones.

Estudiantes y un referente de la modalidad semipresencial fueron entrevistados para poder obtener una descripción de la situación, y de esta forma acercarnos a su comprensión, característica de este tipo de enfoque que “se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones” (Hernández Sampieri, 2014, p.9).

Bajo este enfoque, las diversas etapas interactuaron, se realizaron revisiones de etapas anteriores, en un proceso espiralado en constante construcción. Por ello se mencionó la flexibilidad, que es necesaria cuando hay un diálogo continuo entre el desarrollo de la investigación y la teoría, entre los sucesos y su interpretación.

## 2.3 Técnicas

Dado el enfoque mixto de esta investigación, la obtención de datos se dió a partir de la expresión de sus participantes, sobre percepciones, creencias, emociones, pensamientos, experiencias y vivencias, manifestadas en su propio lenguaje (Hernández Sampieri, 2014, p.397) mediante técnicas que permitieron sus manifestaciones.

Las técnicas previstas para obtener información se basaron principalmente en entrevistas semiestructuradas a estudiantes y referentes de la modalidad semipresencial en INET, así como la aplicación de una encuesta para estudiantes de modalidad semipresencial del INET. Para ello se elaboraron los instrumentos necesarios: guía de entrevista para estudiantes; guía de entrevista para referentes de la modalidad semipresencial; cuestionario para estudiantes de modalidad semipresencial del INET.

Se decide que las entrevistas sean semiestructuradas, en base a la guía previamente mencionada, como forma de asegurar el abordaje de ciertos temas centrales en la investigación, pero permitiendo contemplar algunas categorías emergentes no previstas que pudieran ser un aporte a la investigación, o posibilitaran profundizar en la temática a partir de las respuestas brindadas. En este sentido, se procuró que las entrevistas se desarrollaran como una conversación natural, no forzada, relajada, en las que hubo una interacción que permitió a cada entrevistado expresarse cómodamente.

La encuesta para estudiantes de modalidad semipresencial de INET se realizó mediante un formulario de Google, contemplando las distintas categorías e indicadores que se pretendía relevar. Para ello se propusieron preguntas cerradas, con una valoración en una escala de Likert del 1 al 5 (siendo 1- Totalmente en desacuerdo; 2- En desacuerdo; 3- Me es indiferente; 4- De acuerdo; 5- Totalmente de acuerdo). De esta forma se procuró tener evidencias más amplias y generales sobre el sentir de los estudiantes respecto a su motivación y su vínculo con el rol de los tutores virtuales.

Se compartió el cuestionario en la plataforma CREA (Schoology), en los espacios de bedelías virtuales de cada una de las especialidades que ofrecen modalidad semipresencial en INET, haciendo las aclaraciones pertinentes sobre quiénes deberían completarla.

Además de la encuesta, se realizaron entrevistas a 9 estudiantes, y también se entrevistó a una persona Referente de la Unidad de Modalidad Semipresencial del INET. A partir de las entrevistas se pudo triangular lo que de ellas surgió con la información procedente del cuestionario, para poder comprender la situación investigada.

Los instrumentos, como ya se ha mencionado, fueron tres: una guía de entrevista para estudiantes, una guía de entrevista para responsables de la modalidad semipresencial en INET y una encuesta a estudiantes para un relevamiento más general sobre el tema de esta investigación.

Para las guías de entrevista se pensó un apartado que indica datos básicos del entrevistado, otro apartado introductorio, en el que se presentó el proyecto, se le mencionó el carácter confidencial de la entrevista y una duración aproximada. Luego de ello se propuso un apartado con las preguntas, de carácter abierto, con la intención de permitir a los entrevistados expresarse libremente sobre lo que se les consultaba, teniendo en cuenta la posibilidad de repreguntar o profundizar a partir de las respuestas obtenidas, aunque esto no figuraba en la guía mencionada (por ello las entrevistas fueron semiestructuradas). Luego del apartado de preguntas, se incluyó un apartado de observaciones, en el que se invitó al entrevistado a comentar algo más que deseara, se le agradeció por su buena disposición y se le mencionó que, de ser necesario, podría realizarse una nueva entrevista.

Para la encuesta también se consideraron datos básicos las personas encuestadas, que permitieron caracterizarlas en términos generales (carrera, edad, entre otros), y cuatro apartados con preguntas referidas a los distintos aspectos a investigar: uno sobre comunicación y mediación del docente, otro sobre el diseño del curso y los materiales, un tercer apartado sobre habilidades y cualidades personales del docente y por último se les consultó por asuntos vinculados a su motivación como estudiantes.

## 2.4 Selección muestral

El universo involucrado en esta investigación fue el de estudiantes de cursos semipresenciales del INET durante 2022. De acuerdo al informe “*Resultados educativos del ciclo lectivo 2022*” (ANEP-CFE, 2022, p.36) durante ese año hubo 1426 estudiantes activos de Maestro Técnico,

Profesor Técnico y Educador Técnico en este centro educativo, por lo cual ese universo debió ser algo menor a tal número, ya que en el mismo se encuentran considerados estudiantes de modalidad presencial y semipresencial (aunque esta última modalidad es la predominante en esas carreras). Dentro de ese universo se aplicó un cuestionario a estudiantes de modalidad semipresencial, que fue respondida por 479 alumnos.

Se realizó una selección por conveniencia de 9 estudiantes, considerando que estuvieran representadas las áreas con más años en el desarrollo de la modalidad semipresencial en INET, una trayectoria avanzada de los estudiantes en la carrera y su voluntad de participar. Es así que se seleccionó a 3 estudiantes del Área Agraria, 3 estudiantes del Área Eléctrica y 3 estudiantes de Educador Técnico y Gestor en Tecnologías Digitales (en adelante ETGTD).

Si bien son varias las áreas disciplinares que durante 2022 brindaron sus cursos en modalidad semipresencial, la elección de las áreas Agraria, Eléctrica y la carrera Educador y Gestor en TD, responde a que son aquellas que cuentan con más historia en la modalidad en INET, pues como se mencionó anteriormente, fue en ellas que inició el plan piloto semipresencial. Luego de asentado el plan piloto con ellas, se incorporó la carrera de ETGTD, y posteriormente más áreas disciplinares de carácter técnico del CFE.

Esta muestra fue intencional, no pretendió ser representativa del universo sino que se construyó con fines teóricos. Los estudiantes fueron consultados sobre cursos realizados en los que se hayan sentido motivados, para profundizar en cómo fue el rol del tutor virtual en los mismos.

## 2.5 Operacionalización de las categorías de análisis

A continuación se presentan las tablas de operacionalización de cada categoría que orientó el análisis y las posteriores conclusiones de esta investigación.

### 2.5.1 Operacionalización de la categoría rol del tutor virtual en cursos semipresenciales

Respecto a la categoría rol del tutor virtual en cursos semipresenciales, se han determinado 3 grandes dimensiones que la definen, de las que se explicitan los distintos indicadores, pautas e instrumentos que permitirán relevar la información que esté relacionada con ella.

<b>Dimensión</b>	<b>Indicador</b>	<b>Pauta</b>	<b>Instrumento</b>
El tutor virtual como diseñador de contenidos y de espacios que posibilitan aprendizajes	Elaboración de materiales para el curso	Presencia o no de materiales propios, de otros o remixados.	Guía de entrevista a referente
		Tipos de materiales del curso	Guía de entrevista a estudiantes
	Diseño de la propuesta educativa general y el recorrido en la misma	Planificación del curso, presencia o no de guías didácticas.	Cuestionario a estudiantes
		Regularidades en el diseño, estructuración del curso y de las unidades	
El rol del estudiante dentro del curso	Papel otorgado a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje		
El tutor virtual y su rol mediador: la comunicación en el curso	La mediación en espacios de intercambio comunicativo	El papel del docente en la mediación en foros. Tipo de participación en espacios de comunicación colectiva.	Guía de entrevista a referente
	Posibilidades de comunicación en la propuesta del curso	Espacio que se da a los distintos mecanismos de comunicación en el curso virtual. Posibilidades e incentivo para participación en los mismos.	Guía de entrevista a estudiantes
	La retroalimentación al estudiante y sus procesos de aprendizaje	Presencia de retroalimentaciones docentes a partir de las actividades de los estudiantes	Cuestionario a estudiantes

Habilidades y cualidades personales del docente y su incidencia en el rol como tutor virtual	Habilidades/cualidades para la función pedagógica	Evidencias de acompañamiento del docente al proceso de aprendizaje de los estudiantes	Guía de entrevista a referente  Guía de entrevista a estudiantes
	Habilidades/cualidades para la función técnica	Dominio de las herramientas tecnológicas a disposición, tanto para sí mismo como para orientar a estudiantes	Cuestionario a estudiantes
	Habilidades/cualidades para la función social	Promoción de cultura de aprendizaje con otros, fomento de comunidades de aprendizaje	
	Habilidades/cualidades para la función administrativa	Dominio de herramientas para hacer seguimiento y gestión de cuestiones administrativas de los estudiantes	

**Tabla 2.**

*Operacionalización de la categoría rol del tutor virtual en cursos semipresenciales.*

*Elaboración propia.*

### 2.5.2 Operacionalización de la categoría Motivación de los estudiantes

A continuación se presenta la tabla de operacionalización de la categoría motivación de los estudiantes, para la que se han determinado 3 dimensiones que la componen, así como los diferentes indicadores para esas dimensiones, sus pautas e instrumentos para relevar la información que sobre esto emerja.

<b>Dimensión</b>	<b>Indicador</b>	<b>Pauta</b>	<b>Instrumento</b>
La motivación intrínseca	Reconocimiento de intereses	Evidencia de reconocimiento de los intereses de los estudiantes, existencia de espacios para su expresión	Guía de entrevista a referente  Guía de entrevista a estudiantes  Cuestionario a estudiantes
	Compromiso personal	Evidencia de actitudes, acciones y emociones vinculadas con la responsabilidad en los aprendizajes propios	
	Deseo de aprender	Manifestación explícita de sensaciones y emociones relacionadas con los aprendizajes propios	
Compromiso social (aprender con otros)	Propuestas colaborativas vinculantes	Actividades de acción grupal, que impliquen el involucramiento colectivo y el aprender con otros	Guía de entrevista a referente  Guía de entrevista a estudiantes  Cuestionario a estudiantes
La autonomía y la autorregulación como factores clave de la motivación	Autorregulación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje	Organización de tiempos, espacios, modalidades de estudio, por parte de los estudiantes, para llevar adelante la cursada	Guía de entrevista a referente  Guía de entrevista a estudiantes  Cuestionario a estudiantes
	Autonomía de los estudiantes para sus aprendizajes	Evidencias de toma de decisiones de los estudiantes respecto a la gestión de sus procesos de aprendizaje, ritmos	

		y modalidades de estudio	
--	--	--------------------------	--

**Tabla 3.**

*Operacionalización de la categoría motivación de los estudiantes.*

*Elaboración propia.*

## 2.6 Criterios éticos y de validación

Con el fin de validar los instrumentos propuestos, se consultó a dos referentes expertos en la temática de este proyecto y en metodología de investigación, para que dieran su visión de validez sobre los mismos, pudiendo proponer cambios o ajustes necesarios para cada uno de ellos.

Sobre los criterios éticos a tener en cuenta, es fundamental resaltar que en todo momento se trabajó con el consentimiento de los involucrados, aclarando y guardando la confidencialidad necesaria de los mismos para que pudieran brindar sus percepciones sin sesgos por temor a quedar expuestos. También se les brindó información general sobre la investigación, pero a nivel superficial, para no incidir sobre sus posibles respuestas.

Al ser una investigación a realizar en el marco de un Instituto perteneciente al Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Enseñanza Pública, se solicitaron los permisos necesarios para el proceso de investigación y fueron debidamente aprobados por los responsables jerárquicos correspondientes, como consta en Acta N°31, RES. N° 2151/022, EXP. 2022-25-1-002066, del 14 de septiembre de 2022 (disponible en anexos).

## 2.7 Acceso al campo

Un insumo fundamental de acceso al campo fue el permiso otorgado por el CFE, autorizando el desarrollo de la investigación en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica.

Una vez obtenido este permiso, se contactó a responsables de la bedelía del centro educativo, para consultar sobre estudiantes que estaban próximos al egreso, pero con algún rezago en sus trayectorias, y se solicitó la información necesaria para contactarlos.

La persona referente a entrevistar fue fácilmente contactada, ya que era parte del equipo de gestión de la Unidad de Modalidad Semipresencial del Instituto Normal de Enseñanza Técnica, y los mecanismos y medios para comunicarse con ella eran claros y correctos.

Las entrevistas, tanto a los estudiantes como a la persona referente, se realizaron por videoconferencia, de acuerdo a las preferencias y posibilidades de los entrevistados.

Respecto a la encuesta, la misma se aplicó haciendo uso de la plataforma virtual del centro educativo CREA (Schoology), publicándola en las distintas bedelías de las carreras semipresenciales del INET, espacios en los que estaban matriculados todos los estudiantes de las mencionadas carreras.

## 2.8 Procesamiento de los datos

Una vez finalizado el trabajo de campo, se procedió a desgrabar las entrevistas y a analizarlas teniendo en cuenta la operacionalización de categorías previamente propuesta, pero considerando especialmente la alta probabilidad de que surgieran nuevas categorías no previstas con anterioridad, pero de relevancia para el análisis de los datos.

También se analizó la información obtenida a partir de la encuesta, y se contrastó con las entrevistas previamente analizadas, de forma de triangular y constatar la credibilidad del propio análisis, a partir de la corroboración estructural (Hernández Sampieri, 2014, p. 456).

Si bien se consideró como una posibilidad para realizar el análisis cualitativo, el uso de software para agilizar el proceso (como por ejemplo Atlas.ti, que permite ir codificando los datos para poder vincularlos con la teoría y elaborar posteriores conclusiones), posteriormente se decidió hacer un análisis manual, extrayendo la información de cada una de las dimensiones a analizar en cada entrevista, y teniendo especial cuidado en llevar un registro de las categorías emergentes, para posteriormente elaborar el análisis detallado.

En cuanto a las técnicas de análisis, se procuró la construcción de categorías que permitieran describir y comprender, siempre en un proceso espiralado en el que la obtención de información y su análisis fueran un ida y vuelta, del que podían surgir nuevas categorías emergentes. Es importante destacar que este análisis no fue un proceso realizado en una única instancia, sino

que se elaboró en un proceso iterativo, en el cual luego de encontrar algunas evidencias sobre las categorías a relevar, se volvía a revisar en busca de más información. Así se fue construyendo el análisis, en un proceso espiralado, de continua revisión y en el que fueron emergiendo otros aspectos de interés no mencionados en las categorías, pero puestos en valor en el apartado “Otros hallazgos” de este documento.

Las entrevistas fueron codificadas, para mantener el anonimato de las personas involucradas. A cada entrevista se le asignó la letra X seguida por un número identificador (por ejemplo, X1, X2, X3, y así sucesivamente). Dentro de cada entrevista, se numeró cada párrafo, obteniendo así una codificación para cada respuesta brindada por los entrevistados: por ejemplo, una cita referenciada como X5, P15 haría referencia a el párrafo 15 de la entrevista X5.

## Capítulo 3. Análisis de Resultados

En este capítulo se plantea un análisis de los resultados, a la luz de la información obtenida de las entrevistas y la encuesta, brindando información sobre cada una de las categorías de análisis y sus dimensiones. Puntualmente, se abordan los resultados sobre el rol del tutor virtual en los cursos semipresenciales del INET, como diseñador de contenidos y de espacios de aprendizaje, así como su rol de mediador en las comunicaciones y sus habilidades y cualidades personales. También se aborda la motivación de los estudiantes, teniendo en cuenta aspectos intrínsecos, el compromiso social de aprender con otros, la autonomía y la autorregulación como factores que inciden en esa motivación. Se comentan también otros hallazgos, no previstos en esas categorías, pero que han surgido del análisis de la información relevada.

### 3.1 El rol del tutor virtual en cursos semipresenciales

En este apartado se abordará el análisis de las distintas dimensiones vinculadas al rol del tutor virtual en aulas semipresenciales: como diseñador de contenidos y de espacios que posibilitan aprendizajes; como mediador en las comunicaciones; y sobre las habilidades y cualidades personales que inciden en su rol.

#### 3.1.1 El tutor virtual como diseñador de contenidos y espacios que posibilitan aprendizajes

Dentro de esta dimensión, se analiza la información obtenida acerca de cómo el docente elabora los materiales de su curso, cuál es el diseño de la propuesta educativa en general y el recorrido que se propone para la misma, así como el rol que se promueve del estudiante dentro del curso.

A partir de las entrevistas realizadas surge información sobre la importancia que tiene para los estudiantes no solo cómo es elaborado y presentado el material, sino también como se lo organiza (secuenciación, clasificación) en la propuesta pedagógica del docente en el aula virtual:

cuando se le da mucha información al estudiante a veces uno no sabe ni para dónde disparar, pero cuando hay una organización, que en este caso se ve reflejada, eso está

muy bueno. Bueno, por ejemplo, la hoja de ruta eso también es muy valorable, que eso también muchos docentes lo hacen, como módulo introductorio o antes de arrancar alguna unidad. (X1, P8)

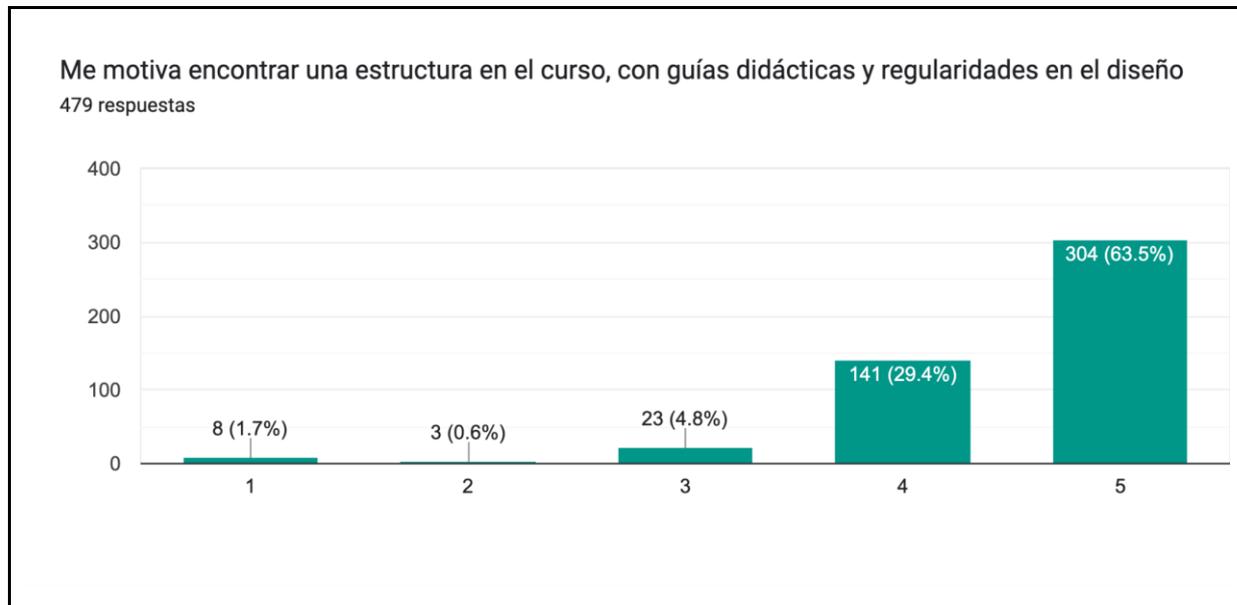
Esa organización es entendida a través de distintos aspectos que pasan desde cuestiones visuales (organización en carpetas, uso de colores) hasta otras cuestiones que tienen que ver con cómo se guía al estudiante para el abordaje de la propuesta, si existe algún tipo de hoja de ruta para la propuesta en general y para cada unidad en particular, así como si se orienta al estudiante con otro tipo de información sobre cómo será evaluado.

Respecto a la organización visual de los contenidos, es mencionada como un aspecto central que tiene impacto en el estudiante desde el primer acceso al curso: “Esa organización es lo principal, porque es lo primero que uno ve, lo primero con lo que uno se encuentra” (X1, P10). Se señala el uso de colores o el agrupamiento en carpetas del material de la propuesta pedagógica, con un sentido claro, que oriente gráficamente al estudiante al observarlo: “para mí la organización de un curso virtual tiene que ser fundamental, como te dije recién, por módulos o por unidad, utilizar colores, por ejemplo, que cada carpeta sea de un color diferente”. También se señala el uso de recursos complementarios al texto, que ilustren visualmente, complementando lo que se plantea “que tenga elementos llamativos, como por ejemplo imágenes” (X1, P10).

Otro aspecto destacado de la organización tiene que ver con la orientación que se brinda a los estudiantes respecto a los contenidos, cómo están secuenciados, y la coherencia entre la propuesta, la evaluación y los materiales compartidos: “que el material sea acorde a lo que te piden en las propuestas o a lo que el docente está presentando” (X1, P10). Esa organización y coherencia viabilizan la posibilidad de los estudiantes de regular sus tiempos, calendarizar sus actividades, gestionar de forma autónoma su cursada y que sea compatible con otras actividades y responsabilidades personales: “tenemos responsabilidades y nuestros tiempos son muy acotados. Entonces me parece que la organización del curso tiene que ser de forma tal que tú puedas acceder y de forma autónoma pueda seguir realizando las actividades” (X3, P8).

Respecto a la organización y guías en el curso, la encuesta respalda lo planteado por los estudiantes entrevistados. Se valora como motivador el hecho de que el curso tenga una

estructura con regularidades en el diseño y guías didácticas que orienten los aprendizajes, prácticamente el 93% de los encuestados está de acuerdo o muy de acuerdo con ello:



**Gráfico 1.**

*Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con la estructura del curso.*

*Fuente: Cuestionario.*

*Elaboración propia.*

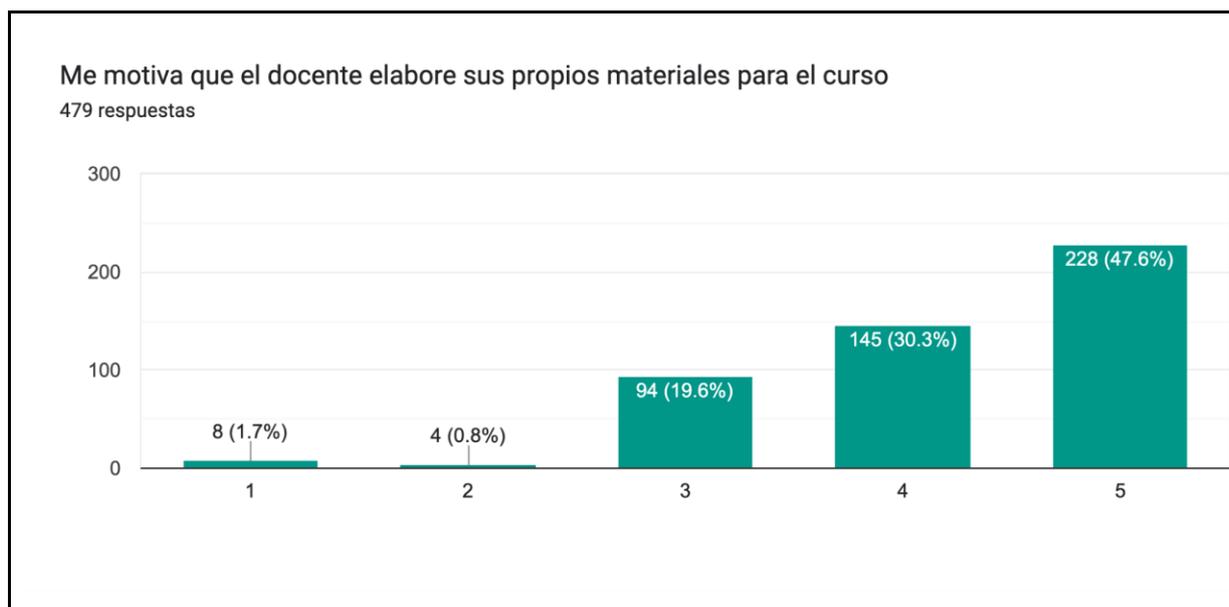
Como se evidencia en el gráfico, la estructura de los cursos es un factor importante para la motivación de los estudiantes, y para ello es necesaria una adecuada selección de recursos y materiales, aspecto que también es señalado por los estudiantes como central para una buena organización. Se destaca como importante el conocimiento que el docente tiene previamente sobre esos contenidos compartidos, promoviéndolos desde su experiencia personal: “más que un repositorio de materiales en cantidad, me parece que es fundamental que el docente pueda compartir lo que realmente le sirvió, o sea, haberlo vivenciado el material” (X4, P12). La disponibilidad de materiales no es planteada como un problema, por el contrario: “material sabemos que hoy hay, de los temas que pidamos, hay disponibilidad en cantidad”, lo que enriquece la propuesta es una buena selección, realizada por el docente desde su experiencia y conocimiento personal del contenido sugerido: “capaz que es uno pero bien usado, conociendo las ventajas y las desventajas de ese material. Una buena selección...” (X4, P12).

También es valorado el hecho de que el docente elabore su propio material, aún haciendo referencia a materiales que no le son propios, pero poniendo en juego de su rol, aspectos de selección y curación de los contenidos, inclusive reelaborando sobre ellos para su propuesta

pedagógica “que un docente pueda presentar con su propia elaboración, tienen un plus, no? Incluso haciendo referencia a otro material, dado el video de fulanito” (X4, P14).

Si bien en las entrevistas no se hace énfasis en que el material deba ser completamente elaborado por el docente, como se mencionaba anteriormente, sí se destaca la importancia de que haya una buena selección, que el docente sea cercano al material que propone: “el docente tiene que estar de cerca con ese material, presentar variedad, entender los tiempos, también” (X4, P12), que esos materiales se compartan intencionalmente “el docente pone el foco en lo que está queriendo que nosotros aprendamos” (X6, P10) y que contemple las realidades de estudiantes que son adultos trabajadores cuyas responsabilidades superan su rol como estudiantes del INET: “El perfil de INET, generalmente son muy pocos los estudiantes que salen de 6.º año de liceo y hacen... La mayoría estamos trabajando, ¿no? Entonces también poder entender eso” (X4, P12). El diseño de una propuesta educativa que sea coherente con los tiempos de la unidad curricular, implica para los estudiantes, una selección comprometida e intencional de los materiales por parte del tutor.

En el cuestionario, tampoco surge como uno de los aspectos más relevantes (en comparación con los porcentajes obtenidos en otras consultas), que el material deba ser elaborado por el docente. Sin embargo, el porcentaje de estudiantes que está muy de acuerdo o de acuerdo con que les motiva que los docentes elaboren sus materiales, es alto. Casi un 78 % de los encuestados está de acuerdo o muy de acuerdo con esa afirmación:



**Gráfico 2.**

*Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con la elaboración de materiales por parte del docente.*

*Fuente: Cuestionario.*

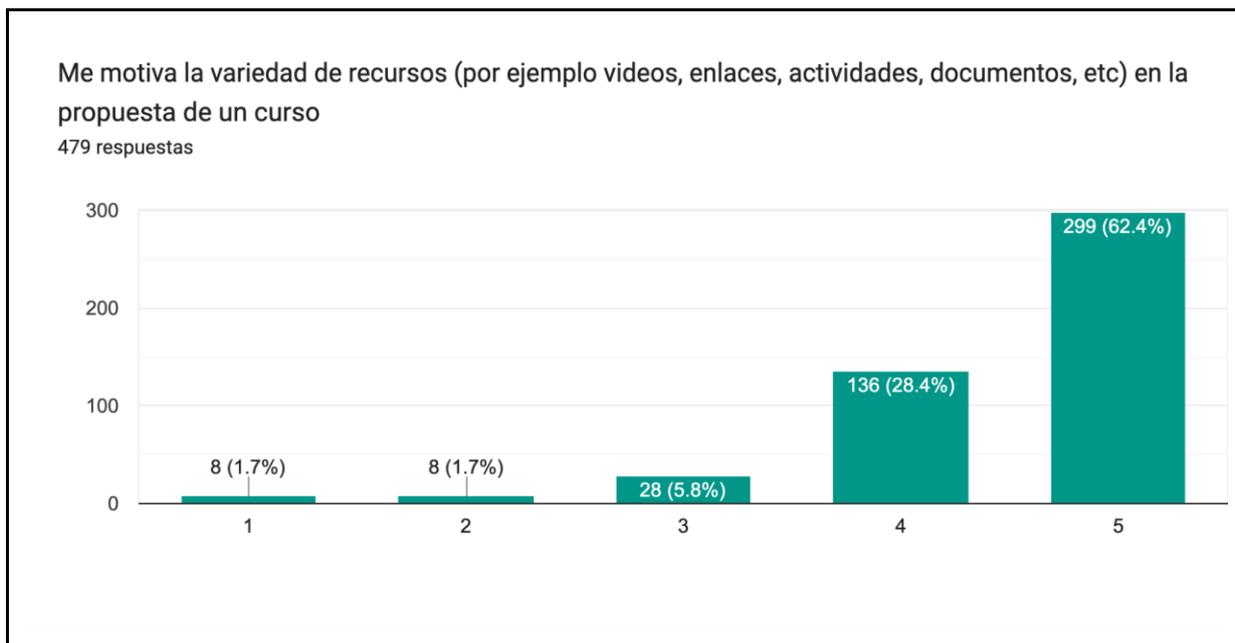
*Elaboración propia.*

Aunque es alto el porcentaje de estudiantes que se manifiesta de acuerdo a sentirse motivado por un docente que genera sus propios materiales, no se debe ignorar que 94 estudiantes se manifiestan indiferentes ante esta situación, número que representa prácticamente al 20% de los encuestados. Los estudiantes también han señalado como importante la diversidad de formatos en los materiales del curso, destacando que es común el abuso de textos de lectura tipo pdf, de gran extensión: “a veces cargar mucho lo que son pdfs, leer páginas y páginas, como que se hace medio tedioso (...) trabajás ocho horas o a veces más, llegás a tu casa y lo que menos querés hacer es ponerte a leer un PDF de 300 páginas” (X5, P14). Sugieren que puede ser productivo aprovechar otros recursos que diversifiquen la propuesta y permitan otro tipo de interacción con el contenido “diapositivas o videos que te hacen aprender de igual manera, y hasta más fácil” (X5, P14).

Respecto a la diversidad de formatos mencionada, surge la importancia de contemplar las distintas formas de aprender, reconociendo la individualidad, la afinidad y las preferencias de cada estudiante: Se menciona que hay quienes prefieren materiales audiovisuales, pues comprenden mejor con este tipo de recursos, mientras que otros prefieren imprimir material de lectura que puedan subrayar, entre otras posibilidades: “tenemos más facilidad para acceder al conocimiento desde el formato audiovisual, o hay gente que prefiere leer, imprimir, subrayar; hay gente que lee digital” (X4, P12). Es decir, se espera que el tutor considere, en el diseño de su curso, las distintas formas de abordar el contenido: “el docente tiene que tener claro que

tiene una variedad de estudiantes (...) distintas habilidades y dificultades, y tiene que llegar a todos de alguna manera (...) el mismo contenido, tiene que poder ser presentado de diversas maneras” (X4, P12).

En el cuestionario, los datos respaldan las afirmaciones de los estudiantes entrevistados. Prácticamente el 91% de los estudiantes encuestados manifiestan sentirse motivados cuando el tutor propone un curso cuyo diseño contemple la variedad de recursos:



**Gráfico 3.**  
*Sobre la motivación de los estudiantes ante la variedad de recursos en un curso.*  
Fuente: Cuestionario.  
Elaboración propia.

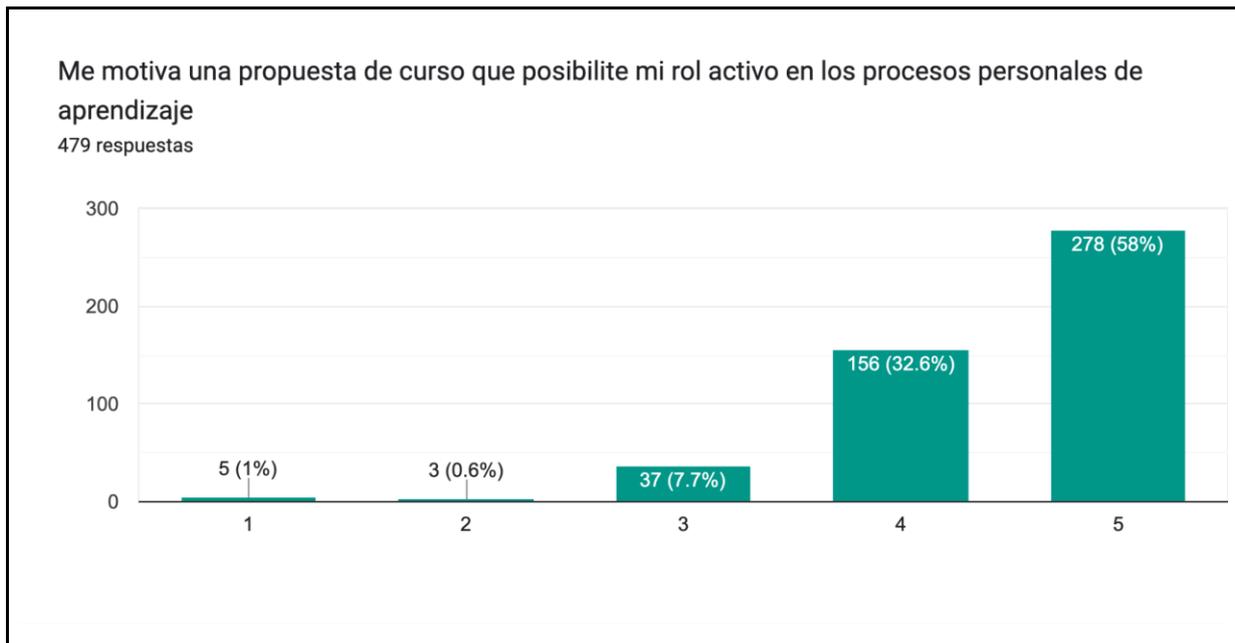
La variedad de recursos, que tantos estudiantes valoran como positiva para su motivación, no solo puede implicar cierta relación con las distintas formas de aprender de los estudiantes, sino también con sus gustos, intereses y tiempos personales al momento de acercarse a los nuevos contenidos de un curso.

Los estudiantes plantean que les resulta especialmente importante que los docentes tengan en cuenta sus intereses y tiempos personales, al momento de diseñar y elaborar la propuesta del curso: “Me hubiese gustado que tengan en cuenta los intereses de cada estudiante, que se nos pregunte cuáles son nuestros intereses” (X1, P30). Se propone para ello que los docentes tengan los intercambios necesarios con los estudiantes, en donde se les consulten sus intereses, que exista un intercambio genuino que tenga un correlato en el curso: “me parece fundamental, que

antes de iniciar cada curso, que el docente tenga ese intercambio con el alumno, de qué forma nos parece más didáctica, para aprender y estudiar” (X1, P30).

Otro aspecto importante a relevar es el rol que se le brinda a los estudiantes en las propuestas de los cursos, referido a qué tanto habilita el diseño del curso, un rol activo del estudiante, como protagonista de sus aprendizajes. Que se habilite la voz de los estudiantes, el intercambio, generando para ello los espacios necesarios, se plantea como evidencia de que son tenidos en cuenta: “otra cosa muy positiva es el intercambio que se da en los foros, de actividades, entre compañeros, entonces ves cómo se nos toma en cuenta y la buena participación que se nos da” (X1, P12). En este sentido, plantean que les resulta más motivador que la propuesta del curso del docente implique actividades con un alto grado de participación e intercambio en espacios colectivos de comunicación, no solo porque se sienten más involucrados con la propuesta, sino porque les permite generar vínculos con otros compañeros, de distintos lugares de nuestro país: “que intercambies con tus compañeros, ¿no? Y empiezas a conocer gente que no es solamente de tu lugar. Yo estoy en (Ciudad) y he conocido gente de todo el país, y tenemos colegas en todo el país” (X3, P22).

La información obtenida de la encuesta, respalda la importancia de que los tutores puedan diseñar cursos que permitan un despliegue activo de los estudiantes en las distintas actividades propuestas. Como podemos ver en el gráfico, más del 90% de los estudiantes están de acuerdo o muy de acuerdo con ello:



**Gráfico 4.**

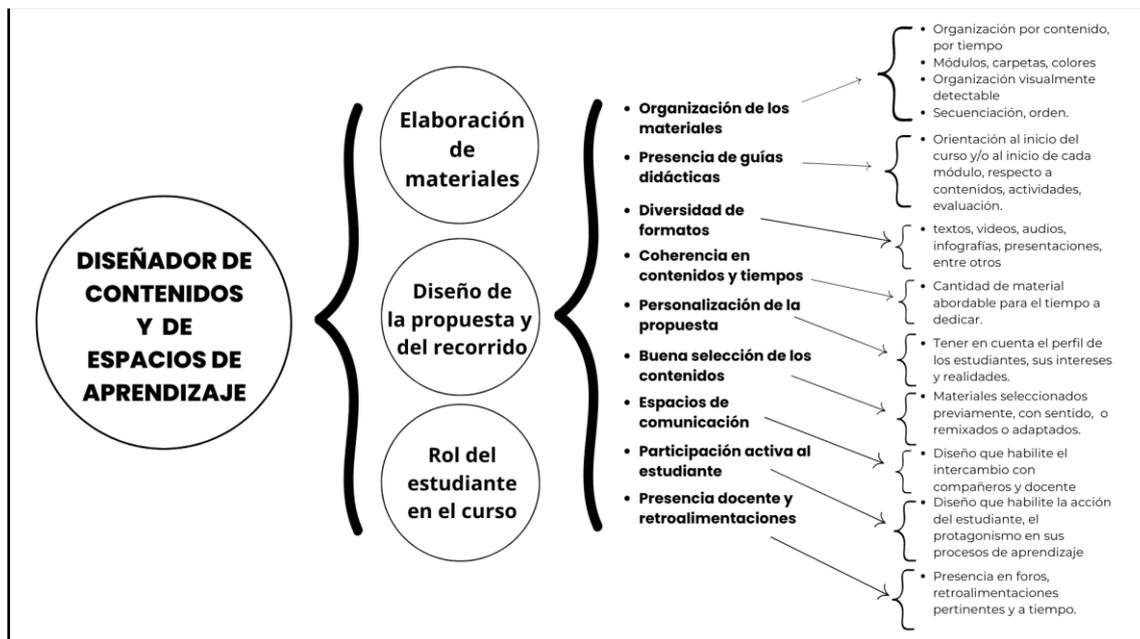
*Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con tener un rol activo en sus procesos de aprendizaje.*

*Fuente: Cuestionario.*

*Elaboración propia.*

Un rol activo de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje implica varios aspectos que, como se señalaba anteriormente, no solo tienen que ver con la posibilidad de elegir y autogestionar tiempos y temáticas, sino también con las posibilidades de despliegue creativo y de interacción con otros. Para el caso de los estudiantes que no se sienten motivados al tener un rol activo en sus procesos de aprendizaje (únicamente 8 estudiantes de los 479 que respondieron el cuestionario), sería interesante indagar a qué responde, en futuras investigaciones.

A continuación se comparte un esquema de elaboración propia sobre los principales aspectos respecto al rol del tutor virtual como diseñador de contenidos y de espacios que posibilitan los aprendizajes, que emergen de las entrevistas y de la encuesta a estudiantes:



**Figura 2.**

*Rol del tutor virtual como diseñador de contenidos y de espacios de aprendizaje.*

*Fuente: análisis de entrevistas.*

*Elaboración propia.*

En síntesis, sobre el rol del tutor como diseñador de contenidos y de espacios que posibiliten los aprendizajes, surgen diversos aspectos, como la capacidad de organizar el material, de proponer guías al estudiante que le ayuden a comprender cómo transitar por ese espacio pedagógico, que le den pistas claras sobre cómo será evaluado. A la vez, otros aspectos están más vinculados con lo estético, con las diversas maneras de presentar los materiales, si utilizan colores, diversidad de recursos que contemplen distintas maneras de aprender. Otras cuestiones mencionadas tienen que ver con el tiempo y que la propuesta del docente tenga en cuenta el perfil del estudiante, sus características, sus necesidades. Además de ello, a pesar de que no se hace especial énfasis en que los materiales deban ser elaborados por el propio docente, sí ha surgido en varias entrevistas la importancia de que el docente realice una buena selección, que esté involucrado con el material que comparte, que haya coherencia entre el material propuesto y las actividades a realizar. Un último aspecto destacado por los estudiantes tiene que ver con la posibilidad de participar activamente de la propuesta y tener intercambios con compañeros y docente, siendo para ello fundamental que el tutor diseñe y genere los espacios de interacción para esos intercambios, así como actividades en las que los estudiantes sean protagonistas y creadores.

### 3.1.2 El tutor virtual y su rol mediador: la comunicación en el curso

Esta dimensión da cuenta de cómo el docente propone la mediación en los espacios de intercambios comunicativos del curso, las posibilidades de comunicación que se ofrecen en su propuesta de formación y cómo se realizan las retroalimentaciones a los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje y resultados.

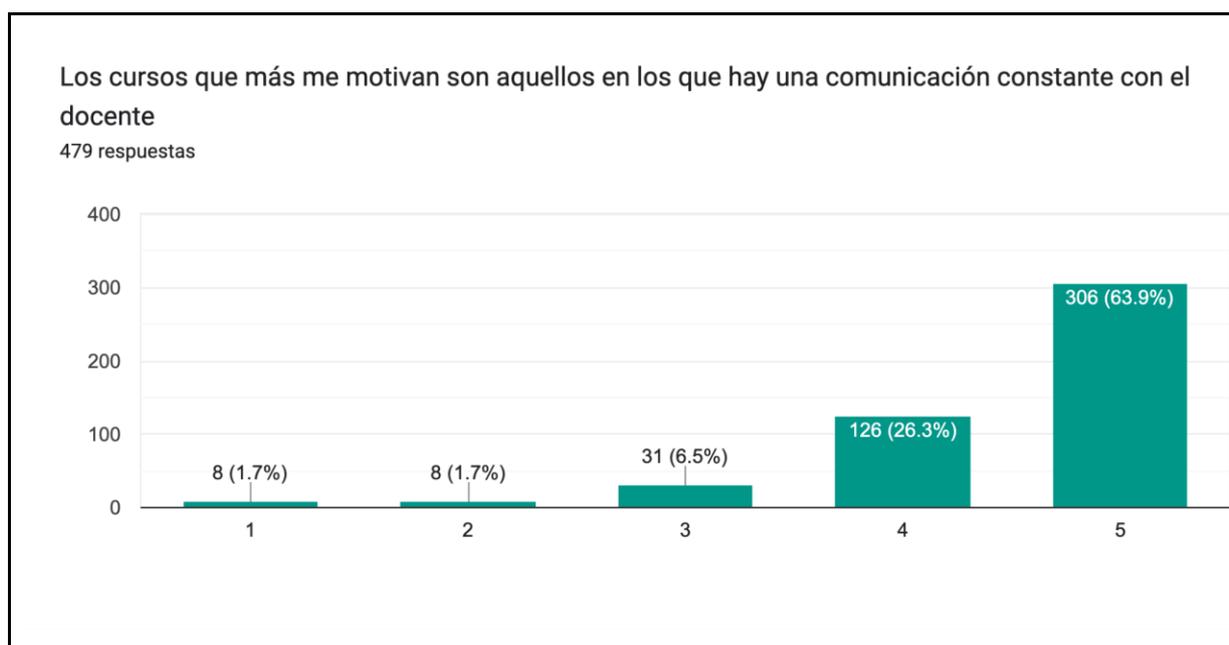
Más allá de lo que implica la comunicación para que los procesos de aprendizaje efectivamente puedan darse, surge de las entrevistas un componente más vinculado a lo social, a la cualidad de “ser humano” en un tipo de modalidad en la que las interacciones son mediadas por tecnología, y la presencia física es sustituida (o no) por presencia en los distintos espacios de comunicación e interacción social en plataforma.

La comunicación con el docente se plantea como vital para que el estudiante se sienta acompañado, contenido. Se ha mencionado como importante el saber, mediante esas comunicaciones, que hay una persona del otro lado de la pantalla: “ahí sentís que realmente hay un otro del otro lado y que no es una máquina que sube contenido” (X4, P34). Esa persona que responde a las consultas en los tiempos esperados, que responde los mensajes internos, que brinda devolución a las actividades, que propone instancias de encuentros sincrónicos, brinda de esta manera, la sensación de acompañamiento en los procesos de aprendizaje “me sentía acompañada en la rapidez por resolver algunas preguntas (...), que no se demorara tanto a la hora de corregir tareas (...), que realizara videoconferencias, (...), se ponga siempre a las órdenes para cuando lo necesitemos” (X1, P22).

El tiempo de respuesta y regularidad de las comunicaciones ha sido ampliamente mencionado como un aspecto necesario del rol del tutor, destacando la importancia de recibir respuesta a sus consultas o mensajes en un lapso de tiempo que permita una comunicación fluida: “La respuesta rápida, y no me refiero a instantánea, sino en un tiempo acorde y el uso de todas las vías posibles de comunicación” (X4, P32) Varios mencionan no esperar que el docente les conteste enseguida, pues comprenden que no sería posible que esté las 24 horas detrás de la pantalla para atender sus consultas, pero sí obtener respuestas o retroalimentaciones con el tiempo suficiente como para poder seguir avanzando en la propuesta, y cierta regularidad en las comunicaciones y publicaciones: “si el docente pone un foro de consultas tiene que saber

que tiene que estar (...) que el estudiante sepa que en algún momento va a entrar al foro a encontrar la respuesta. Eso me parece fundamental. (X4, P36).

De la encuesta también surge la importancia de mantener una comunicación fluida con el docente, para mantener vivo el vínculo y sentirse contenido. Como vemos en el siguiente gráfico, más del 90% de los estudiantes encuestados está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que se siente más motivado cuando la comunicación con el tutor es constante:



**Gráfico 5.**

*Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con la comunicación promovida por el docente.*

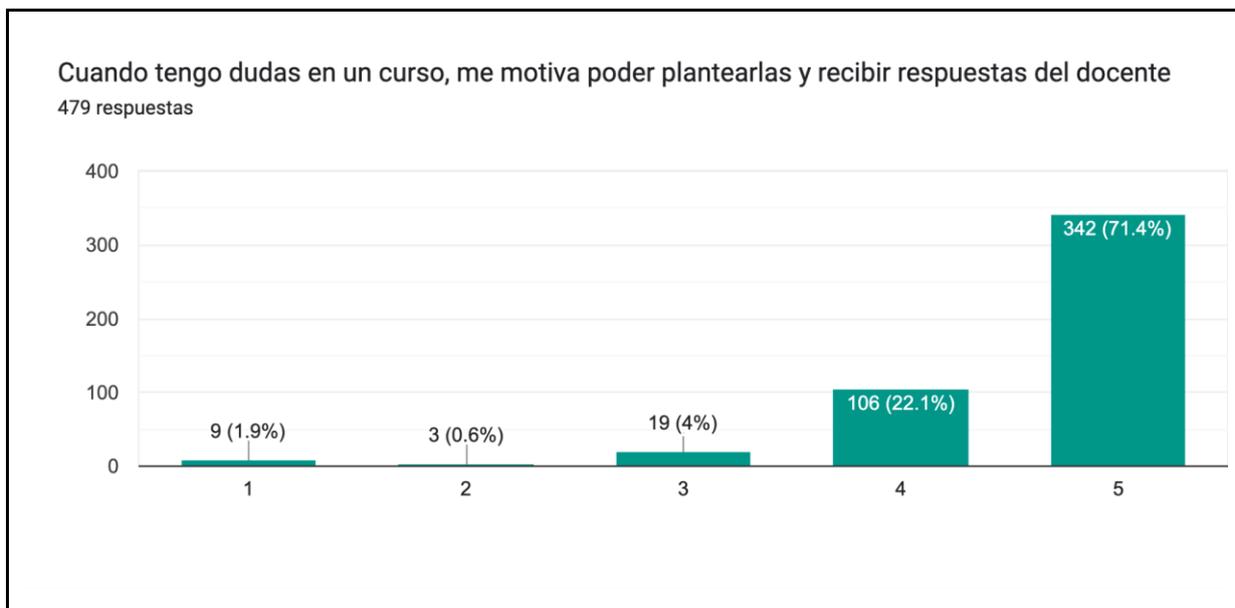
*Fuente: Cuestionario.*

*Elaboración propia.*

En consonancia con una comunicación constante, necesaria y motivadora, que surge como aspecto central tanto de las entrevistas como a partir de los 432 estudiantes que acuerdan con ello, es interesante indagar acerca de las distintas formas en las que se puede desarrollar, tanto respecto a los tiempos como respecto a las vías o medios para concretarla.

Fundamentalmente lo que esperan los estudiantes en los distintos espacios de comunicación es la respuesta del docente, a corto plazo, sobre las dudas que les puedan surgir: “me sentía acompañada en la rapidez por resolver algunas preguntas” (X1, P22) “en esos cursos que me he sentido acompañada (...) la respuesta rápida, y no me refiero a instantánea, sino en un tiempo acorde y el uso de todas las vías posibles de comunicación.”(X4, P32). Las mencionadas vías de comunicación podrían ser en plataforma: los mensajes internos, los foros, los espacios de

comentarios en las tareas, el espacio de actualizaciones en los cursos; e inclusive otros medios que en algunos casos se concretan, como grupos de Whatsapp o intercambio por mail. Del cuestionario también emerge información que respalda lo planteado en las entrevistas, pues más del 93% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que les resulta motivador, cuando tienen dudas, tener espacios para plantearlas y recibir la respuesta de sus docentes:



**Gráfico 6.**

*Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con la posibilidad de plantear dudas al docente y recibir su respuesta.*

*Fuente: Cuestionario.*

*Elaboración propia.*

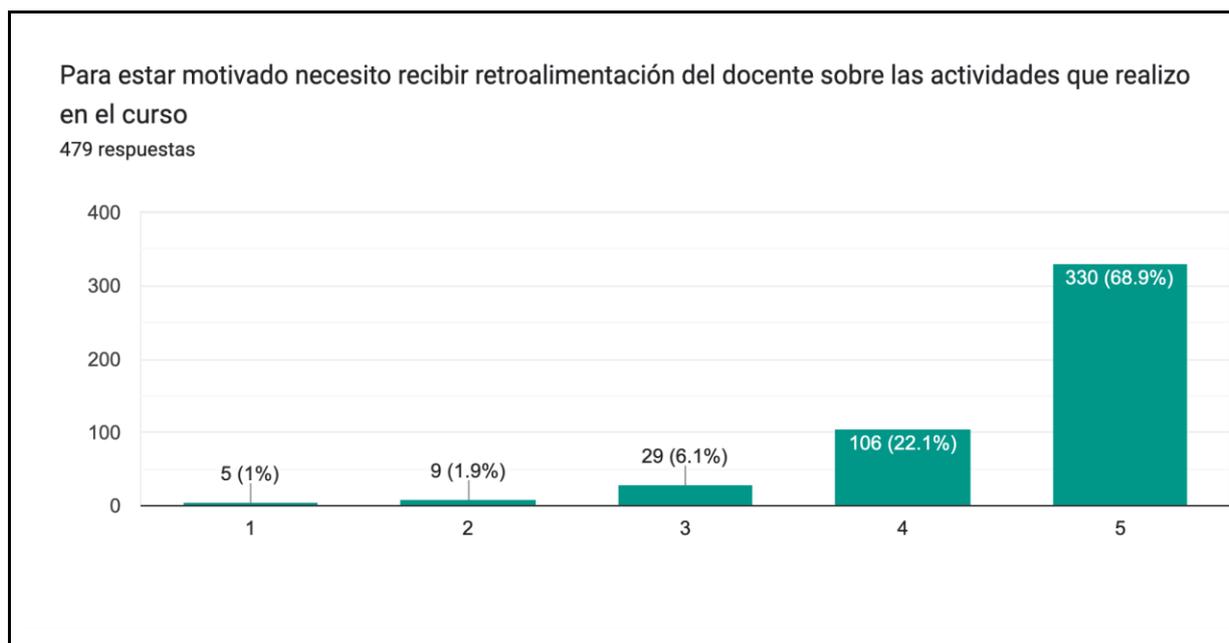
Es interesante destacar que esta afirmación, con la que 448 estudiantes acuerdan, se relaciona no únicamente con la comunicación, sino también con el diseño del curso, ya que para que los estudiantes puedan plantear sus dudas, deben estar diseñados e implementados los espacios necesarios para ello, además de por supuesto, requerir la interacción con el docente.

Los canales de comunicación más mencionados por los estudiantes son los foros y las videoconferencias: “existían un montón de espacios virtuales que brindaban la comunicación tanto con el docente como con los colegas estudiantes del curso. Se hacían foros de consultas, foros en donde había actividades para que pudiéramos desarrollarnos” (X3, P22). Sobre las videoconferencias, se ha destacado la posibilidad de comunicarse sincrónicamente para consultar al docente, pudiendo evacuar dudas y avanzar en la propuesta del curso: “a tal hora te podías conectar a través de un enlace y podías hablar con el docente en base a dudas que ya le habías enviado. Entonces eso, eso motiva mucho, ¿no? Y te ayuda a avanzar” (X3, P14).

También se ha valorado como positivo que los docentes brinden otros medios para comunicarse “había docentes que hasta pasaban el número personal, entonces esos docentes son notados por uno” (X2, P34), o propongan alternativas a la comunicación planteada, cuando ven que surgen muchas dudas, o los estudiantes no comprenden algo de la propuesta comunicada: “en la virtualidad uno manda un mensaje y la otra persona lo interpreta como quiere, o como puede (...) una videoconferencia: eso ayuda mucho, porque no es lo mismo estar hablando así como hablo contigo a estar hablando mediante un mensaje” (X7, P40).

La retroalimentación surge como un aspecto relevante para la motivación del estudiante “Te motiva, que el docente esté continuamente dándote devoluciones” (X1, P6). La posibilidad de interactuar con el docente y que este brinde aportes sobre el proceso que el estudiante está realizando el curso, señalando logros, aspectos a mejorar: “Yo quiero saber en qué fallé. Y ese tipo de devolución escrita, en cada trabajo, también sirve” (X5, P32) son vistos como oportunidades de aprendizaje, así como otros comentarios que habilitan al estudiante a dar opinión sobre su evaluación en el curso: “sobre eso que el docente dijo que tengo a mejorar, o no solo a mejorar, de lo que me gustó de mi actividad. Entonces ahí intercambiamos y da la posibilidad de que el estudiante pueda participar” (X1, P14). Además, estas retroalimentaciones también tienen incidencia en que el estudiante se sienta visto, acompañado y reconocido por el tutor: “que se dé eso recíproco entre docente y estudiante, que vos veas que está ahí, que vos te sentís acompañando” (X1, P6)

También en el cuestionario los estudiantes plantean que para estar motivados les resulta necesario recibir retroalimentación del docente sobre las actividades que han realizado. El 91% de los alumnos encuestados está de acuerdo o totalmente de acuerdo con esa afirmación, tal como podemos ver en el siguiente gráfico:



**Gráfico 7.**

*Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con la retroalimentación del docente.*

*Fuente: Cuestionario.*

*Elaboración propia.*

En concordancia con el gráfico, y profundizando en las retroalimentaciones, de las entrevistas surge la importancia de recibirlas a lo largo del curso, y no en instancias puntuales o al final, por permitir sentir el acompañamiento en el proceso de cursado, y no una única comunicación al final, cuando en muchas oportunidades ya no hay espacio ni tiempos para reelaborar las actividades en base a los comentarios recibidos: “todas las semanas te están subiendo contenido y te están corrigiendo tareas... y esa materia, con el grupo con el que estaba trabajando, le seguíamos los tiempos lo más estricto posible (X8, P10).

La promoción de la comunicación no solo con el docente, sino entre pares, también es mencionado como un aspecto positivo, que posibilita el aprendizaje con otros y la construcción y fortalecimiento de los vínculos: “muy motivador, muy lindo, si el docente fomentaba el intercambio entre pares “(X9, P24). Actividades como la retroalimentación a otros compañeros, como parte de un proceso de creación en una actividad, o el intercambio en foros a partir de una consigna que promueve la construcción colectiva, implican procesos metacognitivos en los que los estudiantes pueden autoevaluar lo que han hecho, en función de lo aprendido al retroalimentar a sus propios compañeros y del intercambio con ellos.

A continuación se comparte un esquema de elaboración propia sobre los principales aspectos respecto al rol del tutor virtual como mediador y habilitador en las comunicaciones del curso, que emergen de las entrevistas y de la encuesta a estudiantes:



**Figura 3.**  
*Rol del tutor virtual como mediador: la comunicación en el curso.*  
*Fuente: análisis de entrevistas.*  
*Elaboración propia.*

En suma, sobre este aspecto del tutor virtual como mediador de las comunicaciones del curso, surgen de las entrevistas y del cuestionario, cuestiones relacionadas fundamentalmente con tres aspectos: la retroalimentación a los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje, la habilitación de espacios de intercambio y comunicación, y la mediación que se brinda o potencia en ellos. Un factor clave, tanto en retroalimentaciones como en respuestas a consultas, es el tiempo. Varios de los entrevistados señalaron la importancia de recibir las palabras de su tutor a tiempo, ya sea para poder salir de dudas y continuar avanzando en una actividad, o para poder comprender en qué aspectos seguir trabajando para afianzar aprendizajes. Además, respecto a la retroalimentación, también surgió que es fundamental que en la misma se reconozcan logros, y se brinde oportunidad de mejorar en aquellas cuestiones que no hayan sido bien resueltas, o que necesiten un re-abordaje. Respecto a la habilitación de espacios de intercambio, surge la importancia de que el tutor identifique otros canales de comunicación, en caso de ser necesarios, y los habilite. Por ejemplo, en caso de que el estudiantado no comprenda una consigna, o no se obtengan los resultados esperados, proponer videoconferencias, habilitar

espacios de comunicación con más inmediatez en la respuesta, entre otras posibles estrategias. También se ha señalado la importancia de que el docente se muestre presente, y cómo es posible evidenciar esta presencia y esta humanidad a través de sus comunicaciones, demostrando así un acompañamiento real el desarrollo del curso.

### 3.1.3 Habilidades y cualidades personales del docente y su incidencia en el rol como tutor virtual

En esta dimensión, se parte de distintos aspectos vinculados con las habilidades y cualidades del docente, ya sea para la función pedagógica, para la función técnica, para la función social y para la función administrativa.

Sobre las habilidades y cualidades del docente para la función pedagógica, lo más destacado por los estudiantes es la capacidad de demostrar presencia, de hacerlos sentir acompañados en sus procesos de aprendizaje: “(...) uno se siente acompañado en ese proceso porque ve que el docente tiene disposición y se le nota ese vínculo de acompañamiento, más que nada que uno se sienta orientado” (X1, P22) Sobre ese acompañamiento pedagógico surgen aspectos que se cruzan con las dimensiones anteriormente analizadas, y que también dan cuenta de las cualidades del docente para la función pedagógica, como por ejemplo brindar retroalimentaciones y hacerlo en plazos que posibiliten reentregas, así como también responder las dudas sin demoras, o que propongan espacios de intercambio sincrónico: “Me sentía acompañada en la rapidez por resolver algunas preguntas, así sea en un foro o por mensajería interna. Luego también que no se demorara tanto a la hora de corregir tareas. También que realizara videoconferencias, con frecuencia” (X1, P22).

Como parte de esas habilidades personales para la función pedagógica, también se ha destacado la apertura al diálogo y a los intercambios, desde un relacionamiento más horizontal, no desde la imposición “era abierto hacia nosotros, en el sentido que tenía el diálogo con nosotros (...) Porque nos escuchaba, intercambiaba, no se imponía” (X3, P32). Llama la atención que en algún caso se haya manifestado que es importante no sentirse ignorado por el docente, y que una muestra de ello es recibir una respuesta: “yo le voy a preguntar y él me va a contestar, no me va a ignorar. Eso me parece que es fundamental” (X9, P32).

El hecho de brindar oportunidades de comunicación sincrónica a pesar de la distancia física, así como la flexibilidad y la capacidad de comprender características y situaciones personales de los estudiantes (por ser adultos trabajadores que se están profesionalizando con autonomía, acompañando otras responsabilidades como las familiares o laborales), también son aspectos que surgen de las entrevistas y del cuestionario, respecto a las habilidades del tutor en el desempeño de su función pedagógica: “(...) me he sentido acompañada cuando el docente abiertamente ha planteado que se le pueden plantear las dificultades que tenemos, que reconoce que somos personas”.

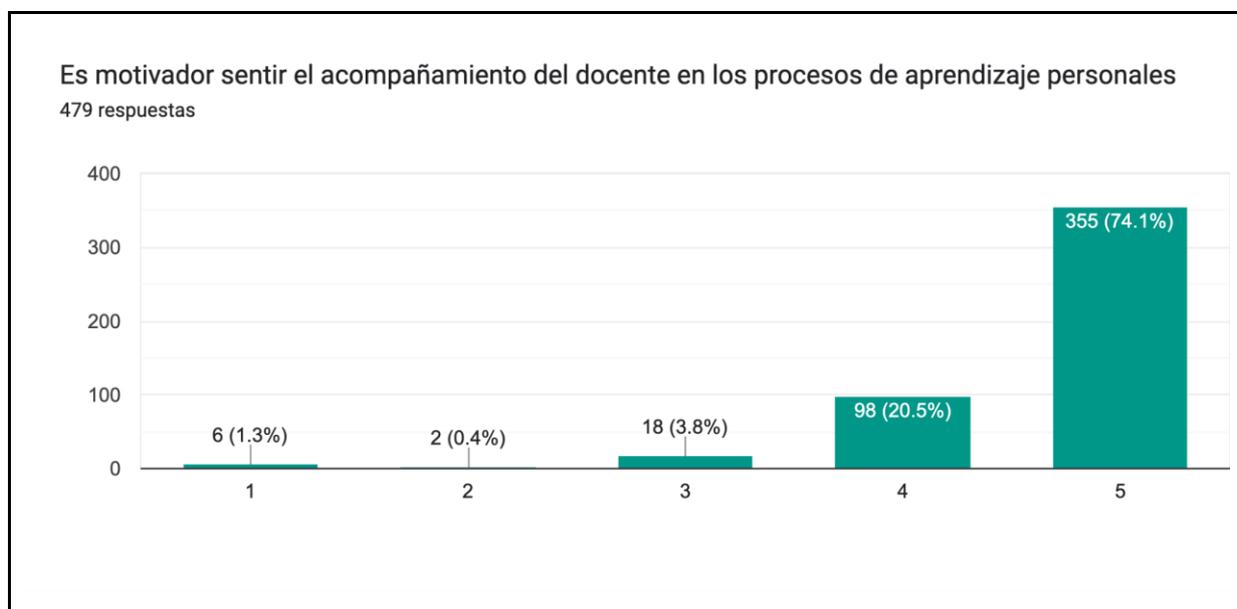
Sobre la flexibilidad, surgen comentarios que la valoran positivamente respecto a las fechas y los plazos de entrega “el docente me dijo “no importa, confío en que lo vas a hacer, tranquila. Lo presentás dos días después, no hay problema”, ¿no? Eso, eso, eso motiva” (X4, P32). Esa posibilidad de entrega tardía, esa apertura del docente es vivida por los estudiantes como una valoración de sus esfuerzos “Que valoren el esfuerzo de uno. Y bueno, y para eso hay que ser un tutor presente” (X4, P32), “es muy motivador e importante para el estudiante. Que el docente esté presente y que te lo haga notar” (X1, P6).

Visualizar la preocupación del docente frente al incumplimiento de alguna entrega, también es apreciado por los estudiantes, y tiene que ver con el desempeño del rol de ese tutor “Había un docente que se preocupaba para que yo...me había retrasado en un parcial. Entonces él me dio tiempo” (X5, P36). Inclusive destacan el seguimiento realizado, mencionando en algunos casos que el docente les llamó telefónicamente para manifestar su preocupación y animar a realizar la entrega faltante “un sábado me llama y me dice “¿qué estás esperando para mandar el parcial?” (...) Me llamó a mi teléfono personal, lo tenía porque cuando se inició el curso pasábamos los teléfonos, hacíamos grupo de Whatsapp y él también estaba (X5, P36)

Además de ello, destacaron las posibilidades de aprendizaje que brinda una devolución a tiempo del docente, en la que se destaquen no solo los logros, sino aquellos aspectos en los que continuar trabajando, profundizando o corrigiendo en caso de errores: “(...) justamente a mí lo que más me interesa es saber lo que me está faltando” (X8, P76). Esta habilidad del docente dentro de su función pedagógica, y cómo se plasma, desde la perspectiva de los estudiantes, en el acompañamiento, está estrictamente vinculada a la capacidad de comunicación del docente,

y con ese aspecto de su rol, abordado previamente: “Las devoluciones de las entregas que uno hace que, creo que es lo que más te puede hacer sentir acompañado en esta modalidad de cursada” (X8, P76).

Surge también del cuestionario, como un aspecto motivador respecto de la función pedagógica del tutor, el acompañamiento que realiza a los procesos de aprendizaje de los estudiantes que puede evidenciarse, como se menciona anteriormente, en retroalimentaciones o en comunicaciones ante dudas y consultas. Prácticamente el 95% de los encuestados está de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación:



**Gráfico 8.**

*Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con el acompañamiento de los docentes en sus procesos de aprendizaje.*

*Fuente: Cuestionario.*

*Elaboración propia.*

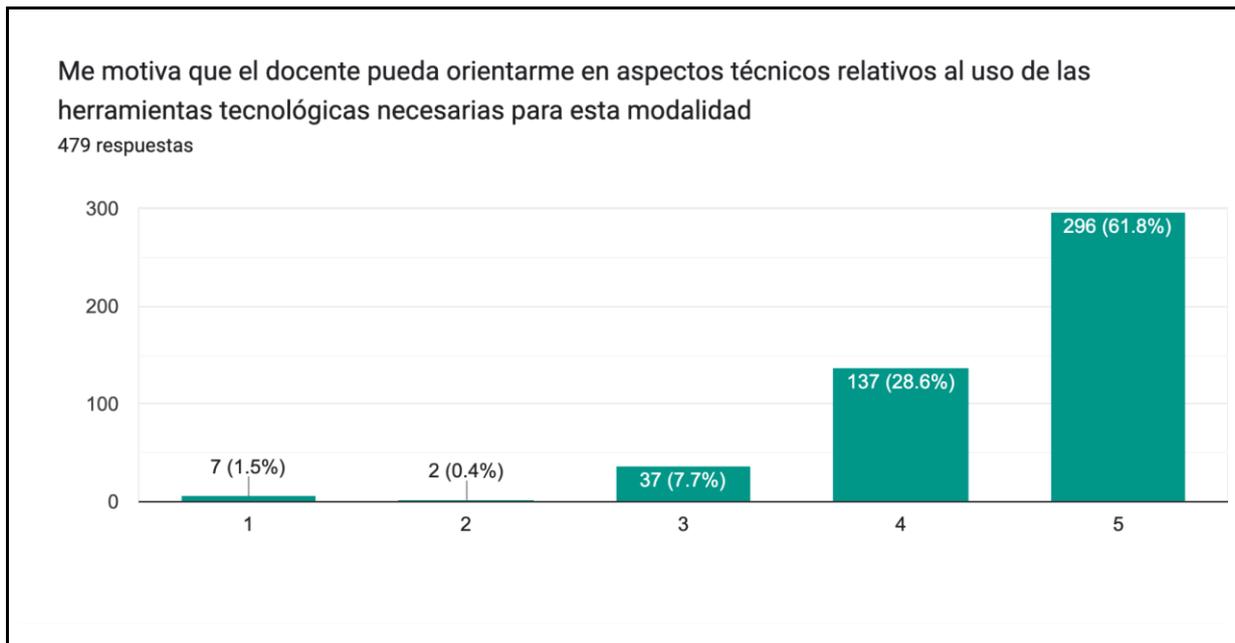
Este acompañamiento, señalado como motivador por 453 estudiantes de acuerdo a lo que vemos en el gráfico, tiene que ver directamente con una presencia activa del docente, notada por los estudiantes a través de las respuestas a sus preguntas, las retroalimentaciones y las comunicaciones regulares y pertinentes.

En lo que refiere a las cualidades técnicas de los docentes, varios de los entrevistados han manifestado sentirse motivados respecto a las orientaciones recibidas sobre la plataforma en que se brindan los cursos y otras herramientas vinculadas para ese fin, que hacen posible que el estudiante curse cómodamente y participe genuinamente de las propuestas: “Aprendí ciertas

cosas nuevas con algunos docentes, por ejemplo, esto que estamos haciendo hoy, esta videoconferencia, que no tenía ni idea que existía, la verdad que no, y la aprendí con un docente.”(X7, P42). También se ha destacado la importancia de la función técnica del tutor, para los aprendizajes de otras herramientas técnicas y tecnológicas vinculadas con la especialidad que cursan: “se te da un programa para instalar pero se te explica cómo, los pasos a seguir... porque muchas veces parece sencillo pero no lo es” (X1, P 24).

Los estudiantes plantean que se han sentido orientados tecnológicamente con herramientas vinculadas al desarrollo de sus estudios en la modalidad virtual. Sin embargo, también surge el planteo de que muchas veces, el desconocimiento de algunos docentes respecto a esa función técnica, afecta la función pedagógica, pues no pueden ver el acompañamiento y registro del docente de sus procesos de aprendizaje, ya que no lo registran adecuadamente o lo hacen con herramientas externas a la plataforma, sin que sea visible para ellos. Este aspecto, de desconocimiento técnico de las herramientas, cruza otras funciones mencionadas en este apartado, ya que afecta no solo la función pedagógica (el estudiante no se siente acompañado en sus procesos de aprendizaje), sino también en la función administrativa, ya que no ingresan adecuadamente en los sistemas correspondientes, los registros que dan cuenta, formalmente, de los avances en las trayectorias de los estudiantes.

En el cuestionario, los estudiantes también fueron consultados sobre la incidencia de esta función técnica en la motivación en los cursos, surgiendo que poco más del 90% manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación:



**Gráfico 9.**

*Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con la orientación de los docentes en aspectos técnicos.*

*Fuente: Cuestionario.*

*Elaboración propia.*

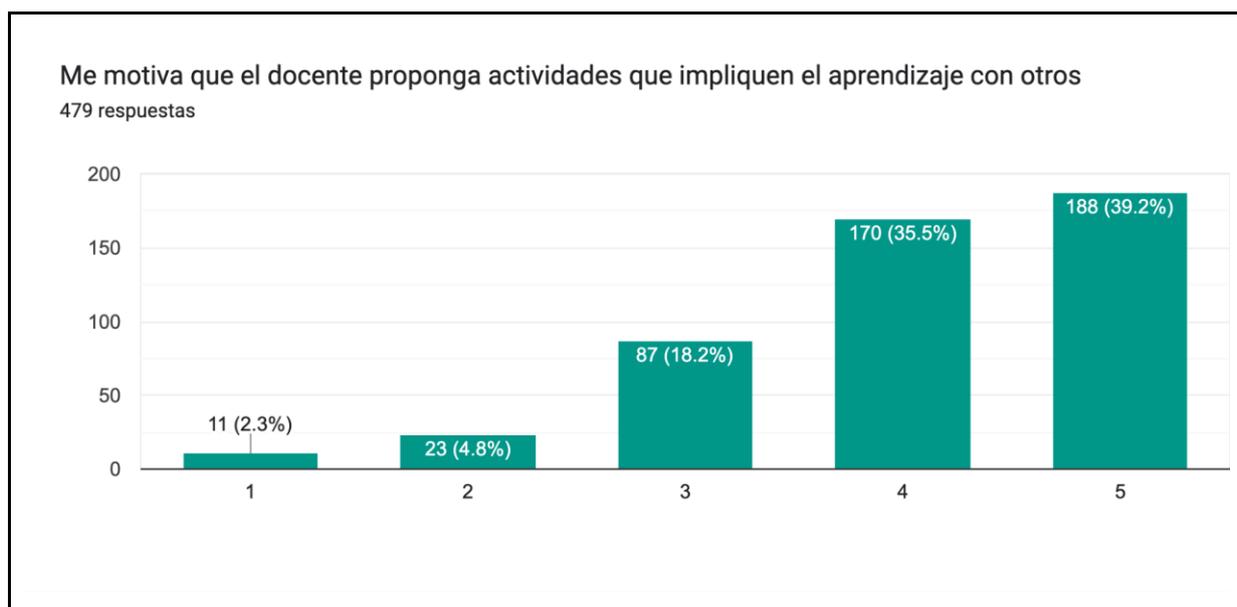
En consonancia con lo que surge del gráfico, es posible pensar que la motivación de los estudiantes al sentirse orientados en aspectos técnicos por sus docentes, podría responder a las posibilidades de sentirse acompañados también desde aspectos más instrumentales, pero que también terminan siendo fundamentales para poder realizar una buena cursada, especialmente en una modalidad atravesada por la tecnología, como la correspondiente a estos casos.

En cuanto a la función social del docente, surge de las entrevistas y de la encuesta, que la promoción de trabajos en equipo potencia los aprendizajes porque, como menciona un entrevistado, las actividades grupales “fomentan la interacción social”. Con esto se refiere a que permiten intercambio de información, no solo entre el docente y los estudiantes, sino la construcción colectiva entre pares. Es mismo estudiante menciona que ese tipo de actividades les permite conocerse más entre compañeros, cosa que no está dada en carreras semipresenciales. Es importante recordar que una de las principales quejas en Pandemia, y en la formación online es que se perdía la interacción propia de la presencialidad, por lo que los docentes y tutores comenzaron a pensar actividades que rompieran las dinámicas tradicionales en sus prácticas de enseñanza, proponiendo actividades grupales, en talleres, en subgrupos, fomentando el compromiso con la propuesta y con los compañeros y propiciando los

intercambios de ideas enriquecedores, en los que los distintos puntos de vista debían integrarse, mediante acuerdos, consensos, debates, fundamentaciones (X1, P26)

Además de potenciar los aprendizajes, la función social del tutor se señala como algo positivo para la construcción de redes de contención duraderas “así conocí a mucha gente (...) y hasta el día de hoy sigo hablando con ellos” (X5, P44). Es interesante tener presente que la desvinculación en propuestas educativas online, suele ser mayor que en propuestas presenciales, y podríamos estimar que allí hay una fuerte incidencia del rol del tutor como habilitador en la construcción de estas redes. En un entorno virtual en el que no se brindan las posibilidades de construir y consolidar vínculos con otros, con un enfoque más individual, es más compleja la generación de lazos entre estudiantes, que en propuestas educativas en las que se comparte un espacio físico y un momento temporal con otros. Uno de los entrevistados, por ejemplo, menciona que siempre que le era posible, trabajaba en grupo porque “te empuja a seguir”, no solo pensándolo desde los aprendizajes, sino desde el ánimo que se brindan entre compañeros cuando hay cansancio o desmotivación: “alguno decía estoy cansado, no puedo más. Y dale, dale, que hay que seguir” (X8, P52).

Del cuestionario también surge como un aspecto motivador, el hecho de que el docente viabilice esa función social, proponiendo actividades que impliquen el aprendizaje con otros. Un 75% de los estudiantes está de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación:



**Gráfico 10.**

*Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con el aprendizaje colaborativo.*

*Fuente: Cuestionario.*

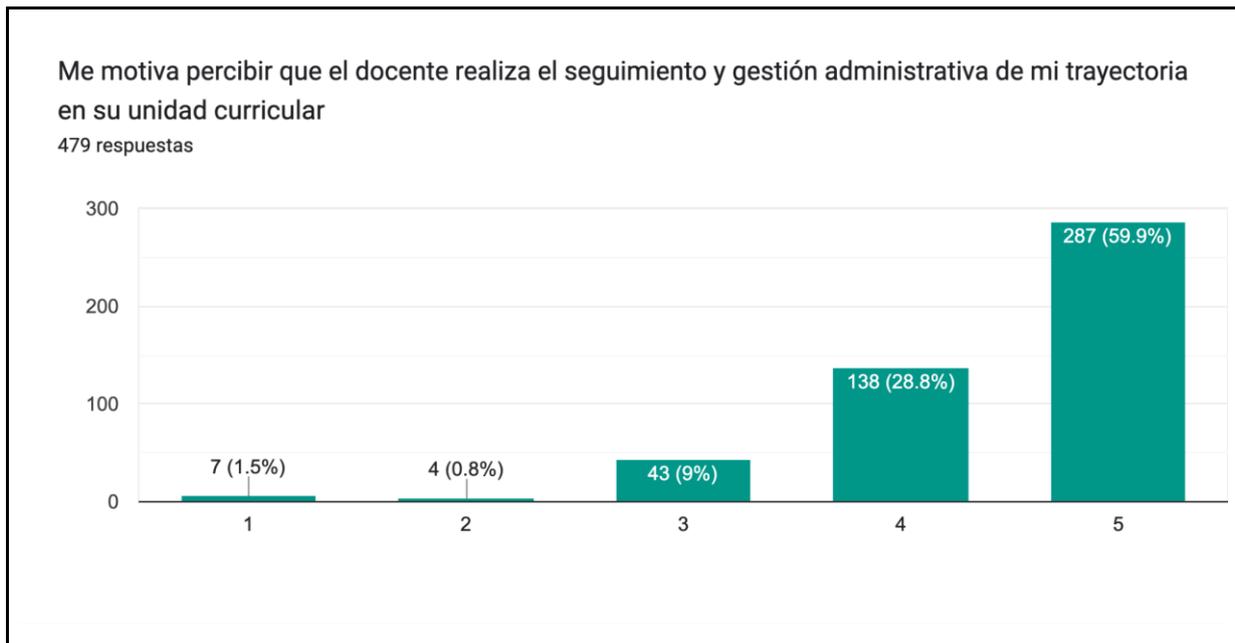
*Elaboración propia.*

Si comparamos con otros aspectos analizados previamente, en este los números son un poco más bajos al estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, y esto puede deberse a que algunos estudiantes prefieren trabajar individualmente, ya sea por una gestión más ágil de los tiempos, o por evitar el esfuerzo de llegar a acuerdos con otros, por ejemplo. Es importante recordar que los estudiantes encuestados participan de su propuesta formativa prácticamente online, y muchos de ellos así lo eligen porque son trabajadores, con responsabilidades familiares y personales, por lo que valoran la posibilidad de participar de las propuestas en los tiempos de los que disponen (que no siempre coincide con los tiempos de sus compañeros de curso). Por ello, no es menor que más de 100 estudiantes no acuerden completamente con esta afirmación.

En cuanto a la función administrativa del tutor virtual, los estudiantes entrevistados plantearon como algo importante el hecho de que exista un registro administrativo de sus trayectorias en los distintos sistemas de gestión que dan cuenta de su actividad estudiantil “No tenés que andar rogando por favor que te y que te corrijan o que te pongan la nota en la libreta, o que aparezcan SGE” (X2, P44). Se valora entonces, que el docente sea capaz de realizar ese registro, que es la evidencia de sus logros y lo que lo habilita profesionalmente a acceder a otras posibilidades de formación o laborales “el alumno trabaja para una nota, para poder salvar y para poder seguir avanzando” (X5, P48).

No se profundiza demasiado en esta función, de acuerdo a lo que surge de las entrevistas. Se menciona como un aspecto de formalidad, que brinda garantías a los estudiantes, y que claramente (para los estudiantes) forma parte de las tareas del tutor del curso.

En la encuesta el 89% de los estudiantes también expresa estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que les motiva que el docente realice el seguimiento y gestión administrativa de la trayectoria en la unidad curricular que comparten:



**Gráfico 11.**

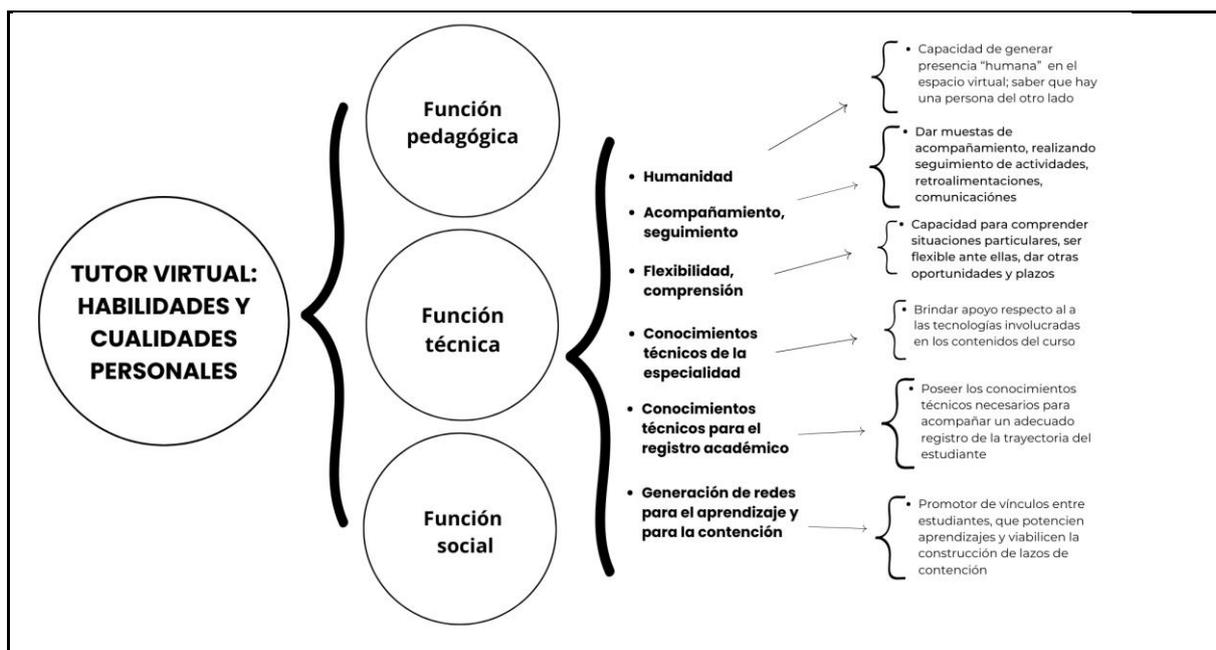
*Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con el seguimiento administrativo que hace el docente.*

*Fuente: Cuestionario.*

*Elaboración propia.*

Tal como se ve en el gráfico, 425 estudiantes se manifiestan motivados por la gestión administrativa que hacen sus docentes, que podría vincularse también a una expresión más del acompañamiento realizado, a la presencia del docente al momento de tener que dejar registro del recorrido de cada estudiante, en los sistemas que dan respaldo a sus trayectorias educativas.

Se comparte a continuación un esquema de los aspectos vinculados a las habilidades y cualidades del tutor virtual, donde se presentan las principales funciones y los indicadores que emergen de las entrevistas y de la encuesta:



**Figura 4.**  
 Habilidades y cualidades personales del docente para el desempeño del rol de tutor virtual  
 Fuente: análisis de entrevistas.  
 Elaboración propia.

En resumen, respecto a las habilidades y cualidades del docente y su incidencia en el rol de tutor virtual, surgen aspectos vinculados a las funciones pedagógica, técnica y social, resaltando especialmente aspectos vinculados con la primera de ellas, fundamentalmente en cuestiones que hacen al acompañamiento de los estudiantes, a la flexibilidad y comprensión de sus necesidades, intereses y realidades particulares, así como a la capacidad de mostrar presencia humana en un entorno que por sí mismo es digital y distante. En cuanto a las habilidades técnicas, surgen evidencias sobre la importancia del dominio de aquellas tecnologías que respalden un registro de las trayectorias estudiantiles, y que posibiliten plasmar las propuestas de cursos y un adecuado seguimiento. Sobre la función social, si bien surge de la entrevistas y de la encuesta que es posible aprender con otros, se hace mayor énfasis en este aspecto como fundamental para la construcción de lazos permanentes que brindan contención a lo largo de la carrera.

### 3.2 La motivación de los estudiantes

En este apartado se da cuenta del análisis realizado a partir del trabajo de campo, sobre la motivación de los estudiantes, contemplando para ello tres dimensiones: la motivación

intrínseca; el compromiso social, vinculado a la motivación de aprender con otros; la autonomía y la autorregulación como factores clave de la motivación.

### 3.2.1 La motivación intrínseca

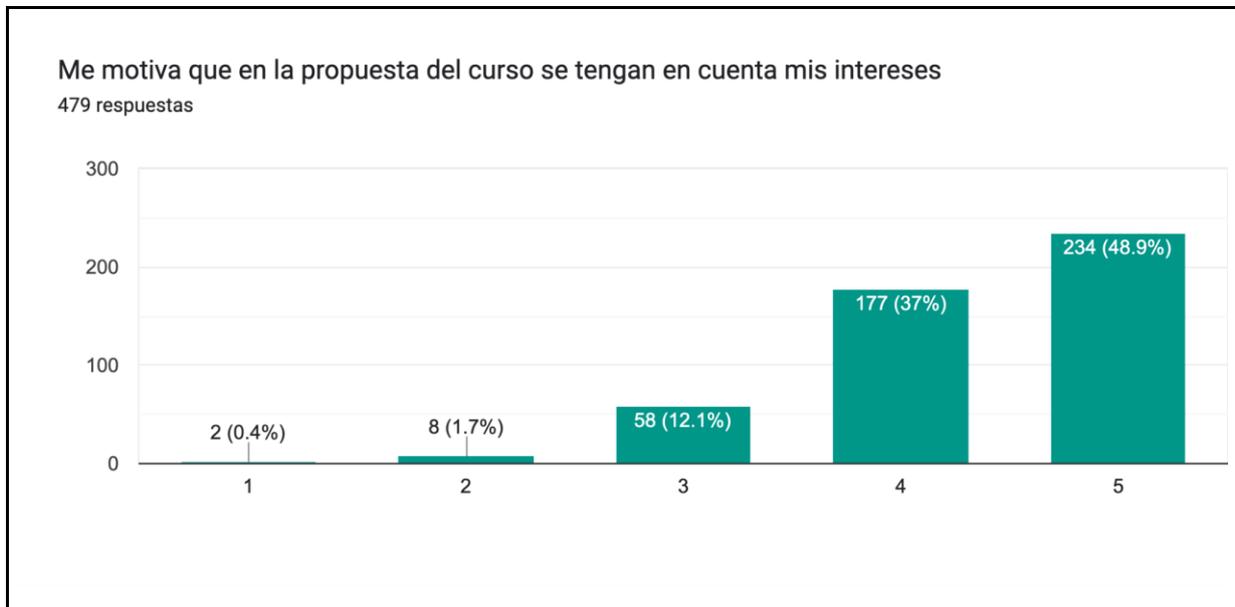
En esta dimensión, se abordarán las evidencias vinculadas al reconocimiento de los intereses de los estudiantes, el compromiso personal de ellos respecto a sus aprendizajes, y el deseo de aprender, como una manifestación explícita de sensaciones y emociones relacionadas con los aprendizajes propios.

En las entrevistas los estudiantes plantearon como algo muy positivo para su motivación, el hecho de que los docentes les consultaran sobre las temáticas a trabajar, que se les diera el espacio y la autonomía como para hacer sus propias elecciones de aprendizaje, o caminos a recorrer para lograrlos. Por ejemplo, destacan que se les permita elegir el tema en una actividad a realizar, a partir de una lista previa: “nos daban tiempo y nos dejaban elegir el tema con el que más nos sintiéramos cómodos” (X2, P48). También mencionan como importante que se les pregunte por sus intereses, porque para efectivamente tenerlos en cuenta en la propuesta pedagógica, los tutores deben poder consultar sobre ellos y demostrar interés por conocer a los estudiantes “el docente te dice cuéntame tus intereses y después ves que te sigue conociendo, eso es importante” (X6, P44).

Respecto a la posibilidad de elegir, los estudiantes lo valoran y justifican que esa elección no responde a la facilidad, sino a un interés genuino de profundizar aprendizajes respecto a temáticas que los movilizan “la mayoría de las veces no elegimos lo más fácil, elegimos lo que nos interesa y lo que nos interesa aprender más” (X9, P50).

También valoran positivamente para sentirse motivados, el hecho de que se les consulte sobre sus pensamientos respecto a las actividades realizadas, o los materiales brindados. Tener la posibilidad de hacer una reflexión personal sobre algún aspecto del curso, y sentir que al docente le importa conocer la opinión del estudiante “me he sentido motivada (...) donde realmente ponga en juego lo que me está enseñando (...) poder sentarme y decir bueno, ¿qué pensás vos de esto?” (X4, P56)

De la encuesta surge que prácticamente el 86% de los estudiantes manifiesta estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que se sienten motivados cuando sus intereses son considerados por el docente en su propuesta del curso:



**Gráfico 12.**

*Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con se tengan en cuenta sus intereses en la propuesta del curso.*

*Fuente: Cuestionario.*

*Elaboración propia.*

Aún así, vemos que hay 68 estudiantes (prácticamente un 14% de los encuestados), que no plantean como vital el reconocimiento de sus intereses, para sentirse motivados. Sería interesante investigar, a futuro, si este tipo de respuesta surge porque ya hay un interés del estudiante en la carrera que cursa (ha elegido cursar una determinada especialidad, que en algún punto, podría responder ya a sus intereses personales).

Respecto al compromiso personal, también es señalado como algo fundamental para poder continuar motivados con las propuestas educativas: “el compromiso es fundamental, ya que mi idea es siempre seguir estudiando, aprendiendo día a día de otros y también con otros” (X1, P32). A la vez, también se plantea una relación inversa, en la que el compromiso deriva de qué tanta motivación se sienta ante la propuesta del docente: “Yo me siento comprometida con aquellas tareas que me motivan” (X4, P58). En esta relación tan directa entre el compromiso y la motivación se reconoce la responsabilidad propia en los procesos de aprendizaje, evidenciada ante acciones y emociones expresadas por los entrevistados: “Es responsabilidad del estudiante la motivación, más allá de que el docente tiene un papel fundamental (...) es una

condición intrínseca del que estudia y de para qué querés estudiar y qué querés lograr con eso que vos estás estudiando” (X6, P48).

La contracara, ante la falta de motivación, es la desafiante tarea de cumplir con las actividades “por cumplir”, que resulta costosa aún teniendo los conocimientos necesarios, y que muchas veces implica que el estudiante entregue fuera de fecha por procrastinar la realización de lo propuesto “cuando siento que la tengo que hacer por cumplir (...), te juro que me cuesta. Aunque tenga conocimiento del tema o aunque tenga habilidad para esa herramienta, (...) no hay un motivador, (...) me cuesta muchísimo elaborarla, me demoro en entregar” (X4, P58).

El deseo de aprender de los estudiantes aparece, en algunos casos, vinculado al gusto personal o interés por la temática o por la actividad propuesta, independientemente de la acción del docente “hay materias que a priori a mí me despiertan más interés, por los contenidos que se van a trabajar, esas materias a mí me motivan más, sin la necesidad de la intervención del docente” (X8, P68). También se reconoce como importante la capacidad de reflexionar sobre los propios aprendizajes y sobre el por qué de la realización de las actividades, como algo que aporta en primer lugar, al propio estudiante: “(...) va un poco por la motivación interna, no lo hice para la profesora, (...) lo hice porque era una tarea, pero qué me aportó, cómo me quedó... O sea que es un tema de autorreflexión” (X6, P52).

Del cuestionario surgen opiniones encontradas respecto a la incidencia del docente y su propuesta en campos del saber que son del gusto de los estudiantes, pero comparando los acuerdos con los desacuerdos, es mayor el porcentaje en estos últimos, indicando que son más los estudiantes a los que sí les afecta la propuesta del docente, aún siendo un un área de su interés:



**Gráfico 13.**

*Sobre la relación entre los campos del saber que gustan a los estudiantes y el tipo de propuesta del docente.*

*Fuente: Cuestionario.*

*Elaboración propia.*

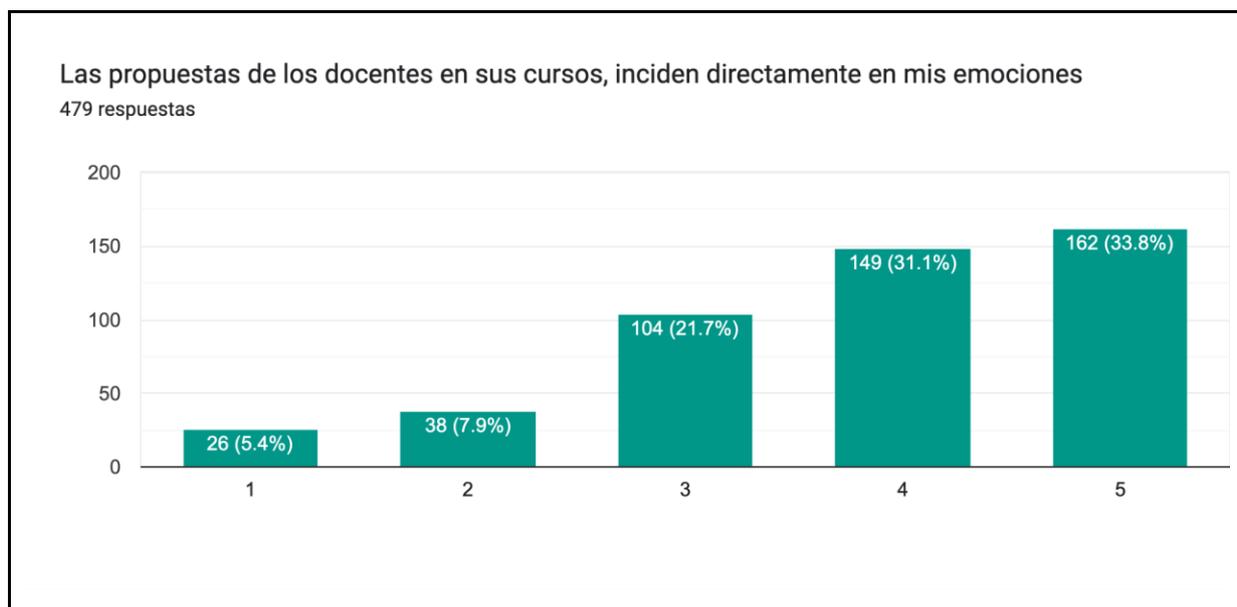
Como vemos en el gráfico, la propuesta del docente afecta al 43% de los estudiantes, cifra cercana a la mitad de los encuestados. De todas formas, casi un 30% manifiesta que si le gusta la temática, la propuesta del docente no le resulta relevante, y un porcentaje cercano no tiene una opinión definida sobre este tema, por lo que, para poder realizar mayores inferencias, sería necesario profundizar sobre las experiencias de los estudiantes en este tipo de situaciones.

En otros casos, a partir de las entrevistas, sí se menciona el vínculo entre el deseo de aprender, con la presencia del docente, como un factor determinante para que el estudiante se sienta a gusto en el curso y quiera continuar aprendiendo: “teniendo una materia que me gusta, que el docente está ahí, que yo sé que él va a estar para responderme cualquier duda o lo que fuera, voy a elegir siempre esa con la que yo me siento mejor” (X5, P52).

Respecto a las emociones y sensaciones sobre los propios aprendizajes, lo más mencionado ha sido la satisfacción al aprobar un curso, pasar de año y avanzar en la carrera “(...) una satisfacción saber, por ejemplo, ahora, saber que uno ya pasa a 4.º, que ya es un año más. (X7, P60) o al alcanzar el logro de sus objetivos “(...) cuando te va bien, la satisfacción personal por haber logrado el objetivo” (X1, P34).

También se han mencionado como positivas las emociones ante devoluciones a actividades realizadas en las que se han tenido buenos resultados, y las ganas de estar activos y resolver nuevos desafíos y actividades “(...) ganas de conectarme, ganas de que el docente me corrigiera, ganas de que pusiera una tarea de nuevo, ganas de cuál iba a ser el próximo tema (...) tener esas ganas de más” (X5, P54).

Respecto a las propuestas de los docentes y la incidencia en las emociones de los estudiantes, un 65% respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con ello:



**Gráfico 14.**  
*Sobre las propuestas de los cursos y su incidencia en las emociones de los estudiantes.*  
 Fuente: Cuestionario.  
 Elaboración propia.

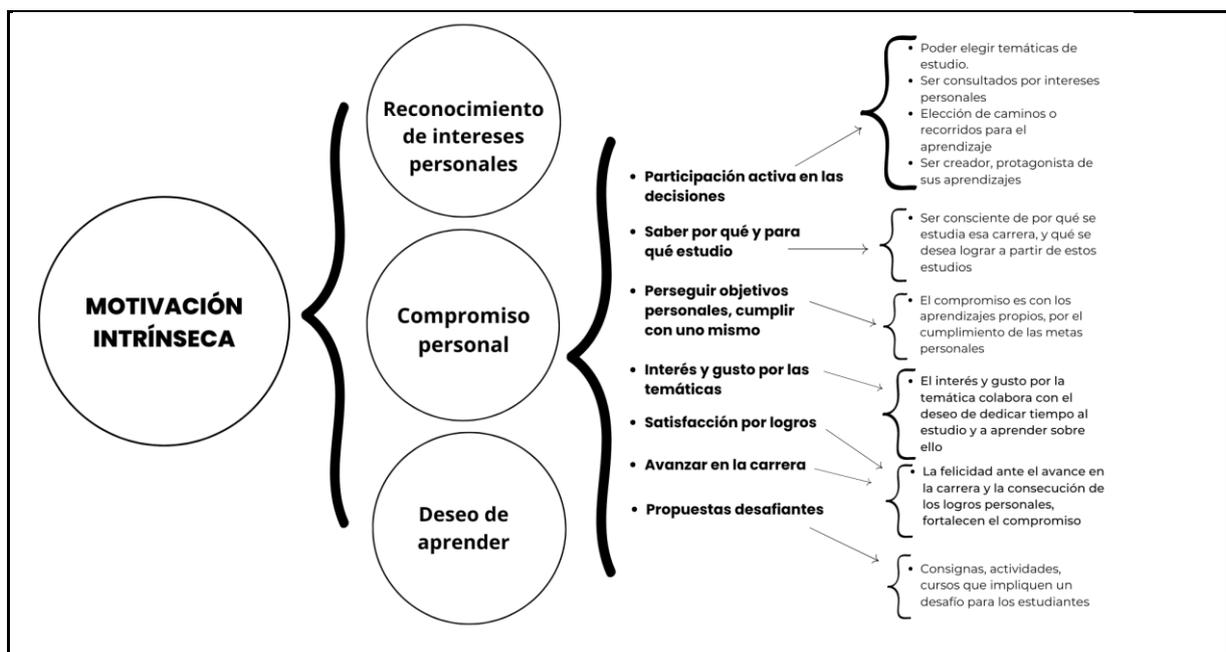
Si bien el porcentaje de acuerdo es alto, superando ampliamente a la mitad de los encuestados, en el gráfico podemos identificar también que un porcentaje importante se manifiesta indiferente o contrario a este aspecto (casi un 35%), restando importancia a los efectos emocionales de las propuestas de los docentes.

Vinculado con el deseo de aprender, surge también el hecho de que esos aprendizajes impliquen un desafío, y hasta inclusive sentimientos de frustración o enojo en el proceso. Es decir, las ganas de aprender y la satisfacción por haberlo logrado, se manifiestan estrechamente relacionadas con la consecución de una meta desafiante: “me parece fundamental que me

genere un desafío. A mí me motiva eso que no se resuelve enseguida, que puede haber más allá, aunque me lleve un montón de días y me enoje un montón” (X4, P64).

Puntualmente, el atravesar desafíos en forma exitosa es planteado como algo motivador, aunque también se mencionan la inquietud y ansiedad ante la espera de resultados de los trabajos realizados: “Nervios es la principal sensación, también ansiedad, porque al esperar esa nota, en alguna materia que no estás entendiendo, que no te está yendo bien y que le ponés tiempo, sacrificio y esfuerzo” (X1, P34). Ante estas emociones con connotación algo negativa, surge el planteo de algún estudiante sobre la posibilidad de abandono dada la falta de interés y el aburrimiento que le genera “(...) me queda solo esa materia y la he dejado porque no me interesa. O sea, llega un momento en que me desinteresa tanto y me aburre que la voy dejando” (X5, P52).

A continuación se presenta un esquema sintético de elementos que han surgido a partir del análisis de la motivación intrínseca, sus indicadores y evidencias:



**Figura 5.**  
 Motivación intrínseca del estudiante.  
 Fuente: análisis de entrevistas.  
 Elaboración propia.

Como síntesis, relacionadas a la motivación intrínseca de los estudiantes han surgido diversas cuestiones vinculadas al reconocimiento de los intereses personales en las propuestas educativas, al compromiso personal del estudiante y a su deseo de aprender. Entre los diversos

aspectos mencionados, es clave la participación activa de los estudiantes en las decisiones tanto respecto a las posibles temáticas a abordar, como en los diversos caminos o recorridos para lograr sus aprendizajes. También se ha destacado la importancia de que el estudiante tenga claros los objetivos que persigue con sus estudios, para poder abordar la propuesta con compromiso y la dedicación necesaria, aspectos que se ven potenciados cuando las temáticas son de su gusto e interés. Además, otro aspecto que colabora con que los estudiantes se sientan motivados, es ver sus avances en la carrera, la satisfacción por ir logrando aprendizajes en propuestas que les resultan interesantes y desafiantes.

### 3.2.2 El compromiso social (aprender con otros)

En esta dimensión se analizarán las propuestas colaborativas vinculantes, que implican el aprendizaje con otros, y su relación con la motivación de quienes participan en esas propuestas.

Respecto a la posibilidad de realizar actividades grupales, que impliquen el involucramiento de compañeros y docentes y el aprender con otros, varios de los estudiantes entrevistados lo señalan como algo que permite la integración y una reflexión positiva a partir de los intercambios que se generan “(...) en todas las asignaturas deberían de existir los trabajos en grupo, con la idea de socialización, integración, de aprender unos de otros, ya que el intercambio es algo muy positivo, llevando así a la reflexión entre compañeros” (X1, P36).

El aprender con otros es visto como una posibilidad de interactuar con colegas con otra formación, proponiendo dinamismo y novedad, cosa que parece entusiasmar a los estudiantes: A mí me gusta trabajar en grupo, principalmente, sí (...) Nos hizo trabajar en grupo. Y como éramos estudiantes de carreras totalmente distintas, fue algo nuevo, algo diferente. Y nos gustó mucho. (X2, P40, P42)

Varios de los estudiantes entrevistados destacan lo fundamental del aprendizaje con y de otros, casi como una condición necesaria en los procesos educativos: “Es que no aprendemos solos (...) O sea que es imposible aprender sin otros para mí. (X6, P56). Puntualmente en la modalidad semipresencial, destacan la gran importancia del aprendizaje colaborativo: “Yo creo que en esta modalidad semipresencial, y más allá de que en todas las modalidades es importante el aprendizaje colaborativo” (X9, P62) , así como la posibilidad de lograrlo formando equipos

“aprender también viene de la mano de hacerlo en equipo, así que por eso es fundamental el aprendizaje con otros y de otros” (X1, P36).

Un aspecto no menor, de acuerdo a lo que surge de las entrevistas, es la resistencia de algunos docentes al trabajo grupal, por considerar que existe la posibilidad de copia, falta de autenticidad o implicación real de todos los estudiantes del grupo con la propuesta planteada, desconociendo las bondades de poder intercambiar con colegas que pueden comprender lo que otros no, explicarlo y tender un puente hacia la comprensión para el logro de los aprendizajes “muchos docentes lo ven como algo malo, lo ven como que nos estamos copiando, y no ven que en realidad es la forma que muchas veces tenemos para aprender y comprender un contenido. (X9, P62)

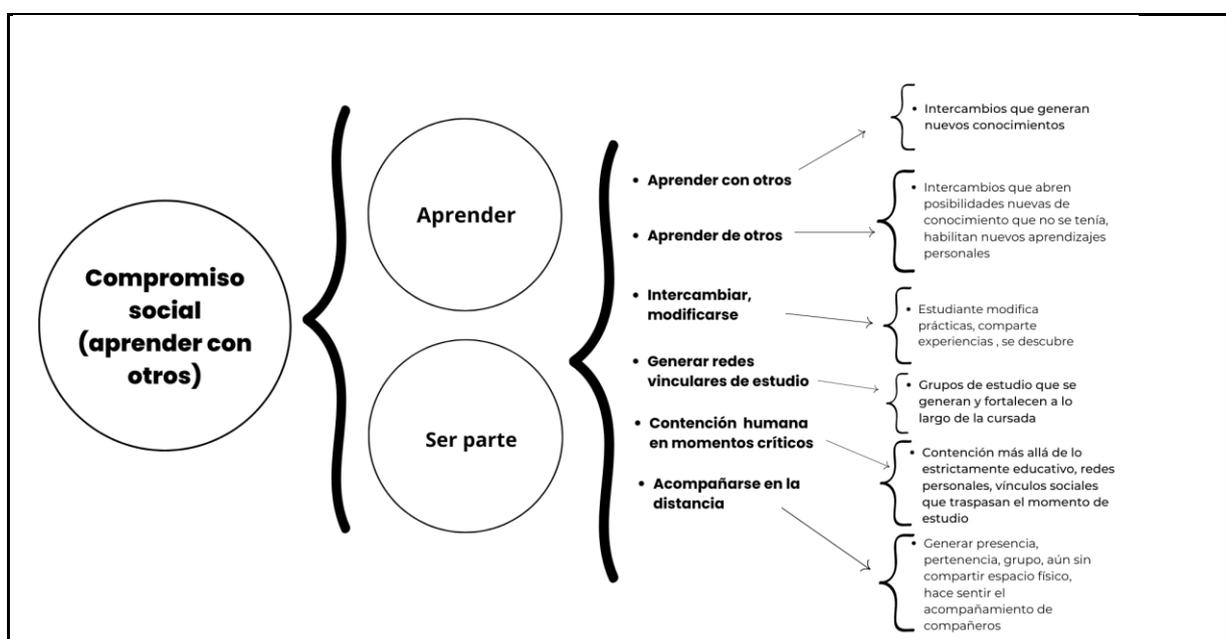
Otro aspecto que surge de las entrevistas, sobre el compromiso social y el aprender con otros, tiene que ver con la sensación de pertenencia, “ser parte de”, sentirse parte de un equipo, de un grupo, de un núcleo de personas involucradas, que comparten intereses y objetivos vinculados a su formación, aún siendo personas con trayectos previos muy distintos, y aún destacándolo especialmente en esos casos:

Fue fantástico porque teníamos profesiones totalmente distintas. Yo maestra, un muchacho que era profesor de derecho y un programador. Entonces era como era como un combo, pero estaba espectacular (...) con esos compañeros hice primero y segundo y todos los trabajos hicimos juntos en todas las asignaturas (...) me encanta trabajar con otros, me encanta compartir ideas y lo pudimos hacer súper bien, no conociéndonos, porque estos compañeros no los conocí hasta el primer presencial, que fue el segundo año (X4, P70)

Estos vínculos generados, que traspasan la resolución de una actividad grupal, llegando a transformarse en personales, llevan a los estudiantes a generar lazos de contención, que los llevan a intercambiar cuestiones que escapan a su formación y a compartir espacios de comunicación externos a las vías formales que propone el instituto (vías que fueron su primer espacio de vinculación) “de hecho después compartíamos hasta cuestiones personales, teníamos grupos de WhatsApp y hablábamos de la vida como que nos conocíamos de toda la vida” (X4, P70).

De las respuestas obtenidas en la encuesta, también surge un alto grado de acuerdo o total acuerdo con la importancia de que el docente proponga actividades que impliquen el aprendizaje colaborativo, como factor decisivo para la motivación. Prácticamente el 75 % esta de acuerdo o totalmente de acuerdo, aunque no es de desconocer que un 18% se manifiesta indiferente sobre esta situación (Ver Gráfico 10, p.65).

A continuación se presenta un esquema con los principales aspectos que emergen de entrevistas y encuesta, referidos a al compromiso social de aprender con otros, como dimensión dentro de la motivación de los estudiantes:



**Figura 6.**  
*Compromiso social del estudiante, aprender con otros.*  
*Fuente: análisis de entrevistas.*  
*Elaboración: propia.*

Concluyendo, respecto al compromiso social, surge en principio como una posibilidad para el desarrollo personal en el aprendizaje con y de otros, para dar paso a una función de contención, de sostenimiento, de apoyo, más allá de los aprendizajes.

### 3.2.3 La autonomía y la autorregulación como factores clave de la motivación

En esta dimensión, se consideran la autorregulación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y la autonomía para el logro de sus aprendizajes.

Los principales aspectos a destacar que surgen de las entrevistas respecto a este ítem son la capacidad para organizarse y las estrategias desarrolladas para ello, y también el autoconocimiento como un factor clave para regular los momentos de aprendizajes.

Organizar los tiempos, los momentos de estudio, adecuando esa situación estudiantil a un contexto de vida que implica también otras responsabilidades, es considerado fundamental: “Mis tiempos libres son muy pocos, pero muchas veces tenía que dedicar menos horas al sueño para poder dedicarle al estudio, ya que es muy demandante” (X1, P38), aunque se reconoce que esa organización es de carácter personal, variando los tiempos necesarios entre un estudiante y otro “es cuestión de organizarse y es muy personal, porque a alguno le puede llevar más tiempo que a otro, y se organiza diferente” (X1, P38).

Respecto a la organización, la estrategia más mencionada por los estudiantes fue el uso del calendario (ya sea de plataforma, o calendarios propios), como una forma clara de visualizar las actividades a realizar, clave para poder ir avanzando (en general), de acuerdo a los plazos dispuestos: “(...) lo que empecé a incorporar fueron calendarios (...) tenía empapelado mi escritorio con calendarios, además de tenerlo en Google” (X4, P72). Esos calendarios no solo eran los provenientes de la plataforma, que dependen de la configuración de las actividades que realicen los docentes, sino también de una elaboración propia, muchas veces en papel o en otros medios que facilitaran tener presente esa información importante: me armaba calendarios y armaba rutinas en el día y estipulaba horarios de trabajo, horarios donde hacer las tareas” (X4, P72). En caso de que las actividades propuestas estuvieran bien configuradas en plataforma, el uso del calendario en esta aplicación se presenta como la forma más natural “Eso del calendario me funcionó mucho, porque cuando ellos van publicando las tareas, sé cuándo vencen y voy entregando en orden de los vencimientos” (X9, P64), pero otros estudiantes manifestaron formatos alternativos para esbozar un calendario que los orientara sobre fechas y entregas próximas: “ tengo un pizarrón en el escritorio y voy anotando. Iba anotando todo con fecha, (...) la que vencía primero, lo que vencía después y bueno, a medida que me organizaba con los tiempos y a medida que iba sacando una tarea” (X7, P70).

Otro aspecto a destacar de lo que surge en las entrevistas, es el hecho de organizar espacios y/o rutinas, que colaboren con el establecimiento de cierta regularidad en el estudio “Yo sabía que tal día, a tal hora tenía que sentarme en la computadora a ver si había algún trabajo para hacer, a ver si había algún material para leer” (X5, P60).

Respecto al autoconocimiento, surgen algunas cuestiones relacionadas, por ejemplo, con aquellos horarios en los que reconocen que son más capaces de concentrarse para estudiar (algunos mencionan la noche como el momento más propicio, otros la mañana): “(...) noto que funciono mejor estudiando en la mañana que en la tarde, pero me parece que es algo de costumbre mía porque hay gente que estudia toda la noche” (X9, P66). Inclusive un estudiante hace la distinción sobre el momento del día que le resultaba más propicio para un tipo de actividad u otra (si requería creatividad o concentración, prefería la noche, mientras que para leer o abordar materiales, la mañana estaba bien): “(...) a mí me rinde más la mañana para leer, pero cuando necesito sentarme a hacer ejercicios, a mí me rinde la madrugada. Empezar a las 2 o a las 3 es lo que más me rinde” (X8, P78) Este tipo de conclusiones respecto a qué es lo que les queda mejor para aprender, implica un autoconocimiento del estudiante y de sus estrategias para obtener mejores resultados al momento de aprender.

Evidentemente, la organización respecto a los horarios de estudio, no solo responde a ese autoconocimiento, sino que en otras ocasiones da respuesta a un contexto en el que el estudiante debe adaptarse, sea por cuestiones familiares, personales, o de coordinación con la vida social en el hogar: “muchas veces estudiaba de noche, de madrugada, después de que se dormía la bebé, para poder estudiar y estar tranquila, porque hay que cumplir con todo” (X2, P60). También da cuenta de las posibilidades que tienen de dedicación y concentración, siendo que muchos de estos estudiantes son trabajadores, adultos, responsables de sus hogares: “(...) muchas veces te encuentra la madrugada trabajando en esto, obviamente fines de semana, pero tenés que tener una organización (...) es básico como estudiante del semi, organizarte” (X6, P58).

También tiene que ver con el autoconocimiento del estudiante, la capacidad de reconocer qué formatos le resultan más cómodos para organizarse, de qué manera registrar la información para que sea más clara al momento de cumplir con sus actividades “yo también guardo por todos lados, o sea, yo todo lo guardo en papel y digital. Después todo lo que es material de lectura y demás, por suerte me encanta leer digital, (...) me armaba calendarios y armaba rutinas en el día” (X4, P72).

Otra cuestión que surge respecto a la organización, refiere a los espacios físicos de estudio. Los estudiantes fueron consultados para conocer sus realidades frente a este tema, pues también implica un autoconocimiento, el reconocer bajo qué condiciones físicas es necesario estar para

poder aprender. En este sentido, han surgido opiniones variadas, desde estudiantes que estudian donde pueden “(...) yo estudio en cualquier lado (...) a mi no me molesta la tele, no me molesta nada. Yo casi siempre ando con las fotocopias y todo. Me gusta” (X9, P66), inclusive otros que aún teniendo un lugar destinado, van variando el escenario: “(...) tengo un escritorio. Pero no siempre uso eso y a veces termino en la cocina. A veces termino acá en una mesa ratona. Todo depende” (X8, P80). Otros estudiantes necesitan tener un lugar específico y no ser interrumpidos “ me gusta mi espacio, mis cosas, que no me molesten” X7, P72). Respecto al espacio físico y los momentos para disponerse a estudiar, algunos estudiantes han manifestado el gran desafío de comunicar claramente al entorno que hay un lugar físico y temporal, personal, que se debe respetar:

(...) yo tengo un espacio con un escritorio personal, que eso también implicó un montón, que la familia entendiera que era mi espacio de trabajo, mi espacio de estudio, que en esas horas que estoy estudiando o trabajando no se puede interrumpir a no ser que haya una emergencia caótica a atender. (X4, P74)

Respecto a la autonomía de los estudiantes en relación a la toma de decisiones en sus procesos de aprendizaje, por ejemplo en cuanto a ritmos o modalidades de estudio, plantean que es una base para poder estudiar en modalidad semipresencial:

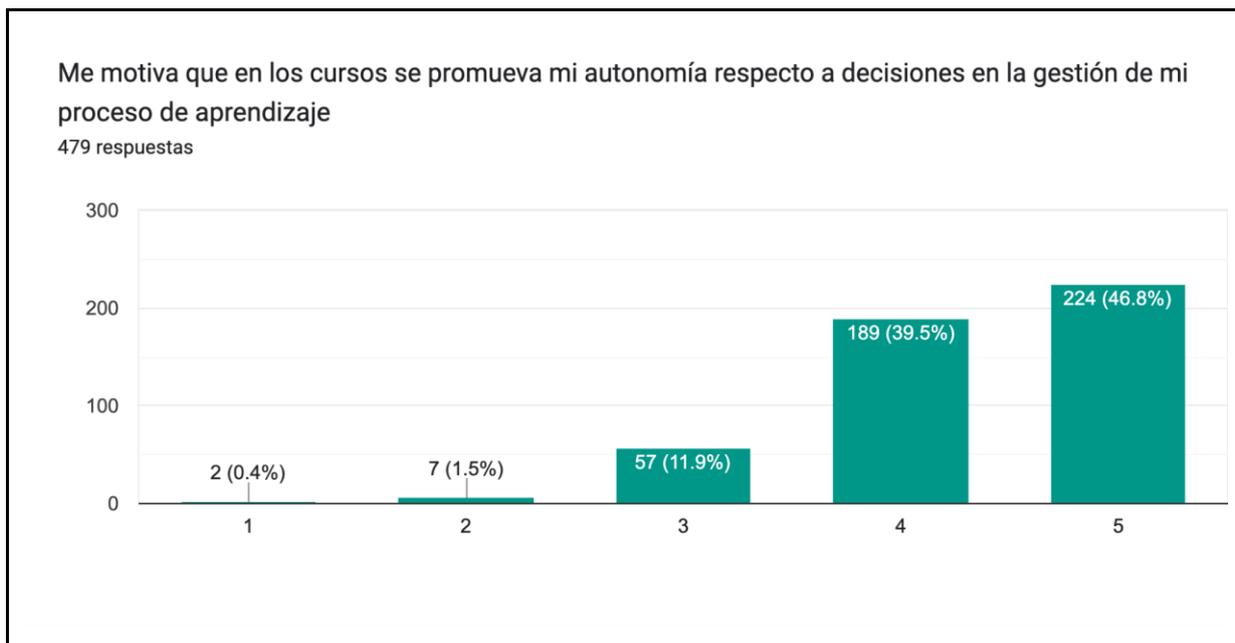
Sí, tomaba las decisiones. ¿Por qué? Porque al curso ya estar estructurado de forma clara al comienzo, y tener esa hoja de ruta determinada, y con todas las consultas previas realizadas al docente, que estaba buenísimo... porque antes de empezar el curso hubo una instancia en la que tuvimos que conectarnos para charlar con el docente y saber a lo que íbamos.(X3, P62)

A su vez la posibilidad de desplegar esa autonomía está en directa relación con la propuesta del docente y la información que tienen sobre aspectos centrales de la propuesta educativa (fechas, plazos, información normativa): “(...) me voy autogestionado. La información me parece fundamental. Y también esto de tener la posibilidad de conocer cuándo se exonera una materia, cuándo no, cuál es la nota de aprobación, cuál no”(X4, P84)

La capacidad de autorregularse y la autonomía como para poder hacerlo, surgen como un elemento clave para el aprendizaje a distancia: “es una de las bases del aprendizaje

semipresencial, ¿no? la autorregulación y el control de las actividades. Sí no, no llegás” (X6, P72).

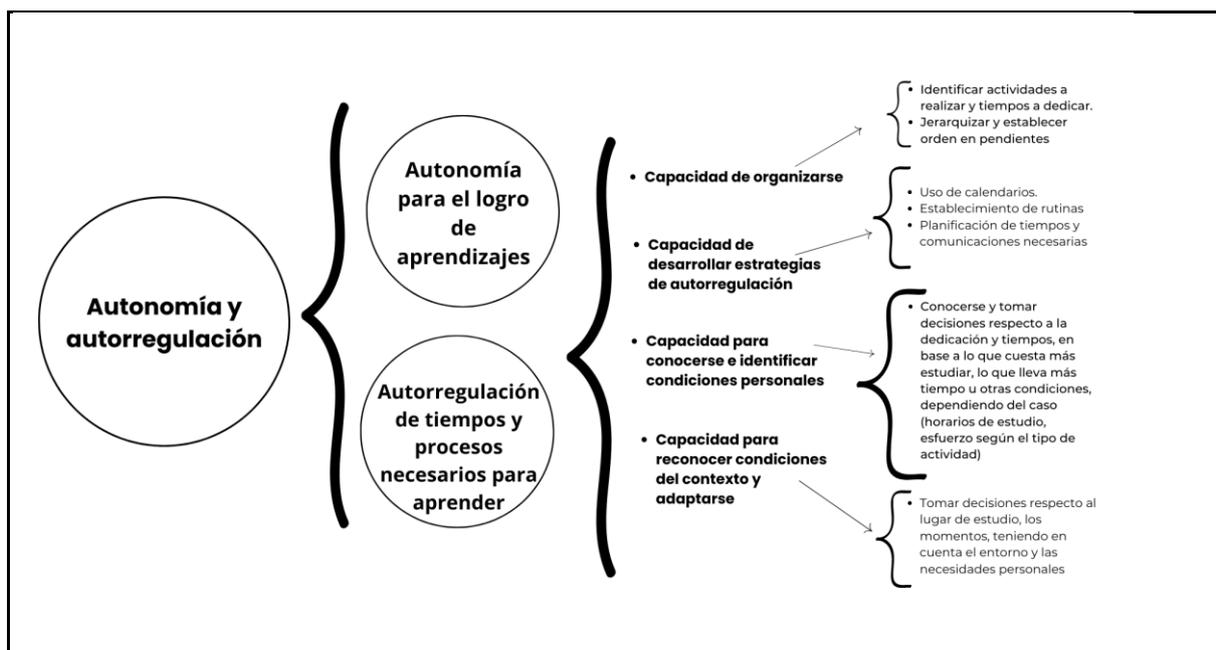
De la encuesta surge que la promoción de la autonomía por parte del docente, respecto a las decisiones que toma el estudiante en la gestión de sus procesos de aprendizaje, son un factor importante al momento de sentirse motivados con el curso. Más del 86% de los estudiantes está de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación:



**Gráfico 15.**  
*Sobre la motivación de los estudiantes y su relación con la promoción de la autonomía y toma de decisiones en sus procesos de aprendizaje.*  
Fuente: Cuestionario.  
Elaboración propia.

De acuerdo a lo que se observa en este gráfico, la autonomía y las posibilidades de los estudiantes en la gestión de sus procesos de aprendizaje parece ser un aspecto central para que se sientan motivados, y podría responder a que es un factor central en las cursadas a distancia, y que, en este caso, se trata de estudiantes adultos, que en general están cursando por decisión propia.

A continuación, se presenta un esquema con recoge los principales aspectos señalados por los entrevistados y encuestados, acerca de la autonomía y la autorregulación como clave en su motivación:



**Figura 7.**  
*Autonomía y autorregulación del estudiante.*  
*Fuente: análisis de entrevistas.*  
*Elaboración propia.*

En conclusión, tanto la autonomía como la autorregulación surgen como elementos clave en la motivación de los estudiantes, siendo determinante la capacidad de los estudiantes para desarrollar estrategias de organización para poder abordar exitosamente las propuestas de estudio. También surge como fundamental el autoconocimiento que tiene el estudiante sobre sí mismo, porque esto le ayuda a tomar mejores decisiones al momento de tener que elegir un horario para estudiar, los esfuerzos a dedicar según el tipo de actividad requerida, e inclusive los espacios físicos en los que dedicarse al estudio.

### 3. 3 Otros hallazgos

Si bien de las entrevistas y de la encuesta surge información sobre las dimensiones abordadas desde el inicio de este capítulo, estrictamente vinculada con las categorías que se pretendía relevar, es interesante resaltar algunas categorías emergentes, que también parecen estar vinculadas al rol del tutor virtual y la motivación de los estudiantes.

Una de estas categorías emergentes es la flexibilidad, relacionada no solo a las características personales del tutor (y por tanto al planteo en su curso), sino también a la propuesta educativa general y su marco curricular.

Para los estudiantes parece importante saber que los docentes pueden llegar a ser flexibles respecto a las entregas. Esta flexibilidad se hace visible fundamentalmente a través de dos aspectos: el primero, que se permita reelaborar actividades, es decir, tener la posibilidad de reentregar, aprender de los errores o poder seguir perfeccionando las elaboraciones en base a las retroalimentaciones “porque eso es importante también (...) tener la oportunidad de volver a hacer” (X2, P38); el segundo tiene que ver con los plazos de entrega, la habilitación a entregar fuera de fecha, de comprender al estudiante que pueda necesitar un poco más de tiempo y brindarle la oportunidad al mismo “el docente me dijo “no importa, confío en que lo vas a hacer, tranquila. Lo presentás dos días después, no hay problema”, ¿no? Eso, eso, eso motiva” (X4, P32).

Otro aspecto que algunos estudiantes destacan del rol del docente, como fundamental para su motivación, es el reconocimiento de los avances, del esfuerzo, del tiempo dedicado “esa apertura del docente de cuando uno le manda un mensaje de “bueno, no voy a llegar con esta tarea, tengo toda la intención, los tiempos no me dan”, pero te valora el esfuerzo que has hecho (...) Eso motiva. Que valoren el esfuerzo de uno. ” (X4, P32)

También, vinculado con las características personales del tutor, surge cierto grado de incomodidad de los estudiantes respecto a tener que adaptarse a distintas propuestas, a veces contradictorias, que responden a distintos enfoques docentes (enfoques que muchas veces se relacionan con posicionamientos pedagógicos contrapuestos, o que responden a lógicas de reproducción de prácticas aprendidas por esos docentes en sus formaciones previas). La ponderación de actividades, de asistencia a instancias presenciales o sincrónicas virtuales, la posibilidad de re-entregar, entre tantos otros aspectos, parecen diferir mucho entre las distintas propuestas con las que se encuentran: “hay cursos en donde queda grabada la clase sincrónica, que no es un dato menor y es importante para los que no pueden estar (...) y hay cursos en los que no” (X4, P80). Esto genera incertidumbre en los estudiantes respecto a lo que se espera de ellos, pues cambia según el docente. Deben conocerlo y adaptarse a la propuesta en cada caso:

hay docentes que cuando termina la fecha no podemos entregar más, y hay otros que lo dejan abierto para que igual podamos entregar (...) hay docentes que ponen un foro de

consulta para todo el curso, y hay otros que ponen en cada carpeta o cada contenido esos foros. (X9, P18)

Además, parece haber pocas directivas institucionales respecto al rol del tutor virtual y lo que se espera del mismo. En la entrevista a un referente de la modalidad semipresencial del INET, se menciona claramente que “no hay ninguna pauta, queda muy librado al docente, a las características que tiene esa persona y a cómo se toma ese rol, pero no hay pautas establecidas” (X10, P8).

No hay un marco que regule las actividades del rol del tutor virtual en INET. Por cómo surgió la modalidad semipresencial en este instituto, como se comentaba en apartados anteriores, para muchos docentes el cambio de la presencialidad a ese nuevo escenario respondió a una modificación del entorno en el que se debían desarrollar sus procesos de enseñanza, sin para ello recibir una formación o exigírseles ciertas pautas de trabajo a quienes optaban por este tipo de horas: “Históricamente, los docentes han trabajado en modalidades tradicionales, presencial, de aula, y en la medida que se fue instalando la modalidad semipresencial, se fueron sumando a esa modalidad, pero simplemente como un cambio laboral, pero no hay ninguna pauta, en general, establecida” (X10, P6). No hay una exigencia respecto a la necesidad de una formación previa para la enseñanza en entornos virtuales, ni tampoco lineamientos sobre el desempeño de su rol en este formato: “no hay ninguna exigencia en particular, establecida, para que los docentes tomen o no en la modalidad semipresencial. Una vez que toman, tampoco hay una pauta de que deban cumplir determinado rol, o de cómo lo deban cumplir” (X10, P6). Al parecer, esta modificación en la modalidad es abordada como un simple cambio de entorno, desconociendo que la enseñanza en la presencialidad no es directamente trasladable a entornos virtuales: “simplemente pasan de trabajar en la modalidad presencial a la semipresencial” (X10, P6). De todas formas, se reconoce que por parte del Instituto sí hay acompañamiento y asesoramiento mediante la Unidad de Modalidad Semipresencial y por los Docentes Orientadores en Tecnologías. Sin embargo, esto último es un apoyo, desde el cual se sugieren estrategias, se acompaña a los docentes o se les ayuda con sus propuestas en caso de necesitarlo, pero no regula un “deber ser” de ese rol. Toda esta situación de “indeterminación” normativa del rol, se vincula directamente con esa incertidumbre e incomodidad que sienten los estudiantes ante los distintos enfoques de los docentes, ya que los mismos tienen base en esta falta de marco regulatorio, que tiene como consecuencia que experimenten propuestas pedagógicas muy diversas.

Por último, otro aspecto emergente, más vinculado con la motivación de los estudiantes, es la importancia del apoyo y la contención familiar: “A veces el tema de la familia, el acompañamiento de la familia me parece que es importante” (X9, P68). Este aspecto no surgió en todas las entrevistas, pero sí fue mencionado en varias, haciendo énfasis en cómo debían adaptar sus horarios de estudio y rutinas de acuerdo a las realidades familiares “yo tengo mucho apoyo de mi esposo. A mi esposo no le molesta cuando un sábado de noche tengo un parcial...”mirá, tengo parcial”... y él lo entiende” (X9, P68). También surge cómo los integrantes de la familia, en la medida que su edad lo permite “Yo tengo la facilidad que tengo, hijos que son grandes, dentro de todo, y son bastante independientes y bueno, se desenvuelven bastante solos” (X4, P74), reconocen esos espacios de estudio, los respetan y/o terminan involucrados en su conformación: “Me armé un laboratorio en mi casa y bueno, terminé involucrando a toda la familia” (X4, P66).

En conclusión, además de las categorías previamente definidas para el análisis, podríamos agregar otras relativas a los condicionamientos institucionales respecto al desempeño del rol del tutor virtual, como factor determinante no solo para el docente en el ejercicio de su rol, sino para orientar al estudiante respecto a qué esperar del mismo. Sería necesario, de acuerdo a lo que surge en las entrevistas, contar con un marco regulatorio que oriente sobre el alcance del rol. También, relacionado con el rol del tutor virtual, surge la flexibilidad como una cualidad clave, asociada no solo a las características personales del docente, sino a las posibilidades de la misma en la implementación de las propuestas educativas. El acompañamiento de las familias, como factor clave para la motivación de los estudiantes, es otra de las categorías emergentes de este análisis, dejando en claro que el hecho de que la familia acompañe al estudiante en su proceso de aprendizaje, facilita que este pueda dedicarse al estudio.

## Conclusiones

Al inicio de esta investigación se planteó una situación de irrupción de la modalidad semipresencial en cursos que originalmente eran presenciales en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica, y la necesidad de analizar el rol de los docentes, como tutores virtuales en este nuevo contexto. A su vez se manifestó el interés por relacionarlo a la motivación de los estudiantes, teniendo en cuenta sus experiencias y perspectivas respecto a los cursos que realizan.

Para poder realizar el análisis se comenzó con una descripción de los aspectos del rol del tutor virtual que se vieron desplegados en los cursos semipresenciales del INET, destacándose especialmente aquellos vinculados al diseño de contenidos y espacios de aprendizaje, la promoción de la comunicación y la generación de los espacios necesarios para ello así como otras habilidades y cualidades personales del docente que potencian el acompañamiento, promoviendo experiencias de aprendizaje significativas y humanas.

Si profundizamos en los aspectos del rol del tutor vinculados al diseño de contenidos y ambientes de aprendizaje, debe notarse que no se limita únicamente a la generación de material, va mucho más allá, y tiene que ver con la capacidad de crear un espacio virtual habitable, que invite al estudiante a participar en forma activa, que posibilite y promueva los vínculos y las comunicaciones y que contemple las necesidades e intereses de quienes lo integran. Por supuesto que se plantea como fundamental la organización y la presentación de los contenidos del curso, que exista cierta estructura que ordene al estudiante, que le acerque a la propuesta ya desde una primera mirada, valorándose especialmente que exista una guía del curso o de la unidad, una hoja de ruta que guíe y oriente claramente.

Respecto a los tipos de materiales y su diversidad, los estudiantes valoran especialmente que el docente realice una buena selección previa, que lo compartido sea cuidadosamente seleccionado, teniendo en cuenta la experiencia y formación que tienen, dosificando adecuadamente lo que se va presentando en la unidad curricular, poniendo en valor las distintas maneras de acercarse a los contenidos y planteando una propuesta en la que los formatos sean variados y se adapten a las diversas formas de aprender.

Como se mencionaba anteriormente, no escapa a la capacidad de diseño el hecho de que, para que haya una buena comunicación, para que se generen vínculos reales, la propuesta pedagógica debe brindar espacios que los posibiliten (foros, propuestas colaborativas, encuentros sincrónicos, entre otros). Ha surgido como aspecto destacado la necesidad de que el docente, como diseñador, genere espacios y propuestas que hagan posible la interacción y la participación activa de los integrantes del curso. Esta interacción es base en la conformación de comunidades de aprendizaje, colabora con la construcción de vínculos y con los intercambios necesarios para aprender de y con otros.

También es muy bien valorado por los estudiantes que el docente sea capaz de diseñar e implementar una propuesta en la que sus intereses y necesidades se vean reflejados. Para poder hacer esto, es necesario pensar qué estrategias, instrumentos y propuestas de curso permiten relevar esos intereses, y luego estar dispuesto a planificar de acuerdo al relevamiento realizado y a su posterior análisis.

Retomando la comunicación como parte fundamental en el desempeño del rol del tutor virtual, y más allá de generar los espacios necesarios para que se de, también es muy importante la moderación que se realiza en esos espacios, la fluidez en las respuestas y un estilo de comunicación que sea evidencia de un acompañamiento genuino. La regularidad en las respuestas hace que los estudiantes sientan la presencia del docente, aún sin encontrarse físicamente con él, les hace sentir que hay un otro que está atento a sus avances, a sus dudas, que está allí para ayudarlos cuando tienen dudas o se sienten estancados.

La retroalimentación, como parte de los procesos comunicativos de un curso, es vista como esencial para que los estudiantes se sientan vistos, reconocidos, y también para poder comprender cuáles fueron las dificultades en los aprendizajes, o qué aprendizajes aún no se han logrado y seguir trabajando en ello. Esta retroalimentación, para que tenga un carácter formativo y tenga una incidencia clara en los aprendizajes de los estudiantes, debe ser continua, acompañando la cursada, y no únicamente al final, como resultado de un curso.

Respecto a las vías de comunicación, los estudiantes consideran que es importante que el docente identifique las más adecuadas y proponga modificaciones en caso de ser necesario. Aprovechar los distintos medios que ofrece la plataforma puede no ser suficiente, señalando que en momentos críticos podrían plantearse vías alternativas, incluyendo medios de carácter

más personal, como algunas redes de mensajería muy populares externas a la comunicación formal.

Las maneras de comunicar también pueden ayudar al tutor a ser una figura más cercana, humanizando los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Cuando la interacción se propone en forma más cercana, con un interés manifiesto en el otro como ser humano integral (y no únicamente en su rol en un instituto), los estudiantes comentan sentirse más conectados y motivados, aspecto central al desarrollar propuestas en entornos en los que las sensaciones de aislamiento y desconexión pueden primar.

Podemos pensar especialmente en la importancia de la forma de comunicar, intentando desarrollarla de la mejor manera, pero esto es algo que sin duda está atravesado por las cualidades y habilidades personales del docente. Estas habilidades y cualidades tienen que ver con su formación personal, con la postura pedagógica desde la cual concibe su enseñanza y los aprendizajes, así como también con otras habilidades blandas que se vinculan con la empatía y la capacidad de comprender y ser flexible ante situaciones que los estudiantes planteen. Estos aspectos han sido destacados por los estudiantes, como factores importantes del desempeño del rol de sus tutores virtuales, al momento de sentirse motivados con una propuesta educativa. El hecho de que el docente realice un buen acompañamiento pedagógico, demostrando su presencia, siendo flexible y comprensivo, posibilitando la colaboración, son fundamentales para reforzar el compromiso y la motivación con el curso. También hay otros componentes como la función social y el dominio técnico, que son bien valorados por los estudiantes, y que implican que el docente cumpla con determinadas tareas que refieren al registro de la actividad de ese alumno en los sistemas formales que dan evidencia de su trayectoria, así como un acompañamiento colaborando con aspectos técnicos tan necesarios para poder cursar adecuadamente en entornos tecnológicos,

Sobre la identificación y descripción de los factores clave en la motivación de los estudiantes para continuar con sus estudios, surgen diversas evidencias que dan cuenta de aspectos internos del estudiante, como su posibilidad de autorregularse, la importancia de sentirse desafiado, o la incidencia de sus intereses en su compromiso y dedicación en un curso. También se mencionan otros factores que inciden directamente y que tienen que ver con la posibilidad de aprender con otros, así como otras cuestiones vinculadas con la organización, el

autoconocimiento, la posibilidad de desplegar su autonomía y la adaptación a los contextos personales.

Haciendo hincapié en los aspectos internos de la motivación, o cuándo efectivamente los estudiantes se sienten motivados en una unidad curricular, han manifestado que es vital poder ser parte en la elección de temáticas y actividades, pues esto les permite enfocarse en cuestiones que tienen que ver con la actividad, pero también con sus intereses personales, fortaleciendo el deseo de aprender. El hecho de sentirse escuchado ya es crucial para que los estudiantes se consideren valorados por el docente, y esto afecta directamente la motivación que sienten en el curso.

También se ve una estrecha relación entre el compromiso del estudiante y la motivación en su cursada: los estudiantes se sienten más comprometidos con actividades que les motivan, y a su vez esa motivación refuerza el compromiso con sus aprendizajes. Es un ida y vuelta, una relación en la que hay una retroalimentación constante entre compromiso y motivación.

En cuanto a las emociones de los estudiantes y la motivación, ha surgido especialmente que cuando se superan situaciones complejas, desafiantes, la sensación de logro provoca una importante gratificación y esto motiva a seguir aprendiendo. La sensación de satisfacción al lograr un objetivo, o la ansiedad que genera el tener que superar un desafío, son emociones que brindan al estudiante la posibilidad de reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje, y sobre la capacidad de sostener el interés y la motivación.

Se ha mencionado anteriormente la importancia del aprendizaje colaborativo, pero pensado desde el rol del tutor y su capacidad de proponerlo. En el caso de la motivación de los estudiantes, también se ha puesto el valor la importancia de aprender con y de otros, porque se enriquece la experiencia educativa y permite intercambios enriquecedores que colaboran con los aprendizajes y con los vínculos que ayudan a sentirse parte de una comunidad. Varios estudiantes han planteado que el aprendizaje colaborativo tiene un impacto significativo en la motivación que sienten por cursar una unidad curricular, aunque también es cierto que han surgido otras opiniones, de estudiantes que prefieren trabajar en soledad. Esto responde a que hay características personales de los estudiantes y de sus contextos, que les hacen preferir elaborar en soledad por falta de tiempos para coordinar, o por evitar la dificultad de llegar a acuerdos con otros. Más allá de estas opiniones, que representan un porcentaje muy inferior a

aquellos que sí valoran el impacto del trabajo colaborativo en la motivación, se puede decir que varios estudiantes ven esta posibilidad como una forma de promover la integración, la reflexión con otros y la generación de redes de contención que van más allá de los aspectos académicos.

Respecto a la autonomía y la autorregulación, surgen como dos términos directamente asociados a la motivación que sienten los estudiantes, y que cobran evidencia en cuestiones que tienen que ver con la organización personal, el autoconocimiento, la adaptación y los espacios de estudio necesarios para el despliegue de esa autonomía.

Estas cuestiones mencionadas están altamente interrelacionadas, incidiendo una directamente en la otra. En el caso del autoconocimiento, los estudiantes manifiestan que reconocen que pueden estudiar mejor en determinados horarios, o en determinados lugares físicos, y este autoconocimiento los lleva a organizarse de manera de poder hacerlo. El calendario surge como instrumento clave para la vida del estudiante semipresencial, pero será justamente en base a ese autoconocimiento, que lo gestionarán de una u otra manera, pudiendo ser en papel, digital, en un pizarrón, o inclusive en otros medios. Para algunos estudiantes parece importante tener un espacio físico dedicado al estudio, mientras que otros plantean que pueden estudiar en cualquier lugar, y eso tiene que ver con una adaptación a los contextos en los que habitan, y un autoconocimiento de qué es lo que les resulta mejor al momento de estudiar.

La posibilidad de ser autónomos en sus aprendizajes, de poder tomar decisiones respecto a los mismos, también se ha planteado como un factor clave para la motivación. Esta autonomía también está estrechamente vinculada al rol del tutor virtual, pues es él quien, con su propuesta pedagógica, posibilita o no esta autonomía.

En cuanto a otros hallazgos vinculados al rol del tutor virtual y su incidencia en la motivación de los estudiantes, emergen aspectos muy interesantes, vinculados a la flexibilidad en las entregas, a la retroalimentación recibida y a la habilitación a reentregar, como base para potenciar los aprendizajes y aprender de los errores sin que este último implique una connotación punitiva. Algunos estudiantes han mencionado que en las retroalimentaciones recibidas, o en las comunicaciones con sus tutores, les resulta motivador y fortalece el compromiso el hecho de sentirse reconocidos, valorados en su esfuerzo y dedicación, independientemente de que el resultado no haya sido de excelencia.

El apoyo familiar también se presenta como un aspecto directamente vinculado a la motivación de los estudiantes, aunque claramente, el tutor virtual no incide en forma directa en este punto.

Lo que sí incide en el desempeño del tutor virtual, y tiene un correlato en la motivación de los estudiantes, es la falta de lineamientos claros sobre los alcances, responsabilidades e implicancias de este rol. Surge de la entrevista a un referente de Gestión, que en ese momento no existía aún una normativa clara de lo que se espera de un docente cuando toma un curso en modalidad semipresencial. El sistema lo ha visto como un simple cambio de modalidad, como una variante en el entorno en el que se brinda la propuesta educativa, sin por ello exigir una formación adecuada a los docentes que brindan una propuesta educativa en ese entorno virtual. Esto afecta a los estudiantes, que en algunos casos identifican ciertas inconsistencias entre las distintas propuestas que reciben de los docentes, teniendo que adaptarse a cada enfoque, generando cierta incomodidad y confusión. Se plantea como necesaria la generación de directivas institucionales respecto a este tema, para posibilitar una estandarización básica de lo que implica ser un tutor virtual en esta propuesta educativa, que genere una visión clara a docentes y estudiantes de lo que se espera de cada uno.

En suma, si miramos las características de los tutores virtuales en INET y lo que los estudiantes identifican como aspectos motivadores, veremos diversos solapamientos entre lo que se espera que realicen y el despliegue de un rol completo, que involucre tanto las características personales de ese tutor, como su formación y capacidad de plantear propuestas con un diseño coherente, atractivo, variado, que vele por los intereses de los estudiantes y potencie la conformación de auténticas comunidades de aprendizaje. Si bien en muchos cursos en los que los estudiantes se han sentido motivados, se identifica claramente este desempeño amplio y potente del docente, también es cierto que se han mencionado situaciones de cursos en las que aún no hay tal despliegue, generando cierta confusión en los estudiantes. Parece necesario, ir en dirección de la generación de esas normativas que regulen los alcances y brinden un marco de acción claro a docentes y estudiantes. También podría ser oportuno promover espacios de formación para los tutores virtuales en este centro, para acompañar sus procesos de cambio, comprendiendo que es una nueva realidad laboral a la que se han tenido que adaptar, sin contar, en algunos casos, con la formación necesaria para enseñar en contextos en línea.

## Referencias

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., & Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: Clacso.
- ANEP (2018). *Estudio sobre la modalidad semipresencial de formación en educación*. Dirección Sectorial de Planificación Educativa, División de Investigación, Evaluación y Estadística de CODICEN, Departamento de Investigación y Estadística Educativa de CODICEN.
- ANEP (2018). *Informe sobre la matrícula inicial y las características sociodemográficas de los estudiantes del Consejo de Formación en Educación (CFE) en 2018*. División Información y Estadística de ANEP.
- ANEP (2022). *Resultados educativos del ciclo lectivo 2022*. Pag 36, Tabla 12. Cantidad y porcentaje de estudiantes con actividad por carrera. Ciclo lectivo 2022. División Información y Estadística de ANEP. Disponible en: [https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/publicaciones/estadisticas/2024/resultados\\_ciclolectivo\\_2022.pdf](https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/publicaciones/estadisticas/2024/resultados_ciclolectivo_2022.pdf)
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452–477. <http://www.jstor.org/stable/748216>
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Castillo, F. (2020). *La motivación en ambientes de logro y de aprendizaje como un componente de la autorregulación*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/profile/Francisco->

[Adelso-](#)

[Castillo/publication/360765629 La Motivacion en Ambientes de Logro y Aprendizaje como un Componente de la Autorregulacion/links/6288fe6e6e41e5002d38415d/La-Motivacion-en-Ambientes-de-Logro-y-Aprendizaje-como-un-Componente-de-la-Autorregulacion.pdf](#)

CFE (2018). *Plan 2017 de Maestro Técnico, Profesor Técnico y Asistente Docente de Laboratorio de Tecnologías*. Recuperado de [http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes\\_programas/a44\\_res36.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/a44_res36.pdf)

Coicaud, S. (2010). *Educación a distancia, tecnologías y acceso a la educación superior*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Coll, C., Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Editorial Morata.

Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (2014). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

Curione, K., Huertas, J. A. (2015). *Teorías cognitivas de la motivación humana*. En A. Vásquez Echeverría (Ed.) *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva*. Montevideo: Udelar.

Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

Darré, S., Gortázar, A. (2016). *Herramientas conceptuales para el diseño de una tesis I*. Uruguay: FLACSO.

Darwin, C. (1859) *On the Origin of Species by Means of Natural Selection*. John Murray, London

Dieser, M. P.; Sanz, C. V. y Zangara, M. A. (2020). *Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en contextos educativos mediados por TIC. Una revisión*

sistemática en el ámbito de la Educación Superior Iberoamericana. En 8vo. Seminario Internacional de Educación a Distancia RUEDA 2019. La educación en prospectiva. Prácticas disruptivas mediadas por tecnologías, pp. 623-632. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/148850/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/148850/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1)

Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement Motivation. In P. H. Mussen (Gen. Ed.), & E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 4, pp. 643-691). New York: Wiley.

EAV (2006). *Un modelo para la educación en ambientes virtuales*. Grupo de investigación en Ambientes Virtuales. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Eco, U. (1995). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.

García Aretio, L. (2011). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Editorial Planeta.

García, J.M., García, S. (2020). *Las tecnologías en (y para) la educación*. FLACSO. Uruguay. Accesible en <https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/issue/view/1/1>

Hartnett, M., ST. George, A., Dron, J. (2011). *Examining Motivation in Online Distance Learning Environments: Complex, Multifaceted, and Situation-Dependent*. Accesible en: <https://www.erudit.org/en/journals/irrodl/2011-v12-n6-irrodl05121/1067476ar/>

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.

Hunt-Gómez, Coral I., Núñez-Román, Francisco, & Gómez-Camacho, Alejandro. (2020). *Textismos y ortografía. Percepción de los profesores en formación de la Generación Z*. *Formación universitaria*, 13(2), 143-152. Accesible en : <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200143>

Fullan, M., McEachen J., Quinn, J. (2019). *Aprendizaje profundo*. Montevideo: Plan Ceibal.

- Juan-Lázaro, O., & Area-Moreira, M. (2021). Gamificación superficial en e-learning: evidencias sobre motivación y autorregulación. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 62, 146-181. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.82427>
- Konrad, Artie & Herring, Susan & Choi, David. (2020). Sticker and Emoji Use in Facebook Messenger: Implications for Graphicon Change. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 25, 217-235. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/344620695\\_Sticker\\_and\\_Emoji\\_Use\\_in\\_Facebook\\_Messenger\\_Implications\\_for\\_Graphicon\\_Change](https://www.researchgate.net/publication/344620695_Sticker_and_Emoji_Use_in_Facebook_Messenger_Implications_for_Graphicon_Change)
- Leymoníé, J., Fiore, E. (2018). *Didáctica práctica para enseñanza básica, media y superior*. Montevideo: Grupo Magro Editores.
- Lion, Carina (2020). *Aprendizaje y tecnologías*. Argentina: Ed. Noveduc.
- Lovesio, B. (2019). *Herramientas conceptuales para el diseño de una tesis II*. Uruguay: FLACSO.
- Mauri, T., Onrubia, J. (2008). *El profesor en entornos virtuales : condiciones, perfil y competencias*, en [Psicología de la educación virtual Pozo J.I. (2014)Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal. Madrid: Editorial Morata.
- McLuhan, M.I (1962). *The Gutenberg Galaxy: the making of typographic man*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Molinero, O., Salguero, A., Márquez, S. (2011). Autodeterminación y adherencia al ejercicio: estado de la cuestión. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. Accesible en : [https://www.researchgate.net/publication/261873626\\_Autodeterminacion\\_y\\_adherencia\\_al\\_ejercicio\\_estado\\_de\\_la\\_cuestion](https://www.researchgate.net/publication/261873626_Autodeterminacion_y_adherencia_al_ejercicio_estado_de_la_cuestion)
- Nzeaka, E. (2021). *Symbolic language*. Accesible en: [https://www.researchgate.net/publication/350357950\\_symbolic\\_language](https://www.researchgate.net/publication/350357950_symbolic_language)

- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 20( 1), 11-22. Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Editorial Morata.
- Pérez Hernández, M. (2023). *El lenguaje simbólico: un cambio en la comunicación de los jóvenes de la era digital. Percepción de los estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato*. (Trabajo Fin de Grado Inédito). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Pozo, J.I. (2014) *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. (2017). *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Editorial Alianza.
- Ríos Martínez, A., Carrillo Araujo, E., & Sotomayor Vanegas, D. (2016). Las características del tutor virtual . *Revista Varela*, 16(45), 248–255. Recuperado a partir de <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/167>
- Rogovsky, C., Chamorro, F. (2020). *Cómo enseñar a aprender. Educación, innovación pedagógica y tecnología en tiempos de crisis*. Argentina: Editorial La Crujía.
- Redecker, C. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. Ministerio de Educación y Formación Profesional (original publicado en 2017, Comisión Europea).
- Salmon, G. (2004) *E-actividades: el factor clave para una formación en línea activa*. España: Editorial UOC.
- Santrock, J. W. (2006). *Life-span developmental Psychology*. New York: McGraw Hill Companies, Inc.
- Schmid-Isler, S. (2000) The language of digital genres- A semiotic investigation of style and iconology on the World Wide Web, pp. 9 pp. vol.2-, Disponible en:

<https://www.researchgate.net/publication/3841493> The language of digital genres-  
[A semiotic investigation of style and iconology on the World Wide Web](#)

Stipek, D. J. (2002). *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Turner, J., Patrick, H. (2008). *How Does Motivation Develop and Why Does It Change? Reframing Motivation Research*. Accesible en:  
<https://www.researchgate.net/publication/232972487> [How Does Motivation Develop and Why Does It Change Reframing Motivation Research](#)

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Anexos

### Anexo 1. Guía de entrevista a responsables de la gestión

#### **GUÍA DE ENTREVISTA A RESPONSABLE DE GESTIÓN**

La presente entrevista forma parte de una investigación se realiza en el marco de la Maestría en Educación, Innovación y Tecnología de FLACSO Uruguay.

Mi nombre es Patricia Añón, y me encuentro realizando una investigación acerca del rol del tutor virtual en los cursos semipresenciales del Instituto Normal de Enseñanza Técnica, y su relación con la motivación de los estudiantes en los cursos durante el año 2022.

La presente entrevista tiene el objetivo de recabar información de calidad sobre esta temática, teniendo en cuenta su experiencia en el área y conocimiento sobre las temáticas vinculadas a esta modalidad, al rol del tutor virtual y a lo que sucede en particular en este Instituto.

La información solo será trabajada en el marco de esta investigación y en sus productos. Nunca se revelarán datos personales, y tiene la posibilidad de abandonar la entrevista si lo considera pertinente.

La duración aproximada será de 40 minutos.

#### **Datos personales**

Nombre:

Edad:

Sexo:

Formación:

#### **Tópico 1 - Pregunta de apertura**

1. ¿Cuáles son las actividades que realizas como parte del equipo de gestión que trabaja en la Unidad de Modalidad Semipresencial del INET?

## **Tópico 2- El docente de INET en la modalidad semipresencial**

2. ¿Qué implica ser docente en esta modalidad, de acuerdo a lo establecido formalmente por el CFE?
3. ¿Cuáles son las indicaciones que se le brindan a los docentes que acceden a trabajar en esta modalidad en INET?
4. ¿Qué formación tienen los docentes del INET que trabajan en esta modalidad?
5. ¿Cuáles son los mayores desafíos a los que se enfrentan los docentes de la modalidad semipresencial?
6. ¿Cuáles te parece que son las mayores oportunidades profesionales ( o de otro tipo) que ofrece ser docente en esta modalidad?

## **Tópico 3- El despliegue de los distintos aspectos del rol del docente del INET como tutor virtual**

7. ¿Cómo se concibe, desde el INET, el alcance del rol del tutor virtual?
8. ¿Qué percepción te parece que tienen los docentes sobre el alcance de su rol como tutores virtuales?
9. ¿Si tuvieras que identificar las diferentes dimensiones que debería dominar un docente del INET que trabaje en modalidad semipresencial, cuáles serían?

## **Tópico 4- La motivación de los estudiantes**

10. ¿Cómo te parece que incide en la motivación de los estudiantes, esa percepción que tienen los docentes del INET sobre el despliegue de su rol?

11. ¿Qué estrategias pueden poner en juego los docentes, vinculadas a su rol en estos entornos, para que los estudiantes se sientan más motivados?

Muchas gracias por tu tiempo y las respuestas brindadas.

## Anexo 2. Guía de entrevista a estudiantes

### **GUÍA DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES**

La presente entrevista forma parte de una investigación se realiza en el marco de la Maestría en Educación, Innovación y Tecnología de FLACSO Uruguay.

Mi nombre es Patricia Añón, y me encuentro realizando una investigación acerca del rol del tutor virtual en los cursos semipresenciales del Instituto Normal de Enseñanza Técnica, y su relación con la motivación de los estudiantes en los cursos durante el año 2022.

La presente entrevista tiene el objetivo de recabar información de calidad sobre esta temática, teniendo en cuenta su experiencia personal como estudiante de esta modalidad.

La información solo será trabajada en el marco de esta investigación y en sus productos. Nunca se revelarán datos personales, y tiene la posibilidad de abandonar la entrevista si lo considera pertinente.

La duración aproximada será de 40 minutos.

#### **Datos personales**

Nombre:

Edad:

Sexo:

Carrera:

Especialidad:

Departamento de residencia:

#### **Tópico 1 - Preguntas de apertura**

1. ¿Cuándo comenzaste tu carrera en formación docente?
2. Como estudiante de modalidad semipresencial, ¿cuáles han sido los mayores desafíos y cuáles las mayores oportunidades desde tu experiencia personal?

## **Tópico 2 - Rol del tutor virtual en experiencia motivadora**

3. Retomando tu experiencia, y pensando en particular en algunos cursos en los que te hayas sentido más motivado en la cursada, podrías identificar aspectos relacionados con el rol del docente?
4. ¿Cómo eran los materiales en ese curso?
5. ¿Qué aspectos destacarías respecto al diseño del curso y su estructura, que resultaran más motivadores?
6. ¿Qué grado de participación se brindaba a estudiantes en ese curso?
7. ¿Se promovía el intercambio y la participación en espacios de comunicación en el curso?
8. ¿Qué tipo de devolución recibías del docente sobre tus actividades y tu proceso en el curso?
9. ¿Qué aspectos te hicieron sentir acompañado por tu docente durante tu proceso de aprendizaje?
10. Respecto a las herramientas tecnológicas vinculadas con el aprendizaje en estos medios, ¿te sentiste orientado por tu docente?
11. ¿Las propuestas de trabajo en el curso eran de carácter individual o se promovía el trabajo colaborativo y el aprendizaje con otros?
12. ¿Percibiste que se realizaba un seguimiento de tu proceso de aprendizaje y que era respaldado formalmente en el sistema correspondiente?

## **Tópico 3 - La motivación del estudiante en experiencia motivadora**

13. ¿Qué indicios notaste que implicaran un reconocimiento de los intereses de los estudiantes ?
14. ¿Qué tan determinante ha sido tu compromiso personal con la unidad curricular, en tu motivación?

15. ¿Qué emociones o sensaciones relacionadas con tu aprendizaje en el curso has experimentado?
16. Respecto al aprendizaje con otros, ¿en qué medida es algo que contribuye con tus aprendizajes en la unidad curricular?
17. ¿Cómo te organizabas respecto a tiempos, espacios u otros aspectos que consideres importantes?
18. Respecto a la toma de decisiones en cuanto a la gestión del ritmo de estudio, o modalidades para hacerlo, ¿te has sentido con la suficiente autonomía para llevarlo adelante como querías?
19. ¿Hay algo más que desees contarme?

Muchas gracias por tu tiempo y las respuestas que me has brindado.

## Anexo 3. Cuestionario a estudiantes

### **CUESTIONARIO A ESTUDIANTES**

El siguiente cuestionario está dirigido a estudiantes de carreras de modalidad semipresencial del Instituto Normal de Enseñanza Técnica, y su finalidad es obtener información para la realización de la Tesis de Maestría en Educación, Innovación y Tecnología de FLACSO, que está realizando la Prof. Patricia Añón.

Las preguntas están enfocadas a conocer la percepción de los estudiantes sobre la incidencia del rol de los docentes de esta modalidad en su motivación por continuar con sus estudios en las unidades curriculares correspondientes a sus especialidades.

La información personal será tratada con confidencialidad.

¡Muchas gracias por colaborar!

-----

Correo electrónico\*

\_\_\_\_\_

### **SOBRE EL ESTUDIANTE**

La información recibida será tratada con confidencialidad, y bajo ningún concepto se divulgarán datos personales de los estudiantes. Las preguntas de esta sección se realizan exclusivamente con fines de validación de datos.

Número de cédula de identidad

\_\_\_\_\_

3. Edad \*

*Marca solo un óvalo.*

- Menos de 20 años
- Entre 20 y 30 años
- Entre 30 y 40 años
- Entre 40 y 50 años
- Más de 50 años

4. ¿Con qué género te identificas? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Femenino
- Masculino
- Prefiero no decirlo
- Otros: \_\_\_\_\_

5. ¿En qué departamento resides? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Montevideo
- Maldonado
- Canelones
- San José
- Colonia
- Rocha
- Paysandú
- Durazno
- Artigas
- Treinta y Tres
- Río Negro
- Flores
- Florida
- Lavalleja
- Salto
- Soriano
- Tacuarembó
- Rivera
- Cerro Largo

6. ¿Qué carrera cursas? \*

*Selecciona todas las opciones que correspondan.*

- Maestro Técnico
- Profesor Técnico
- Educador Técnico y Gestor
- Profesorado

7. ¿Qué especialidad cursas? \*

*Selecciona todas las opciones que correspondan.*

- Electrónica
- Electrotecnia
- Redes y Telecomunicaciones
- Tecnologías Digitales
- Producción Animal
- Producción Vegetal
- Construcción
- Contabilidad
- Administración
- Electricidad Automotriz
- Gastronomía
- Mecánica Automotriz
- Diseño e Indumentaria
- Informática

8. ¿Qué año de la carrera cursas actualmente? (si cursas más de uno, indica aquel \* en el que cursas más asignaturas)

*Marca solo un óvalo.*

- 1°
- 2°
- 3°
- 4°

#### COMUNICACIÓN Y MEDIACIÓN DEL DOCENTE

Para responder las preguntas que se realizan a continuación, ten en cuenta las siguientes categorías de la escala:

- 1- Totalmente en desacuerdo
- 2- En desacuerdo
- 3- Me es indiferente
- 4- De acuerdo
- 5- Totalmente de acuerdo

9. Los cursos que más me motivan son aquellos en los que hay una comunicación constante con el docente \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

---

Total      Totalmente de acuerdo

10. Cuando tengo dudas en un curso, me motiva poder plantearlas y recibir respuestas del docente \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

---

Total      Totalmente de acuerdo

11. Para estar motivado necesito recibir retroalimentación del docente sobre las actividades que realizo en el curso \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

---

Total      Totalmente de acuerdo

## EL DISEÑO DEL CURSO Y LOS MATERIALES

Para responder las preguntas que se realizan a continuación, ten en cuenta las siguientes categorías de la escala:

- 1- Totalmente en desacuerdo
- 2- En desacuerdo
- 3- Me es indiferente
- 4- De acuerdo
- 5- Totalmente de acuerdo

12. Me motiva que el docente elabore sus propios materiales para el curso \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

Tota      Totalmente de acuerdo

13. Me motiva encontrar una estructura en el curso, con guías didácticas y regularidades en el diseño \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

Tota      Totalmente de acuerdo

14. Me motiva la variedad de recursos (por ejemplo videos, enlaces, actividades, documentos, etc) en la propuesta de un curso \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

Tota      Totalmente de acuerdo

15. Me motiva una propuesta de curso que posibilite mi rol activo en los procesos personales de aprendizaje \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

Tota      Totalmente de acuerdo

## HABILIDADES Y CUALIDADES PERSONALES DEL DOCENTE

Para responder las preguntas que se realizan a continuación, ten en cuenta las siguientes categorías de la escala:

- 1- Totalmente en desacuerdo
- 2- En desacuerdo
- 3- Me es indiferente
- 4- De acuerdo
- 5- Totalmente de acuerdo

16. Es motivador sentir el acompañamiento del docente en los procesos de aprendizaje personales \*

*Marca solo un óvalo.*

1   2   3   4   5

---

Tota      Totalmente de acuerdo

17. Me motiva que el docente pueda orientarme en aspectos técnicos relativos al uso de las herramientas tecnológicas necesarias para esta modalidad \*

*Marca solo un óvalo.*

1   2   3   4   5

---

Tota      Totalmente de acuerdo

18. Me motiva que el docente proponga actividades que impliquen el aprendizaje con otros \*

*Marca solo un óvalo.*

1   2   3   4   5

---

Tota      Totalmente de acuerdo

19. Me motiva percibir que el docente realiza el seguimiento y gestión administrativa de mi trayectoria en su unidad curricular \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

---

Tota      Totalmente de acuerdo

#### MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE

Para responder las preguntas que se realizan a continuación, ten en cuenta las siguientes categorías de la escala:

- 1- Totalmente en desacuerdo
- 2- En desacuerdo
- 3- Me es indiferente
- 4- De acuerdo
- 5- Totalmente de acuerdo

20. Me motiva que en la propuesta del curso se tengan en cuenta mis intereses \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

---

Tota      Totalmente de acuerdo

21. Me motiva que en los cursos se promueva mi autonomía respecto a decisiones en la gestión de mi proceso de aprendizaje \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

---

Tota      Totalmente de acuerdo

22. En campos de saber que de por sí me gustan, me es indiferente el tipo de propuesta de curso que realiza el docente \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

---

Tota      Totalmente de acuerdo

23. Las propuestas de los docentes en sus cursos, inciden directamente en mis emociones \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

---

Tota      Totalmente de acuerdo

---

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios

## Anexo 4. Permisos



Montevideo, 20 de setiembre de 2022.  
Oficio N° 784/22.

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)  
Sra. Directora  
Dra. Ana Gabriela Fernández

Me dirijo a usted a fin de remitir copia de la Resolución N° 2151/022 (Acta N° 31) adoptada por el Consejo Directivo Central con fecha 14 de setiembre de 2022, por la cual se dispone autorizar al grupo de cursantes de la Maestría en Educación, Sociedad y Política (cohorte IV) y en Educación, Tecnología e Innovación (cohorte I) a desarrollar los trabajos de campo, en el marco de sus Tesis, en diferentes instituciones del sistema educativo que surgen del listado que se adjunta.

Saluda a usted atentamente.

  
Dra. Virginia Cáceres Batalla  
Secretaria General  
ANEP- CODICEN

Acta N° 31, Resol. N° 2151/022  
Expte. 2022-25-1-002066  
secretaria@flacso.edu.uy  
IS.

**Sección Comunicaciones** | Av. Libertador Juan Antonio Lavalleja 1409, piso 5.  
Montevideo, Uruguay. CP 11100 | +598 2900 7070 int. 5016  
comunicaciones@anep.edu.uy | www.anep.edu.uy



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA  
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

Montevideo, 14 de setiembre de 2022

**ACTA N° 31**  
**RES. N° 2151/22**  
**EXP. 2022-25-1-002066**

Mm/pm

**VISTO:** el planteo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Uruguay respecto de los posgrados en educación que dicha institución se encuentra desarrollando;

**RESULTANDO:** I) que FLACSO Uruguay indica en nota de fs.1 de obrados que el grupo de cursantes de la Maestría en Educación, Sociedad y Política (cohorte IV) y de la Maestría en Educación, Tecnología e Innovación (cohorte I) iniciaron los Talleres de Tesis orientados por un equipo de tutorías y que para desarrollar un trabajo de campo necesitan acceso a diferentes instituciones del sistema educativo;

II) que de fs. 2 a 6 de obrados se adjunta listado detallando los datos personales de los cursantes, los proyectos propuestos y los centros para los cuales se solicita el acceso;

**CONSIDERANDO:** I) que la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas expresa que la petición se realiza en el marco de los convenios firmados con la Administración por lo que no opone reparos a la solicitud planteada;

II) que la Unidad Letrada no formula objeciones a la solicitud planteada, elevando la Asesoría Letrada las actuaciones a efectos de ser tratadas por el Consejo Directivo Central;

III) que en merito de lo que surge informado en obrados, se entiende pertinente autorizar a los grupos de cursantes de las Maestrías en Educación, Sociedad y Política (cohorte IV) y en Educación, Tecnología e Innovación (cohorte I), dictadas por FLACSO Uruguay, a desarrollar trabajo de campo, con el fin de obtener los insumos para sus investigaciones en el marco de sus Tesis, en diferentes instituciones del sistema educativo, de acuerdo al listado adjunto de fs.2 a 6 de obrados;

**ATENCIÓN:** a lo expuesto y a lo establecido en el artículo 60 de la Ley N°18.437 del 12 de diciembre de 2008 en redacción dada por el artículo 153 de la Ley N°19.889 de fecha 9 de julio de 2020;

**EL CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL DE LA ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, resuelve:**

1) Autorizar a los grupos de cursantes de las Maestrías en Educación, Sociedad y Política (cohorte IV) y en Educación, Tecnología e Innovación (cohorte I), dictadas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en Uruguay a desarrollar trabajo de campo, con el fin de obtener los insumos para sus investigaciones, en el marco de sus Tesis, en diferentes instituciones del sistema educativo, de acuerdo al listado adjunto de fs.2 a 6 de obrados.

2) Solicitar a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Uruguay, que una vez aprobadas las tesis se remitan copias de las mismas a fin de su utilización como insumos en el ámbito de la ANEP.

Comuníquese a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Uruguay, Direcciones Generales de Educación, Consejo de Formación en Educación y a la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas. Cumplido, archívese sin perjuicio.

  
Dra. Virginia Cáceres Batalla  
Secretaría General  
ANEP - CODICEN

  
Dr. Juan A. Gabito Zóboli  
Presidente a.i  
ANEP - CODICEN



**FLACSO**  
URUGUAY

✉ secretaria@flacso.edu.uy  
☎ +598 2 481 7459  
📍 8 de Octubre 2682, Montevideo  
🌐 www.flacso.edu.uy

Montevideo, 9 de junio de 2022

Presidente del Consejo Directivo Central  
Dr. Robert Silva

Esperando que se encuentre muy bien, me complace saludarle. Le remitimos la presente con el objetivo de realizar una solicitud respecto de los posgrados en educación que FLACSO Uruguay se encuentra desarrollando.

El grupo de cursantes de la Maestría en Educación, Sociedad y Política (cohorte IV), así como el de la Maestría en Educación, Tecnología e Innovación (cohorte I) han iniciado la cursada de los Talleres de Tesis orientados por un equipo de tutorías.

En este marco el grupo de estudiantes deberá desarrollar trabajo de campo con el fin de obtener los insumos para sus investigaciones en diferentes instituciones del sistema educativo. Adjuntamos un listado en donde se detallan los datos personales de las personas cursantes, los proyectos propuestos y los centros para los cuales se solicita el acceso.

Esperando contar con la viabilidad de la presente solicitud, agradezco la confirmación de recepción y me despido con la más alta consideración y estima.

Dra. Silvana Darre  
Coordinadora Académica  
FLACSO Uruguay

## Listado de acceso al trabajo de campo

Apellidos	Nombres	Documento de identidad	Título investigación	Objetivos	Centros en los que realizará el trabajo de campo	Subsistema	Periodo	Técnicas de investigación	Departamento
López	Dany	30492643	La alfabetización digital del profesorado de Formación Docente y la relación con el desarrollo de competencias digitales del alumnado. Estudio de caso en un Instituto de formación docente del interior del Uruguay, en 2021 y 2022	Analizar la alfabetización digital del profesorado de formación docente y su relación en el desarrollo de competencias digitales del alumnado	Instituto de Formación en Educación de Treinta y Tres, "Maestro Julio Macedo"	CFE	01/06/22 a 30/10/22	Encuesta, entrevistas y observación	Treinta y Tres
dos Santos Castaño	Geferson Rodrigo	51744718	Prácticas educativas inclusivas mediadas por TIC	Analizar prácticas educativas inclusivas mediadas por la incorporación de TIC, durante el período de pandemia por COVID-19.	Centro Educativo Asociado N°354 Los Junquillos.	DGETP DGEIP	1/07/22 a 1/07/23	Entrevistas (docentes, adscriptor, coordinador), Focus Group (adscriptos, estudiantes y familias), Análisis documental (planificaciones, materiales didácticos físicos y digitales).	Montevideo
Rivas	Mariela	36314538	La inclusión de las TIC en la Educación: un análisis de las prácticas de enseñanza entre el 2018 y 2022.	Analizar las prácticas de enseñanza con la inclusión de las TIC entre 2018 y 2022.	IFD San Ramón	CFE	1/6/2022 a 30/11/22	Entrevistas, consulta a material de registro	Canelones
Costa Barboza	Enzo Facundo	46342123	El Minecraft Education Edition como herramienta	Conocer cuáles son algunas de las estrategias	Docentes que trabajen con Minecraft Edition de DGEIP	DGEIP	1/06/22 a 1/06/23	Encuesta y entrevista.	Varios

			pedagógica utilizada en algunas escuelas públicas del Uruguay en el año 2021	pedagógicas utilizadas por la docencia para implementar el Minecraft Education Edition en el aula.					
Larrosa Melgarejo	Alexis Ignacio	53868996	El lugar de la Investigación educativa en la Formación Docente de profesores de Enseñanza Media del Uruguay.	Análisis del papel del Instituto de Ciencias de la Educación del CFE, en particular del Departamento Pedagógico-Histórico-Filosófico y el Departamento Sociología, en la promoción del desarrollo del perfil investigador de los docentes de Educación Media, egresados del plan 2008.	Instituto de Profesores Artigas (IPA) y seis CeRPs (Maldonado, Atlántida, Florida, Colonia, Rivera y Salto)	CFE	01/06/22 a 01/06/23	Focus Group. Entrevistas. Observación. Análisis documental.	Varios
Fernández González	Cecilia Modesta	45390367	Diseño del Plan de Desarrollo Educativo en Uruguay (2020-2024)	Análisis del diseño del Plan de Desarrollo Educativo en Uruguay (2020-2024).		ANEP - CODICEN Sub sistemas: DGEIP, DGES, DGETP	01/03/21 a 30/11/22	Entrevista a consejeros del CODICEN y otras autoridades. Análisis documental de informes relevados por la mesa permanente de la Asamblea Técnica	Nivel nacional

								Docente (ATD) y del resultado de la encuesta docente, en formato online, propuesta por la ANEP desde noviembre de 2021.	
Farias Parisi	Gustavo Leonardo	38535807	Análisis sobre el uso de los mecanismos de rastreo y seguimiento de actividades en cursos online de un grupo de docentes del Profesorado Semipresencial durante el año 2021	Analizar cómo se utiliza la información estadística que genera la plataforma Schoology del Plan Ceibal al respecto del acceso de los estudiantes a las aulas virtuales, por parte de un grupo de docentes del Profesorado Semipresencial.	Profesorado Semipresencial	CFE	1/07/22 a 30/10/22	Entrevista semiestructurada, encuestas, relevamiento de datos de la plataforma Schoology.	Montevideo
Marco Thon	Luis Alberto	16949141	El apalancamiento digital en el ABP. Experiencias desarrolladas en Makerspaces del Programa CEILAB, durante la pandemia de COVID 19 (2020 - 2021)	Analizar desde el punto de vista de los docentes, la contribución del apalancamiento digital al ABP desarrollado en los Makerspaces del Programa CEILAB de Uruguay, en instancias de	Centros correspondientes a la DGES: Liceo N° 4 (Melo / Cerro Largo), Liceo Dr. Meduleo Pérez Fontana (Nueva Palmira / Colonia), Liceo Fray Marcos (Fray Marcos/Florida), Liceo rural Villa del Rosario (Paraje Villa del Rosario/Lavalleja), Liceo Barra de Maldonado (La Barra/Maldonado), Liceo N.º 8 (La Blanqueada /Montevideo), Liceo N.º 46 (Paso de la Arena /Montevideo), Liceo N.º 67	DGES DGETP	20/06/22 a 26/08/22	Encuesta a 30 referentes (uno por centro), entrevista a 6 docentes (uno por centro seleccionado), revisión documental.	Canelones, Cerro Largo, Colonia, Florida, Lavalleja, Maldonado, Montevideo, Paysandú, Río Negro, Rivera, Rocha, Salto, San José,

				baja presencialidad durante la emergencia sanitaria por COVID 19 (2020-2021).	(Piedras Blancas/Montevideo), Liceo N.º 71 (Prado /Montevideo), Liceo N.º 2 (Young / Río Negro), Liceo de Vichadero (Vichadero /Rivera), Liceo N.º 2(Salto/Salto).  Centros correspondientes a la DGETP: Escuela Técnica Superior de Melo (Melo /Cerro Largo), Escuela Técnica de Fraile Muerto (Fraile Muerto / Cerro Largo), Escuela Técnica de Carmelo (Carmelo/ Colonia), Escuela Técnica de Juan Lacaze (Juan Lacaze / Colonia), CEA Escuela N.º 230 Puntas de Manga (Puntas de Manga /Montevideo), CEA Escuela N.º183 (Carrasco Corte / Montevideo), Satélite UTU - Escuela N.º 354 (Gruta de Lourdes / Montevideo), Escuela Técnica Domingo Arena (Piedras Blancas / Montevideo), Escuela Superior de Informática (Buceo / Montevideo), Escuela Técnica de Guichón (Guichón / Paysandú), Escuela Técnica de Lascano (Lascano /Rocha), Escuela Superior de Salto (Salto / Salto), Escuela Técnica de Belén (Belén / Salto), Escuela Técnica de San José (San José de Mayo /San José), Polo Educativo Tecnológico Tacuarembó (Tacuarembó /Tacuarembó).				Tacuarembó
Año Villamil	Patricia	36564361	El rol del tutor virtual en los cursos semipresenciales del Instituto Normal de Enseñanza Técnica.	Describir cómo es la relación entre el desempeño del rol del tutor	INET (Instituto Normal de Enseñanza Técnica)	CFE	01/07/22 a 01/12/22	Entrevistas a docentes y estudiantes. Observación	Montevideo

			y su relación con la motivación de los estudiantes en los cursos durante el año 2021	virtual en cursos semipresenciales del Instituto Normal de Enseñanza Técnica y la motivación de sus estudiantes por continuar avanzando en las carreras que cursan en este centro educativo, durante 2021.				de aulas virtuales.	
Segrera	Carina	19639026	Cultura patriarcal y escuela	Comprender las formas de producción y reproducción de valores y prácticas que se vinculan con el patriarcado desde la cotidianidad escolar. Identificar buenas prácticas desde los docentes que favorezcan la igualdad en el relacionamiento niñas y niños.	Escuela N° 332	DGEIP		Entrevistas a docentes y familias. Observación participante en recreos y fiestas escolares.	Montevideo