



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2020-2022

Algunas opiniones acerca de las modalidades presencial y semipresencial
en la formación magisterial en dos ciudades al norte del Uruguay

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Lic. Luz Divina Costa Fernández

Director-a de Tesis: Dra. Alejandra Capocasale Bruno

Montevideo, julio 2022

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mi querida madre, a mis hermanos César y Andrés, y a mis cuatro sobrinos: Gonzalo, Valentina, Juan Román y Bautista

Agradecimientos

En este proceso de tesis muchas personas han colaborado para que su realización fuera posible, extendiendo mi agradecimiento a cada una de ellas. En primer lugar, agradezco enormemente a mi Tutora de tesis la Dra. Alejandra Capocasale Bruno por su apoyo incondicional en todo el proceso, su generosidad, el tiempo brindado y su profesionalidad, no existen palabras que puedan expresar mi enorme agradecimiento hacia ella.

También agradezco a mis compañeras Gabriela, Ximena, Ana Laura y Beatriz con quienes transitamos juntas este proceso.

Vaya mi agradecimiento a las informantes calificadas (Mag. María Dibarboure, Mtra. Lilián Fagúndez, Mag. Laura Elhordoy y Mtra. Fabiana Bentín), estas dos últimas con cargos de relevancia en la Institución donde se llevó a cabo el trabajo de campo, permitiéndome el acceso a la institución, la coordinación de las entrevistas y brindándome la información necesaria. Además, agradezco a los/las docentes y estudiantes que permitieron que los/las entrevistara, brindándome parte de su tiempo.

A mis amigas, Vanesa, Lorena, Silvia, Inés, Elvira y Adriana por mostrarse comprensivas frente a mis ausencias.

A mi familia, especialmente a mi madre por su constante apoyo y acompañamiento en el proceso de maestría, a mis hermanos por estar siempre presentes.

Contenido

Dedicatoria.....	1
Agradecimientos.....	2
Glosario de términos y abreviaturas	4
Resumen	6
Abstract.....	7
Introducción.....	8
Objetivo general:.....	15
Objetivos específicos:	15
Marco teórico – conceptual	18
1.1 Antecedentes	18
1.2 Estado del arte.....	20
1.3 La formación magisterial en América Latina y Uruguay	21
1.4 La apuesta de la formación docente a la semipresencialidad	28
Diseño metodológico.....	40
2.1 La investigación educativa cualitativa	40
2.2 Descripción de los casos seleccionados	47
2.3 Proceso de recolección de datos	48
2.4 Procesamiento de los datos obtenidos	49
Análisis de resultados obtenidos	51
3.1 Análisis de los datos obtenidos de acuerdo a los objetivos planteados	52
3.2 Características de la oferta educativa en ambas modalidades	52
3.3 Semejanza y diferencias en relación a los recursos y estrategias de enseñanza ...	55
3.4 Influencia de la modalidad semipresencial en la formación magisterial	60
3.5 Perfil y motivaciones de los/las estudiantes para realizar la carrera magisterial ..	70
Discusión final.....	74
4.1 La aventura de una nueva modalidad	75
4.2 El camino también importa... ..	80
4.3 El día después: las posibles proyecciones de la modalidad semipresencial magisterial.....	82
4.4 Proyecciones posibles de esta investigación.....	84
Referencias bibliográficas	86
ANEXOS.....	93

Glosario de términos y abreviaturas

AMA: Asociación de Maestros de Artigas

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública

ATD: Asamblea Técnico Docente

CENUR: Centros Universitarios Regionales

CERP: Centro Regional de Profesores

CFE: Consejo de Formación en Educación

CNEPN: Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal

CODICEN: Consejo Directivo Central

CREA: Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje

CTT: Cursos Técnicos Terciarios

DFFPD: Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente

DGETP: Dirección General de Educación Técnica Profesional

DOE: Docente Orientador Educacional

ENH: Encuesta Nacional de los Hogares

FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

IFD: Instituto de Formación Docente

IFES: Instituto de Formación en Educación Social

IINN: Institutos Normales de Montevideo

INET: Instituto Normal de Enseñanza Técnica

IPA: Instituto de Profesores Artigas

IPES: Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores

MEP: Maestro de Educación Primaria

MPI: Maestro en Primera Infancia

NFPC: Núcleo de Formación Profesional Común

OREALC: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

SGE: Sistema de Gestión Estudiantil

SUNFD: Sistema Único Nacional de Formación Docente

UDELAR: Universidad de la República

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación

UTEC: Universidad Tecnológica del Uruguay

TIC: Tecnología de la Información y la Comunicación

Resumen

En esta tesis se presenta el estudio del caso de la formación magisterial en una ciudad al norte de Uruguay de las cohortes 2017 y 2018, como una experiencia innovadora, que surge a partir de la demanda de la población dada la dificultad que representa para estos/estas habitantes realizar una carrera terciaria teniendo en cuenta las condiciones geográficas, es la ciudad que se encuentra más alejada de la capital del país. Es la primera vez que se aplica la modalidad semipresencial en la formación magisterial en nuestro país. Por tal motivo, resulta interesante poder estudiar esta experiencia a través de las opiniones de diferentes actores involucrados y poder compararlas con las de quienes en el mismo departamento reciben una formación presencial. Dicha investigación se realiza en el momento en que la virtualidad se estaba implementando en todos los Institutos de Formación Docente del país dadas las condiciones sanitarias por Covid-19. Esto generó una situación excepcional a partir de la cual ambos grupos estudiados tuvieron un período de tiempo con una modalidad similar que incluía la virtualidad. Con esta investigación se pretende contribuir al debate en lo que refiere a cómo influye la modalidad semipresencial en la formación magisterial y si su implementación, tal cual está dada, es adecuada a los fines propuestos. Como sabemos, dicha modalidad tiene ventajas y desventajas, y su análisis en profundidad pretende contribuir de alguna forma con quienes toman decisiones de políticas educativas de Formación Docente a nivel nacional.

Palabras clave: formación docente, formación magisterial, modalidades presencial/semipresencial

Abstract

This thesis presents the case study of teacher training in a city in the north of Uruguay of the 2017 and 2018 cohorts, as an innovative experience, which arises from the demand of the population given the difficulty for these inhabitants to pursue a tertiary career taking into account the geographical conditions, it is the city that is farthest from the capital of the country. It is the first time that the blended mode is applied in teacher training in our country. For this reason, it is interesting to be able to study this experience through the opinions of the different actors involved and to compare them with those who in the same department receive face-to-face training. This research was carried out at a time when virtuality was being implemented in all the Teacher Training Institutes of the country, given the sanitary conditions by Covid-19. This generated an exceptional situation from which both groups studied had a period of time with a similar modality that included virtuality. The purpose of this research is to contribute to the debate on how the blended learning modality influences teacher training and whether its implementation, as it is, is adequate for the proposed purposes. As we know, this modality has advantages and disadvantages, and its in-depth analysis is intended to contribute in some way to those who make educational policy decisions on teacher training at the national level.

Keywords: teacher education, teacher training, face-to-face/semi-presential modalities.

Introducción

La presente investigación se lleva a cabo en el marco de la Maestría en Educación Sociedad y Política en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Programa Uruguay. A partir de mi trayectoria docente como maestra desde el año 2003 y en formación docente desde el año 2016, se fue generando un interés en mí vinculado a la formación de maestros/as en el norte del país, dado que soy oriunda de allí. Desde la experiencia semipresencial en la formación magisterial, implementada en esta zona del país, percibí un cambio sustantivo que conmovió a la comunidad. Era algo solicitado por esta población desde hacía años, producto de una imperiosa necesidad por la falta de oferta educativa. Existe un único centro educativo de nivel terciario, que es un Instituto de Formación Docente (IFD) ubicado en la capital departamental. Cabe agregar que esta ciudad se encuentra a 140 km al este de la ciudad en la que se ofrece la modalidad semipresencial. Debido a las inclemencias del tiempo se producen crecidas de ríos y arroyos que cortan el paso, lo cual dificulta el pasaje.

Respecto a la oferta educativa de nivel terciario, cabe mencionar algunas opciones: 1. En los Centros Universitarios Regionales (CENUR) Litoral Norte, perteneciente a la Universidad de la República (UDELAR), específicamente en el departamento de Artigas se encuentra la Casa de la Universidad de Artigas, donde en ocasiones se dictan cursos de formación a egresados/as y tareas de extensión. En Bella Unión cuentan con una Sala de video conferencias destinada al desarrollo de actividades de organización de la UDELAR, no de enseñanza. 2. En lo que refiere a la Dirección General de Educación Técnica Profesional (DGETP), en Bella Unión hay una Escuela Técnica que ofrece un Curso Técnico Terciario (CTT) en Administración.

Ser maestra formada en el interior del país, ha significado para mí una realización personal, pues desde siempre he sentido la vocación de enseñar, el formar a las nuevas generaciones es una gran satisfacción. De la misma manera he intentado dar lo mejor de mí a pesar del gran esfuerzo y responsabilidad que eso conlleva. Recordemos que en lo que va del nuevo siglo, las sociedades han cambiado en varios aspectos, la ciencia y la tecnología han evolucionado de manera vertiginosa. Esto ha influido de manera directa en los distintos niveles educativos, por lo tanto, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, implica una actualización constante por parte del/la docente para

la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de nuevas habilidades. En este sentido se podría señalar, que lo antedicho se agudizó dentro del contexto de pandemia.

Otro aspecto a mencionar vinculado con lo anterior es que, en el año 2016, algunas personas de la ciudad más alejada de la capital del país sintieron la necesidad de plantear a las autoridades del gobierno su preocupación por la falta de oferta educativa a nivel terciario en la localidad más al norte del país. A finales de ese mismo año, y como producto de un largo y profundo debate desde el año 2009, el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) aprueba la modalidad semipresencial para la carrera de Maestro de Educación Primaria (MEP) en esta ciudad, según lo establecido en el Acta 49, Resolución 68¹. Con lo cual se dispuso la apertura de la primera cohorte en el año 2017 para 60 estudiantes, distribuidos/as en dos grupos. En el año 2018 se dio apertura a la segunda cohorte y en el año 2021 a la tercera. El CFE ejecuta esta política educativa dentro del marco de sus cometidos que se establecen en la Ley General de Educación N°18.437 (Uruguay, 2008), para la formación de profesionales de la educación y de educadores sociales. De acuerdo al Artículo 63:

Compete a los Consejos de Educación: A) Desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje correspondientes a su respectivo nivel educativo. B) Aprobar los planes de estudio y los programas de las asignaturas que ellos incluyan. C) Administrar los servicios y dependencias a su cargo. D) Supervisar el desarrollo de los planes, programas y cursos. E) Reglamentar la organización y el funcionamiento de los servicios a su cargo y adoptar las medidas que los mismos requieran (Uruguay, 2008).

En esta investigación, a los efectos de poder comparar los resultados en base a la opinión de algunos/as actores involucrados/as, sobre dicho proceso, se optó por trabajar con las dos primeras cohortes, donde algunos/as alumnos/as ya culminaron y otros/as se encuentran muy cerca de lograrlo.

¹http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/aspiraciones/2017/magisterio_bella_union/acta49_res68.pdf

Se pretende describir el desarrollo de los cursos en ambas instituciones con modalidades diferentes, en las cohortes 2017 y 2018. Así mismo, se busca la identificación de semejanzas y diferencias, en relación a los recursos y estrategias de enseñanza en el dictado de los cursos de referencia. El aspecto más relevante de esta tesis, es comparar los resultados académicos obtenidos en ambas instituciones con modalidades diferentes, de acuerdo a algunas opiniones de los/las sujetos/as involucrados/as. El fin último es conocer cómo influye la modalidad semipresencial en la formación magisterial y si su implementación es adecuada a los fines propuestos.

Esta experiencia de formación magisterial semipresencial en Uruguay es el primer antecedente en la materia, si bien en las carreras de profesorado esto ya se venía implementando, en lo que refiere a magisterio es la primera y única experiencia hasta el momento. Tal como ya se explicitó, la iniciativa surge a partir de la preocupación de algunos/as habitantes de la ciudad que está más al norte del país y que además está alejada de la capital departamental con dificultades de acceso. Esto supone, una lejanía territorial marcada del IFD más cercano. En este contexto socioeducativo, y atendiendo a las necesidades territoriales planteadas, se instaura la primera cohorte 2017 de formación magisterial semipresencial dependientes del IFD departamental ya mencionado.

A partir de lo antedicho, es fundamental contar con un marco teórico - conceptual de referencia con algunas conceptualizaciones que permitan profundizar en el análisis. En un primer momento, resulta de suma importancia expresar desde qué postura pedagógica se va a abordar la temática planteada y desde allí poder conceptualizar qué se entiende por presencialidad y semipresencialidad, así como mencionar las características de la formación magisterial en Uruguay.

Teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación se recurrirá a la metodología cualitativa con un enfoque fenomenológico, mediante la técnica de entrevista a distintos/as actores involucrados/as, informantes calificadas, docentes y estudiantes de ambas modalidades.

En este sentido, se realizó un análisis comparativo, teniendo en cuenta algunas opiniones de los/las sujetos/as involucrados/as en el proceso, entre las modalidades ya mencionadas.

Cabe aclarar que, a partir de ahora en esta tesis cuando se haga referencia a las dos ciudades fronterizas artiguenses se utilizará la siguiente nomenclatura, a los efectos

de mantener la confidencialidad. Para la Ciudad 1 la nomenclatura será C1 y refiere a donde la carrera magisterial es presencial y para la Ciudad 2 se utilizará C2 y refiere a la ciudad donde la carrera magisterial es semipresencial.

C1 se encuentra a una distancia de 600 km de Montevideo (capital del país), limitando con la República Federativa del Brasil, manteniendo una relación social, económica y cultural muy estrecha con la ciudad brasileña limítrofe. Es la décima ciudad uruguaya más poblada, con unos 40.600 habitantes aproximadamente según los datos extraídos de Municipios de Uruguay².

C2 se encuentra a unos 630 km aproximadamente de Montevideo, es la ciudad más al norte del país, y a unos 140 km de C1. Limita con la República Argentina y con la República Federativa del Brasil. Según el Censo del año 2011³, cuenta con unos 18.000 habitantes aproximadamente.

En esta oportunidad se estudiará la repercusión de una nueva política educativa en cuanto a la formación docente en C2. Entre las carreras de grado que ofrece el CFE se encuentra Maestro de Educación Primaria, esta oferta educativa se encuentra presente en todos los departamentos de Uruguay al menos a través de un centro educativo. A pesar de esto existen localidades distanciadas de donde se encuentran estos centros, este sería el caso de C2 que se encuentra a casi 140 km de la capital departamental (C1) donde se encuentra ubicado el IFD más cercano, además se ve afectada la entrada y salida frente a las inclemencias climáticas por la inundación de los puentes no permitiendo el paso. Lo cual perjudica la asistencia de los/las estudiantes de magisterio a clases (Evans, 2020).

Desde el año 2009 diferentes actores manifestaban la necesidad de contar con oferta educativa terciaria en C2, pues un número importante de sus pobladores/as presentan el deseo de continuar estudiando una vez finalizado sus estudios en educación media. Frente a esta situación no les queda otra alternativa que viajar a Salto, Artigas o Montevideo, implicando muchos gastos. Lo que causa desesperanza en quienes culminan sus estudios secundarios al no contar con oferta educativa para continuar sus estudios. Además, dado que existen pocos/as maestros/as residentes en C2, cuando crecen los ríos

² <https://www.municipio.uy/localidad-artigas-ar.html>

³ <https://otu.opp.gub.uy/perfiles/artigas/bella-union>

y arroyos muchas clases de Primaria deben ser suspendidas pues, algunos/as docentes no viven en esta ciudad (Evans, 2020).

Las personas interesadas conformaron una comisión “Pro-IFD C2” para trabajar por esta iniciativa y la presentaron ante la sesión abierta del Consejo de Ministros que se llevó a cabo en enero del año 2016 en Sequeira, departamento de Artigas. En base a dicha preocupación se conformó un grupo de trabajo y en diciembre del mismo año se aprueba la “Modalidad Especial de Formación de Maestros” (llamada comúnmente Modalidad Semipresencial) para C2, según Acta 49, Resolución 68⁴ (Evans, 2020).

Sobre finales del 2016 se avaló la propuesta del CFE de llevar adelante una modalidad mixta de formación de maestros/as, que tendrá trabajo virtual y encuentros presenciales alternados los días sábados. Según el Acta 49, Resolución 68⁵, las jornadas serán de ocho horas, de 9 a 13 horas los/las estudiantes recibirán clase de una asignatura y de 14 a 18 horas clase de otra asignatura, lo cual está sujeto a la disposición de los/las docentes que viajan y la disponibilidad de las instalaciones. El número de horas presenciales es la tercera parte del total de horas estipulado en el plan, otro tercio de horas son destinadas al trabajo con el/la profesor/a en plataforma y el otro tercio a trabajo autónomo del estudiante. Durante la semana, el trabajo se realiza de manera virtual a través de la plataforma CREA-CFE. Se utiliza el mismo Plan 2008 que se aplica en la modalidad presencial de magisterio y se respeta la carga horaria de cada asignatura, a pesar de que se semestralizan las asignaturas. Los/las estudiantes contarán con la figura del referente pedagógico que los apoyará fuera del horario escolar dos días a la semana, como guía y para asegurar la conectividad (Acta 49, Resolución 68).

Como consecuencia de la situación sanitaria que atraviesa el mundo, el 13 de marzo de 2020 tras los primeros casos de coronavirus en Uruguay, el gobierno decide suspender las clases presenciales en todos sus niveles, tanto en instituciones públicas como privadas⁶. Luego se llevó adelante la vuelta a la presencialidad por etapas, con una frecuencia de dos o tres veces por semana con un horario reducido, el cual fue aumentando paulatinamente, además no todos/as los/las estudiantes pueden concurrir al

⁴ http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/aspiraciones/2017/magisterio_bella_union/acta49_res68.pdf

⁵ http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/aspiraciones/2017/magisterio_bella_union/acta49_res68.pdf

⁶ <https://www.gub.uy/sistema-nacional-emergencias/comunicacion/noticias/se-definio-suspension-clases-centros-educativos-publicos-privados-todo-pais>

mismo tiempo, cada centro educativo se fue organizando sin dejar de respetar la distancia interpersonal. Un tercer momento se inicia en marzo de 2021, nuevamente se lleva adelante un confinamiento social no tan estricto como el que sucedió en marzo de 2020. En el segundo semestre del año 2021, como consecuencia de la vacunación a mayores de edad, de manera gradual se da una apertura de las distintas actividades (Questa-Tortero *et al.*, 2021).

Por lo mencionado, a pesar de que en el año 2021 se retomaron las clases presenciales, los/las estudiantes continuaron teniendo clases virtuales en forma alternada. Frente a esta situación la virtualidad y el trabajo a través de plataformas virtuales se implementaron forzosamente en todo el CFE. Sin embargo, los/las estudiantes de la C2 ya tenían camino recorrido en lo que refiere a esta modalidad para recibir las clases, realizar tareas, comunicarse con los/las docentes y obtener los materiales de estudio.

La idea central en esta tesis es poder comparar el desarrollo de los cursos, los resultados obtenidos a través de las evaluaciones, indagar cómo se sintieron los/las diferentes actores involucrados/as (equipo de dirección, docentes, estudiantes, Docente Orientador Educacional (DOE), referente pedagógico) en ambos lugares (IFD C1 y Cohorte C2) frente a esta situación desconocida, como consecuencia del Covid-19, donde se implementó la virtualidad en todo el CFE.

La virtualidad demanda acceso a *internet*, contar con equipos informáticos, manejo de plataformas virtuales, relacionarse pedagógicamente de otra manera, modalidad a la cual algunos/as docentes y estudiantes del IFD de C1 no estaban acostumbrados.

El Plan Ceibal implementado a partir del 2007 ayudó a mitigar los efectos de la suspensión de las clases en forma presencial. Esto permitió que tanto las niñas y niños de las escuelas públicas y los/las maestros/as recibieran una computadora portátil con conexión a *internet* en cada centro y *software* de uso pedagógico. Este plan luego se extendió a la educación secundaria y a la formación docente. Ceibal busca favorecer a través de las tecnologías los procesos de aprendizajes y el desarrollo de competencias relativas al manejo de la información, la comunicación y el uso de las tecnologías (Garibaldi e Ibarra, 2012).

Con respecto a la problemática planteada, además de las Actas de las reuniones de trabajo y de las Resoluciones elaboradas, existe un informe de situación elaborado por

la División de Planeamiento Educativo del CFE a principio del año 2020. Este informe redacta cómo fue el proceso de implementación de esta experiencia, las causas y los resultados hasta el momento.

Esta es la primera experiencia de formación de maestros y maestras en modalidad semipresencial en nuestro país. Esta particularidad se da como consecuencia de factores geográficos que obstaculizan el traslado de estudiantes a los institutos más cercanos. Además, existen otras dificultades como lo son las laborales y familiares. Sin embargo, a pesar de ello ya han egresado 22 estudiantes de la primera cohorte 2017 y 25 de las cohortes 2017 y 2018, lo que significa que en total ya han egresado 47 estudiantes si sumamos los/las de la primera y segunda cohorte (según los datos del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE) brindados por la informante calificada Directora del IFD Artigas Mag. Laura Elhordoy en abril de 2022).

Los hechos sucedidos en el 2020 tuvieron como consecuencia la implementación de esta modalidad en todo el territorio nacional, por lo cual el IFD de C1 no fue la excepción. Esto permite comparar los resultados obtenidos en este Instituto con los de la Modalidad Especial de C2, en lo que refiere a participación de los/las alumnos/as, cumplimiento de las tareas, utilización de los medios tecnológicos tanto de estudiantes como profesores y profesoras, aprobación de los cursos, calidad de la educación, contenidos trabajados, etc.

A partir de la información recabada se podrá reflexionar acerca de si es viable continuar con la implementación de esta modalidad semipresencial, si se mantiene la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo de esta manera la ampliación de oportunidades educativas. Cabe aclarar, que la intención de esta tesis no es llevar adelante una evaluación educativa sobre esta experiencia. No obstante, se consideran dimensiones que tienen aristas pedagógico-didácticas que podrían ser evaluadas.

En este sentido se presenta la siguiente pregunta problema que es la guía de esta investigación:

¿Cuáles son las opiniones acerca de los procesos educativos de algunos/as sujetos/as involucrados/as, en las modalidades presencial y semipresencial en la formación magisterial en dos ciudades fronterizas artiguenses de Uruguay, en las cohortes 2017 y 2018, siendo ésta la primera experiencia semipresencial en una de estas ciudades?

En función del problema de investigación planteado, los objetivos de esta tesis son los siguientes:

Objetivo general:

Explorar y analizar las opiniones de algunos/as sujetos/as involucrados/as, tanto en la modalidad presencial como en la semipresencial en la formación magisterial en dos ciudades fronterizas artiguenses de Uruguay, en las cohortes 2017 y 2018, siendo esta la primera experiencia semipresencial en una de estas ciudades.

Objetivos específicos:

Describir el desarrollo de los cursos en las modalidades presencial y semipresencial en la formación magisterial en dos ciudades fronterizas artiguenses de Uruguay, en las cohortes 2017 y 2018.

Identificar semejanza y diferencias, desde la opinión de algunos/as sujetos/as involucrados/as en el proceso, en relación a los recursos y estrategias de enseñanza que utilizaron los/las docentes en el dictado de los cursos tanto en la modalidad semipresencial como presencial.

Comparar los resultados académicos obtenidos en ambas instituciones con modalidades diferentes, de acuerdo a la opinión de algunos/as sujetos/as involucrados/as, con el fin de identificar cómo influye la modalidad semipresencial en la formación magisterial y si su implementación es adecuada a los fines propuestos.

Dado los objetivos específicos planteados hay preguntas vinculadas a ellos que son las siguientes:

- 1- ¿Cómo fue el desarrollo de los cursos tanto en la modalidad presencial como en la semipresencial en las cohortes 2017 y 2018?
- 2- ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias, desde las opiniones de algunos/as sujetos/as involucrados/as en el proceso, en relación a los recursos y estrategias de enseñanza, que utilizaron los/las docentes tanto en la modalidad semipresencial como presencial?
- 3- ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias en relación a los resultados académicos obtenidos en ambas instituciones con modalidades diferentes, de acuerdo a la opinión de algunos/as sujetos/as involucrados/as, con el fin de identificar cómo

influye la modalidad semipresencial en la formación magisterial y si su implementación es adecuada a los fines propuestos?

En definitiva, en función del problema de investigación, los objetivos planteados y las preguntas en relación a los objetivos, esta tesis de investigación tiene los supuestos que a continuación se plantean.

En este trabajo se establece como supuesto que los resultados académicos en la formación magisterial no dependen de la modalidad de los cursos.

La semipresencialidad necesita un proceso de planificación para su correcta implementación, donde es fundamental considerar todos los aspectos que esto conlleva (tiempo, espacio, contenidos, medios tecnológicos, acceso a *internet* y selección de los/las docentes), considerando que es la primera experiencia en el país el esfuerzo es mayor pues no hay un punto de referencia. Si bien existe la carrera de profesorado en esta modalidad, su implementación es distinta. Se cree que atendiendo esto, el proceso dependerá del compromiso y responsabilidad de quienes coordinan la institución, de los/las profesores/as y estudiantes.

Otro supuesto que sustenta esta investigación tiene que ver con que los recursos y estrategias de enseñanza en una y otra modalidad fueron diferentes en los años anteriores a la pandemia por Covid-19, a partir de este momento la situación sanitaria unificó la modalidad virtual en un primer momento y luego semipresencial en todos los Institutos de Formación Docente del país.

Finalmente es de suma relevancia conocer y atender las opiniones de los/las sujetos/as involucrados/as porque como es una nueva experiencia, el rol y la participación de estos/as resultan sustantiva para su implementación.

Con esta investigación se pretende contribuir al debate en lo que refiere a cómo influye la modalidad semipresencial en la formación magisterial y si su implementación, tal cual está dada y es percibida por los/las sujetos/as involucrados/as, es adecuada a los fines propuestos. Como sabemos, dicha modalidad tiene ventajas y desventajas, lo cual requiere un análisis en profundidad por parte de quienes toman decisiones en políticas educativas en relación a la formación docente nacional.

Esta tesis está organizada por capítulos, un primer capítulo es el marco teórico-conceptual, allí se abordará brevemente el proceso fundacional y las características de la carrera magisterial en América Latina, Uruguay y en el departamento de Artigas. Se redactan algunas características de esta formación en la actualidad y de la apuesta a la semipresencialidad en la formación magisterial en una localidad del país. Teniendo como antecedente la formación de profesores y profesoras en esta modalidad, pero con una implementación diferente. Aquí también se aborda qué se entiende por educación presencial y semipresencial, considerando la virtualidad como parte de esta última.

A continuación, se presenta el capítulo metodológico, donde se explica qué se entiende por investigación cualitativa ya que es un estudio de estas características. Como técnica se utilizará la entrevista semiestructurada en forma individual. Allí, además se describe cómo se llevó adelante el proceso de recolección de datos y cuáles son los elementos éticos que se consideraron.

Posteriormente, el capítulo de análisis de los datos obtenidos permite, a través de la opinión de los/las actores entrevistados/as, realizar un análisis comparativo entre las dos modalidades de trabajo en ambas ciudades teniendo en cuenta el marco teórico-conceptual en cuestión.

El estudio finaliza con el capítulo de las conclusiones, allí se resumen los hallazgos obtenidos en el análisis y se reflexiona acerca de en qué medida se ha cumplido con los objetivos propuestos. Se plantean algunas recomendaciones en base al problema planteado: ¿Cuáles son las opiniones acerca de los procesos educativos de algunos/as sujetos/as involucrados/as, en las modalidades presencial y semipresencial en la formación magisterial en dos ciudades fronterizas artiguenses de Uruguay, en las cohortes 2017 y 2018, siendo ésta la primera experiencia semipresencial en una de estas ciudades?

Marco teórico – conceptual

De acuerdo al problema de investigación presentado en la introducción, existen algunas categorías conceptuales que son centrales en esta tesis, entre ellas: formación docente, formación magisterial, modalidad presencial/semipresencial, que son la base del problema de investigación. La inspiración teórica conceptual encuentra su base en las palabras de Lugo *et al.* (2020), las políticas de integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se imponen como herramientas imprescindibles para el desarrollo de acciones democráticas destinadas a garantizar el derecho a la educación de todos/as los/las ciudadanos/as. Además, la inclusión de las TIC en los sistemas educativos constituye una oportunidad para reвер y actualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorar su calidad.

A partir de lo expresado por el autor es que se realiza una pesquisa bibliográfica de antecedentes y estado del arte, tomando como eje las categorías conceptuales ya mencionadas.

1.1 Antecedentes

Revisados los antecedentes con relación al problema de investigación y al objeto de estudio seleccionado en estas tesis, se presentan a continuación los principales documentos. Cabe aclarar que su procedencia uruguaya se justifica en una búsqueda de antecedentes directamente relacionados al tema u problema de investigación.

De la misma manera que Capocasale (2021), estudia la cultura material escolar de cuatro instituciones educativas, en esta investigación se trabaja la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente en dos ciudades. En su investigación la autora, se propone de-velar, no obviar lo que muchas veces se considera obvio. Considerando como categorías de análisis fundamentales la cultura escolar y la cultura escolar material influidas por el espacio y tiempo, teniendo en cuenta lo visible y lo subjetivo como parte de la construcción de la cultura material.

Capocasale (2021), plantea las principales características de la cultura escolar material escolar a lo largo del tiempo atravesado por la variable espacio en la formación docente a través de cuatro institutos de nuestro país. Además, se propuso identificar

nuevas culturas en el mismo ámbito en caso de que las hubiera. Para dicho estudio se utilizó la imagen fotográfica como herramienta de recolección de información.

A partir del trabajo de campo realizado en las instituciones educativas de referencia, se pudieron identificar tres modelos de cultura escolar material en la formación docente a principios del siglo XXI en Uruguay. Estos modelos son: el modelo normalista instituido, el modelo de profesorado instituido y el modelo emergente instituyente. A través de tales modelos se puede comprender más ampliamente la cultura escolar en la formación docente (Capocasale, 2021).

Otro de los antecedentes estrechamente vinculados a esta investigación es el trabajo de González, Conde y Villagrán (2018), titulado “La modalidad de formación semipresencial de los docentes en Uruguay”. En él se pretende dar cuenta del avance de esta modalidad en la Formación Docente en Uruguay mediante la utilización de herramientas cualitativas y cuantitativas. A partir de ello se pretende colaborar con la mejora de este proceso y brindar herramientas al CFE para la toma de decisiones.

Los resultados dan cuenta de que los/las diferentes actores involucrados/as prefieren esta modalidad de formación dado su potencial y su carácter democratizador. Sin embargo, por otro lado, se identificaron algunas dificultades que tienen que ver con su implementación (gestión y diseño institucional) (González, Conde y Villagrán, 2018).

Uno de los antecedentes principales de esta tesis es el trabajo de Parrella (2018), en su tesis de maestría estudia el “Impacto de la modalidad semipresencial en la formación de docentes de Física en el Uruguay en términos de edad”. La implementación de la formación semipresencial es una de las estrategias que se han llevado adelante en Uruguay con el objetivo de que todos/as los/las docentes de educación media puedan estar titulados y con un acceso más equitativo de la formación terciaria. De esta manera, menciona el autor, se amplían las oportunidades a quienes, por razones geográficas, laborales o familiares no podrían formarse si no fuera por la existencia de esta modalidad. Cabe aclarar que, desde su implementación en el año 2003, ha aumentado el número de profesores/as formados/as, sin embargo, se analiza la inclusión, la tasa de egreso y la calidad de los aprendizajes. Constatando que, la modalidad semipresencial si bien aumenta las oportunidades aún hay aspectos que deben ser mejorados teniendo en cuenta las distintas realidades de los/las estudiantes, lo cual implica un gran desafío por parte de quienes elaboran este tipo de política educativa focalizada.

Un antecedente muy valioso es el trabajo de Píriz y Gelós (2014), ellas se preguntan si la modalidad semipresencial en la formación de profesores colabora con la adquisición de habilidades para el aprendizaje a lo largo de la vida. En la realización de dicho estudio se tuvo en cuenta la opinión de estudiantes que cursan su carrera en esta modalidad. Los/las estudiantes de Ciencias Biológicas entrevistados/as, opinan que el estudiar en la modalidad semipresencial colabora en el desarrollo de la autonomía, la autogestión, la capacidad de búsqueda de información y la organización del tiempo. Por otro lado, ningún/a estudiante manifiesta que el estudiar bajo esta modalidad no colabora con el desarrollo de las habilidades mencionadas. Un tercio aproximadamente de los/las estudiantes entrevistados/as, mencionaron que la modalidad semipresencial contribuye de manera favorable en el manejo de las TIC. Teniendo en cuenta lo mencionado, las autoras concluyen que la modalidad semipresencial colabora con el aprendizaje a lo largo de la vida.

Como se puede visualizar, estos antecedentes están estrechamente vinculados al problema de investigación que se plantea en esta tesis. Mediante los cuales se puede ampliar la visión de lo planteado y de alguna manera ilustrar cómo el desarrollo de la modalidad semipresencial incide en la formación docente en Uruguay.

1.2 Estado del arte

En cuanto al estado del arte de esta tesis, se ha optado por una presentación de tres aportes que dan cuenta de la importancia y relevancia que el tema tiene en nuestros días. Siendo estos los siguientes: un evento académico nacional, una investigación directamente vinculada al tema de este trabajo y un artículo científico publicado en una revista arbitrada.

La “V Jornadas de Formación Docente 2022. Prácticas docentes durante la pandemia, una mirada hacia el futuro”, se llevaron a cabo en febrero del mismo año⁷. Las mismas tienen un valor sustancial para este trabajo porque a partir de conferencias, exposiciones de buenas prácticas y talleres se aborda la educación superior en pandemia

⁷ <https://utec.edu.uy/en/event/v-jornadas-de-formacion-docente-2022/>

donde las TIC tuvieron gran protagonismo.

En segundo lugar, se presenta el trabajo de Lizárraga, López y López (2021), quienes a partir de una revisión bibliográfica realizan una evaluación de la calidad de la modalidad semipresencial en la educación superior. Las autoras reconocen que esta modalidad cada vez tiene mayor relevancia en el mundo y que en el contexto de pandemia por Covid-19 la educación virtual fue una solución, donde la educación semipresencial aparece como una alternativa en el regreso a la “nueva normalidad”. Llegan a la conclusión que la modalidad mencionada ha tenido enormes progresos, desafíos y oportunidades. Por último, se menciona la necesidad de continuar evaluando de manera de contribuir con la mejora de la calidad de la educación superior.

El artículo de Benítez González (2019), analiza las fortalezas y debilidades de la modalidad semipresencial con utilización de TIC e *internet* en la educación terciaria en la Universidad Nacional de Asunción en Paraguay. Mencionan que estos cambios tecnológicos implican un desafío y una oportunidad, que permite aumentar la participación de los/las estudiantes. Les da la posibilidad de realizar lecturas en línea, navegar en sitios educativos, acceder a bibliotecas virtuales, chats, etc. Sin embargo, los/las estudiantes también identifican algunas debilidades, como ser, no realizar la entrega de los trabajos en fecha; piensan que se le da más importancia a la tecnología que a la producción de conocimientos y algunos/as piensan que las relaciones humanas se han debilitado por el uso desmedido de la tecnología. Además, identificaron algunas dificultades, tales como, el acceso a *internet*, la disponibilidad de computadoras y disponibilidad de personal de soporte técnico para responder dudas y solucionar inconvenientes. Se concluye que la modalidad semipresencial favorece el aprendizaje significativo, potencia el proceso académico y fortalece la idea de que una buena práctica pedagógica pretende lograr aprendizajes de calidad.

1.3 La formación magisterial en América Latina y Uruguay

La formación docente en América Latina tiene sus orígenes en las Escuelas Normales establecidas en el siglo XIX. Esto se fue modificando desde finales de la década del 60 y mayormente a finales de los 80, transfiriendo los programas de formación inicial desde la Educación Media a la Educación Superior, aumentando de esta manera los años

de escolaridad requeridos para culminar la carrera docente. Lo cual implicó un aumento en la cantidad de años de los planes de la formación y una mayor escolaridad para el ingreso a estas instituciones (Vaillant, 2018).

Según UNESCO-OREALC (2013), se pueden distinguir cuatro tipos de instituciones que brindan formación docente en América Latina. Ellas son: 1) las universidades, ellas forman docentes para todo el sistema escolar o en otros casos solamente para la educación secundaria, allí se realizan tareas de investigación y extensión, por ejemplo el caso de una Universidad de Chile; 2) Las Universidades Pedagógicas, facilitan el tránsito de las instituciones formadoras de docentes a nivel terciario, es el caso de Universidades de México, Colombia, Honduras, Venezuela y Chile; 3) los Institutos Pedagógicos Superiores, son instituciones a nivel terciario no universitarias, pueden tener su origen en Escuelas Normales, es el caso de Argentina y Uruguay; y por último las Escuelas Normales, son instituciones de educación secundaria que brindan formación a maestros y maestras de educación primaria y en algunos casos preescolar, pueden encontrarse en Nicaragua o Guatemala.

La formación docente en América Latina no atrae a los/las mejores estudiantes, el estatus de la profesión docente ha disminuido en comparación con otras carreras universitarias. Muchos de los/las jóvenes que optan por esta profesión lo hacen por descarte. Por ello uno de los dilemas a resolver es lograr que sea una labor más valorada socialmente de manera que jóvenes con mejores promedios elijan la profesión. Otros de los dilemas a resolver son: la calidad de los Programas de Formación, los/las Formadores/as de Docentes, la Regulación de los Programas de Formación, Formación para la Inclusión, las TIC, la Formación Inicial y las Modalidades de Educación a Distancia (Vaillant, 2018).

La formación magisterial ha sido tema de preocupación desde los inicios de nuestro sistema educativo hasta la actualidad. Varela, en su momento, consideraba que no era posible organizar buenas escuelas sin maestros/as formados/as, según él, debían tener una formación científica, adquirir el arte de enseñar y para ello eran necesarias las escuelas modelo (práctica) y Escuelas Normales (Demarchi y Rodríguez, 1993).

El propósito de todo buen sistema de educación común, debe ser formar no

grandes hombres, sino grandes pueblos: y serán más grandes, más prósperas y más felices las naciones cuanto más educada e ilustrada sea la masa total de sus pobladores y no cuanto más elevado sea el nivel de sus grandes hombres (Varela, 1964, p.140).

Según Capocasale (2016), entre los años 1875 y 1889 se plasmó la formación magisterial pública de forma definitiva institucionalmente en nuestro país. Se define este período de quince años como aquel en que se consolidó institucionalmente la formación magisterial normalista nacional. Esta matriz normalista se presenta como normalizadora de sujetos/as que no logran adecuarse al proyecto de sociedad moderno burgués del siglo XIX. Algunos representantes del origen del normalismo son: Wilhelm von Humboldt (1767-1835), Jhon Stuart Mill (1806-1973) y David Stow (1793-1864).

Como consecuencia de la industrialización en Europa y Estados Unidos, las migraciones a las ciudades, la pobreza urbana, los cambios en el trabajo, los problemas de salud, fueron modificando las relaciones sociales. En la educación el centro estaba puesto en la formación del/de la ciudadano/a, orientada hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de las masas, la creencia en un mundo moderno mejor atravesaba las prácticas educativas. Esta tradición normalizadora-disciplinadora sigue presente en la actualidad e indica todo lo que el/la docente “debe ser”, como modelo, como ejemplo, lo cual define la imagen del “buen maestro” (Davini, 2005).

El proceso de modernización del siglo XIX también afectó a Uruguay a través de la escuela pública como parte del Estado y en las Escuelas Normales ya que estas tenían por función la formación de educadores/as a nivel nacional. De manera que a través de la escuela pública los/las niños/as aprendieran la misma lengua, valores y cultura. El papel del magisterio era de transmitir un modelo homogéneo (Fiorucci y Southwell, 2019):

El normalismo es una corriente pedagógica surgida en Europa a medida que se consolidaban los Estados nacionales en el siglo XIX. Implicaba un sistema de enseñanza con un formato establecido -específicamente las Escuelas Normales-, cuyo fin era formar docentes para la escolarización primaria (Fiorucci y

Southwell, 2019, p. 245).

Cabe preguntarse, ¿dentro de la formación docente la cultura de la normalización permanece vigente?

La concepción del maestro como responsable del orden social con influencia del paradigma liberal se reafirma en legislaciones cuando en marzo de 1876 José Pedro Varela es nombrado Director de Instrucción Pública. Ese mismo año E. Balparda propone la formación de una Escuela Normal para señoritas, en julio de 1876 se aprueba el Reglamento que establece “Conferencias Pedagógicas” para los/las maestros/as de la capital, las cuales eran quincenales, permitían la actualización y eran obligatorias. Con ello se puede apreciar la preocupación de Varela por la formación docente. En 1877, durante el gobierno del Coronel Lorenzo Latorre, se plantea la creación de una Escuela Normal de Maestros y Maestras gratuita en Montevideo, a pesar de ello ésta no se estableció en este momento (Delio, 2009).

Luego del fallecimiento de José Pedro Varela, en 1880, su hermano Jacobo Varela propone abrir un Internato Normal de Señoritas y es así que en 1882 se establece un Internato Normal para señoritas y en 1891 otro para varones en Montevideo, el objetivo era preparar a los/las estudiantes para la carrera de magisterio. A principio de 1900 los Internatos son sustituidos por los Institutos, cambiando así la organización interna y los programas (Delio, 2009).

En 1985, luego de la restauración democrática, se creó la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a través de la Ley 15.739⁸. La Formación Docente pasó a depender de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD) dependiente del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP. A partir de este momento los IFD pasaron a ofrecer también la formación de profesorado bajo la modalidad semi-libre, donde se cursaban las materias del Tronco Común con estudiantes de magisterio en forma presencial y las asignaturas específicas de profesorado se rendían en el IPA como exámenes libres (Capocasale, 2021).

A partir de la Ley 18.437 (Uruguay, 2008), que establece la creación del CFE, en

⁸ <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/15739-1985/19>

el año 2010 se funda este Consejo dependiente de la ANEP, tiene como cometido la formación de profesionales de la educación en todo el país, como ser: Maestros/as de Educación Primaria (MEP), Maestros/as de Primera Infancia (MPI), Profesores/as de Enseñanza Media, Maestros/as Técnicos/as y Educadores/as Sociales. Actualmente cuenta con 33 Centros de Formación y el Profesorado Semipresencial con sus dos modalidades, la tradicional y la de Centro de Referencia creada en el año 2022, estos centros están distribuidos de la siguiente manera: seis Centros Regionales de Profesores (CERP), 22 Institutos de Formación Docente (IFD), un Instituto de Formación en Educación Social (IFES), los Institutos Normales (IINN), el Instituto de Profesores “Artigas” (IPA), el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) y el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES).

Específicamente en esta investigación el objeto de estudio está vinculado al departamento de Artigas y a las modalidades de formación docente instaladas allí, en un comienzo los estudios magisteriales eran libres. Según de Sosa (2013), teniendo en cuenta los aportes de algunos actores sobre el proceso fundacional, hacia finales del siglo XIX e inicios del siglo XX para cursar la práctica docente había que trasladarse a Montevideo, próxima a los Institutos Normales existía una residencia para señoritas. A partir del 1900 se eliminó el régimen de internado y para los/las estudiantes del interior se estableció un sistema de becas. Eran las Comisiones Departamentales de Instrucción Pública quienes se encargaban de seleccionar a los/las becarios/as de cada departamento, que en total eran seis, tres varones y tres mujeres (de Sosa, 2013).

Con el Plan 1939 podían ingresar quienes tenían 4º año de Enseñanza Secundaria y que hubieran aprobado el examen de ingreso, el cual se rendía en Montevideo o en Artigas ante tribunales de los Institutos Normales de Montevideo. Antes de 1946, algunos/as estudiantes se trasladaban a Montevideo para recibir la formación magisterial en los Institutos Normales y otros/as estudiaban en forma libre como ya se mencionó. Algunos/as se formaban en Salto donde existía un Instituto privado (de Sosa, 2013).

En el departamento existía un grupo de estudiantes que hacían la Carrera en forma libre y querían encontrar una solución a los problemas de la formación docente. Eran apoyados por quienes ya estaban titulados y otros/as profesionales que los orientaban, con el fin de lograr la creación de un Instituto en la localidad (de Sosa, 2013).

El Instituto Normal de Artigas fue fundado en el año 1946 por la Asociación de

Maestros de Artigas (AMA), según algunos testimonios, el primer local fue en una oficina municipal y al año siguiente pasó al local de las Escuelas N°1 y N°2. Los/las profesores/as trabajaban en forma honoraria. Los/las estudiantes debían rendir sus exámenes ante tribunales que venían de la Capital de la República o debían rendir en Montevideo. Cuando los exámenes eran en Artigas los/las examinados/as debían rendir varias asignaturas en el mismo día. El cuerpo docente estaba integrado por maestros/as, profesionales universitarios/as y personas con otras formaciones o con estudios universitarios incompletos⁹.

Cuando se lo oficializó, el 11 de junio de 1965, por Resolución del Consejo de Educación Primaria y Normal ya estaba funcionando en el local de Eduardo M. Castro, frente a la Plaza Artigas. Culmina así la etapa del Instituto autónomo y cogobernado pasando a ser dependiente del Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal (CNEPN). El día 18 del mismo mes se nombra al Sr. Walter Radici como Director interino y se realiza un llamado para dictar clases. El acto oficial de creación del Instituto Normal de Artigas sucede un mes después, de esta manera culminaba una etapa de lucha por parte de la Comisión Pro-Oficialización. Desde setiembre de 1969 lleva el nombre de la maestra y educadora uruguaya María Orticochea¹⁰.

Posteriormente funcionó, por un corto período de tiempo, en un local ubicado en Avenida Lecueder, para ocupar luego su propio local, en la esquina de Gral. Rivera y Lavalleja, inaugurado el 25 de agosto de 1989¹¹.

Actualmente en el Instituto se dictan las carreras de magisterio en forma presencial, profesorado en modalidad semipresencial y certificación de portugués presencial. En el año 2017 a requerimiento de los/las habitantes de C2 se crea la primera Cohorte de Magisterio Semipresencial en dicha localidad.

A partir de lo mencionado, podemos ver que la formación magisterial en Uruguay cuenta con una amplia trayectoria a lo largo de los años, es la única carrera terciaria que cuenta con al menos un Instituto en cada departamento de la República. En la actualidad,

⁹ <http://ifdartigas.cfe.edu.uy/>

¹⁰ <http://ifdartigas.cfe.edu.uy/>

¹¹ <http://ifdartigas.cfe.edu.uy/>

la carrera se dicta a través del Plan 2008, con una reformulación en el año 2010. Este Plan pertenece al Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) (DFPD, 2008).

La carrera magisterial está planificada en cuatro años, e incluye: el Núcleo Profesional Común, el Núcleo Didáctica y práctica Docente, el Núcleo de Formación General y el Núcleo de Profundización¹². Es un proyecto creado en forma colectiva, donde se considera que el NFPC, que está integrado por todas las carreras de grado del CFE, le da un alto grado de especificidad a la docencia como profesión. Integra campos complejos, como: saber qué enseñar, saber cómo enseñar, saber a quiénes se enseña y saber para qué se enseña, lo cual implica saber cuál es el proyecto de ciudadano/a que la sociedad espera (DFPD, 2008).

Los contenidos han sido seleccionados en base a la complejidad del mundo en que vivimos, por lo cual se tiene en cuenta la teoría y la experiencia tanto a nivel nacional como internacional. Los/las docentes como conocedores del saber disciplinar y de los vínculos con otras áreas del conocimiento deben enseñar su disciplina de manera integrada. Capaz de desarrollar una mirada crítica sobre sus propios saberes y mejorar su comprensión del mundo, para lo que es necesario una vigilancia epistemológica continua (DFPD, 2008).

Se espera que los conocimientos adquiridos por los futuros/as docentes puedan ser transpuestos a sus estudiantes, de una comunidad, una institución y un aula específica. Por lo que es necesario conocer en cada situación qué necesitan aprender sus alumnos/as, qué desean aprender y cómo aprenden. Además, se promueve la investigación vinculada a la Didáctica, lo que permite al futuro/a docente utilizarla en su profesión como un mecanismo de interacción con la realidad para mejorarla. Se necesita formar docentes para una sociedad democrática y solidaria, basada en los Derechos Humanos. "Los docentes deben educar, junto a la familia y la sociedad, para que los niños y jóvenes accedan plenamente a la comprensión y al ejercicio de sus derechos" (DFPD, 2008, p. 8).

Según Baelo y Arias (2011), la formación docente es el resultado de las visiones que una determinada sociedad tiene sobre educación. El modo en que los/las docentes seleccionan y organizan el conocimiento, las técnicas de enseñanza y de evaluación

¹²https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/plan2008_modificado2010.pdf

responden a presupuestos teóricos. Estos presupuestos responden a una tendencia que se ha ido afirmando a lo largo del tiempo en las prácticas docentes.

La propuesta es pensar una formación docente desde la voz de sus protagonistas, con representantes de los/las docentes, de los/las estudiantes, de las distintas carreras y de la Asamblea Técnico Docente (ATD) de Formación Docente. Cabe aclarar que, según lo establecido en el Artículo 70 de la Ley N°18.437 (Uruguay, 2008), las ATD tiene facultades de iniciativa y funciones consultivas en los aspectos educativos de la rama específica y de la educación en general, funcionará en cada centro educativo y estarán relacionadas con la ATD Nacional. Mediante los encuentros de los/las diferentes actores mencionados/as se definen prioridades, se formulan proyectos y se buscan acuerdos para mejorar la Formación Docente. Se elaboró el perfil de egreso de los y las profesionales docentes teniendo en cuenta las transformaciones de la sociedad y la relación dialéctica de la educación, con fines institucionales de docencia, investigación y extensión. Esto supone que el/la docente debe ser un sujeto/a situado/a en lo referente a lo social, histórico y geográfico, creador/a de cultura, debe promover el desarrollo tanto individual como colectivo del/la sujeto/a, estar formado/a, capaz de construir y reconstruir su rol, con autonomía en la toma de decisiones en un marco de prácticas democráticas, con participación en la construcción de una sociedad más humanizada, justa y solidaria, protagonista en la elaboración y definición de políticas educativas, promotor/a de la formación integral de sus estudiantes, conocedor/a de las múltiples corrientes de pensamiento, dispuesto/a al trabajo colaborativo e interdisciplinar, reflexivo/a sobre sus prácticas y dispuesto/a a plantear alternativas, consciente de la necesidad de estar actualizado/a (DFPD, 2008).

1.4 La apuesta de la formación docente a la semipresencialidad

Según Castells (1997), hacia finales del siglo XX la sociedad ha experimentado una transformación de la “cultura material” debido al avance de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Lo cual ha significado una revolución que implica no sólo la aplicación de la herramienta, sino procesos a desarrollar.

(...) el proceso actual de transformación tecnológica se expande de forma exponencial por su capacidad para crear una interfaz entre los campos tecnológicos mediante un lenguaje digital común en el que la información se genera, se almacena, se recupera, se procesa y se transmite (Castells, 1997, p. 56).

El uso de las TIC en la educación permite que el conocimiento llegue a más lugares y personas; brinda otras posibilidades en las prácticas educativas. Sin embargo, las posibilidades de transformación de las TIC en la educación aparecen antes que la intercomunicación y la interconexión. Estas posibilidades permiten compartir reflexiones entre quienes se están formando, además las dificultades que aparecen en el proceso pueden ser resueltas por los/las alumnos/as brindando la posibilidad de cooperación entre ellos/ellas. Otra ventaja que brinda es la retroalimentación o *feedback* de forma más individualizada (Hinojo y Fernández, 2011).

Las TIC además de representar una innovación en la educación permiten una democratización de los saberes llegando a más personas, siendo estas algunas de sus ventajas ya mencionadas. Sin embargo, existen algunos inconvenientes que obstaculizan el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de estas tecnologías, como lo es, el acceso a *internet* ya que no es un servicio gratuito para todos y todas (Hinojo y Fernández, 2011).

En la actualidad, la formación docente enfrenta un nuevo desafío como lo es la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que demanda del y de la docente, o sea del formador/a de formadores/as, nuevos conocimientos, habilidades y estrategias a la hora de planificar sus clases.

Esta investigación aborda la formación magisterial realizada en forma semipresencial, teniendo como antecedente en Uruguay la formación de profesores y profesoras. Es una modalidad de cursado, habilitada desde el año 2003, para los Centros de Formación Docente de todo el país, que no cuenten en su oferta educativa con las asignaturas específicas requeridas para las especialidades que se ofrecen. También se encuentran comprendidas las asignaturas virtuales optativas. Estos planes implican un cursado en semestres. Las asignaturas del núcleo común se cursan en forma presencial en el Centro de Formación Docente donde se inscribió el/la estudiante¹³. El CFE ha

¹³<https://www.profesoradosemipresencialcfe.net/quienes-somos>

permitido el desarrollo de esta modalidad en la formación de profesores y profesoras con la finalidad de llevar adelante una mayor descentralización lo cual es primordial para garantizar el derecho a la educación¹⁴.

La semipresencialidad combina encuentros presenciales con los que se realizan a través de los medios tecnológicos. “Se combina la presencia del profesor con actividades extraescolares, su carga semanal es menor, pueden utilizarse métodos presenciales y no presenciales” (García Domínguez *et al.*, 2008, p. 48). Se fomenta la actividad independiente de los/las estudiantes, que tenga un papel activo es su proceso de formación. Además, posee flexibilidad lo que permite una adecuación a situaciones laborales, geográficas y al ritmo individual de la persona en lo que refiere a los aprendizajes. Fomenta el empleo de los medios tecnológicos que posibilitan el aprendizaje independiente y a su vez permite disponer de ayudas pedagógicas presenciales a través de la guía, apoyo y acompañamiento de los/las docentes. En las clases de encuentros presenciales son frecuentes las consultas y las tutorías, se aclaran dudas respecto a los contenidos y actividades realizadas, lo cual permite debatir, ejercitarse, recibir orientaciones, aclarar dudas (García Domínguez *et al.*, 2008).

Mediante esta modalidad se fomenta el autoaprendizaje, el trabajo en grupo y el uso de las TIC como estrategia de aprendizaje. Entre los recursos utilizados se destacan: los videos, diapositivas, audios, *software* educativo, materiales en formato digital, foros, grupos de discusión, plataformas educativas. Lo cual exige del/de la docente además de atender y orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los/las estudiantes, facilitar y evaluar. El proceso de evaluación debe estar establecido desde un comienzo con los lineamientos y criterios necesarios. También se pueden diseñar instrumentos de coevaluación y autoevaluación (Ojeda, 2012).

Cabero (2008) propone algunas capacidades asociadas a los aspectos antes

¹⁴ Conviene mencionar qué se entiende por formación semipresencial, Bartolomé y Aiello (2006) al referirse a esta modalidad utiliza los términos *Blended Learning*, haciendo referencia a una educación flexible y a un modelo híbrido donde se combina la presencialidad con la virtualidad. A su vez Se considera fundamental diferenciar la educación a distancia de la virtual. La educación “a distancia” tradicional se puede llevar adelante sin conexión a *internet* y sin tener conocimientos tecnológicos, se entregan materiales físicos o multimedia (CD, USB, etc.) en forma presencial o por correo, la comunicación con los docentes se da a través de email o por teléfono y por lo tanto en esta tesis no se va a utilizar este concepto. Disponible en: <https://orientacion.universia.net.co/infodetail/orientacion/consejos/diferencias-entre-educacion-en-modalidad-a-distancia-online-y-virtual-4738.html>

mencionados que deberían desarrollarse en las alumnas y alumnos para desenvolverse en esta nueva sociedad: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de aplicar los conocimientos, resolver problemas de forma creativa, capacidad de aprender a aprender, trabajar en equipo, cooperar, desarrollar habilidades interpersonales, planificar y gestionar el tiempo, gestionar la información, poseer capacidad de adaptarse a nuevas situaciones y a ambientes que se modifican en períodos breves de tiempo, aplicar la creatividad y el conocimiento sobre el área de estudio, comunicarse mediante distintas herramientas, tener iniciativa, ser independiente, direccionar los propios procesos formativos.

Otro aspecto a considerar es la diferencia en el desarrollo de la enseñanza en los entornos de aprendizaje semipresencial o virtual con respecto a la enseñanza tradicional. En estos entornos se promueve una comunicación más bidireccional entre docente y alumnado, manteniendo este último un papel más activo por lo que se tienen que aplicar técnicas activas que estimulen este tipo de dinámica, si no se aprovechan las posibilidades que brindan estos recursos (TIC) se puede tratar de un aprendizaje tradicional (Hinojo y Fernández, 2011). Por lo cual, los/las docentes implicados/as deben saber desarrollar dichas competencias para facilitar los procesos de aprendizaje autónomos y significativos. Exige del profesorado saber, conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas en el uso de las TIC (Imbernón, Silva y Guzmán, 2011).

Este nuevo escenario caracterizado por la presencia de las TIC exige una alfabetización digital, lo cual se puede promover a través de la utilización de los entornos virtuales de aprendizaje como ya se mencionó. Entendiendo por entorno virtual de aprendizaje, “(...) un espacio educativo alojado en la web, conformado por un conjunto de herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica” (Salinas, 2011, p. 1). Por lo cual es posible identificar cuatro características:

(...) es un ambiente electrónico, no material en sentido físico, creado y constituido por tecnologías digitales; está hospedado en la red y se puede tener acceso remoto a sus contenidos a través de algún tipo de dispositivo con conexión a *internet*; las aplicaciones o programas informáticos que lo conforman sirven de soporte para las actividades formativas de docentes y alumnos; la relación didáctica no se produce en ellos “cara a cara” (como en la enseñanza presencial), sino mediada

por tecnologías digitales. (...) permiten el desarrollo de acciones educativas sin necesidad de que docentes y alumnos coincidan en el espacio o en el tiempo (Salinas, 2011, p. 2).

Estos entornos según Salinas (2011), cuentan con una dimensión tecnológica y una dimensión educativa, las cuales aparecen de manera conjunta e interrelacionadas. La primera está conformada por herramientas informáticas, las que sirven de soporte para las propuestas educativas que se presentará, como ser: la publicación de materiales y actividades, la comunicación entre los/las integrantes de la clase, la realización de tareas grupales y la organización de los contenidos programáticos. La dimensión educativa tiene que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan adelante, caracterizada por la interacción que se da entre docentes y estudiantes a partir de las propuestas y su realización. Generando la posibilidad de que se produzcan aprendizajes en forma multidireccional, permite la participación activa y el trabajo colaborativo en la construcción de conocimientos. Las plataformas *e-learning* o LMS (*Learning Management System*) o Sistema de Gestión de Aprendizajes son un tipo de Entornos Virtuales de Aprendizaje.

Estas redes de aprendizaje son grupos de personas que aprenden en conjunto sincronizando el cuándo, el cómo y el dónde se realizan las actividades. La construcción de conocimiento que se produce en estas redes o entornos virtuales depende de la intercomunicación, la colaboración y cooperación en la enseñanza y aprendizaje, si esto se logra de manera positiva favorece el enriquecimiento intelectual de todos/as los/las actores que participan de dicho proceso. También se considera muy importante el trabajo autónomo que desarrollan los/las alumnos/as de forma no presencial (Hinojo y Fernández, 2011). La utilización de entornos virtuales de formación está vinculada al contexto socio-cultural actual y al perfil de las personas, recordemos que muchos/as de ellos/ellas son nativos/as digitales. Las instituciones educativas no pueden desconocer esta realidad, la alfabetización digital es fundamental para la inclusión en el mundo del siglo XXI. Por lo tanto, la innovación curricular en base a la teoría y la reflexión resulta de suma importancia para el mejoramiento de la calidad educativa (Salinas, 2011).

En nuestro país existe la plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA) organizada por Plan Ceibal para todas las instituciones dependientes de la ANEP incluido el CFE. Es una plataforma virtual de aprendizajes, que

permite el trabajo colaborativo, donde docentes y estudiantes se pueden comunicar, un aula virtual que permite a los/las docentes crear sus grupos, proponer tareas, y realizar un seguimiento de las calificaciones de sus alumnos/as, permite armar portafolios académicos. Forma parte de la innovación educativa en Uruguay que posibilita la educación combinada y el desarrollo de la ciudadanía digital (Plan Ceibal)¹⁵.

Según Lugo y Rossi (2003), la diferencia radica en el paradigma educativo desde el cual se posiciona el/la docente y desde donde realiza la inclusión de las TIC, la comunicación no debería ser unidireccional del/la profesor/a al alumno/a, sino que éste tenga un papel activo en su propio aprendizaje, que interaccione con sus compañeros/as, con docentes y materiales, se crea de esta manera una red de trabajo colaborativo. Cambia el escenario educativo, se valora el autoaprendizaje, lo importante es cómo los/las estudiantes se apropian y construyen el conocimiento, con una mayor autonomía intelectual, creativa y activa. La tarea del/la docente no es la de constituirse en portador/a del conocimiento sino en un facilitador/a del aprendizaje, para ello resulta fundamental asegurarse que los/las participantes comprendieran los contenidos que aparecen en los materiales y puedan ser capaces de reflexionar y transferir esos conocimientos a la práctica.

Por su parte Contreras y Mojica (2012), consideran que el/la formador/a de formadores/as debe poseer la capacidad de utilizar las TIC. Es una necesidad del/la docente acompañar el cambio tecnológico, pues son las características del medio educativo en que se mueven los/las estudiantes hoy. La tecnología es usada como herramienta para la planificación en la práctica académica, por lo que el/la docente no puede ser reacio a la utilización de estos recursos. La investigación y el utilizar la virtualidad, a pesar de los temores que traiga consigo son de mucha importancia por lo que requiere de una reflexión profunda al respecto.

El/La docente de educación terciaria debe estar capacitado/a para un manejo competente de las tecnologías tanto del *software* como del *hardware*, lo que demanda una formación permanente para conocer las nuevas tecnologías. Es un reto porque es algo

¹⁵ <https://www.ceibal.edu.uy/crea>

bastante nuevo que incide en la forma de trabajar del/la docente. Por otro lado, si bien sabemos que el uso de las TIC es fundamental en la actualidad y ayuda como herramienta didáctica, en algunas oportunidades ha desplazado el papel de otros recursos lo que ha llevado a que el/la docente universitario/a se convierta en un/una profesional dependiente y cuando no dispone de la tecnología se siente incapaz de cumplir con su labor. Otro aspecto a considerar es no caer en la repetición de estrategias y actividades, es necesario un/una docente creativo/a, innovador/a, desarrollador/a de habilidades, motivador/a, que proponga actividades dinámicas donde el/la estudiante tenga la posibilidad de buscar medios alternativos para la solución a problemas que se le presenten. Las competencias de los/las docentes formadores/s deben estar en concordancia con lo que demanda la sociedad, principalmente en lo que tiene que ver con cualidades que hacen a su humanidad vinculado a las competencias interpersonales como la empatía, “(...) si el docente universitario no tiene clara sus competencias profesionales, si no se adecua a las exigencias de la sociedad y de los cambios, de la misma manera estará formando al futuro formador (...)” (Contreras y Mojica, 2012, p. 171).

Más allá de la modalidad de la propuesta educativa es importante la forma en que se llevará adelante la enseñanza o sea las prácticas, estrategias didácticas o procesos que se construyen y utilizan para que se produzcan aprendizajes. Esto requiere de una planificación y de la realización de determinadas acciones para conseguir los objetivos propuestos (Lugo y Rossi, 2003).

Según Maggio (2014), la enseñanza universitaria enfrenta desafíos y oportunidades atravesada por múltiples escenarios sin desconocer la influencia de las TIC. Lo cual demanda de los/las docentes creatividad y prácticas pedagógicas innovadoras. Frente al rol del/de la docente en los entornos virtuales Salinas (2011), menciona que debe ser un/una facilitador/a de los aprendizajes, diseñar situaciones para que los/las estudiantes aprendan y orientar en la realización de actividades. Se propone objetivos, selecciona y organiza los contenidos programáticos, elige las herramientas del entorno virtual que utilizarán, crea materiales digitales como recurso didáctico, planifica el proceso de evaluación. Además, en algunos casos debe asumir el rol de asesor/a o soporte técnico frente a inquietudes de los/las estudiantes sobre el funcionamiento de la plataforma.

Las técnicas didácticas que se utilizarán dependerán de:

(...) las características particulares de la situación de aprendizaje en la cual se insertarán, en especial de los contenidos disciplinares que deba enseñar, de los objetivos formativos que el docente se proponga lograr, así como de otros elementos, tales como el perfil de los alumnos (edad, número, saberes previos, experiencia anterior en el uso técnico y didáctico del entorno), el tiempo para la actividad, etc. (Salinas, 2011, p. 10).

La interactividad entre estudiantes y docentes es una de las características de la modalidad semipresencial, esta mediación está dada por las actividades de enseñanza y aprendizaje (individuales y/o grupales), por lo que la participación da lugar a intercambios que permiten la construcción del saber. Las TIC ampliaron las posibilidades de procesar y transmitir información en el campo educativo, no sólo entre docentes y estudiantes, como ya se mencionó, sino también entre las personas y la tecnología. Permitiendo la interactividad entre sujetos/as y objetos del conocimiento, donde están presentes los recursos, materiales didácticos y la guía o tutoría del/la docente. La planificación y el diseño curricular son de suma importancia en dicho proceso, donde además de la interacción pedagógicas y didácticas debe considerar las experiencias sociales y culturales entre las personas (Bassani, 2009).

Las TIC ofrecen un amplio abanico de posibilidades, se puede acceder a programas educativos multimedia que combinan textos escritos, imágenes, sonido lo cual permite lograr aprendizajes más efectivos. Además, permite el acceso a diferentes herramientas que permiten trabajar con los contenidos, realizar ejercicios, búsqueda de contenidos publicados en la organización del curso, visualizar la estructura del curso, depositar documentos en carpetas, etc. También, permite la comunicación sincrónica o asincrónica entre los/las participantes del curso a través de la utilización del chat, la mensajería instantánea, las videoconferencias, la pizarra electrónica y otras posibilidades. A pesar de lo expresado, una de las dificultades que se presentan es la selección de las herramientas que se van a utilizar, lo cual requiere de los conocimientos necesarios tanto por parte de los/las docentes como del alumnado (Bassani, 2009).

La reflexión entre docentes permite que se resignifiquen los espacios institucionales tradicionales como lo son la sala de profesores/as, las horas de planificación, las jornadas de reflexión y los espacios de actualización. La idea es que

puedan revisar, intervenir y debatir, sobre aspectos referidos a la inclusión de tecnología en el aula siendo la autoevaluación un elemento que permite identificar el compromiso con la enseñanza (Maggio, Lion y Perosi, 2014).

La incorporación de recursos tecnológicos por sí solos no bastan, pues pueden poner en peligro la humanización del proceso educativo, por lo cual un modelo combinado, la semipresencialidad, favorece la adquisición de conocimientos, la perseverancia y otras cuestiones en juego, donde el rol del/de la docente es fundamental a la hora de planificar, tomar decisiones y comprender la situación vivencial de sus alumnos/as. Algunas de las ventajas que ofrece esta modalidad es la flexibilidad témporo-espacial, importante para quienes, por motivos personales, familiares o de trabajo así lo requieren. Otra de las ventajas es el tiempo diferido, lo cual requiere de la organización y voluntad del alumnado. El acceso a materiales multimedia como enlaces de *internet*, módulos, lecturas complementarias, videos, audios, etc. permite la participación e interacción entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes. Posibilita el aprendizaje cooperativo y colaborativo, el seguimiento de las/los profesores a través del foro, las tutorías presenciales y virtuales. Se estimulan los aprendizajes, la autonomía, la autodisciplina y el empleo de la tecnología de manera adecuada. Favorece la evaluación permanente como proceso de orientación y seguimiento de los aprendizajes tanto de manera presencial como virtual (Bassani, 2009).

Como ya se mencionó, entre las carreras de grado que ofrece el CFE se encuentra “Maestro de Educación Primaria”, esta oferta educativa está presente en todos los departamentos de Uruguay al menos a través de un centro educativo. A pesar de esto existen localidades distanciadas de estos centros, este sería el caso de C2 que se encuentra a casi 140 km de la capital departamental de donde está ubicado el IFD de C1, además se ve afectada la entrada y salida frente a las inclemencias climáticas por la inundación de los puentes no permitiendo el paso. Lo cual perjudica la asistencia de los/las alumnos/as de magisterio a clases (Evans, 2020).

Desde el año 2009 diferentes actores manifestaban la necesidad de contar con oferta educativa terciaria en esta localidad, pues un número importante de sus pobladores/as presentan el deseo de realizar estudios terciarios. Frente a esta situación no les queda otra alternativa que viajar a Salto, Artigas o Montevideo, implicando muchos gastos. Lo que causa desesperanza en quienes culminan sus estudios secundarios al no

contar con oferta educativa para continuar sus estudios y además dado que existen pocos/as maestros/as residentes en C2 cuando crecen los ríos y arroyos muchas clases de Primaria deben ser suspendidas pues sus docentes no viven en esta ciudad (Evans, 2020).

Las personas interesadas conformaron una comisión Pro-IFD C2 para trabajar por esta iniciativa y la presentaron en la sesión abierta del Consejo de Ministros que se llevó a cabo en enero de 2016 en Sequeira departamento de Artigas. En base a dicha preocupación se conformó un grupo de trabajo y en diciembre del mismo año se aprueba la Modalidad Especial de Formación de Maestros en C2, según Acta 49 Resolución 68¹⁶. Se abrieron dos cohortes una en el año 2017 y otra en el 2018, de 60 estudiantes cada una de ellas (Evans, 2020).

Sobre finales del 2016 se avaló la propuesta del CFE de llevar adelante una modalidad mixta de formación de maestros/as, que tendrá trabajo virtual y encuentros presenciales alternados los días sábados. Sin embargo, según el Acta 49, Resolución 68 se utilizará el mismo Plan 2008 que se aplica en la modalidad presencial de magisterio y se respeta la carga horaria de cada asignatura.

La virtualidad demanda acceso a *internet*, contar con equipos informáticos, manejo de plataformas virtuales. La implementación del Plan Ceibal a partir del 2007 facilitó la incorporación de esta modalidad al sistema educativo. A través de este Plan tanto las niñas y niños de las escuelas públicas como los/las maestros/as recibieran una computadora portátil con conexión a *internet* en cada centro y *software* de uso pedagógico. Este plan luego se extendió a la educación secundaria y a la formación docente. Ceibal busca favorecer a través de las tecnologías los procesos de aprendizajes y el desarrollo de competencias relativas al manejo de la información, la comunicación y el uso de las tecnologías (Garibaldi e Ibarra, 2012). Cuenta con una plataforma virtual CREA centralizada, organizada y hospedada en un servidor internacional de *Schoology*, la cual cuenta con recursos para todo el sistema educativo (Instituciones dependientes de la ANEP) desde el año 2009. Esto incluye al CFE, permitiendo el trabajo colaborativo, donde tanto docentes como estudiantes puedan interactuar, crear grupos, armar portafolios académicos, publicar tareas, mensajería mediante chat, publicación de cuestionarios, gestión de carpetas, y realizar el seguimiento de las calificaciones. Forma

¹⁶http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/aspiraciones/2017/magisterio_bella_union/acta49_res68.pdf

parte de la innovación educativa en Uruguay que posibilita la educación combinada y el desarrollo de la ciudadanía digital¹⁷.

A partir de la situación sanitaria por Covid-19 el 13 de marzo de 2020 en Uruguay se suspendieron las clases presenciales en todos los niveles educativos, incluso en el CFE. Siendo este uno de los países a nivel latinoamericano mejor preparado en lo educativo para enfrentar esta pandemia. Plan Ceibal permitió la sostenibilidad de gran parte del sistema educativo y paliar el cierre de las instituciones educativas, permitiendo que la vuelta a la presencialidad se realizara por etapas, semipresencial y adaptada a las características de cada institución. Mediante lo cual se utilizaron como medida alternativa las tecnologías educativas existentes en el país. Se llevaron adelante clases sincrónicas y asincrónicas con el fin de continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde los distintos organismos gubernamentales se establecieron protocolos de seguridad, esto permitió que en los centros educativos se pudieran llevar adelante acciones específicas y contextualizadas en lo que refiere a lo sanitario y por otro lado sostener el proceso educativo de los/las estudiantes, brindarles apoyo y evitar que se desvincularan del sistema educativo (Questa-Tortero *et al.*, 2021).

En una segunda etapa desde la ANEP, se planificó una enseñanza híbrida, combinando la presencialidad con el trabajo en línea (virtual). “(...) la enseñanza combinada parece ser la clave, construyendo experiencias de aprendizaje que capturen el interés, la autonomía de los estudiantes y el apoyo a los procesos individuales” (Questa-Tortero *et al.*, 2021). Esto sucedió a partir del 1° de junio de 2020, donde se empezó a flexibilizar el confinamiento social (Capocasale *et al.*, 2021).

La tercera etapa comienza en marzo de 2021, a raíz del aumento de casos se lleva adelante un nuevo confinamiento social que no era obligatorio y menos estricto que el que se dio al comienzo en marzo de 2020. Por último, la cuarta etapa comienza en julio de 2021 sin confinamiento social y empieza un proceso de apertura de actividades sociales como consecuencia de la vacunación de la población adulta. Conviene aclarar que, este proceso normativo se realiza a partir de constantes diagnósticos situacionales considerando el contexto. Por lo que, la norma se fue adaptando al momento del proceso de la pandemia en cada región y en cada centro educativo (Capocasale *et al.*, 2021).

¹⁷ <https://www.ceibal.edu.uy/crea>

(...) la coordinación interinstitucional, la comunicación permanente entre los distintos actores sociales de los centros e institutos de CFE entre sí y con las autoridades posibilitó la continuidad de los cursos a pesar de la pandemia. El libre acceso a la plataforma *Schoology*, específicamente de CREA CFE, habilitó el trabajo pedagógico en modalidad virtual. Este hecho educativo fue lo que signó estos dos años de cursada de la Formación Docente en CFE (Capocasale *et al.*, 2021, p. 228).

En consonancia con este marco teórico, se utilizará la metodología cualitativa considerando que es la más adecuada para poder realizar un análisis comparativo entre las modalidades presencial y semipresencial en la formación magisterial, lo cual permitirá describir el desarrollo de los cursos, identificar semejanzas y diferencias respecto a los recursos utilizados y las estrategias de enseñanza en el dictado de los cursos y comparar los resultados académicos en ambas modalidades, en el mismo período de tiempo.

Diseño metodológico

2.1 La investigación educativa cualitativa

Teniendo en cuenta el problema de investigación, el objeto de estudio y el marco conceptual será el modo en que se enfocará y se buscará respuestas a la problemática planteada o sea la metodología que se aplicará.

El modo en que se abordan los problemas y se buscan respuestas es la metodología, o sea la manera de realizar la investigación. Al momento de elegir la metodología se tendrán en cuenta nuestros intereses y objetivos. Considerando que nos encontramos dentro de las Ciencias Sociales, en esta investigación se recurrirá a la metodología cualitativa con un enfoque fenomenológico. De esta perspectiva teórica depende lo que estudia la metodología cualitativa, el modo en que lo hace y cómo se interpreta lo estudiado. Este enfoque pretende entender los fenómenos sociales desde el punto de vista del actor. “La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 16). La conducta humana, lo que la gente dice y hace es lo que define su mundo según los fenomenólogos, por lo cual la tarea de quienes utilicen la metodología cualitativa es aprender a interpretar las cosas desde el punto de vista de otras personas (Taylor y Bogdan, 1987). En este sentido, en esta tesis se estudian las opiniones de los/las sujetos/as involucrados/as respecto a la modalidad presencial y la semipresencial en la formación magisterial de forma tal de analizarlas, identificar semejanza y diferencias, comparar los resultados académicos e identificar cómo influye la modalidad semipresencial en la formación magisterial y si su implementación es adecuada a los fines propuestos.

El también llamado enfoque interpretativo, acepta que hay leyes que regulan la realidad e incorpora la probabilidad para la interpretación de la acción humana. Trata de comprender la realidad construida por las personas, una realidad compleja, holística y múltiple. Su cometido es la búsqueda de significados que la humanidad le dan a sus acciones (Capocasale, 2015). El paradigma cualitativo considera la realidad social como una construcción de los/las sujetos/as, estos/as personas crean símbolos, discursos, tienen una perspectiva de la realidad institucional. “Es de destacar el papel del lenguaje en lo

que refiere a su poder de simbolización, dado que representa y objetiva el mundo social desde la subjetividad” (García Montejo, 2015, p. 101).

La metodología cualitativa más que un conjunto de técnicas para recoger datos es un modo de abordar el mundo empírico para producir datos descriptivos. Algunas de sus características son: es inductiva (los/las investigadores/as elaboran conceptos y comprenden el mundo en base a datos particulares); el/la investigador/a ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística o sea que son considerados como un todo; los/las investigadores/as cualitativos/as interactúan con las personas que son objeto de su estudio de un modo natural y no intrusivo, intentan controlar o reducir al mínimo su efecto sobre las personas que estudian y en todo caso entenderlos en el momento de interpretar los datos, así como experimentar la realidad tal como la experimentan las personas; el /la investigador/a debe desligarse de sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; para este/a investigador/a todas las perspectivas son valiosas, no buscaba la verdad sino la comprensión de la perspectiva de otras personas; estos métodos son humanistas, el método que usamos influye en la manera en que vemos a las personas; los/las investigadores/as permanecen próximos al mundo empírico para obtener conocimiento directo de la vida social colocando el énfasis en la validez; todos los escenarios y personas son dignas de estudio, a su vez todas las personas y escenarios son similares y únicos; y por último, la investigación cualitativa es un arte, los/las investigadores/as cualitativos son flexibles en el modo en que conducen sus estudios, son unos artífices (Taylor y Bogdan, 1987).

Murillo (2006), plantea que la metodología cualitativa al contrario de la metodología cuantitativa no demanda un exhaustivo análisis numérico ni la utilización de estadísticos. Su objetivo no es generalizar sus resultados, sino que sus resultados y significados son concretos para esa experiencia. El/la investigador/a debe integrar los puntos de vista de los/las actores por lo cual, es un proceso flexible que utiliza las descripciones, observaciones y diálogos como técnicas de recolección de datos.

No pretende probar hipótesis ni medir sus efectos, el objetivo fundamental es describir lo que ocurre en nuestro alrededor, entender los fenómenos sociales, por eso es común que las hipótesis surjan en el mismo transcurso de la investigación.

El contexto cultural es muy importante, por ello se investiga en los lugares donde las personas realizan sus actividades cotidianas (Murillo, 2006, p. 3).

Taylor y Bodgan (1987) caracterizan al paradigma cualitativo interesado en comprender la conducta humana desde el marco de referencia de quien actúa. Este tipo de investigación si bien se centra en el proceso y no simplemente a los resultados genera nueva teoría.

(...) es inductiva: se desarrollan conceptos a partir de pautas de datos, y no desde hipótesis ya preconcebidas; se trata de un diseño, en el que las interrogantes son el punto de partida que guía la investigación (...)" (García Montejó, 2015, p. 101).

La investigación cualitativa (...) aporta explicaciones para ampliar nuestro conocimiento de los fenómenos o promueve oportunidades para adoptar decisiones informadas para la acción social. (...) contribuye a la teoría, a la práctica educativa, la elaboración de planes y a la concienciación social (McMillan y Schumacher, 2005, p. 397).

Considerando el problema de investigación y los objetivos planteados fue que se optó por una metodología cualitativa, pues como ya se mencionó es la que mejor se adapta a este estudio. Uno de los métodos de la investigación cualitativa es el estudio de caso. Éste examina un caso en detalle, analizando fuentes de datos, el caso puede ser un programa, un acontecimiento, una actividad o individuos en un tiempo y un espacio determinado. El caso puede ser seleccionado para ilustrar un tema, el interés puede estar puesto en una situación o en varias entidades, cuantos más casos sean incluidos en el estudio menor será la profundidad del análisis. No pretende la generalización de los hallazgos. En este caso estamos hablando de una investigación interactiva cualitativa donde en interacción con personas seleccionadas se recogen datos en situaciones reales en su entorno y luego se describen y analizan las conductas, opiniones y percepciones. Estos estudios son importantes para la elaboración de teoría, la explicación de diferentes

temas sociales, el progreso en este caso de la educación, etc. (McMillan y Schumacher, 2005).

En los estudios cualitativos se estudian grupos pequeños y distintos, como por ejemplo: los/las docentes de una escuela innovadora, los/las estudiantes de una clase seleccionada, estos escenarios únicos pertenecen a un contexto sociocultural natural y una interacción directa. En ocasiones se estudian grupos de personas que han vivido una experiencia similar y en otras ocasiones se trata del contraste entre grupos, por ejemplo: varón/mujer, graduados/no graduados, etc.; el propósito es entender el fenómeno o el proceso. El investigador examina, selecciona minuciosamente cada grupo, primeramente, uno y luego el otro (McMillan y Schumacher, 2005).

Al momento de planear un estudio de caso se debe no sólo tener claro lo que se pretende estudiar, sino que también, qué aportes o contribuciones se realizará a la teoría, la práctica, las normas, las acciones sociales, etc. En lo que refiere a la contribución con la teoría, el propósito de estos estudios es elaborar conceptos, desarrollar un modelo o sugerir propuestas. Respecto a la contribución con la práctica estos estudios cualitativos pueden aportar información descriptiva y detallada, así como un análisis de una práctica. Estos estudios también contribuyen a la formulación de normas, su cumplimiento y modificación. En lo que refiere a la contribución a temas sociales y acción, estos estudios están destinados a la revisión y transformación, así como al establecimiento de categorías (McMillan y Schumacher, 2005).

En la investigación cualitativa se utilizan técnicas de recolección de datos que no implica una medición numérica. Pretende comprender e interpretar la realidad a través de los/las actores sociales. Los significados derivan de las observaciones y de las palabras de los/las sujetos/as. Luego se crean categorías de análisis a partir del sentido, de la intencionalidad de los/las actores. El objetivo es comprender el fenómeno que se estudia en su ambiente. Los estudios cualitativos no apuntan a la generalización de resultados, sino que buscan la riqueza interpretativa (Berardi, 2015).

En este caso el modo de reunir los datos será a través de la entrevista cualitativa que permite adquirir conocimientos sobre la vida social. Las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas, no son estructuradas ni estandarizadas. Esta técnica de

investigación se denomina “entrevistas en profundidad”, y consiste en reiterados encuentros cara a cara entre el/la investigador/a y los/las informantes con el propósito de comprender la perspectiva que tienen los/las entrevistados/as sobre sus vidas o experiencias expresada con sus palabras. El rol del/la investigador/a es entablar una conversación con el/la entrevistado/a no sólo para obtener respuestas, sino para aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. Al principio el/la entrevistador/a al igual que en la observación participante trata de avanzar lentamente, trata de establecer *rapport* con los informantes. A diferencia de la observación participante que se realiza en situaciones “naturales”, las entrevistas se realizan en situaciones específicamente preparadas (Taylor y Bogdan, 1987).

La entrevista es una técnica muy completa que posibilita un acercamiento a las personas de la realidad, enriqueciendo la información obtenida de las respuestas pues permite captar sus opiniones, sensaciones y estados de ánimo (Murillo, 2006).

La entrevista es la técnica con la cual el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada. La información versará en torno a acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona tales como creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se está estudiando (Murillo, 2006, p. 6).

La entrevista requiere de una planificación, tiempo, una buena decodificación y buen análisis de la información recabada. Para aumentar la validez y fiabilidad se podrían implementar otras técnicas de recogida de datos. La planificación es fundamental para que la información sea útil, por lo cual es necesario determinar los objetivos, formular preguntas y codificar adecuadamente. El desarrollo de la entrevista también es un momento importante, por lo que se deberá crear un clima adecuado, comprobar los riesgos, dirigir con determinación (Murillo, 2006).

Existen diferentes tipos de entrevistas que dependen del grado de regulación en la interacción entre el/la investigador/a y los/las actores. Pueden ser: 1- estructuradas, formal o con cuestionario, 2- semiestructurada o 3- no estructuradas. En este caso se

realizarán entrevistas semiestructurada, éstas parten de un guion o sea una lista tentativa de temas y preguntas, en el desarrollo se van planteando las interrogantes que pueden o no estar en la secuencia establecida que se creen pertinentes en el momento. El guion permite indica la información necesaria según los objetivos planteados. Por lo tanto, el guion no es rígido y cerrado, sino que orienta el desarrollo de la interacción (Yuni y Urbano, 2006).

Según la situación de interacción las entrevistas pueden ser: 1- cara a cara, 2- telefónica, 3- mediante tecnologías informáticas. En este caso se intentarán realizar las entrevistas cara a cara, donde la conversación se da en lugar previamente establecido, ese tipo de entrevista le permite al entrevistador/a obtener información no sólo verbal, sino que también no verbal como por ejemplo los gestos que acompañan el discurso (Yuni y Urbano, 2006).

Considerando el número de participantes las entrevistas pueden ser: 1- individuales, 2- en panel, 3- en grupo. En este caso se realizarán entrevistas individuales, la lleva adelante un/una entrevistador/a con un/una solo/a entrevistado/a, esto favorece la relación comunicativa entre ambos permitiendo abordar no sólo temas generales sino también particularidades del/la entrevistado/a. Su desventaja es que requiere mayor tiempo del/la entrevistador/a (Yuni y Urbano, 2006).

En la entrevista se pueden identificar tres fases: la primera, es la presentación y toma de contacto, el entrevistado o la entrevistada se presenta, comenta en forma breve y clara la finalidad de la entrevista, hace referencia a la confidencialidad de la información y de los datos identificatorios, hace alusión de cuál será la duración aproximada de la entrevista; la segunda fase consiste en el cuerpo de la entrevista, esto es el desarrollo de la misma, el cual puede darse como un diálogo entre iguales, presentar algún guion o tener un formato más estricto; y por último el cierre, aquí el/la entrevistador/a puede hacer un pequeño resumen de los temas tratados y donde se puede solicitar al entrevistado/a que profundice en alguna cuestión y se le agradece la colaboración (Yuni y Urbano, 2006).

Para aumentar la utilidad de la información a obtener se realiza un muestreo intencionado, para lo cual el/la investigador/a busca informantes claves, grupos, escenarios o acontecimientos. Su lógica consiste en que en pocos casos estudiados en

profundidad se obtiene mucha información sobre el tema. La selección del escenario también es importante pues permite localizar personas implicadas en el fenómeno que se pretende estudiar. Otro aspecto a considerar es un muestreo comprensible a partir de determinados criterios establecidos por quien realiza el estudio. El tamaño de la muestra es algo dinámico, no como algo estático, sino basados en líneas de guía, por lo general estas muestras son pequeñas en comparación con estudios que pretenden la generalización. El tamaño de la muestra depende del propósito de la investigación, del problema y de la técnica de recolección de datos (McMillan y Schumacher, 2005).

El proceso de recolección de datos y las estrategias de análisis son procesos de investigación interactivos. Según McMillan y Schumacher (2005), existen cinco fases en la investigación: la planificación, el inicio, la base, la recopilación de datos y la finalización. Luego de la definición del problema y del planteo de los objetivos se obtienen los permisos para acceder al escenario y a las personas. En la segunda fase hay un acercamiento a las primeras personas con efecto “bola de nieve”, se perfecciona la técnica a utilizar, en este caso la entrevista. En la tercera fase se aplica el instrumento, allí comienza a oír, ver, leer lo que está sucediendo. Mentalmente el/la investigador/a procesa ideas, hechos durante la recopilación de información. En la cuarta fase, cuando el/la investigador/a abandona el campo pues finalizó la recopilación de datos, comienza la interpretación de los datos, la verificación de la información con la de los/las informantes calificados/as o con otros datos secundarios. Y en la fase cinco, el/la investigador/a da por finalizada la recopilación de información pues siente que una mayor cantidad de datos puede aportar, pero ya no se obtendrá información relevante para el problema de investigación. Por lo tanto, se lleva adelante el análisis formal de datos, lo cual conduce a interpretaciones (McMillan y Schumacher, 2005).

Los aspectos éticos de la investigación cualitativa, al igual que en la investigación cuantitativa, incluye informe de consentimiento, confidencialidad, daño a sujetos/as, privacidad y otros. Los/las investigadores/as cualitativos deben tener en cuenta los aspectos éticos en su investigación, pues la recolección de información se da de manera interactiva con los/las participantes. Desde un inicio es importante considerar los principios éticos a lo largo de la organización y la recolección de datos. Una de las formas de asegurar la confidencialidad es a través de un consentimiento firmado. Los /las investigadores/as a menudo codifican los nombres de las personas y de los lugares para

que estos no sean identificados, lo cual es clave para asegurar la privacidad. Resguardando de esta manera a la persona que informa y el contenido de dicha información (McMillan y Schumacher, 2005). Las desgrabaciones de las entrevistas realizadas serán lo más fidedigno posible como forma ética de respeto por el discurso del/de la entrevistado/a.

Otro aspecto a considerar, son los permisos necesarios para poder realizar el trabajo de campo. Para ello, desde FLACSO se realizó este trámite que tuvo como resultado la autorización del Consejo Directivo Central a través del Acta N°22, Resolución N°1580/021, Expediente 2021-25-1-001705, con fecha 14 de julio de 2021. Una vez obtenido este permiso, se solicita autorización a la directora de la Institución donde se realizarán las entrevistas.

2.2 Descripción de los casos seleccionados

Se realizará un Estudio de Caso múltiple con dos unidades de análisis (UA), la UA 1 y la UA 2, correspondientes a C1 y C2 respectivamente, esta será la nomenclatura que se utilizará. Ambas son Instituciones de Formación Docente del norte del país, son las únicas que brindan educación a nivel terciario en este departamento. Se encuentran en el mismo departamento, pero en ciudades diferentes. La UA2 está ubicada en la ciudad más al norte de nuestro país a 140 km de la otra ciudad. Cuando se producen precipitaciones intensas crecen los ríos y arroyos cortando el paso terrestre hacia la capital departamental. Este es uno de los motivos principales por lo que se reclama esta experiencia semipresencial. En lo que refiere al contexto socioeconómico, según la Encuesta Nacional de Hogares (ENH) de 2018, la tasa de actividad es levemente más baja que la del resto del país y presenta el porcentaje más alto de inactividad por parte de la población. Existe un mayor número de personas que buscan trabajo y no lo consiguen sobre la población económicamente activa. Si se compara el nivel socioeducativo, en lo que refiere a educación terciaria, de la población con el resto del país, éste es más bajo (Evans, 2020).

La UA2 debe coordinar acciones con la UA1, la primera deberá remitirse administrativamente a la segunda. La propuesta plantea una modalidad mixta de trabajo on-line con encuentros presenciales los sábados, respetando la carga horaria establecida

por el Plan de Magisterio 2008. Tanto en la cohorte 2017 como 2018 se dispuso un ingreso de 60 alumnos, distribuidos en dos grupos (Evans, 2020).

La UA1 es un Instituto de Formación Docente ubicado en la capital departamental, cuenta con la carrera de Magisterio de Educación Primaria en forma presencial y Profesorado.

2.3 Proceso de recolección de datos

Como se mencionó anteriormente se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada con el fin de recabar la información necesaria para dar respuesta al problema de investigación planteado.

En un primer momento, se solicitó autorización al CFE para realizar dichas entrevistas, luego de contar con dicha autorización a través de la Resolución mencionada anteriormente, se estableció contacto con la Directora del IFD donde se realizó la investigación, quién posee información de ambas experiencias y es la puerta de entrada a dicha institución. Desde el centro se nos brindó los contactos de docentes y estudiantes, que ellos seleccionaron considerando los requisitos que se les solicitó. Por otro lado, también hubo que ponerse en contacto con las informantes calificadas. Se realizaron 19 entrevistas en total de acuerdo a pauta elaborada (Anexos 1-4): 4 entrevistas a informantes calificadas (Anexo 1), 4 entrevistas (Anexo 2) a profesores/as que trabajan en ambas modalidades (presencial y semipresencial) y 11 entrevistas a estudiantes, 5 entrevistas (Anexo 3) de la modalidad presencial (C1) y 6 entrevistas (Anexo 4) de la modalidad semipresencial (C2).

Todas las entrevistas fueron grabadas con la autorización de los/las entrevistados/as. Una vez finalizada esta instancia se procedió a desgrabar y transcribir las entrevistas para su posterior análisis.

Para referirse a los distintos/as actores entrevistados/as se utilizará la siguiente nomenclatura: Informantes Calificadas (IC), Docentes (D) y Estudiantes (E), cada una de estas letras va acompañada de un número, por ejemplo (IC1), (D1), (E1) y así sucesivamente.

El contexto de pandemia por Covid-19 implicó tener que realizar las entrevistas por *zoom*. Es una herramienta muy útil que en este caso facilitó la realización de las

entrevistas dentro del contexto de referencia. Según Yuni y Urbano (2006), el desarrollo de las TIC posibilita la entrevista virtual, lo cual permite combinar recursos visuales, auditivos y escritos que permiten la comunicación sincrónica de dos o más personas que no están en el mismo lugar físico.

El trabajo de campo se realizó en el período planificado y de acuerdo a la solicitud realizada al CFE. Las entrevistas a las/los docentes y estudiantes se realizaron en el mes de setiembre previo al comienzo de las segundas pruebas parciales y de los exámenes del período noviembre-diciembre. Con las informantes calificadas no existía este inconveniente, por lo que se fueron realizando entre setiembre y octubre de acuerdo a la disponibilidad de ellas. En cuanto a las entrevistas a las estudiantes vale la pena mencionar la fácil accesibilidad y buena disposición de éstas a colaborar con este proceso de investigación. No obstante, cabe señalar que no se pudo concretar las entrevistas a dos de las docentes convocadas por razones de tiempo de éstas. Por lo tanto, el proceso de recolección de datos se desarrolló prácticamente sin dificultades a pesar del contexto de pandemia por Covid-19, y las personas se mostraron muy receptivas y dispuestas a colaborar con esta investigación.

Se respetó la confidencialidad de los/las entrevistados/as utilizando la nomenclatura ya mencionada, a los efectos de diferenciar a los distintos/as entrevistados/as y no utilizar información de identificación personal, sobre todo en el caso de estudiantes y docentes. Los datos obtenidos fueron tratados fidedignamente; se realizó una transcripción precisa y de acuerdo a los discursos originales grabados con consentimiento de los/las entrevistados/as. Previo a la realización de las entrevistas, se informó acerca de cuál sería el uso de los datos brindados y hubo un acuerdo consensuado entre entrevistadora y entrevistados/as.

2.4 Procesamiento de los datos obtenidos

A partir de las entrevistas realizadas, se elaboraron de forma manual tablas resumidas con las citas textuales discursivas con las opiniones de los/las entrevistados/as. En primer lugar, se hicieron tablas que fueron organizados de acuerdo a los objetivos específicos de esta tesis. Luego, se fueron seleccionando citas textuales discursivas representativas de las distintas opiniones de los/las sujetos/as entrevistados/as. De esta

forma, se logró visualizar en formato papel las diferentes opiniones de forma comparativa.

Posteriormente, a partir de las tablas iniciales, se realizó una segunda fase de procesamiento de datos obtenidos, seleccionando aquellas citas más representativas y sintéticas para ser analizadas posteriormente. Asimismo, se tuvo en cuenta el criterio de originalidad conceptual discursiva, de manera de no perder información relevante no reiterada. A partir de este procesamiento de datos se llegó al análisis posterior que se presenta en el siguiente capítulo.

Análisis de resultados obtenidos

En este capítulo se pretende analizar e interpretar la información recabada a partir del problema planteado al comienzo de esta investigación: ¿Cuáles son las opiniones acerca de los procesos educativos de algunos/as sujetos/as involucrados/as, en las modalidades presencial y semipresencial en la formación magisterial en dos ciudades fronterizas artiguenses de Uruguay, en las cohortes 2017 y 2018, siendo ésta la primera experiencia semipresencial en una de estas ciudades?

Para ello se recurrió a la metodología cualitativa, que permite estudiar a las personas en su contexto. En este caso se considera importante conocer su opinión para comprender la realidad tal cual los/las actores entrevistados/as la experimentan. El investigador/a debe tratar de controlar sus efectos o sea sus “creencias, perspectivas y predisposiciones” (en este caso, opiniones) sobre la información obtenida en el momento de la interpretación de los datos, no dando nada por sobrentendido y valorando todas las opiniones de la misma manera (Taylor y Bogdan, 1987).

En un primer momento se realiza el procesamiento de los datos, para ello se parte del primer objetivo mediante el cual se pretende describir el desarrollo de los cursos en ambas ciudades con modalidades diferentes, en las cohortes 2017 y 2018. Se toma una pregunta, por ejemplo, la opinión acerca de la plataforma *Schoology* en la versión CREA CFE en lo que tiene que ver con el formato y las potencialidades para el proceso de enseñanza y aprendizaje, luego se efectúa una selección de respuestas de estudiantes, de docentes y de informantes calificadas. Se leen todas las respuestas obtenidas y se realiza un recorte de las mismas. Se selecciona lo que realmente es original a partir de las distintas voces, las frases más representativas que me permiten hacer una interpretación y comentario, que conduzcan a resultados, respuestas que son contrapuestas frente a la misma pregunta o alguna respuesta que reafirme lo ya mencionado.

Posteriormente, se realizó el análisis de los datos, se toman las frases con las opiniones de los/las entrevistados/as seleccionadas de manera textual, se agrupan, se organizan en su presentación de acuerdo a los objetivos específicos y los/las entrevistados/as y se compara lo que dicen los/las distintos/as actores; a continuación, se interpretan los datos. De esta forma, se obtiene como resultado principal dentro del formato de presentación, distintas opiniones en función de los/las entrevistados/as (estudiantes y docentes de ambas modalidades e informantes calificadas) de acuerdo a los

objetivos específicos de esta tesis. Esto posibilita un análisis posterior que cruza las opiniones de los/las sujetos/as en relación a distintas dimensiones de ambas modalidades y a su vez, permite realizar comparaciones entre opiniones de los/las sujetos/as.

3.1 Análisis de los datos obtenidos de acuerdo a los objetivos planteados

El análisis se organiza de acuerdo a los objetivos planteados y se intenta dar respuesta a las preguntas formuladas referentes a dichos objetivos. En primer lugar, se hará referencia al desarrollo de los cursos en ambas modalidades en las cohortes 2017 y 2018, desde la opinión de los/las actores entrevistados/as, en lo que refiere al funcionamiento de los mismos, la comunicación, las actividades, la carga horaria y las evaluaciones. En segundo lugar, se identificarán las semejanzas y diferencias, desde la opinión de algunos/as sujetos/as involucrados/as en el proceso, en lo que refiere a los recursos y estrategias de enseñanza que se utilizaron en la modalidad presencial y semipresencial. Por último, se compararán las opiniones de los/las distintos/as actores acerca de las dos modalidades, para identificar cómo influye la modalidad semipresencial en la formación magisterial y si su implementación es adecuada a los fines propuestos.

3.2 Características de la oferta educativa en ambas modalidades

Uno de los aspectos que se considera de enorme relevancia, es conocer las características fundamentales del desarrollo de los cursos en ambas modalidades, ya que esto permite compararlas.

Los/las estudiantes opinan que tanto la presencialidad como la virtualidad son modalidades indistintas, ambas permiten que se desarrollen los procesos de enseñanza y aprendizaje sin diferencias sustantivas. En la voz de los/las estudiantes:

“Si, los cursos, bueno viste que, son los mismos que sea presencial, es lo mismo” (E2C2).

A través de las opiniones de los/las docentes se puede percibir una coincidencia con las respuestas de los/las estudiantes, se traslada el trabajo de la presencialidad a la virtualidad, la propuesta virtual es semejante a la presencial, con el mismo formato, no se utilizan recursos y actividades pensadas para la virtualidad. No obstante, en una de las

respuestas se menciona que la presencialidad permite generar más discusión en comparación con la virtualidad:

“En el caso de la presencialidad te permite una mayor discusión, puedes generar una mayor discusión (...)” (D1).

Otros/as docentes mencionan:

“En realidad, nosotros siempre pensamos que cuando vas a una instancia presencial no es a dar un tema, en realidad es a trabajar y aprovechar lo máximo posible los días que tenés presencial, entonces generalmente lo que se trabajan son dudas que hayan quedado, se perfilan los parciales también (...)” (D2).

“(...) es que la modalidad en mi caso yo lo que hago es que diseño las unidades con objetivos de aprendizaje en CREA, entonces ven la presentación de una unidad, ven lecturas y luego van viendo diferentes instrumentos de evaluación que son secundarios y luego llegan a un repartido de ejercicios que en algunas ocasiones cuando ellos se trancan mucho hay foros también de intercambio, que es el mecanismo que tenemos para comunicarnos. Si notamos que alguna unidad en los repartidos, que son tanto procedimentales como actitudinales con contenidos, vemos que si se trancan en algo o tienen dudas lo que hacemos es una videollamada para hablar puntualmente de algunos ejercicios y eso se graba y se sube como la solución del repartido” (D4).

Los/las docentes manifestaron que, en el caso de las semipresencialidad en las horas presenciales orientan y guían el trabajo de la materia en lo teórico, otros/as plantean que no existen diferencias entre la presencialidad y la virtualidad que en ambos casos utilizan el mismo tipo de propuesta. Por otro lado, un docente manifestaba “A mí me rindieron las dos (...) la consigna de trabajo es muy importante (...)”. En algún caso se observaron contradicciones en las respuestas, donde por un lado se manifestaba que tanto la presencialidad como la semipresencialidad son lo mismo y, por otro lado, mencionan que no es lo mismo, pero, que las estrategias que se usan son básicamente las mismas. Lo que nos revela que existe un desconocimiento por parte de algunos/as docentes acerca del funcionamiento de la modalidad semipresencial, lo que requiere una mayor formación en la materia para adecuar el uso de recursos, estrategias y métodos que las herramientas informáticas ofrecen y la manera de coordinar el trabajo presencial con el virtual. Respecto a la forma de evaluar se obtiene el mismo tipo de respuesta, no encontrándose una diferenciación en la forma de evaluar de acuerdo al tipo de modalidad.

No se encontraron muchos elementos, a través de las respuestas de los/las docentes, que mencionen si el curso se desarrolla de la misma manera en forma semipresencial que presencial. Lo que pudimos ver es que depende del/de la docente y no existe homogeneidad de criterios pedagógico-didácticos.

Desde la opinión de las informantes calificadas se puede constatar que esta nueva modalidad desde un comienzo se concibió que tenía que ser lo más parecido posible a la presencialidad. No se creó una modalidad semipresencial; la idea desde un comienzo fue solucionar un problema para una comunidad educativa que no presentaba oferta alguna de carrera terciaria:

“El desafío mayor fue el curricular en un principio, cómo hacer que uno pudiera decir que era lo mismo prácticamente que un estudiante estuviera en el IFD de [C1] al que estaba en el de [C2] respetando las asignaturas y la carga horaria de esas asignaturas (IC3)”.

“Lo primero a destacar que esta experiencia lo que representó para la Comunidad de [C2] y para los estudiantes en sí, es una posibilidad única, podría decir, de formación” (IC4).

“(…) es la única posibilidad que tienen de continuar una formación terciaria (…)” (IC2).

Frente a esta última opinión queda la duda, como ya se mencionó anteriormente, si realizan la carrera magisterial por vocación o como única opción, dado que es la única oferta académica a nivel terciario en C2. Este dato no es menor, ya que, una vez culminada la carrera, la tarea será formar seres humanos, específicamente niños y niñas, lo cual requiere una mayor dedicación y predisposición de quien realiza la tarea. Si bien no es determinante la vocación en el ejercicio de la profesión puede llegar a influir negativamente cuando ésta no existe.

Algo que quizás deberíamos cuestionarnos es si la carrera de magisterio respondía realmente a los intereses de la comunidad, de la mayoría de esta o a un grupo de interés local vinculado al Magisterio nacional.

Respecto de los contenidos programáticos y la selección de los/las docentes de la carrera las informantes calificadas manifestaban que:

“(…) son tomados del mismo programa, del mismo plan de Magisterio, pero planificado y organizado de otra manera” (IC1).

“(…) hubo una experiencia que nace por una solicitud de la gente de [C1] pero que sin querer los adelantó en tiempo a cuestiones que ahora lo miramos con total normalidad (…)” (IC3).

“(…) sobre los contenidos para la cohorte hay otra salvedad, que cuando los docentes se presentan en el llamado abreviado deben presentar un proyecto que es un requisito. En ese proyecto tienen que estar distribuido los contenidos, que son los mismos de los programas que están en la página del CFE, de los programas de magisterio Plan 2008, esos contenidos tienen que estar distribuidos y priorizados y tienen que estar marcados en las clases presenciales qué contenidos van a abordar en esas clases presenciales, y qué contenido van a abordar en las clases virtuales. El proyecto implica un trabajo bastante arduo por parte de los docentes en cuanto a la planificación, cosa que en el formato presencial es solamente la carpeta de mérito, no hay que hacer este proyecto, entonces no implica tanta planificación previa. Pero los contenidos son exactamente los mismos, los programas son los mismos” (IC4).

Queda en evidencia que la modalidad semipresencial no reformó, innovó ni reformuló contenidos programáticos. Quizás sí se podría afirmar que por el proceso de semestralización se hizo recortes de contenidos, pero no cambios sustantivos. Ahora bien, en cuanto al proceso de selección de las/los docentes para desempeñarse en la carrera magisterial, se aplicó un formato de presentación de proyectos que sólo en CFE se ha aplicado a los llamados a concursos por efectividad docente pero no a los llamados a aspiraciones para interinatos y/o suplencias ni a los llamados abreviados. Sin embargo, los/las docentes formadores/as seleccionados/as no obtuvieron horas en carácter efectivo.

3.3 Semejanza y diferencias en relación a los recursos y estrategias de enseñanza

Respecto a las posibilidades que brinda una y otra modalidad en cuanto a los recursos y estrategias didácticas, las/los docentes manifestaron:

“Bueno, nosotros hicimos cursos de actualización para trabajar en la virtualidad, se utilizan todos los recursos que tiene la plataforma, se utilizan los foros, los diferentes tipos de foros, se utilizan las tareas subidas en actividades, o sea, todos los recursos que

tiene la plataforma se tratan de aprovechar, y además Plan Ceibal en el distrito *Schoology* tiene también *Conference*, que es la posibilidad del encuentro virtual” (D2).

“Yo pienso que ya una modalidad está avanzando en la otra, o sea, la modalidad semipresencial que es mucha tarea, mucho trabajo en plataforma y mucha actividad con respecto a las TIC, con respecto a la presencialidad también se tiene que dar, es de diferente forma, pero más o menos se puede dar” (D3).

“En mi caso me tuve que perfeccionar en el uso de herramientas para trabajar de forma virtual, tengo cursos en el IPES, cursos de Posgrado que tienen que ver con enseñar y aprender en la virtualidad, es más, ahora estoy cursando otro más que son por FLACSO e IPES que también, no recuerdo bien el nombre (...)” (D4).

Los/las docentes coinciden en que esta modalidad exige cierta formación para abordar el trabajo virtual con la herramienta que se cuenta, en este caso la más usada ha sido la plataforma CREA CFE. Existe un reconocimiento de la amplia oferta de posibilidades que esta ofrece, para darle un mejor uso realizaron cursos de actualización y perfeccionamiento. Reconociendo que solamente con el uso de la tecnología no basta, hay que darle un uso adecuado:

“No, son totalmente distintos, lo clásico en la presencialidad son el pizarrón y el borrador y un libro. Que sería lo clásico para la semipresencialidad, bueno la plataforma y muchas presentaciones, y grabación de videos (...)” (D4).

Se les preguntó a los/las estudiantes si en la forma de evaluar notaron alguna diferencia entre la presencialidad y la virtualidad, frente a ello se obtuvieron las siguientes respuestas:

“Al principio costó, porque como que no entendíamos mucho, y no estaban bien redactadas las consignas (...)” (E1C1).

“Mira, yo aprendí a ser autodidacta con esto, por mis tiempos” (E1C2).

“Voy interpretando, viendo, buscando la forma, pero en cuanto a eso, me parece que hay un debe, como que hay algunas consultas que quedan ahí que o se responden el último día y cosas así” (E1C2).

“El uso de la tecnología, del tema de la creatividad, digo, a mí en esa parte es la que más me gusta porque me da cierta libertad y me puedo manejar con un montón de recursos, digo, que antiguamente no se los utilizaba” (E1C2).

Si bien se realizaron desde el CFE cursos acerca del funcionamiento de la plataforma CREA CFE, de las herramientas con las que cuenta y de las posibilidades que brinda, en un comienzo estuvieron destinados solamente a los/las docentes y no para los/las estudiantes. Esto demandó por parte de ellos/ellas un mayor esfuerzo para la utilización de esta herramienta informática, y se podría afirmar que en algunos casos el aprendizaje del uso de la herramienta informática fue de tipo autodidacta.

Respecto al formato y las potencialidades de la plataforma *Schoology* CREA CFE para el proceso de enseñanza y aprendizaje, los/las estudiantes opinaron:

“Me parece perfecta, la plataforma es muy completa, estamos siempre en contacto con el docente ahora con la virtualidad, tenemos los foros que podemos hacer preguntas, a veces si el docente no ve te contesta algún compañero (...)” (E2C1).

“(...) yo lo que aprendí de trabajar con la plataforma *Schoology* fue por cuenta propia, a mí no me enseñaron cómo manejarla, pero yo no he tenido dificultad (...)” (E4C1).

“Está buena, o sea, en el sentido de que, a ver, yo tengo la comodidad de que tengo wifi en casa, pero tengo compañeros que no tienen *wifi*, entonces me parece que eso es una falla de *Schoology* (...)” (E4C2).

“La plataforma es algo muy útil y que brinda una oportunidad muy importante para la gente, como te digo, ya el que está con su familia formada, trabajo, te brinda la posibilidad de continuar alguna carrera o empezarla y poder terminarla también” (E2C2).

“Bueno, como estudiante tengo acceso fácil, está todo claro dónde tenés que entrar y los pasos a seguir, (...) ya te digo la plataforma a mi parecer es impecable, porque siempre funciona *Conference* que es por donde trabajamos también, es rápido y es claro (E5C2).

Volvemos sobre la idea de que no alcanza con tener la tecnología hay que saber usarla, más allá de que se cuente con la plataforma del CFE darle un buen uso es lo importante. Como se mencionó anteriormente, los/las estudiantes no recibieron orientación en un primer momento, se consideró que, al ser en su mayoría nativos/as digitales no la necesitaban, lo cual implicó que fueran conociendo y aprendiendo a utilizarla sobre la marcha y de manera autodidacta.

Tenemos dos conceptos, un primer concepto es que no alcanza con tener la tecnología, sino que también hay que saber manejarla; un segundo concepto es que la relación con el/la docente o con los/las compañeros/as se puede dar a través de la plataforma. No obstante, la plataforma como mediadora de conocimiento va generando un espacio virtual en el que se instalan una relación social. Algunos/as estudiantes, además, de no saber utilizar la plataforma en un comienzo, no tenían conexión. Allí aparece el tema de la accesibilidad y de la democratización del conocimiento, cuestión fundamental en el dictado de cursos virtuales, pues el no tener *internet* supone una dificultad para acceder al saber. Es decir, que la problemática del uso de las herramientas digitales tiene dos posibles dimensiones de análisis: el acceso material (el computador y el acceso a *internet*) y su uso a partir del conocimiento de esta como usuarios. Esto complejiza esta problemática que se manifiesta de formas diversas según cada caso.

En relación al funcionamiento de los cursos, la modalidad, las actividades, la carga horaria y el tipo de evaluación, los/las estudiantes mencionaron:

“Si, los cursos, bueno viste que, son los mismos que sea presencial, es lo mismo. Tenemos las mismas materias (...)” (E2C2).

“Por lo general, al principio todos los cursos se dictaban en una forma muy semejante, no habían propuestas muy dinámicas, por eso decía la propuesta escrita, eran propuestas bastante semejantes, eran lecturas o trabajar determinado tema y 20, 30 días después una evaluación escrita, desarrolle el tema, por ejemplo, eso era lo más básico” (E4C1).

“Nosotros también además de que era semipresencial tuvimos la pandemia que nos hizo más semipresencial de lo que era, la modalidad presencial los sábados, de 8 a 2 de la tarde, más o menos como se dividían en semestres tendríamos por mes dos veces al mes con cada materia (...)” (E6C2).

Teniendo en cuenta las opiniones de los/las estudiantes acerca de las propuestas y el tipo de tarea tanto en virtualidad como en la presencialidad vemos que opinan que eran semejantes. Es importante aclarar que aquí se ven reflejadas las voces tanto de estudiantes de C2, como de C1 que debido a la pandemia por Covid-19 debieron tener clases virtuales por un lapso de tiempo. Cabe aclarar que estas opiniones que suponen una comparación del desarrollo de los cursos entre ambas modalidades, dan cuenta del dato empírico a partir de las experiencias estudiantiles desde una sola modalidad. El componente

comparativo es resultado de opiniones construidas sobre representaciones que los/las estudiantes tienen acerca de la modalidad en la que no cursan.

Respecto a la plataforma *Schoology*, en la versión CREA CFE, los/las docentes manifestaron:

“Te soy sincera, al principio me costaba horrores, después lo aprendí, me enseñaron, y lo manejé y me gusta” (D3).

“Bien, nosotros fuimos transitando el trabajo de tecnología, yo tengo 35 años de trabajo y el pasaje a la tecnología a veces nos cuesta, y nosotros tuvimos un curso de formación de educación en la virtualidad que nos brindó el IPES a través de CFE que eso nos abrió un poco las puertas para hacer más atractiva la plataforma, no solo subir tareas, o si sólo subís tarea cómo redactas una consigna para que sea atractivo ese vínculo con la no presencialidad del docente, para que el chiquilín cuando entre se encuentre con algo más amigable” (D1).

“Bueno, tiene muchas potencialidades, hay espacios para brindarles a los chiquilines para que ellos puedan intervenir ya sea foros, actividades, puedes subir recursos, subir audios, puedes utilizar imágenes. Ellos están muy bien preparados en cuanto a lo que son las herramientas tecnológicas, están más preparados los de la modalidad semipresencial que los de la modalidad presencial (...)” (D2).

Se podría afirmar que el abordaje de la plataforma CREA CFE, desde quienes planificaron las acciones, en los/las jóvenes se vio como algo naturalizado y no sería así. Los/las docentes dan por sentado que los/las estudiantes manejan las tecnologías y con ello las plataformas educativas. A partir de las opiniones ya presentadas de algunos/as estudiantes acerca del manejo de la herramienta informática de referencia, quedó claro que en un comienzo les llevó un tiempo familiarizarse con la plataforma. Por lo tanto, resulta interesante señalar que no todos/as los/las entrevistados/as tienen el mismo punto de partida respecto al uso de las herramientas informáticas, pero cuando específicamente los/las docentes expresan su opinión dan cuenta de una representación instalada de que todos/as los/las jóvenes son nativos/as digitales. Cabe preguntarse, si corresponde hacer referencia a que lo son dado que la mayoría de estos/as estudiantes entrevistados/as ya han transitado por otras instituciones de Educación Superior donde cursaron de forma presencial con un uso de plataformas como herramienta complementaria pero no central del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, no son estudiantes recién egresados de

la enseñanza media. Es decir, que la representación que surge de las opiniones de las/los docentes entrevistados/as podría afirmarse que es una construcción sobre una imagen de los/las jóvenes de Educación Superior que no siempre se condice con la realidad.

Para los/las docentes fue todo un aprendizaje, no todos/as sabían lo que tenían que hacer, sino que tuvieron que formarse para poder utilizar la plataforma y aprovechar los recursos que ésta ofrece. A los/las docentes se les dio formación en el IPES a diferencia de los/las estudiantes, lo cual les permitió un mejor desenvolvimiento al comienzo.

3.4 Influencia de la modalidad semipresencial en la formación magisterial

Aquí además de conocer las opiniones de los diferentes actores respecto a la influencia de la modalidad semipresencial en la formación magisterial interesa saber si su implementación es adecuada a los fines propuestos. Al respecto los estudiantes de C1 mencionaron:

“A mí particularmente no me gusta la virtualidad, me tuve que adaptar muchísimo, en lo personal me sirve porque tengo un niño de cuatro años entonces yo estando en casa puedo estar en clase” (E5C1).

“A mí me encanta la presencialidad, la prefiero mucho más porque no me doy mucho con la tecnología, entonces prefiero la presencialidad (...)” (E2C1).

“Eso ha cambiado, ha cambiado mi postura con respecto a la presencialidad, ha cambiado un montón, porque al principio creía que sin duda, la presencialidad no la supera nada, es ese vínculo que uno establece con el docente que la virtualidad no la supera, no la puede superar, ese contacto, ese calor humano, pero la verdad es que últimamente y con todo lo de la pandemia, la verdad es que hoy en día, me arriesgo a decir que prefiero, no en los primeros años porque primero y el segundo año de magisterio me parece que tienen que ser presencial porque ahí está la clave, en los primeros años, pero ya para tercero y cuarto año de magisterio, me parece que el Instituto desde la virtualidad a mí me resultó más fácil manejarme con los tiempos (...)” (E1C1).

“A mí me parece que tanto, en mi caso, tanto la presencialidad como la virtualidad me fue bien en las dos. Me gusta la presencialidad porque vos tenés ese diálogo con el docente

que quizás en la virtualidad no lo tenés (...). Y también me gustó muchísimo la virtualidad, también pasaba más tiempo en casa con mi familia (...) (E3C1).

Existen posturas contrarias entre los/las estudiantes entrevistados/as respecto de la virtualidad y la presencialidad. Algunos/as opinan que está bien ir hacia la semipresencialidad; otros/as estudiantes prefieren la presencialidad por el vínculo cercano que se establece con los/las docentes; y existen quienes opinan que es lo mismo una modalidad y otra indistintamente. Ahora bien, cabe preguntarse, ¿las preferencias de los/las estudiantes por una modalidad de cursada se debe a motivos pedagógico-didácticos o a situaciones personales coyunturales a resolver? No queda claro, a partir de las opiniones dadas la razón auténtica de la preferencia señalada en cada caso. Sería interesante realizar una indagación sistemática más adelante con este aspecto.

Los estudiantes de C1 tuvieron virtualidad y semipresencialidad como consecuencia de la pandemia, opinan en su mayoría que prefieren la presencialidad por varios motivos, pero por otro lado encuentran que la semipresencialidad ofrece ventajas. Cuando se pensó en aplicar esta nueva modalidad en esta ciudad más alejada, no era posible imaginarse que dos años más tarde la humanidad estaría afectada por una pandemia que llevó a que la virtualidad se implementara en todos los niveles educativos, extendiéndose por más tiempo en el nivel terciario.

Por su parte los/las estudiantes de C2, que pertenecen a la modalidad semipresencial, opinaron muy positivamente en cuanto a lo experiencial vinculado a su vida familiar:

“Bueno, como te digo realmente a mí me ha superado muchísimo las expectativas que tenía (...)” (E5C2). “Para mí fue lo mejor que pudo haber pasado” (E6C2).

“Mira, yo te voy a hablar desde mi experiencia. Para mí es espectacular, digo, porque sinceramente a esta altura de mi vida creo que ya no estoy más para cursos presenciales. Como que te cuesta, te dificultad eso no, y esta herramienta me permite, por un lado, el tema de laboral, desde de lo familiar y también poder seguir formándome. La semipresencialidad me habilita eso, en mi caso, mi experiencia, y ya a mi edad también, 35 años, digo, y ya había pasado por la facultad como que esta herramienta es fantástica” (E1C2).

“La verdad que me parece una oportunidad muy buena, muy buena para la gente que trabaja. Bueno en mi caso viste que yo no soy de [C2], vivo en Baltasar Brum, son unos 70 km, entonces... digo, la verdad que a mí me resulto una gran oportunidad” (E2C2).

“Sobre la propuesta semipresencial, me parece que estaba muy bueno, que apuesta a la zona porque acá no tenemos nada, la semipresencial creo que es una puerta a todos, porque somos muchos los que queremos estudiar y no tenemos tanto en lo económico como, o sea, por ejemplo, tengo un montón de compañeras que tienen hijos” (E4C2).

“Entonces facilita eso, la posibilidad que estás con tu familia, que sabes que llegas a tu casa, había personas que ya tenían hijos que también podían estudiar, porque sabían que estaban cerquita de la casa por si pasaba algo, es lo mejor que se podía haber hecho fue la carrera acá en C2 porque nos da otra posibilidad a toda la población que no es poca” (E6C2).

Un primer aspecto a señalar de las opiniones recabadas es lo que tiene que ver con la situación socio-económica familiar. Los/las estudiantes entrevistados/as expresan claramente que su situación familiar y laboral son elementos sustantivos que explicarían su preferencia por la modalidad semipresencial; y esto va más allá de su experiencia educativa en las modalidades. A veces refieren a oportunidad, pero es en términos de familia, lo laboral o lo geográfico. A pesar de la aprobación de esta modalidad ningún/a estudiante manifestó que era esta carrera la que deseaba o planificaba realizar originalmente. Resaltan que tener la posibilidad de realizar una carrera terciaria, representa una gran oportunidad de formación en Educación Superior. Hay quienes valoran la modalidad semipresencial como una gran oportunidad que les permite sortear diferentes dificultades y realizar una carrera terciaria, de lo contrario hubiera sido imposible cursarla. Además, les dio la oportunidad de aprender sobre tecnologías.

A través de las opiniones de los/las estudiantes entrevistados/as de C2 se puede observar que tienen puntos de encuentro y desencuentro con los/las estudiantes de C1. En ambos casos, se identifican las ventajas que ofrece la semipresencialidad, pero a diferencia de quienes tenían clases presenciales y que se modificó por la pandemia, los/las estudiantes de C2 ven esta modalidad como una excelente oportunidad. Inclusive manifiestan la idea de que permanezca, pues ninguno/a de los/las entrevistados/as se opuso a que en el futuro esta experiencia continúe y que se extiende a otros estudios de Formación docente. En sintonía con estas opiniones, vale la pena recordar que en el año

lectivo 2021 se abrió en C2 la tercera cohorte de magisterio en modalidad semipresencial y en 2022 una primera cohorte del profesorado de Matemática, Física, Química e Idioma Español.

A lo antedicho se le suma un conjunto de opiniones (presentadas a continuación) que dan cuenta de que las/los estudiantes no tiene una postura definida ni fundamentada pedagógica ni didácticamente de ambas modalidades de cursada. Se podría afirmar que oscilan entre una y otra modalidad tomando las ventajas de cada una de acuerdo con su circunstancia personal, de rendimiento escolar o de comodidad en cuanto al manejo de la tecnología. En algún caso, inclusive, se da una opinión combinada de preferencia de modalidad en la cual se señalan las ventajas de una y de otra.

“Creo que en realidad le veo lo positivo y lo negativo a ambas, porque la presencialidad te obliga a estar todas esas horas en el aula de principio a fin, y no tenés eso de quizás hacer otra tarea o algo, o atender a alguna persona en alguna situación y poder estar en la clase (...)” (E4C1).

“Pero, por otro lado, también, la virtualidad obligó tanto a docentes como a alumnos a aprender, a animarse a enfrentar todo esto de la tecnología, a manejarse con los dispositivos (...)” (E4C1).

“Como estudiante estoy un poco a favor de cada uno, la presencialidad me parece que está buena porque tenés el docente ahí para sacarte las dudas, en ese momento lo tenés y le preguntas. La virtualidad lo que te da es comodidad en el tema estudio” (E4C2).

“Es así, le veo aspectos positivos a los dos lados. A la virtualidad le veo de negativo el tema de *Conference* el acceso a *Internet* (...)” (E4C2).

“Yo ahora te puedo decir que no le veo diferencia, si veo como que tenés ventajas en lo que sería la presencialidad con el hecho de tener el docente ahí, en el momento y el tema de las materias también, viste que cambia la modalidad también, porque en C1 en lo que es el Instituto son materias anuales y nosotros tenemos semestrales, entonces cambia un montón (...)” (E5C2).

“Sin dudas creo que la presencialidad es lo mejor que puede haber porque estas en contacto directo con la persona, ambas son efectivas bien utilizadas. La virtualidad hoy por hoy es muy necesaria y ya que tenemos tanta tecnología podemos disfrutarla y utilizarla bien también, o sea, creo que las dos funcionan bien si son bien trabajadas,

depende en la mano de quien esté porque a veces podés tener profesores o maestros presenciales que no son buenos y no es efectiva la clase, y podés tener profesores o maestros virtuales que si son buenos y el alumno aprende” (E6C2).

Los estudiantes de C2 destacan la autonomía que les brinda la modalidad semipresencial frente a la presencialidad donde se da una mayor dependencia de los/las docentes. Cabe preguntarse, qué concepción de autonomía tienen -lo que no está previsto en esta tesis de ser indagado-. Por otro lado, mencionan que en la presencialidad se fortalecen los vínculos, pero a su vez crea mayor dependencia. Continuamente surgen cuestiones a resolver en la semipresencialidad, y en muchas de esas ocasiones no se tiene al/a la docente o su respuesta es demorada, y esto lleva a que los/las estudiantes deban tomar a menudo decisiones de manera individual o con el grupo de pares.

Sin embargo, hay quienes identifican aspectos positivos en ambas modalidades, por un lado, la presencialidad les permite sacarse dudas de manera inmediata y por otro lado la virtualidad les brinda comodidad pero que puede tener inconvenientes en lo que refiere a la conectividad. Finalmente, hay quienes opinan que depende de cómo los/las docentes lleven adelante sus clases, pueden existir excelentes clases virtuales y no tanto así clases presenciales.

En una de las respuestas se hace referencia a que además del vínculo cercano con el docente en la modalidad presencial las materias son anuales a diferencia de la semipresencialidad donde las mismas materias son semestrales.

En cuanto a los/las docentes también expresaron sus opiniones sobre ambas modalidades:

“Las modalidades un poco tienen que ajustarse a las realidades geográficas y a la meta que uno pretende establecer” (D1).

“Pero ambas son válidas, todo depende de cómo el docente enfoque la propuesta, si le doy más tiempo para la elaboración de una propuesta, si le exijo más o menos, pero cualquiera de las dos modalidades requiere una reestructuración de parte del docente, y eso se puede hacer” (D1).

“A mí la modalidad de [C2] me gustó muchísimo, me permitió el desarrollo como profesional, para trabajar en la virtualidad, que no es lo mismo que trabajar en la presencialidad, entonces cuando ingresamos por ejemplo a lo que fue el período de

pandemia, nosotros los profesores que trabajábamos en la modalidad de [C2] me parece que estábamos más preparados para enfrentar una plataforma en la modalidad presencial de [C1] que los que trabajaban antes acá en [C1], porque directamente utilizaban muy poco la plataforma, casi nada” (D2).

“Y respecto a los chiquilines como te decía, un estudiante que tiene esa modalidad híbrida o mixta es un estudiante que desarrolla más la autonomía, es un estudiante más seguro que en la presencialidad” (D2).

Existen algunas coincidencias con las opiniones de los/las estudiantes, por ejemplo, en este caso también consideran que la modalidad semipresencial colabora con el desarrollo de la autonomía de quienes se están formando. Nuevamente surge el tema de la autonomía. Cabe preguntarse otra vez qué concepción tienen los docentes acerca de ésta. Además, coinciden en que ambas modalidades son válidas y dependen de la propuesta de los/las docentes. Consideran que el hecho de venir trabajando en la semipresencialidad, les permitió incorporar la virtualidad sin dificultades en sus prácticas en el año 2020, en C2, debido a la pandemia por Covid-19.

Respecto de la presencialidad y la semipresencialidad, los/las docentes expresaron:

“(…) toda posibilidad que permita que personas se formen, sea de la modalidad que sea todo es viable (…)” (D1).

“A mí me parece que los dos tienen sus potencialidades, lo que no podemos perder de vista en la semipresencialidad es el vínculo docente-estudiante, eso ellos no pueden perder porque además ellos se están formando no para cualquier carrera (…)” (D2).

“No sé decirte que postura tengo, (...) ir dos o tres veces por semana, me permite conocer más en profundidad a los alumnos, mirarlos a la cara, esa es la diferencia, de que ellos se acerquen e intercambiar, es diferente, el profesor de presencial tiene otra postura, además los alumnos en el presencial pueden aprender a pararse frente un grupo y cómo actuar, que en la semipresencialidad no, porque los estudiantes analizan a los docentes, ellos los miran, los docentes a veces no nos damos cuenta pero ellos están observando, ellos nos miran” (D3).

Aquí aparecen algunos elementos interesantes, como ser, la importancia asignada a la presencialidad en esta carrera en particular, por el hecho de que los/las estudiantes

observan a los/las docentes cuando se posicionan frente a la clase, la postura, las estrategias que utilizan, los recursos, etc. Se plantea el hecho de no descuidar la relación docente-alumno/a en la semipresencialidad y se valoran ambas modalidades como una oportunidad para formarse.

Frente a esta cuestión las informantes calificadas mencionaron:

“Que a mí me gustó mucho, que creo que la virtualidad llegó para quedarse o debería por lo menos, pienso que deben seguir los ambientes híbridos, no solo la presencialidad ni tampoco solo la virtualidad, yo apunto, basado en la bibliografía y en las experiencias que se ha visto en otros lugares del mundo (...)” (IC1).

“Si comparamos [C2] tiene menos deserción que [C1], muchísimo menos, por ejemplo, más o menos aquí tenemos desde el ingreso al egreso, de los que egresan en tiempo, en los cuatro años ponele tenemos un egreso con cierto porcentaje, pero en [C2] ese porcentaje es muchísimo más elevado” (IC1).

“(...) que han dejado, escasos estudiantes, los demás todos han continuado, quizás no todos en el mismo ritmo por supuesto, pero igualmente muy interesante la escasa deserción justamente y buenos resultados. Otra cosa a destacar pienso que quizás también hace a la cuestión de tener buenos resultados, que realmente, tú sabes que la única como te dije hoy, es la única posibilidad que tienen de continuar una formación terciaria, entonces realmente quien lo está haciendo lo valora mucho (...)” (IC1).

“Bien, obviamente que tenemos un plan 2008 que está pensado en la presencialidad, eso no se discute, pero frente a esta necesidad de [C2], que pasó, había que, se pensaba en hacer algo innovador” (IC2).

“La presencialidad obviamente que siempre va a ser muy importante pero la virtualidad cada vez pienso que va a ir ocupando un lugar más significativo en todos los procesos, cambio el formato de escuela, pienso que esta pandemia nos trajo como enseñanza que no podemos volver a como era antes, entonces la pandemia también insidió en esta semipresencialidad y la potenció, nos mostró que se puede y en el mundo que vivimos hoy, las necesidades de hoy son diferentes a las de ayer, hoy una misma persona tiene múltiples aspiraciones, también tiene múltiples cargos, es ama de casa, tiene que trabajar pero quiere formarse, no quiere quedarse sin formar, entonces este tipo de modalidad es una oportunidad única justamente para esa persona, así que por supuesto que la

potenciamos, habilitamos y vamos en sintonía porque pensamos que se puede. Y hemos visto los logros, que hay logros buenos, obviamente que siempre estamos hablando acá que es una formación inicial, como todo el magisterio y el profesorado (...)" (IC2).

"Yo creo que el error es poner la virtualidad y la presencialidad como dos modalidades que se contraponen, creo claramente son complementarias. Lo que uno tiene que preguntarse es ¿cuánto tiempo requiere un estudiante de un encuentro sincrónico, presencial o virtual, cuánto tiempo debe dedicarle a un trabajo asistido, pero con un porcentaje importante de autonomía? Yo creo que formación actual de los maestros tiene un formato que es muy escolar, muy escolarizante, entonces el profesor llega, da su clase, el estudiante tendrá que estudiar para un parcial o demás, es como un liceo pero de grandes, yo creo que en realidad la formación docente tiene que apuntar claramente a dar el salto a lo universitario, y entonces tiene que haber un encuentro sincrónico, un encuentro en tiempo real entre el docente y los estudiante, sea presencial o sea virtual, pero después claramente tiene que haber otro tipo de trabajo donde el estudiante activamente haga el seguimiento de los campos conceptuales de su formación con las orientaciones del profesor, yo creo que la virtualidad ayuda, complementa, da lugar a mucha cosa, antes un estudiante te podía decir profe no tengo el libro, no conseguí el artículo, hoy está todo en la plataforma, el estudiante lo tiene allí, o sea, me parece que hay que ir armando un esquema de formación aprovechando las potencialidades" (IC3).

"El encuentro presencial, real, corporal, es indiscutible porque hemos sido formados así, desde el punto de vista afectivo es importante, el desafío hoy es desarrollar la afectividad, la calidez, el buen vínculo, el buen diálogo a través de una pantalla, ese sí es un desafío para este tiempo, pero bueno, sabemos que hay gente que si no fuera por la posibilidad de estos medios no podría formarse, entonces yo soy de las que cree que esto es equitativo, hay que asegurar que todo el mundo tenga posibilidad de tener *internet*, que todo el mundo tenga los aparatos para poder formarse, que ese sea un derecho del estudiante (...)" (IC3).

"(...) yo que fui formada en la modalidad presencial, puedo decir que todo depende, el buen estudiante puede tener éxito en la modalidad presencial o en la modalidad virtual, pero yo le pondría un plus a la modalidad virtual en el sentido de que el estudiante debe adquirir una autonomía (...)" (IC4).

Las informantes calificadas coinciden en que, dadas las condiciones actuales, de gran avance tecnológico es inevitable que la semipresencialidad comience a aparecer como una opción, la pandemia en algunos casos aceleró este proceso y demostró que es posible. Al igual que los docentes y estudiantes consideran que la presencialidad y la virtualidad tienen ventajas y desventajas, la presencialidad permite el encuentro cercano, el intercambio, el fortalecimiento de los vínculos, pero en contraposición, la virtualidad permite que el acceso a la educación sea más democrático, permitiendo que personas que, por razones geográficas, laborales, familiares, etc. no puedan asistir a clases presenciales puedan formarse. Mencionan que el éxito en la formación no depende de la modalidad sino de la dedicación de los/las estudiantes, quienes deben desarrollar la autonomía. Las informantes calificadas, sí construyen teoría desde esta experiencia acerca de las preferencias en cuanto a una u otra modalidad de cursada. Por ejemplo, refieren al fracaso escolar, al rezago escolar y al abandono de la carrera magisterial asociado a cada una de las modalidades.

Acerca de que esta propuesta se extienda a otros institutos del país de forma permanente, las mismas informantes calificadas mencionaban:

“(…) viste que no solamente desde el Consejo de Formación en Educación se quiere continuar con la modalidad, sino que también la población de [C2] está muy conforme con esta carrera y la manera en que está implementada porque sigue habiendo solicitudes de apertura, ellos solicitan más apertura de magisterio todos los años, si es por ellos necesitarían todos los profesores, o sea que la comunidad también está muy satisfecha con el resultado. Tenemos un deber, que ahora que ya pasó todo que uno lo mira y ta, se fueron dando las situaciones y se llegó, se logró, obviamente que fue un aprendizaje enorme para todos y obviamente que avatares en el camino hubo, como hay en cualquier lugar, sobre todo pensando que los docentes, la dirección, estábamos en nuestro doble rol, de aprendices, enseñantes pero también de aprendices entonces obviamente hubo cuestiones que nos llevaron tiempo resolverlas, hubo cuestiones que fueron grosas, tuvimos muchos desafíos (…)” (IC2).

“El plantel docente acá confía en la modalidad, cree en la modalidad y nuestros estudiantes también” (IC2).

“Yo creo que como toda experiencia que deja de ser piloto para poder considerar la posibilidad de tener otro alcance, otra trascendencia, creo que es necesario pensarla de

otro modo, cubriendo otros escenarios no tan artesanalmente, tiene que haber otro compromiso, tiene que haber llamados para que los docentes planifiquen sus actos de enseñanza de una manera particular, las ciencias de la educación, en general, tienen una tendencia a resistirse, por lo menos esa es la experiencia que yo he tenido, a los formatos virtuales (...)" (IC3).

"Particularmente, creo que la experiencia es exitosa, hay documentos escritos, es una experiencia que hay que estudiarla, hay que mirarla con el tiempo, y más allá de estudiar cómo fue el formato, el diseño curricular creo que hay que analizarlo bien, ahí tenemos muchas puntas para reflexionar y pensar, particularmente a mí el formato me parecía que era más que pertinente. El asunto es en qué medida los docentes que trabajan o llevan adelante esa formación entienden o tienen el mismo grado de adhesión a esa modalidad o lo ven como una opción más laboral, creo que este tipo de cuestiones, sobre todo en sus primeros intentos tiene que ser con gente que esté comprometida con la propuesta. Claramente es un modelo pedagógico distinto y como toda innovación queda demasiado sujeta a las características de quienes la llevan a cabo" (IC3).

"(...) a nivel mundial es una práctica que se está dando y es muy exitosa y está permitiendo a diferentes carreras, profesiones que se las haga, que las cumpla y personas que se reciban de manera virtual y la verdad que si vamos a la realidad comparamos a profesionales recibidos de una manera virtual y presencial y no se ha dado ninguna diferencia en cuanto a desempeño, hasta el momento no hay ninguna investigación que pruebe lo contrario y es una forma de inclusión, (...) entonces a mí me parece que sí se debe replicar, que si hay que hacer algún ajuste, bueno, sí puede ser, pero es una modalidad que debería ser replicable en el resto del país y bueno, y tal vez en otros países también como una modalidad exitosa" (IC4).

"(...) es una modalidad que para la Comunidad de [C2] representó un cambio, representó un avance, espero que también llevada a otras comunidades también representaría a otras comunidades que tengan otras posibilidades educativas, porque nosotros estamos en la situación de que solamente tenemos esta formación terciaria, no tenemos otra, pero creo que en otra ciudad que tengan otras posibilidades, también va a representar una forma de inclusión para muchos que no puedan de pronto estudiar en la Universidad o de otra manera y que es una modalidad de estudio que se logran resultados positivos (...)" (IC4).

Se considera positivo el hecho de que esta propuesta semipresencial se extienda a otros departamentos del país con características geográficas similares a C2, en cuanto a distancia. Se menciona que, desde el CFE, la ciudadanía, los/las docentes y los/las estudiantes existe una buena valoración acerca del funcionamiento de esta modalidad, mostrándose conformes y demandando que se extienda a otras carreras como ser profesorado. Una de las informantes calificadas mencionaba la necesidad de evaluar esta propuesta en el tiempo. Si bien representó un cambio y un avance para esta población, las informantes calificadas opinan que en caso de volver a aplicarla se deberían realizar ajustes, solucionar algunos aspectos que en la implementación se vio que no funcionan. Asimismo, señala la importancia de que quienes decidan trabajar como docentes en esta modalidad estén convencidos de que es válida esta propuesta, y no sólo la vean como una salida laboral, pues esto repercute en el dictado de los cursos y por lo tanto en la calidad de la formación de los futuros maestros y maestras.

3.5 Perfil y motivaciones de los/las estudiantes para realizar la carrera magisterial

A partir de las respuestas de los/las estudiantes se puede ver que en la mayoría de los estudiantes de C2, magisterio no aparece como una primera opción, en C1 también se observan algunos casos, primeramente, optaron por una carrera universitaria y frente a las dificultades para continuar sus estudios decidieron realizar magisterio como única opción en C2 y como una de las pocas opciones en C1. Esto nos interpela si realmente optan por esta carrera vocacionalmente. Este aspecto no es menor pues podría llegar a ser de relevancia en el futuro desempeño profesional. En este sentido, resulta relevante presentar algunos de los motivos por los que los/las estudiantes entrevistados/as de C1 decidieron estudiar magisterio:

“Bien, yo empecé Magisterio en el 2009 y después dejé porque me fui a hacer la facultad en Montevideo, hice la facultad y me vine y seguí la carrera hace tres años, porque seguí en segundo porque aprobé primero pero como no me gustaba me fui y volví y regresé a la carrera (...)” (E5C1).

“En realidad, estaba trabajando, y después quedé embarazada y me echaron, y ta, después tuve a mi hija y me puse a pensar “algo tengo que hacer” (...)” (E3C1).

“Para ser honesta, nunca fue mi primera opción” (E4C1).

“(…) me encanta decir esto porque me siento bastante orgullosa de decir que desde los cuatro años quiero ser maestra. Siempre me gustó la carrera. Yo nunca me vi haciendo otra cosa que no fuera siendo maestra. De hecho, me acuerdo que en los recreos de la escuela yo siempre iba para el lado del salón de inicial y siempre ayudaba a las maestras, y siempre me encantó, me encantaba inicial y yo decía, ay yo quiero ser maestra de inicial porque me encantan los niños chicos, me siento muy identificada con ese nivel porque es muy lúdico, es el juegos como estrategia, y a su vez, el cariño y la conexión que uno tiene con los niños más chicos, porque ya los de cuarto para adelante ya son como más independientes, pero la verdad es que siempre lo quise ser, y ahora voy a punto de cumplir un sueño” (E1C1).

Continuando en la misma línea de lo analizado, la motivación de la mayoría de los/las entrevistados/as que cursan o cursaron esta carrera en las cohortes 2017 y 2018 pareciera no ser la vocación. Cada uno/a desde su biografía deja claro los motivos y las motivaciones que los/las llevaron a decidirse por esta carrera. A continuación, se quedan explícitos algunos de estos motivos por los que los/las estudiantes de C2 manifiestan realizar la carrera magisterial:

“En realidad, mi vida es un caos, porque, bueno, se me enganchó un poco. Yo hace 10 años que trabajo en la educación, cursé la Facultad de Ciencias Sociales, Trabajo Social. Por cuestiones laborales, nunca presente la tesis, entonces como que tenía un debe, no. Y cómo estoy en [C2], vivo en [C2], temas laborales, mis nenas que tienen 5 años, como que se me hace un poco difícil reengancharme con la facultad, que todavía lo tengo un poco pendiente, pero surgió la posibilidad de cursar magisterio acá” (E1C2).

“(…) yo comencé en el año 2017. Todo empezó con una idea de un compañero de trabajo, de inscribirnos en esta carrera, y bueno uno no sabía cómo era porque viste este plan piloto como que todo nuevo y yo digo bueno vamos a ver” (E2C2).

“Comencé con 23 años, comencé, la verdad que no tenía esperanzas de poder salir sorteada porque en ese año fue por sorteo y estaba mirando y no llegaba nunca, no salía mi nombre y dije, bueno ta, quedé afuera, pero cuando miré, Romina dije, bueno, es una oportunidad única, digo, tengo dos hijos y en ese año el chiquito mío no tenía un año todavía, era bebuto, entonces esta fue una oportunidad única de poder estudiar con dos niños, que a veces uno dice, ta, tenés hijos, olvidate” (E3C2).

“Bueno, primero por un interés personal, como te dije, tenía el debe con el tema de la Facultad de que nunca presente la tesis, entonces digo también el desafío este de ver ¿cuánto puedo lograr? A esta altura de mi vida, digo, de ese desafío personal también, y es siempre cada materia, hacer la tarea, ver la nota, ver cómo me fue, porque ta eso también es todo personal, de mis capacidades, no” (E1C2).

“(…) cuando cumplí los 18, me fui a estudiar Contador Público y ahí justo quedé embarazada del mayor, me vine, abandoné. Comencé a trabajar y cuando surgió la primera posibilidad de la primera cohorte, mi madre me dijo anótate (...). En la segunda, me dijo, dale, proba, y yo dije, bueno, me voy anotar. Y tuve la posibilidad, y hoy no me arrepiento, me encanta” (E3C2).

“En realidad, yo lo vi más por el lado de lo económico, tengo dos hijos, si bien tenía trabajo, como que no sentía que esto era lo que quería hacer por el resto de mi vida, entonces cuando salió está modalidad, digo ta, me voy a anotar. Había que esperar a que saliera sorteada, éramos un montón anotados, y cuando salí sorteada lo primero que hice fue renunciar a mi trabajo (...)” (E4C2).

“Bueno, yo vengo de una familia de un montón de maestras, mi mamá es maestra jubilada, después tengo una tía que es maestra, por parte de padre también tengo y ta, desde chiquita siempre, viviendo con ellas y bueno, siempre decía que quería ser maestra a pesar de que siempre me quejé y siempre lo tuve presente de que no quería que mis hijas pasaran lo que yo había pasado toda mi vida con mamá, el hecho de llegar, seguir planificando, tener que salir”. (E5C2).

“Lo charlé con mi madre y quedó de ayudarme económicamente, pero lo pensé porque no era lo que quería, entonces cuando me vengo vuelvo a charlar con mi esposo y le digo sabes qué, hay una segunda opción porque Derecho me apasiona, me encanta (...) al año siguiente sale magisterio en [C2], la primera cohorte, y digo bueno, ésta es la mía, me inscribí y cuando fueron a sorteo, ese día hacía unos tres o cuatro días antes había un examen de la Facultad de Derecho que era el que me permitía derecho privado uno, que era el que me permitía seguir haciendo segundo entonces ese día del sorteo de magisterio acá lamentablemente no salgo sorteada ahí entro a la página entera y me avisan que había aprobado el examen de derecho, entonces digo bueno, se ve que magisterio no es lo mío, sigo en la carrera de derecho, y ahí me quedé un año más con derecho, al año siguiente habilitan una nueva cohorte en [C2] y digo bueno, me voy a anotar de vuelta, realizan el

sorteo nuevamente y nuevamente no salgo sorteada pero quedó entre las cuatro suplentes, entonces al otro día de haber realizado el sorteo me llama Fabiana que bueno que había entrado (...)" (E5C2).

"Yo soy bien sincera, cuando terminé el liceo me fui a estudiar otra carrera (...)" (E6C2).

Como vemos magisterio no es la primera opción en la mayoría de los casos, realizan la carrera por distintos motivos y motivaciones a saber: su fracaso escolar y/o rezago escolar en UDELAR; su nueva composición familiar, es decir nacimiento de hijos/as lo que les demanda mayor atención a las estudiantes madres; el tema laboral e inclusive el hecho de que personas familiares o conocidas les dan la idea y la motivación discursiva para inscribirse. En cuanto a ser una segunda opción de carrera, no es porque descubrieron tardíamente su vocación sino por situaciones de rendimiento académico o de posibilidades de cursada. No estaba en sus planes originales hacer magisterio sino otras carreras universitarias, sino que accedieron a esta oportunidad. Asimismo, aparece un condicionamiento social por género vinculado a la maternidad. Esta oportunidad de cursar semipresencialmente una carrera de Educación Superior les permitiría ejercer su rol de madres desde el hogar sin salir a la esfera pública. Otro aspecto mencionado tiene que ver con el hecho de que las motivaciones para la elección de esta carrera en esta modalidad no fueron de origen intrínseco sino extrínseco: es decir, otros/as sujetos/as del entorno socio-familiar les sugieren la cursada a partir de las condiciones de ésta en relación a las características de su vida familiar. Finalmente, no puede dejar de mencionarse el papel que se le otorga en los discursos al azar como elemento explicativo del destino profesional. Se podría afirmar que los sorteos en sí mismos son valorados como motivadores fuertemente condicionantes de la decisión, y por ende su destino profesional, por realizar la carrera en esta modalidad. [Sería plausible, quizás, cuestionar el papel de una visión fatalista por las opciones por carreras].

A partir de los resultados obtenidos y del análisis presentado, en el capítulo siguiente se pretende profundizar teóricamente. Para ello se recurre al marco teórico-conceptual y a las categorías conceptuales analíticas que fueron la guía de esta investigación.

Discusión final

A lo largo del proceso de tesis se ha obtenido información teórica -conceptual vinculada a la temática planteada, desde la perspectiva de distintos/as autores/as. Se ha implementado la metodología cualitativa mediante la técnica de la entrevista semiestructurada en profundidad para la recogida de datos, a partir de éstas se pudo conocer las opiniones de los/las actores entrevistados/as. Todo ello colaboró con la obtención de información para dar respuesta al problema de investigación planteado: ¿Cuáles son las opiniones acerca de los procesos educativos de algunos/as sujetos/as involucrados/as, en las modalidades presencial y semipresencial en la formación magisterial en dos ciudades fronterizas artiguenses de Uruguay, en las cohortes 2017 y 2018, siendo ésta la primera experiencia semipresencial en una de estas ciudades?

En este capítulo, se tendrá en cuenta el marco teórico conceptual, los objetivos, las preguntas vinculadas a los objetivos, los supuestos y los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo realizado.

Conviene volver a mencionar el recorrido teórico-conceptual realizado en este trabajo, la formación magisterial en América Latina y en Uruguay, desde sus orígenes hasta la actualidad con la vigencia de la Ley de Educación 18.437 en la cual se establece la creación del CFE con determinados cometidos. Continuando con la formación docente en el departamento de Artigas a lo largo del tiempo y la actual implementación de la semipresencialidad en la formación magisterial en C2, lo cual es posible gracias a las TIC. Para lo cual se utiliza el mismo Plan 2008, reformulación 2010 que, en el resto de los Institutos del país, perteneciente al Sistema Único de Formación Docente donde se explicita las asignaturas, los contenidos y el proyecto de ciudadano/a que se espera formar para esta sociedad (DFPD, 2008).

La formación magisterial semipresencial tiene como antecedente la formación de profesores/as que se viene realizando desde el año 2013. Resulta pertinente recordar qué se entiende por semipresencialidad: “Se combina la presencia del profesor con actividades extraescolares, su carga semanal es menor, pueden utilizarse métodos presenciales y no presenciales” (García Domínguez *et al.*, 2008, p. 48). La modalidad semipresencial en términos de equidad permite una mayor accesibilidad a la carrera por parte de quienes se quieren formar. Sin embargo, es necesario que la calidad no disminuya respecto de la presencialidad, por lo cual a través de este trabajo se pretende realizar un

análisis comparativo entre ambas modalidades. Si bien se tienen en cuenta dos cohortes en cada una de estas modalidades, en los primeros años la formación se diferenciaba en la modalidad, pero en los últimos dos años (2020 y 2021) esto se modificó debido a la pandemia por Covid-19, siendo muy semejante la modalidad que se llevó adelante en ambas ciudades donde se realiza el estudio. Esta situación, que afectó al planeta en general, ha llevado a cuestionarse los modelos educativos y a replantearse en muchos lugares, con mayor intensidad, la implementación de una modalidad híbrida en la educación terciaria, incluso la formación docente.

En base a los objetivos y supuestos planteados a partir del problema de investigación se pretende exponer los hallazgos realizados.

4.1 La aventura de una nueva modalidad

Respecto al primer objetivo que refiere al desarrollo de los cursos en ambas modalidades (presencial y semipresencial), se pudo constatar a través de las voces de los/las estudiantes entrevistados/as de C1 que según ellas/ellos la metodología pedagógico-didáctica utilizada era semejante tanto en una modalidad como en la otra, lo cual implica quizás un desconocimiento acerca de las posibilidades que brinda la virtualidad como parte de la modalidad semipresencial. Una de las estudiantes mencionó: “(...) los cursos se dictaban en una forma muy semejante, no habían propuestas muy dinámicas, por eso decía la propuesta escrita, eran propuestas bastante semejantes (...)” (E4C1). Por su parte, algunos/as docentes en su discurso confirman estas afirmaciones, mencionando que se traslada el trabajo de la presencialidad a la virtualidad, o sea que la propuesta virtual es semejante a la presencial. No obstante, cabe señalar aquí que en esta modalidad se agrega la semestralización de los cursos teóricos. Una informante calificada (IC3) al respecto opina: “Creo que el diseño curricular es un diseño para estudiar, es un diseño que se le puede considerar interesante como escena a reproducir. Creo que uno de los aspectos más importantes es que comenzamos a comprender que las materias no deberían ser anuales si no semestrales (...)”. Para Lugo y Rossi (2003), las estrategias, recursos y herramientas que utilizan los docentes tanto en una modalidad como en la otra tiene que ver con el paradigma desde el cual se posiciona y piensa sus prácticas mediante la inclusión de las TIC. Considera necesario promover la participación activa de los/las

estudiantes en su propio aprendizaje, estimulando el trabajo colaborativo, donde los/las docentes actúen como facilitadores de los aprendizajes.

Si bien, según González, Conde y Villagrán (2018) la modalidad semipresencial colabora en la mejora del proceso de formación por su enorme potencial y su carácter democratizador, surgen dificultades que tienen que ver con la implementación. Ello implica una buena gestión desde el sistema educativo, las instituciones y los/las docentes. No basta con poseer la tecnología hay que saberla usar y desde los/las docentes esto exige realizar cursos de actualización y capacitación periódicamente para el uso de las tecnologías y de las plataformas virtuales.

A través de lo mencionado se comprueba el segundo supuesto planteado, la semipresencialidad necesita un proceso de planificación para su correcta implementación, donde es fundamental considerar todos los aspectos que esto conlleva (tiempo, espacio, contenidos, medios tecnológicos, acceso a *internet* y selección de los docentes), considerando que es la primera experiencia en el país el esfuerzo es mayor pues no hay un punto de referencia. Si bien existe la carrera de profesorado en esta modalidad, su implementación es distinta. Se cree que atendiendo esto, el proceso dependerá del compromiso y responsabilidad de quienes coordinan la institución, de los/las docentes y estudiantes.

Desde la opinión de los docentes se pudo constatar diferencias respecto de cómo se posicionan frente a la modalidad semipresencial, hay quienes piensan que ambas modalidades son iguales y que ofrecen las mismas posibilidades. Por otro lado, hay quienes piensan que la consigna de trabajo es importante, de manera de permitir trasladar la teoría a la práctica, si ello ocurre el tipo de modalidad es secundario. Al igual que algunos/as estudiantes e informantes calificadas, existen docentes que opinan desde su experiencia que la semipresencialidad favorece el desarrollo de la autonomía por parte de quienes se están formando. Desde el trabajo realizado por Píriz y Gelós (2014), donde se tienen en cuenta las voces de los/las estudiantes entrevistados/as, la modalidad semipresencial colabora en el desarrollo de la autonomía, la autogestión, la capacidad de búsqueda de información y la organización del tiempo.

El/La docente debe ser un/una sujeto/a situado/a en lo que refiere a lo social, cultural, histórico y geográfico, debe promover el desarrollo tanto individual como colectivo de las personas, con autonomía en la toma de decisiones, con una participación

activa en la construcción de una sociedad más humanizada, justa y solidaria (DFPD, 2008). Por lo mencionado, se observa una coincidencia desde la teoría con lo que manifiestan los/las diferentes actores entrevistados/as para esta tesis y se confirma el supuesto formulado al respecto, que los resultados académicos en la formación magisterial no dependen de la modalidad (presencial, semipresencial) de los cursos.

Según Parrella (2018), a través de la semipresencialidad se pretende facilitar el acceso a la formación terciaria, ampliando las oportunidades de quienes, por razones geográficas, laborales o familiares de no existir dicha modalidad sus posibilidades de formarse son casi nulas. Lo cual coincide con lo que expresan los estudiantes de C2, que de no ser por la posibilidad de cursar la carrera en forma semipresencial les hubiera sido imposible continuar sus estudios terciarios, debido al trabajo y la familia. Aunque si bien aumenta las oportunidades aún hay aspectos a mejorar. De acuerdo a lo expresado por los/las entrevistados/as además de adecuar el trabajo a dicha modalidad, diferenciándola de la presencialidad, se debería contribuir desde las políticas educativas a un mayor acceso a *internet* para que realmente exista una mayor democratización. También están quienes piensan que en la semipresencialidad continuamente surgen cuestiones a resolver y la comunicación con el/la docente no es inmediata.

Por su parte, están quienes opinan que prefieren la presencialidad, sobre todo estudiantes de C1, pues se entablan vínculos más cercanos con los/las docentes. A través del artículo de Benítez González (2019), donde se analizan las fortalezas y debilidades de la modalidad semipresencial, los/las estudiantes manifestaron como algo negativo el hecho de que las relaciones humanas se debilitan por el uso desmedido de la tecnología, además de dificultades en el acceso a *internet*, disponibilidad de computadoras y de personal de soporte técnico para responder dudas y solucionar inconvenientes. Esto coincide con algunas de las opiniones de los/las estudiantes de C1 y C2 entrevistados/as, mayormente los de C1 que son quienes por motivo de la pandemia tuvieron clases virtuales por un lapso de tiempo, pero la modalidad de la cursada era presencial, las circunstancias del momento exigieron el cambio de modalidad.

Las informantes calificadas manifestaron que desde un comienzo se tuvo la idea de que la semipresencialidad tenía que ser lo más parecido posible a la presencialidad, sin embargo, se trata de modalidades diferentes, en este caso se pretendía solucionar un problema de manera acelerada. Según Bartolomé y Aiello (2006), se trata de una modalidad híbrida que combina la presencialidad con la virtualidad, exige del docente

una preparación previa para trabajar de manera coordinada actividades tanto presenciales como virtuales. De manera de, fomentar la actividad independiente de los/las estudiantes, y un papel activo en su formación, así como contar con ayudas pedagógicas presenciales y el acompañamiento de los/las docentes. Los encuentros presenciales están orientados al debate, a la ejercitación, a brindar orientaciones, aclarar dudas (García Domínguez *et al.*, 2008). Se fomenta el autoaprendizaje, el trabajo grupal y el uso de las TIC como estrategia de aprendizaje, que ofrece una variedad de recursos, como lo pueden ser: los videos, diapositivas, audios, *software* educativo, foros, plataformas educativas y otros (Ojeda, 2012). A partir de lo mencionado, vemos que la semipresencialidad no es lo mismo que llevar los cursos presenciales a la virtualidad, sino que implica otra lógica, que es necesario pensarlo desde la virtualidad con encuentros presenciales que deben estar planificados, debe existir una coherencia, darle un buen uso a los recursos con los que se cuenta.

En lo que tiene que ver con la utilización recursos y estrategias didácticas en la modalidad semipresencial, colaboró en ello el hecho de que los/las docentes recibieron un curso de formación para el trabajo en plataformas virtuales, sobre todo en CREA CFE que es la plataforma oficial, esto permitió que los/las docentes conocieran las posibilidades que ofrecen estas herramientas y el cómo utilizarlas. Uno de los docentes entrevistados mencionaba el hecho de no trasladar la presencialidad a la virtualidad, por ejemplo, sustituir el uso del pizarrón o de un libro, utilizados de manera tradicional, por el uso excesivo de presentaciones, sino que cada modalidad ofrece diferentes oportunidades y lo importante es darle un buen uso y esto va de la mano con qué docente queremos formar. Lo cual exige cierta preparación por parte del/de la formador/a de formadores/as para abordar la semipresencialidad con instancias virtuales y presenciales. Según Cabero (2008), los/las estudiantes deben desarrollar determinadas características que tienen que ver con la capacidad de análisis y síntesis, de aplicar el conocimiento, resolver problemas de forma creativa, capacidad de aprender a aprender, trabajar en equipo, desarrollar habilidades interpersonales, planificar y gestionar el tiempo y la información, capacidad de adaptarse a nuevas situaciones y a ambientes que se modifican en períodos cortos de tiempo, ser independiente, direccionar los propios procesos formativos.

Lo epistemológico, lo pedagógico y, por lo tanto, lo político, están más allá de las tecnologías del aprendizaje y los dispositivos didácticos que podamos haber aprendido en nuestra formación. El esfuerzo por reflexionar acerca de nuestras matrices está puesto en comprender aquello que nos constituye como sujetos y como sujetos educadores, en especial en torno a los modos en los que establecemos relaciones de conocimiento y, por ende, la manera en que educamos (Ferreirós, 2015, p.1).

Otro aspecto a considerar tiene que ver con el desarrollo de la enseñanza a través de entornos de aprendizajes virtuales, como ya se mencionó la plataforma oficial en este caso es *Schoology* en su versión CREA CFE, esto demanda cierta capacitación de los docentes para realizar un buen uso de la herramienta, posibilitando un papel activo del alumnado, y una comunicación bidireccional con el docente evitando prácticas tradicionales y promoviendo aprendizajes significativos (Imbernón, Silva y Guzmán, 2011). Más allá del contexto en el cual vivimos donde las tecnologías están integradas a nuestro día a día y los/las jóvenes son considerados/as nativos/as digitales, recordemos que no todos/as se vinculan de la misma manera con las TIC y en algunos casos el manejo está asociado a las redes sociales, diferentes juegos, páginas de *internet*, pero no así con el uso y manejo de plataformas virtuales de aprendizajes, siendo necesario brindarles cursos de capacitación tanto a docentes como a estudiantes.

Para Contreras y Mojica (2012), no se trata de caer en la repetición de estrategias y actividades, lo cual demanda del docente determinadas características, como ser: la creatividad, el innovar, motivar, desarrollar habilidades, que proponga actividades dinámicas. Considerando los diferentes discursos, tanto de docentes como de estudiantes a través de las entrevistas, si bien se mencionan herramientas de CREA CFE que se utilizan en la práctica, no se profundiza en el asunto lo cual lleva a pensar que se podría seguir trabajando en un mayor aprovechamiento de las herramientas informáticas. Recordemos que esto es un proceso, que demanda capacitación, aprendizaje, creatividad, intercambio, etc. y que muchos/as docentes anteriormente no lo incluían en sus prácticas, sobre todo en C1 previo a la pandemia por Covid-19, por lo cual representa todo un desafío.

4.2 El camino también importa...

Respecto al segundo objetivo, a través de lo mencionado se puede observar que se identificaron semejanzas y diferencias en relación a los recursos y estrategias de enseñanza en ambas modalidades. Lo cual confirma otro de los supuestos que sustenta esta investigación, que tiene que ver con que los recursos y estrategias de enseñanza en una y otra modalidad fueron diferentes en los años anteriores a la pandemia por Covid-19. A partir de este momento, la situación sanitaria unificó la modalidad virtual en un primer momento y luego semipresencial en todos los IFD del país. Tanto docentes como estudiantes hicieron referencia al tema, en C2 que ya se venía trabajando en la modalidad semipresencial no implicó un mayor esfuerzo sustituir los encuentros presenciales por clases a través de *Zoom*, *Meet* o *Conference*, sin embargo, en C1 costó mucho incorporar y adaptarse a esta modalidad e incluso algunos/as mencionaron que comprobaron que prefieren la presencialidad, no sucede lo mismo con los/las estudiantes de C2 que prefieren la semipresencialidad.

En relación a los resultados, lo cual se plantea en el tercer objetivo de esta investigación, se comprueba el supuesto de que los resultados académicos en la formación magisterial no dependen de la modalidad de los cursos. Aquí entran en juego las estrategias, los recursos y las herramientas que utilizan los/las docentes en sus clases y de la dedicación y tiempo dedicado por parte de los/las estudiantes para organizarse en el estudio y la realización de tareas. De acuerdo a lo expresado por algunas informantes calificadas, quienes han egresado de las primeras cohortes de la experiencia semipresencial lo han hecho con muy buenas calificaciones, el porcentaje de egresos es mayor en relación a C1 y la deserción es menor. Una informante calificada (IC2) menciona, que las instancias asincrónicas pueden considerarse quizás como la única posibilidad que tienen los/las estudiantes de continuar estudios terciarios en su ciudad, sorteando diversas dificultades familiares, laborales y geográficas. Con esta nueva modalidad semipresencial de la carrera magisterial, los/las estudiantes pueden permanecer en su ciudad de origen y organizar mejor sus tiempos para estudiar.

Por su parte Contreras y Mojica (2012), consideran que el/la formador/a de formadores/as debe poseer la capacidad de utilizar las TIC. Es una necesidad del/de la docente acompañar el cambio tecnológico, pues son las características del medio educativo en que se mueven los estudiantes hoy. La tecnología es usada como herramienta

para la planificación, en la práctica académica, por lo que el docente no puede ser reacio a la utilización de estos recursos. La investigación y el utilizar la virtualidad, a pesar de los temores que traiga consigo son de mucha importancia por lo que requiere de una reflexión profunda al respecto.

El/La docente de educación terciaria debería estar capacitado para un manejo competente de las tecnologías tanto del *software* como del *hardware*, lo que demanda una formación permanente para conocer las nuevas tecnologías. Es un reto porque es algo bastante nuevo que incide en la forma de trabajar del docente. Por otro lado, si bien sabemos que el uso de las TIC es fundamental en la actualidad y ayuda como herramienta didáctica, en algunas oportunidades ha desplazado el papel de otros recursos, lo que ha llevado a que el docente universitario se convierta en un profesional dependiente y cuando no dispone de la tecnología se siente incapaz de cumplir con su labor. Otro aspecto a considerar, es no caer en la repetición de estrategias y actividades, sería necesario un/una docente creativo/a, innovador/a, desarrollador/a de habilidades, motivador/a, que proponga actividades dinámicas donde el estudiante tenga la posibilidad de buscar medios alternativos para la solución a problemas que se le presenten. Las competencias de los/las docentes formadores/as deberían estar en concordancia con lo que demanda la sociedad, principalmente en lo que tiene que ver con cualidades que hacen a su humanidad vinculado a las competencias interpersonales como la empatía, “(...) si el docente universitario no tiene clara sus competencias profesionales, si no se adecua a las exigencias de la sociedad y de los cambios, de la misma manera estará formando al futuro formador (...)” (Contreras y Mojica, 2012, p. 171).

Más allá de la modalidad de la propuesta educativa es importante cómo se llevará adelante la enseñanza o sea las prácticas, las estrategias didácticas, los procesos que se construyen y utilizan para que se produzcan aprendizajes. Esto requiere de una planificación y de la realización de determinadas acciones para conseguir los objetivos propuestos (Lugo y Rossi, 2003). Por lo cual, a través de la modalidad semipresencial se puede favorecer el aprendizaje significativo y la idea de que a través de una buena práctica pedagógica se pueden lograr aprendizajes de calidad (Benítez González, 2019).

Según Maggio (2014), la enseñanza universitaria enfrenta desafíos y oportunidades atravesada por múltiples escenarios sin desconocer la influencia de las TIC. Lo cual demanda de los y las docentes creatividad y prácticas pedagógicas

innovadoras. Frente al rol del/de la docente en los entornos virtuales Salinas (2011), menciona que debe ser un facilitador de los aprendizajes, diseñar situaciones para que los/las estudiantes aprendan y orientar en la realización de actividades. Además, debe proponer objetivos, seleccionar y organizar los contenidos programáticos, elegir las herramientas del entorno virtual que utilizarán, crear materiales digitales como recurso didáctico, planificar el proceso de evaluación. En algunos casos debe asumir el rol de asesor/a o soporte técnico frente a inquietudes de los/las educandos/as sobre el funcionamiento de la plataforma.

Respecto de la semipresencialidad y la presencialidad se constataron diferencias en sus opiniones, los/las estudiantes de C1 prefieren la presencialidad, ello va de la mano con que desde un comienzo cursaron la carrera con dicha modalidad y las circunstancias del momento condujeron a la virtualidad y la semipresencialidad, a diferencia de los/las estudiantes de C2 que prefieren la semipresencialidad, recordemos que estos/estas estudiantes desde un comienzo tuvieron clases semipresenciales y la llegada de la virtualidad por circunstancias del momento no implicó tantos cambios. A pesar de ello, en ambos casos resaltaron las ventajas de la semipresencialidad.

Si bien las estudiantes de C2 manifiestan su aprobación respecto de la modalidad semipresencial en ningún momento mencionan que la carrera magisterial era la que deseaban realizar, sino que queda claro que ven como una posibilidad de continuar sus estudios terciarios, en algunos casos es la única oportunidad que se les presentó.

4.3 El día después: las posibles proyecciones de la modalidad semipresencial magisterial

A partir de la información recabada se podrá reflexionar acerca de si es viable continuar con la implementación de esta modalidad semipresencial, si se mantiene la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo de esta manera la ampliación de oportunidades educativas. Cabe aclarar, que la intención de esta tesis no es llevar adelante una evaluación educativa sobre esta experiencia. No obstante, se consideran dimensiones que tienen aristas pedagógico-didácticas que podrían ser evaluadas.

Con esta investigación se pretende contribuir al debate en lo que refiere a cómo

influye la modalidad semipresencial en la formación magisterial y si su implementación, tal cual está dada y es percibida por los/las sujetos/as involucrados/as, es adecuada a los fines propuestos. Como sabemos, dicha modalidad tiene ventajas y desventajas, lo cual requiere un análisis en profundidad por parte de quienes toman decisiones en políticas educativas en relación a la formación docente nacional. En este sentido resulta relevante mencionar que los resultados dan cuenta de que los diferentes actores involucrados prefieren esta modalidad de formación dado su potencial y su carácter democratizador. Sin embargo, por otro lado, se identificaron algunas dificultades que tienen que ver con la implementación (gestión y diseño institucional) que también habría que considerar (González, Conde y Villagrán, 2018).

Las políticas de integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se imponen como herramientas imprescindibles para el desarrollo de acciones democráticas destinadas a garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos. Además, la inclusión de las TIC en los sistemas educativos constituye una oportunidad para rever y actualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorar su calidad.

La utilización de entornos virtuales de formación está vinculada al contexto socio-cultural actual y al perfil de las personas, y en este sentido recordemos que muchos de ellos son nativos/as digitales. Las instituciones educativas no pueden desconocer esta realidad, la alfabetización digital es fundamental para la inclusión en el mundo del siglo XXI. Por lo tanto, la innovación curricular en base a la teoría y la reflexión resulta de suma importancia para el mejoramiento de la calidad educativa (Salinas, 2011).

Ahora bien, hasta el momento se abrieron tres cohortes 2017, 2018 y 2021. Los resultados han sido satisfactorios. Esto se puede observar a partir de las trayectorias educativas de los/las estudiantes y de la cantidad de egresados de las dos primeras cohortes. La apertura de la tercera cohorte significa un gran logro para la C2 pues permite el cursado de la carrera a nuevos/as estudiantes y la posibilidad de recursar asignaturas pendientes a los/las estudiantes de las primeras cohortes. A su vez, existe una relevancia contextual en lo que refiere al tema de investigación, pues la formación docente de algunos/as de los/las estudiantes de la C2 depende de la implementación de esta modalidad semipresencial, que evita el traslado a C1 o a Salto para poder realizar la carrera de magisterio. Además, cabe mencionar que actualmente se reclama la

implementación de esta modalidad para otras carreras del CFE (otras especialidades de profesorado, educador social, maestro de primera infancia). Para el año 2022 se habilitó la primera cohorte de profesorado semipresencial de Matemática, Física, Química e Idioma Español en C2, con centro de referencia en el CERP del Litoral y el NFPC es semipresencial.

Como cierre, pero no en términos de clausura total, esta tesis pretendió presentar las opiniones de los/las sujetos/as involucrados/as. Tal como se manifestó en uno de los supuestos principales que guiaron el proceso de investigación, esta es una nueva experiencia pedagógico-didáctica para la formación magisterial en el país, que redefina el rol y la participación de los/las principales actores involucrados/as en la Formación Docente nacional, resulta sustantiva en términos de política educativa. Las opiniones de las/los sujetos deberían tenerse en cuenta en el momento de la toma de decisiones de toda política educativa. En este caso, específicamente, habilitarían a continuar la experiencia de forma mejorada en distintos aspectos necesarios desde territorio. Las opiniones dan muestra de las voces de los/las actores que forman parte de los procesos educativos situados, contextualizados y territorializados.

4.4 Proyecciones posibles de esta investigación

Sobre la base de algunas posibles interrogantes, se nos abren puertas de futuras investigaciones para continuar profundizando en esta temática, a saber:

- Dado el nuevo contexto educativo sin emergencia sanitaria por la pandemia por Covid-19 en el cual se ha decretado por parte de las autoridades de la educación la vuelta a la cursada en modalidad presencial, ¿qué está ocurriendo en ambas modalidades, presencial y semipresencial, en cuanto a la formación magisterial, tanto en C1 como en C2?
- ¿Cuáles son las proyecciones más allá de la carrera magisterial que la Formación Docente nacional tiene?
- ¿Qué relaciones posibles se podrían establecer entre el desarrollo de esta modalidad semipresencial y las carreras universitarias en el interior del país?
- ¿Cómo será el desempeño de los/las egresados/as de esta modalidad semipresencial magisterial en enseñanza primaria? Y específicamente, en

comparación con las generaciones de egresados/as que tuvieron cursada durante la pandemia por Covid-19.

Referencias bibliográficas

- Baelo, Roberto y Arias, Ana Rosa (2011). “La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica”. *Tendencias pedagógicas*, España, N°18; pp. 105-131.
- Bartolomé, Antonio y Aiello, Martín (2006). “Nuevas tecnologías y necesidades formativas. *Blended Learning* y nuevos perfiles en comunicación audiovisual”, *Telos*, vol. 67. Disponible en:
https://www.academia.edu/619155/Nuevas_tecnolog%C3%ADas_y_necesidades_formativas_Blended_Learning_y_nuevos_perfiles_en_comunicaci%C3%B3n_audiovisual?from=cover_page
- Bassani, Alicia (2009). *Estrategias didácticas semipresenciales mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación*, tesis doctoral presentada en Universidad Rovira I Virgili y Universidad Nacional de Salta, defendida el diciembre de 2008. Disponible en:
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8946/BASSANI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Benítez González, Myrian (2019). “La Educación superior en modalidad semipresencial: Fortalezas y debilidades de su implementación”, *Revista Científica de la UCSA*, Ministerio de Educación y Ciencias, Instituto de Formación Docente Nuestra Señora de la Asunción, vol. 6, N°3; pp. 32-43. Disponible en: <http://revista-ucsa-ct.edu.py/ojs/index.php/ucsa/article/view/20>
- Berardi Lilián (2015). Multimétodos. Un recurso para potenciar hallazgos en investigación social, en Abero, Laura, Berardi, Lilián, Capocasale, Alejandra, García Montejó, Selva y Rojas Soriano, Raúl (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Edición Contextos S.R.L., Montevideo, Uruguay.
- Cabero, Julio (2008). “La formación en la sociedad del conocimiento”. *Indivisa*, Universidad de Sevilla, España; pp. 13-48. Disponible en:
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/17360/file_1.pdf;jsessionid=37EE9B56189E44C27C13D65BCF69069E

- Castells, Manuel (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen 1: La sociedad red*. Buenos Aires: Siglo XXI editores argentina.
- Capocasale, Alejandra (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? en Abero, Laura, Berardi, Lilián, Capocasale, Alejandra, García Montejó, Selva y Rojas Soriano, Raúl (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Edición Contextos S.R.L., Montevideo, Uruguay.
- Capocasale, Alejandra (2016). "La formación magisterial uruguaya en clave de educación normalista". Seone, Viviana (Coord. Edit.). *Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa*. FaHCE-UNLP-RED ESTRADO Argentina, p.1622-1638. Disponible en:
- <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.464/pm.464.pdf>
- Capocasale, Alejandra, Nossar, Karina, SajeVICIUS, Dora, Vázquez, María Inés, Marengo, Paola, Questa-TorteroLo, Mariela y Tejera Techera, Andrea (2021). Aprendizaje y buenas prácticas sobre la pandemia en Educación Superior en Uruguay, en *Educación Superior y Pandemia. Aprendizajes y buenas prácticas en Iberoamérica, Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE)*, Barcelona, EDO-SERVEIS – Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 222-238. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2021/258561/Informe_13_RedAGE_2021_v2p222.pdf
- Capocasale, Alejandra (2021). *La cultura escolar material en la formación de Magisterio y de Profesorado en Uruguay*, tesis de doctorado presentada en la Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP), defendida el 12 de abril de 2021. Disponible en: <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1975>
- Contreras, Adrián y Mojica, Gerardo (2012). "Competencias profesionales del formador de formadores en la Universidad Venezolana", *Revista Paramillo*, II Etapa, N°27; p. 143-172.
- Davini, María Cristina (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. 1ª ed. 2ª reimp. Argentina: Paidós.

- Delio, Luis (2009). *Historia de la formación docente. La enseñanza normal nacional*. Tomo I. Montevideo-Uruguay: Ediciones Cruz del Sur.
- Demarchi, Marta y Rodríguez, Hugo (1993). "José Pedro Varela 1845 - 1879". París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, N° 3-4, p. 808-821.
- de Sosa, José (2013). *La formación docente en Artigas: primeros pasos*. Montevideo-Uruguay: Editorial Grupo Magro.
- DFPD (2008). Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008. Uruguay. Disponible en:
https://cerpsw.edu.uy/wp-content/uploads/2020/12/SUNFD_2008.pdf
- Evans, Thomas (2020). Sistematización de la Modalidad Especial de Formación de Maestros para la ciudad de Bella Unión, cohortes 2017 y 2018. División de Estadística del CFE. Montevideo, Uruguay.
- Ferreirós, Facundo (2015). Hacia la descolonización de nuestras matrices epistémico-pedagógicas. *XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Disponible en:
<https://cdsa.academica.org/000-061/132.pdf>
- Fiorucci, Flavia y Southwell, Myriam (2019). Normalismo, en *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. Buenos Aires: UNIPE, pp. 245-248. Disponible en:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200415062618/Palabras-claves-en-la-historia.pdf>
- García Domínguez, Mónica, González Rey, Gonzalo, García Toll, Alejandra y Rodríguez Delgado, T. (2008). "Modalidad de curso semipresencial. Aplicación en la asignatura Procesos Tecnológicos Ingeniería Mecánica", *Revista de Ingeniería Mecánica*, Ciudad de la Habana-Cuba, Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, vol. 11, N°3; pp. 47-52. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/2251/225115162007.pdf>
- García Montejó, Selva (2015). Aspectos metodológicos de la investigación cualitativa, en Abero, Laura, Berardi, Lilián, Capocasale, Alejandra, García Montejó, Selva y

- Rojas Soriano, Raúl (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Edición Contextos S.R.L., Montevideo, Uruguay.
- Garibaldi, Luis e Ibarra, Mario (2012). “Plan Ceibal: Mucho más que distribución de computadoras”, *Revista Paraguaya de Educación*, Asunción, Paraguay, MEC, OEI, Santillana, N°2; pp. 19-31. Disponible en: <https://www.recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/245.pdf#page=20>.
- González, Mariana; Conde, Analaura y Villagrán, Alberto (2018). “La modalidad de formación semipresencial de los docentes en Uruguay”, *RELAPAE-Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, Argentina, UNTREF-Universidad Nacional de Tres de Febrero, Año 5, N° 9; pp. 125-136. Disponible en: <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/227>
- Hinojo, María Angustias y Fernández, Andrés (2011). “El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Gramada, España, 10 (1), pp. 159-167. Disponible en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlesnj/index.php/RevistaLatinoamericana/article/view/591/320>
- Imbernón, Francisco, Silva, Patricia y Guzmán, Carolina (2011). “Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial”, *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, Huelva-España, vol. XVIII, N°36, pp. 107-114. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/158/15817007013.pdf>
- Lizárraga, Arnoldo, López, Rocío y López, Evangelina (2021). “Evaluación de la calidad de la modalidad semipresencial en Educación Superior: una revisión sistemática de la literatura”, *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, Universidad de Murcia, N°11; pp. 131-149. Disponible en: <https://revistas.um.es/riite/article/view/482601/314691>
- Lugo, María Teresa y Rossi Mariana Vera (2003). *La Educación Superior en Argentina. Situación presente y perspectiva de desarrollo de los programas de educación superior virtual en Argentina*. IESALC/UNESCO-Instituto Interamericano para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Ministerio de Educación,

Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Disponible en:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149471>

Lugo, María Teresa, Ithurburu, Virginia, Sonsino, Ana y Loiacono, Florencia (2020). “Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: desigualdades y oportunidades para América latina”, *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, Argentina, Universidad de Quilmes, N° 73; pp. 23-36. Disponible en:
<https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1719>

Maggio, Mariana (2014). “Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones”, *InterCambios*, Universidad de Buenos Aires, vol.1, N° 1; pp. 62-71. Disponible en:

<https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/13/10>

Maggio, Mariana, Lion, Carina y Perosi, María (2014). “Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica”, *Polifonías Revista de Educación*, Año III, N° 5; pp. 101-127. Disponible en:
<https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/13/10>

McMillan, James y Schumacher, Sally (2005). “Investigación educativa. Una introducción conceptual”. Editorial Pearson Educación, Madrid, España, 5ª Edición.

Murillo Torrecilla, Javier (2006). “La entrevista”. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.

Ojeda, Nancy (2012). “Modalidad semipresencial en el Instituto Pedagógico de caracas: rediseño e implementación del curso Estrategias y Recursos Instruccionales”, *Revista de Investigación*, Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, vol. 36, N°76; pp. 57-74. Disponible en:

<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/3305/1594#>

Parrella, Alejandro (2018). *Impacto de la modalidad semipresencial en la formación de docentes de Física en el Uruguay en términos de equidad*, tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política (FLACSO), defendida en setiembre de 2018. Disponible en:

<http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1142/Parrella%2cA.%20Impacto.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Píriz, Nazira y Gelós, Ana (2014). “Profesorado Semipresencial y formación a lo largo de la vida”, *InterCambios*, Montevideo, Comisión Sectorial de Enseñanza- UDELAR, vol. 2, N°1; pp. 100-109. Disponible en: http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/142/P_riz_y_Gel_s_Intercambios.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Questa-Tortero, Mariela, Tejera Techera, Andrea, Díaz, Eliana, Nossar, Karina y Capocasale, Alejandra (2021). La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Uruguay, en *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica. Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE)*, Barcelona, EDO-SERVEIS – Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 283-302. Disponible en:

https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2020/236704/Informe_RedAGE2020.pdf

Salinas, María (2011). “Entornos virtuales de aprendizajes en la escuela: tipos, modelos didácticos y rol del docente”, UCA-Pontificia Universidad Católica Argentina, vol. 12. Disponible en:

<https://eduteka.icesi.edu.co/gp/upload/Educaci%C3%B3n%20EVA.pdf>

Taylor, Steven y Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós, Barcelona, España.

Uruguay (1985). Ley de Educación N° 15.739. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/15739-1985>

Uruguay (2008). Ley General de Educación N° 18.437. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Vaillant, Denise (2018). “Formación inicial de profesores en América Latina. Contexto de actuación, dilemas y desafíos”, Uruguay, Universidad ORT-Instituto de Educación, pp. 19-40. Disponible en:

<https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/76787/1/formacion-inicial-de-profesores-en-america-latina-denise-vaillant.pdf>

Varela, José (1964). *La Legislación Escolar en Obras Pedagógicas*, Colección Clásicos Uruguayos, vol. 51, Tomos I y II, Montevideo.

Yuni, José y Urbano, Claudio (2006). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Volumen 2*. Editorial Brujas, Córdoba, Argentina.

ANEXOS

Anexo 1. Pauta de entrevista a informantes calificados

1- Como es de su conocimiento en Bella Unión en el año 2017 se implementó la modalidad semipresencial en la formación magisterial, ¿cuál fue su participación en esta nueva experiencia? ¿qué le parece su implementación, el desarrollo y los resultados que se están obteniendo?

2- Ahora bien, en relación a la presencialidad y a la virtualidad ¿cuál es tu postura?

3- ¿Qué opina respecto a que esta propuesta se extienda a otros Institutos del país de forma permanente, ya que como consecuencia de la pandemia por Covid-19 la virtualidad se ha extendido temporalmente a toda la formación magisterial?

Anexo 2. Pauta de entrevistas a docentes que trabajan en ambas modalidades (UA-C1) y (UA2-C2)

Asignatura:

Modalidad:

Cohorte:

1- Me gustaría que me comente, ¿qué asignatura imparte en formación docente y en qué instituciones? ¿cuántos años hace que realiza esta función? ¿cómo ha sido esta experiencia?

2- ¿Qué opina respecto a la modalidad semipresencial en Bella Unión y respecto a la presencialidad en el IFD de Artigas?

3- En lo que refiere a los cursos ¿cómo se desarrollan, ¿cuál es la carga horaria, tipo de evaluación?

4- ¿Qué posibilidades brinda una y otra modalidad respecto a participación y rendimiento académico de los estudiantes, estrategias didácticas, recursos y estrategias?

5- ¿Qué opina en relación a la Plataforma *Schoology*, en la versión Crea CFE (formato y potencialidades para el proceso de enseñanza y aprendizajes)?

6- Ahora bien, en relación a la presencialidad y a la virtualidad ¿cuál es tu postura?

7- ¿Cómo se siente en relación a los vínculos interpersonales en la virtualidad y en la presencialidad?

Anexo 3. Pauta de entrevista a estudiantes de magisterio de la Modalidad Presencial (UA1-C1)

Edad:

Sexo:

Clase:

Cohorte:

1- Me gustaría que me comente: ¿en qué año comenzó la carrera?, ¿cómo le ha ido en la carrera magisterial (año de inicio, curso en el que está, materias aprobadas y no aprobadas)?

2- ¿Qué te ha motivado a ser maestra/o?

3- ¿Qué opina acerca de la propuesta semipresencial en Bella Unión?

4- En cuanto a los cursos, ¿me puedes describir sus características en relación al funcionamiento de estos (modalidad de los cursos, carga horaria, tipo de evaluación)?

5- ¿Qué opina en relación a la Plataforma *Schoology*, en la versión Crea CFE (formato y potencialidades para el proceso de enseñanza y aprendizajes)?

6- Ahora bien, en relación a la presencialidad y a la virtualidad ¿cuál es su postura?

7- ¿Cómo se siente en relación a los vínculos interpersonales en la virtualidad y en la presencialidad (docentes, compañeros/as, referente pedagógica)?

Anexo 4. Pauta de entrevista a estudiantes de la Modalidad Semipresencial (UA2-C2)

Edad:

Sexo:

Clase:

Año de comienzo:

1- Me gustaría que me comente: ¿en qué año comenzó la carrera?, ¿cómo le ha ido en la carrera magisterial (año de inicio, curso en el que está, materias aprobadas y no aprobadas)?

2- ¿Qué te ha motivado a ser maestra/o?

3- ¿Qué opina acerca de la propuesta presencial?

4- En cuanto a los cursos, ¿me puedes describir sus características en relación al funcionamiento de estos (modalidad de los cursos, carga horaria, tipo de evaluación)?

5- ¿Qué opina en relación a la Plataforma *Schoology*, en la versión Crea CFE (formato y potencialidades para el proceso de enseñanza y aprendizajes)?

6- Ahora bien, en relación a la presencialidad y a la virtualidad ¿cuál es su postura?

7- ¿Cómo se siente en relación a los vínculos interpersonales en la presencialidad (docentes, compañeros/as, DOE)?