



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Innovación y Tecnologías
Promoción: 2022-2024

Caracterización de la enseñanza en modalidad virtual en cursos de grado universitarios.
Una mirada desde la tecnología educativa al Plan piloto de virtualidad de la FCS-Udelar.

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

Autora: Daniela Guedes Locatelli

Directora de Tesis: Magister Isabel Achard

Montevideo, noviembre 2024

Índice	Pág.
Resumen	3
1. Introducción	4
1.1 La aceleración en los procesos de incorporación de TIC y modalidades de EaD.....	6
1.2 Modalidades de enseñanza virtual en la post pandemia.....	9
2. Tema - Área de interés	11
3. Antecedentes	11
3.1 La incorporación de TIC en la Udelar.....	12
3.2 La enseñanza en la Udelar en el contexto de pandemia.....	19
3.3 El surgimiento de un Plan Piloto post pandemia en FCS.....	22
4. Problema de Investigación	23
4.1 Justificación.....	25
4.2 Factibilidad.....	25
4.3 Objetivo General.....	25
4.4 Objetivos Específicos.....	26
4.5 Preguntas relativas a los objetivos.....	26
5. Capítulo Teórico	27
5.1 El vínculo Sociedad - TIC - Educación.....	27
5.2 La planificación y evaluación institucional para la incorporación de TIC.....	33
5.3 Tecnología Educativa: de la visión instrumental al diseño pedagógico.....	36
5.4 La dimensión pedagógica de la incorporación de TIC en las propuestas educativas.....	39
5.5 La dimensión docente de la incorporación de las TIC.....	42
5.6 El potencial innovador de las TIC en la educación.....	46
5.7 A modo de cierre del capítulo teórico.....	49
6. Capítulo Metodológico	51
7. Capítulo de Análisis. Procesamiento de la información y hallazgos	54
7.1 El fenómeno central identificado: Implementación y continuidad del Piloto de virtualidad en los cursos 2022-2023.....	55
7.2 Etapas que estructuran la trayectoria del fenómeno central identificado.....	56
7.3 Dimensiones de análisis definidas: Gobernanza, Cursos, Docentes.....	69
7.3.1 Dimensión Gobernanza.....	70
7.3.1.1 Subdimensión: Marco Normativo.....	71

7.3.1.2 Subdimensión: Principales posicionamientos y fundamentos en el proceso de discusión.....	77
7.3.2 Dimensión Cursos.....	86
7.3.2.1 Subdimensión: Modalidad.....	88
7.3.2.2 Subdimensión: Didáctica (Metodología y Actividades, Herramientas, Evaluaciones)	92
7.3.3 Dimensión Docentes.....	97
7.3.3.1 Subdimensión: Formación y Trayectoria Personal.....	98
7.3.3.2 Subdimensión: Opiniones y Posiciones respecto a los cursos virtuales.....	99
7.3.3.3 Subdimensión: Percepciones sobre el vínculo pedagógico y el aprendizaje virtual.....	104
8. Discusión.....	108
9. Conclusiones.....	122
10. Referencias bibliográficas.....	129

Índice de Tablas	Pág.
Tabla 1 Clasificación de los cursos listados en EVA, en base al estudio y categorización de Rodés, et. al. (2012).....	15
Tabla 2 Problema, objetivos y preguntas.....	27
Tabla 3 Dimensiones de análisis definidas.....	70
Tabla 4 Comparación de los ítems que presentan los Programas del Ciclo Inicial previos al año 2022 y posteriores a la realización del Nuevo formato de Programas.....	88
Tabla 5 Componentes de la Dimensión Didáctica por Curso.....	96
Tabla 6 Docentes entrevistados por curso.....	97
Tabla 7 Síntesis de posicionamientos y fundamentos de los docentes.....	100

Índice de figuras	Pág.
Figura 1 Diagrama TPACK.....	44
Figura 2 Línea de tiempo ilustrativa de las cinco etapas en las que se dio la implementación y continuidad del plan piloto de virtualidad en la FCS-Udelar, 2022-2023.....	69
Gráfica 1 Distribución de grupos por modalidades, en los cursos obligatorios de Ciclo Inicial del segundo semestre de 2023.....	89

Resumen

Esta investigación se inserta en el campo de estudio de la Tecnología Educativa y de las políticas educativas, relacionadas con la implementación de modalidades no presenciales de enseñanza en el ámbito universitario. Examina los procesos de implementación y las repercusiones pedagógicas y didácticas sobre los cursos. Específicamente, aborda el proceso de implementación y continuidad de un Plan piloto de enseñanza virtual en la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República (Udelar) durante los años 2022 y 2023. La investigación tiene como objetivo examinar la discusión y fundamentos sostenidos por docentes y autoridades de la FCS-Udelar en la implementación de la enseñanza virtual post pandemia, así como sus implicaciones didáctico-pedagógicas en los cursos obligatorios del ciclo inicial durante el segundo semestre de 2023. Se desarrolla tomando como referencia el paradigma epistemológico interpretativo, lo que permite un diseño metodológico flexible y adopta elementos de la Teoría Fundamentada para el análisis de la información. Las técnicas utilizadas son la entrevista semiestructurada y el análisis documental. El estudio se estructura en tres niveles de análisis: macroinstitucional-Udelar, institucional-FCS y personal-subjetivo de los docentes entrevistados. Los hallazgos sugieren diversas líneas futuras de indagación que requieren un abordaje multidimensional. A nivel institucional, resulta fundamental profundizar en el análisis de las tensiones entre innovación pedagógica y políticas institucionales, así como desarrollar marcos regulatorios que garanticen la calidad académica y la equivalencia entre modalidades virtuales y presenciales. En el ámbito docente, se identifica como prioritario el desarrollo profesional, considerando la heterogeneidad en competencias digitales y la necesidad de espacios estructurados para el intercambio de experiencias y buenas prácticas. Asimismo, se destaca la importancia de investigar los desafíos pedagógicos específicos y las barreras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en entornos virtuales. En relación con el estudiantado, se evidencia la necesidad de evaluar los requerimientos de capacitación digital según diferentes perfiles para implementar programas efectivos de alfabetización digital. Por último, se enfatiza la relevancia de evaluar y mejorar la infraestructura tecnológica para garantizar herramientas y plataformas que respondan adecuadamente a las necesidades pedagógicas identificadas.

Palabras clave: Enseñanza universitaria - Políticas educativas universitarias - Tecnología educativa - Innovación pedagógica - educación virtual.

1. Introducción

Los procesos de formación tradicional llevados a cabo por las instituciones de educación superior universitarias, se han visto modificados por la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), desarrolladas ampliamente a partir de los años 90, con la generalización del uso de internet, la web y satélites (Castañeda, Salinas y Adell, 2020).

Se entiende por TIC todo aquel “conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información” (Adell, 1997:34).

Este desarrollo cobró una mayor magnitud en los 2000 con el surgimiento de la web 2.0 y el internet móvil, lo que permitió una alta interactividad y la omnipresencia de las redes de lectura y escritura. Actualmente se ha instalado la noción de web 3.0, vinculada a un tipo de funcionamiento de la internet, que utiliza la Inteligencia Artificial, con el objetivo de intentar recrear, a través del uso de la tecnología, determinados procesos cognitivos que son propios de los seres humanos.

En este contexto de expansión tecnológica, se ha producido una influencia creciente de la tecnología en la educación en general, especialmente en las universidades y en la actividad docente. La tecnología se está moviendo “de la periferia al centro” (Bates, 2015:40) y, algunas de las formas en las que se está produciendo este movimiento, pueden observarse en ciertas “tendencias”, como lo es el rol importante que está tomando la “educación formal *on line*”, así como también la tendencia a la implementación del “aprendizaje semipresencial, mixto e híbrido” y el “aprendizaje abierto” (Bates, 2015:40).

Las tendencias señaladas por Bates (2015), implican diferentes modalidades de enseñanza, con sus respectivas denominaciones, “on line”, “semipresencial”, “híbrida”, etc., las cuales presentan particularidades en la distribución y organización de los componentes temporales y espaciales, que intervienen en todo proceso educativo, así como también particularidades en las formas de comunicación e interacción, y en el diseño de la propuesta formativa, incluyendo los componentes didácticos, pedagógicos y tecnológicos.

El concepto de e-learning utilizado por Area (2009) es más abarcativo y se aparta de la concepción clásica, que lo identificaba con la educación apoyada en redes de ordenadores completamente separada en el espacio y el tiempo, la cual entiende necesario matizar y redefinir, “ya que el uso de los espacios y aulas virtuales también son empleados en las

diversas modalidades de educación presencial” (2009:392). En este sentido, define al e-learning como “algún tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje realizado con ordenadores conectados a Internet y otras nuevas tecnologías móviles de telecomunicaciones” (2009:393).

Resulta apropiado destacar, que existe una diferencia importante entre los modelos tradicionales de educación a distancia y el e-learning. “La educación a distancia puede o no utilizar tecnología, pero lo más importante es garantizar el estudio independiente, sin necesidad de que haya una intervención continua del docente” (Gros, 2018:70). Mientras que las primeras prácticas de educación a distancia pueden rastrearse hacia el año 1858, cuando la Universidad de Londres comenzó a ofrecer un programa de grado por correspondencia (Bates, 2015), el e-learning nació en los años noventa del siglo XX, como una modalidad de formación asociada a la educación a distancia y al uso de Internet en la educación superior y la formación empresarial (Gros, 2018).

En el caso del e-learning, se comparte la no presencialidad del modelo, pero el énfasis se produce en la utilización de Internet como sistema de acceso a los contenidos y a las actividades de la formación. Además, la interacción y la comunicación son una parte fundamental en este tipo de formación (Gros, 2018:70).

García Aretio (2021) prioriza el concepto de “educación a distancia digital”, entendido como un modelo abarcador de educación no presencial, soportado íntegramente en sistemas digitales. A su vez, sostiene que las diferentes denominaciones que se utilizan para referirse a ese modelo, coinciden en que “tienden a la apertura, a la no dependencia de ubicación física, a la flexibilidad de tiempo, espacio y ritmo de aprender, al aprendizaje activo, a la interacción (síncrona y asíncrona), etc., como elementos sustanciales en cualquier definición de estos conceptos” (García Aretio, 2021: 12).

El concepto de Educación a Distancia (EaD) que se adopta en la presente investigación, hace referencia a la “educación a distancia digital”, y se la concibe como un concepto amplio, en el sentido propuesto por Area (2009) y García Aretio (2021), en tanto abarca una multiplicidad de modalidades de educación con TIC, las cuales combinan de diferentes formas los elementos espaciales, temporales y de interacción y participación entre estudiantes y docentes.

En la medida que se haga referencia a casos específicos, principalmente en el capítulo destinado al análisis, se puntualizará sobre las características singulares que conforman las diferentes modalidades analizadas.

1.1 La aceleración en los procesos de incorporación de TIC y modalidades de EaD

Durante la primera década del siglo XXI, las universidades públicas y privadas de la región experimentaron un significativo avance en la implementación de diversas modalidades de EaD, incluyendo la enseñanza virtual, semipresencial e híbrida. Este desarrollo se manifestó gradualmente en Uruguay hacia finales de dicha década. No obstante, el proceso de institucionalización de estas modalidades educativas ha seguido trayectorias distintas en cada país, encontrándose aún en etapas iniciales de desarrollo en varios casos.

Un Informe publicado en 2020 por UNESCO-IESALC, muestra que la cobertura de la modalidad de EaD ha crecido un 73% desde 2010, mientras que la presencial lo hizo solo un 27%. En 2010, casi 2,5 millones de los 21 millones de estudiantes universitarios de primer título en la región estudiaban a distancia, representando un 11,7% del total. En 2017, esta modalidad de enseñanza representó un 15,3% del total y abarcó a 4,3 millones de alumnos. A su vez, en el informe se señala que, en la región, Brasil es el país con mayor participación de la modalidad a distancia en la educación superior de primer título. En 2017 el 21,2% de la matrícula cursaba en forma no presencial, expandiéndose respecto al 14,7% registrado en 2010.

En el contexto de la pandemia de COVID-19 que se dio en 2020 y 2021, se produjo una irrupción acelerada de la incorporación de los usos de la tecnología para el dictado de cursos en modalidad virtual, ya que la coyuntura de confinamiento social tuvo como consecuencia para la educación, a nivel mundial, la virtualización forzosa de la enseñanza.

Cannellotto (2020:213) sostiene que “La preocupación por la continuidad pedagógica –aún con sus fragilidades– y por asegurar el derecho a la educación para todos, se incorporó rápidamente en los debates académicos y en las discusiones de política universitaria”.

Varios autores han utilizado la noción de “Enseñanza remota de Emergencia” (ERE) para describir la modalidad en la que se llevaron a cabo las tareas de enseñanza durante la pandemia, y diferenciarla de lo que significa la implementación de cursos o programas de educación a distancia, previamente planificados para tal fin. Hodges *et. al.* (2020) sostienen que,

La noción de enseñanza remota de emergencia procura distinguir entre las actividades de enseñanza desarrolladas durante contextos normales, de aquellas actividades desplegadas en circunstancias extraordinarias, y bajo ciertas condiciones críticas como la falta de tiempo, recursos o de capacitación del cuerpo académico. Asimismo, el carácter de emergencia de la noción resalta el hecho de que estas actividades no respondieron a una política establecida planificada de antemano, sino que surgieron como una respuesta improvisada frente al contexto (Hodges, *et.al*, 2020).

Fullan (2020:26) sostiene que “el covid-19 y su pandemia asociada, expusieron de manera más explícita grandes inequidades en los sistemas educativos, como el acceso a dispositivos, plataformas y/o lugares para realizar tareas escolares fuera de las escuelas”. Por otra parte, advierte que la pandemia puede significar una oportunidad para que se produzcan “innovaciones positivas” en el marco de las instituciones educativas. Sin embargo, también puede dar lugar a un “cambio negativo, como la proliferación de tecnología sin una buena pedagogía o la privatización de los sistemas de educación pública” (Fullan 2020:26).

En el informe sobre el impacto de la pandemia en las Instituciones de Educación Superior (IES), elaborado por UNESCO-IESALC (2020:40), se señala que “existe una enorme diferencia entre aquellas IES que cuentan con capacidades propias, tanto desde el punto de vista tecnológico como de recursos didácticos y, sobre todo, de docentes experimentados y aquellas otras que no”. A pesar de las grandes diferencias, el informe señala que las acciones desplegadas para dar continuidad a la actividad de docentes y estudiantes se han dado principalmente en tres frentes: las plataformas, la capacitación docente y los contenidos digitales.

Muchas de las IES no contaban con una infraestructura sólida desarrollada que pudiera funcionar para dar soluciones tecnológicas de emergencia para la continuidad formativa. Este ha sido el caso, por ejemplo, de algunas IES de Argentina, Brasil o Chile.

Mientras que en este último país se ha ofrecido acceso gratuito a la plataforma Google Classroom, gracias a un acuerdo comercial con esta compañía, pensando en los aproximadamente 19.000 estudiantes universitarios en IES que no cuentan con plataforma propia, en Brasil se ha optado por ampliar la capacidad de la Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNEP) para poder ofrecer, de este modo, una mayor capacidad de clases por videoconferencia a las universidades e institutos federales; de hecho, se ha aumentado esta capacidad en un 50% para permitir ahora que haya hasta 10.000 accesos simultáneos a la plataforma, cubriendo un total de 123.000 estudiantes individuales (UNESCO-IESALC, 2020: 29).

De acuerdo a lo señalado en el informe, las acciones destinadas a brindar apoyo a los docentes, para que estos puedan desarrollar su actividad mediante entornos virtuales, también se han dado de formas diferentes en cada país. Mientras que, en Perú, el gobierno ha sugerido pautas precisas de actuación a las universidades públicas, partiendo de la recomendación de empezar desarrollando un análisis situacional o de capacidad institucional, en Argentina se desplegaron acciones a través del Instituto Nacional de Formación Docente. En el caso de Uruguay, el informe señala que la Udelar ha promovido “el mejor uso del entorno virtual de formación (EVA)” sin brindar mayores detalles al respecto.

Puede observarse a partir de los análisis de Maggio (2022) y Nosiglia y Fuksman (2021), que la irrupción acelerada de la modalidad de enseñanza virtual en el contexto de la ERE, implicó que las actividades de enseñanza se desarrollen, en muchos casos, sin contar con marcos pedagógicos incorporados en la tradición y en la cultura universitaria, a nivel de las comunidades y los actores involucrados.

Esto puede deberse a lo señalado por Nosiglia y Fuksman (2021), quienes en relación al caso argentino, sostienen que las sucesivas normativas nacionales tendieron a centrarse en los mecanismos de evaluación de la oferta de EaD, pero han prestado una menor atención a los componentes inherentes a la carrera académica y las especificidades de la tarea docente en entornos virtuales.

Una de las consecuencias vinculadas a lo anterior es la “escasa experiencia en cursos de EaD y en el uso de recursos virtuales” por parte de los docentes argentinos, previo a la pandemia. De acuerdo a los hallazgos realizados en el marco del estudio APIKS¹ “(solo el 29,5% de los académicos incorporaba recursos digitales en sus actividades de enseñanza y solamente el 23,3% había dictado alguna vez un curso de EaD)” (Nosiglia y Fuksman, 2021:343).

Además, junto con la mencionada “escasa experiencia”, Nosiglia y Fuksman (2021) identifican “otro factor crítico: 30,5% de los académicos manifestó que su universidad no le ofrecía cursos de formación adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza” (Nosiglia y Fuksman, 2021:344).

La formación pedagógica ofrecida por las universidades, constituye un aspecto relevante vinculado a la actividad docente, ya que, “acceder a programas de formación pedagógica resulta un factor crítico para que estos puedan mejorar la calidad de la enseñanza y, eventualmente, desarrollar cursos de EaD” (Nosiglia y Fuksman, 2021:343).

La mayor parte de los docentes que declaró estar de acuerdo con la afirmación: “en su institución existen cursos de formación adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza”, pertenecía a las disciplinas de las ciencias de la vida. Sobre las causas de este fenómeno, Nosiglia y Fuksman (2021) sostienen que podría estar relacionado con los procesos de evaluación y acreditación universitaria, ya que, Medicina fue la primera carrera en Argentina

¹ El estudio APIKS se inició en noviembre del año 2017, y se inscribe en una serie de investigaciones internacionales iniciada en la década de 1990, de carácter cuantitativo y comparado, que indaga sobre la profesión académica universitaria y sus transformaciones. APIKS constituye la tercera etapa de dicha investigación que se aplicó en alrededor de 30 países de todos los continentes, de los cuales tres corresponden a América Latina: Argentina, Chile y México. En Argentina se aplicó entre los meses de marzo-mayo de 2019. Se analizaron únicamente las respuestas de aquellos profesores de universidades nacionales que declararon haber desarrollado actividades de enseñanza (Nosiglia y Fuksman, 2020, 2021).

que participó en procesos de evaluación externa, en base a una serie de estándares que tempranamente incluyeron la obligación de ofrecer cursos de formación docente.

En un repaso de lo que se ha vivido durante los aproximadamente dos años de enseñanza virtual en la Universidad en Argentina, en el contexto de la pandemia, Maggio (2022) destaca que, en la modalidad virtual, si bien las prácticas de enseñanza se desplegaron de forma muy diversa, los programas no reflejaron modificaciones sustantivas; la explicación y aplicación del saber construido siguió primando, la diferenciación entre clases teóricas y clases prácticas no se alteró, la trama de la producción continuó siendo individual y las evaluaciones agudizaron su preocupación por el control.

1.2 Modalidades de enseñanza virtual en la post pandemia

La serie de cambios, ocurridos en el contexto de la pandemia, en las modalidades de implementación de los cursos, las evaluaciones, las formas de organización institucionales y de interacción entre los sujetos, entre otros, ha sido acompañada por un crecimiento en la reflexión y la discusión sobre diversos aspectos de la realidad educativa. Las reflexiones abarcan aspectos organizativos, administrativos, vinculados al rol docente y al rol del estudiante, así como aspectos de orden epistemológico, pedagógico y didáctico, todos ellos atravesados por el uso de las TIC en modalidades de EaD. Estas reflexiones y discusiones no cesaron junto con la pandemia, sino que continuaron luego del retorno a la presencialidad.

Son varios los autores que caracterizan la situación de la pandemia como un período de transición, y a la post pandemia como un período de reinvención de nuevas prácticas y escenarios de aprendizaje. Fullan (2020), por ejemplo, hace referencia al informe denominado “Educación reimaginada: el futuro del aprendizaje”, elaborado en el año 2020 por él y su equipo de investigadores en conjunto con Microsoft y UNESCO, en el cual se identifican tres etapas, para responder a los cambios abruptos causados por la pandemia: “interrupción, transición y reimaginación” (Fullan, *et.al.* 2020:4).

Pardo y Cobo (2020:23) sostienen que la transición no es automática, ni tiene que ver con inyectar más tecnología, sino con un “proceso ambicioso capaz de integrar lo tecnológico, lo cognitivo, lo relacional y lo pedagógico”.

Lugo y Loiácono (2020) plantean que la mencionada etapa de transición se corresponde con el momento de la reapertura, aunque la situación de la pandemia no haya sido resuelta. De acuerdo con las autoras, el rasgo principal de esta etapa es la flexibilidad, la cual habilita la construcción de modelos híbridos, más equitativos, en tanto se corresponden con un margen menor de improvisación, que en la fase anterior de emergencia.

Asimismo, puede pensarse un siguiente momento que implicaría reimaginar y comenzar a dar forma a modelos híbridos deseados en función de las características definidas en base al proceso de planeamiento. Este momento daría lugar a una etapa de experimentación, evaluación y revisión permanente en el contexto de pospandemia de qué es lo que debe permanecer y qué es lo que debe ser modificado (Lugo y Loíacono, 2020: 27).

Casablancas (2021) propone algunas preguntas necesarias desde la pedagogía y la didáctica, con fuerte implicación en el uso educativo de la tecnología:

¿Qué procesos llevan adelante los/las estudiantes para aprender? ¿Qué procesos cognitivos, emocionales y creativos son necesarios provocar para poder llegar a construir nuevos saberes? ¿Cómo construir esa propuesta y con qué recursos? ¿Cómo comunicar lo logrado? ¿Cómo evaluar el proceso? (Casablancas, 2021:46).

Es posible observar que, en la Udelar, se han producido en el contexto post pandemia, algunos procesos institucionales tendientes a la promoción de modalidades de enseñanza mediadas por el uso de TIC. Si bien, los recursos y la infraestructura básica para que esto fuera posible, se habían consolidado y se encontraban medianamente generalizados, tal como se detallará posteriormente, el desarrollo de la reflexión pedagógica sobre las implicancias y los propósitos de llevar a cabo este tipo de cambios institucionales, así como otros aspectos que se ponen en juego a la hora de implementar estos procesos, se encuentran actualmente en una fase de desarrollo incipiente.

Entre los principales fundamentos para llevar a cabo estas nuevas modalidades de enseñanza, se encuentran los relacionados con la importancia de dar oportunidades de acceso y asegurar el derecho a la educación mediante el uso de modalidades de EaD, principalmente a través de las modalidades virtual o híbrida, de determinados grupos de estudiantes que, por diversos motivos (distancia, laborales, de cuidados, situación de discapacidad, privación de libertad, entre otros), no pueden asistir presencialmente a los cursos. A su vez, algunos actores institucionales han considerado las modalidades de enseñanza virtual como una posibilidad de introducir el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que redunde en un mejoramiento de estos.

La Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar (FCS-Udelar), inició en el contexto de retorno a las condiciones normales de enseñanza luego de la pandemia, un proceso de discusión institucional, y de cambios de distinto orden, tendiente a la implementación de cursos en distintas modalidades de EaD, ampliando la oferta estable de cursos de la institución, ya no en un contexto de ERE, sino en condiciones de normalidad. Precisamente, sobre los procesos de discusión institucional, las implicancias didáctico-pedagógicas y las

diversas fundamentaciones y posiciones asumidas por los actores que brindan la enseñanza, se profundiza en esta investigación.

2. Tema - Área de interés

El tema de la investigación se inscribe en el marco general de la Tecnología Educativa en tanto “disciplina que estudia los procesos de enseñanza y de transmisión de la cultura mediados tecnológicamente en distintos contextos educativos” (Area, 2009: 19).

En este caso, específicamente se vincula con los estudios de políticas educativas en el ámbito universitario y sus repercusiones pedagógicas, didácticas, laborales, entre otras posibles, en la enseñanza universitaria, a partir de la implementación de modalidades comprendidas dentro de lo que se denomina Educación a Distancia Digital (García Aretio, 2021), en el período post pandemia, año 2023.

La incorporación de este tipo de modalidades de enseñanza en la oferta estable de cursos, implica una serie de procesos políticos que se dan en la institución. Los actores involucrados, asumen posicionamientos y fundamentaciones en relación a la implementación y las repercusiones de diferente orden que esto provoca.

Profundizar en el estudio de los procesos institucionales seguidos en la FCS-Udelar, para la implementación de estas modalidades en la oferta estable de cursos luego de la pandemia, así como identificar los posicionamientos y fundamentaciones institucionales y de los principales actores involucrados, resulta un insumo relevante para comprender un fenómeno que es reciente y presenta una perspectiva de desarrollo a futuro.

3. Antecedentes

Los antecedentes seleccionados tienen la intención de brindar un panorama amplio, que permita, en primera instancia, identificar el lugar que han ocupado las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Udelar, a partir de la incorporación de herramientas digitales, así como los principales usos dados por los docentes a esas herramientas para la enseñanza. Lo anterior constituye un antecedente directo de los modos en que se desarrollaron las actividades de enseñanza en el período de ERE. A su vez, se hace referencia a antecedentes que abordan diversos aspectos de la enseñanza en la Udelar en el contexto de pandemia, período en el que se produjo una irrupción acelerada de la implementación de modalidades de EaD, lo que significó uno de los principales impulsos para que se inicie el proceso de discusión institucional en la FCS-Udelar.

3.1 La incorporación de TIC en la Udelar

El proceso tendiente a la incorporación y desarrollo de modalidades de enseñanza mediada por el uso de TIC en la Udelar, se ha dado principalmente a partir de la implementación entre los años 2008 al 2010 del Proyecto “Generalización del uso educativo de TIC en la Universidad de la República” (Proyecto TICUR), financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) con contraparte de la Udelar. El proyecto incluyó la creación del Departamento de Apoyo Técnico Académico (DATA), localizado en la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE)² de la Udelar, encargado del desarrollo de plataformas tecnológicas sobre las cuales los docentes universitarios han podido generar distintas aplicaciones con fines educativos.

Como consecuencia de lo anterior, se montó un sistema de gerenciamiento de cursos y contenidos, también conocido como plataforma de gestión del aprendizaje (LMS) por sus siglas en Inglés, basado en software MOODLE (Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular), para el desarrollo del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), como se le denominó. Esta etapa fue seguida por la implementación del “Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje” (ProEVA), elaborado por el DATA en 2011. Rodés (2018) sostiene que el ProEVA buscaba promover la generalización del uso de Entornos Virtuales de Aprendizaje en la Universidad de la República, como apoyo a la expansión de la “enseñanza activa en todo el territorio nacional”.

Conjuntamente con lo anterior, el proceso de descentralización universitaria, que cobró impulso a partir de 2007 con la paulatina creación de Centros Universitarios Regionales (CENUR), por sus propias características (geografía, cantidad de sedes, escasos recursos docentes), ha implicado “un proceso de transformación de la enseñanza hacia una modalidad híbrida, aunque estuvo centrado en algunas carreras y motivaciones docentes personales y no se configuró como una política educativa” (Correa, Rodríguez y Díaz, 2022: 72).

En 2010 se realizó una evaluación externa del Proyecto TICUR. El comité evaluador estuvo integrado por representantes de la Universidad Federal de Río Grande del Sur (Brasil), de la Universidad de Educación a Distancia (España) y de la Universidad de la República (Uruguay). El informe que surge de la evaluación, se encuentra estructurado en torno a las

² La Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) es un órgano central del cogobierno universitario creado en 1993, el cual tiene como finalidad la coordinación, estímulo y desarrollo de la actividad de enseñanza en la Universidad de la República (Udelar). Página web: <https://www.cse.Udelar.edu.uy/>

dimensiones de “investigación”, “tecnología”, “formación” e “innovación” (Leite, Rodríguez, Gatti, 2010:3).

En la dimensión de análisis “investigación”, el informe recoge el relevamiento realizado por el equipo evaluador externo, en torno a las investigaciones realizadas en el marco del Proyecto TICUR. Se señala principalmente a las investigaciones llevadas a cabo por el Observatorio de Nuevas Tecnologías en la Educación Superior (ONTES), el cual funcionó como parte integrante del Proyecto TICUR desde su concepción. A diferencia de lo sucedido con el DATA, el ONTES no fue institucionalizado y no continuó desarrollando sus funciones. El ONTES tenía la finalidad de potenciar la capacidad de investigación en el uso de TIC en la Udelar, generar intercambios con otras universidades y realizar estudios comparados. En relación a estos cometidos, el comité evaluador observó que,

El ONTES cumplió con parte de sus objetivos. En el presente no fue posible detectar iniciativas documentadas de nuevas investigaciones o de cumplimiento de las finalidades y objetivos explicitados en el Proyecto original en cuanto a seguimiento, evaluación y redes (...) De los 10 intercambios previstos, se observa la realización de 3 foros con universidades de la región y una estancia académica con docentes de universidades europeas (...) de los 3 proyectos de estudios comparados ninguno fue realizado (...) (Leite, Rodríguez, Gatti, 2010:13).

En el informe de evaluación se dejó constancia de la realización de cuatro investigaciones, las cuales estaban previstas en el proyecto original. Una de ellas, realizada en 2008, se titula “Cartografía de Buenas Prácticas educativas que incorporan Tecnologías de la Información y la Comunicación” (Diconca, et. al, 2008). El equipo evaluador externo sostiene que los resultados de esa investigación no fueron concluyentes. De acuerdo a lo expresado por Leite, Rodríguez y Gatti (2010:11), en el informe de la mencionada investigación consta que “Todos los Servicios han presentado una buena práctica en el uso educativo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, lo que da cuenta de una impregnación de las TIC en la universidad” sin embargo, “poco o nada se conoció de los enfoques pedagógicos que sustentan el uso de las TIC”.

En relación a la dimensión de análisis “innovación”, el informe que surge de la evaluación externa da cuenta de algunas actividades en las que docentes de la Udelar han participado desde fines de los años 90, que se vinculan con la temática de la innovación en la educación superior (Leite, Rodríguez, Gatti, 2010). Estas actividades consistieron principalmente en la participación en una serie de tres seminarios, que se dieron a partir de 1996, auspiciados por la cátedra UNESCO-AUGM denominada “Nuevas técnicas de

enseñanza e innovación pedagógica en la Educación Superior”, y en la realización por parte de la Udelar de Foros, encuentros y talleres vinculados con la temática de la innovación y el rol de las TIC, los cuales se dieron en la primera década de los 2000.

La UR comienza entonces a conferir prioridad a la función enseñanza y al docente, en un enfoque de responsabilidad social. Surge así el Proyecto TICUR que se va a inscribir en las políticas de incentivo a la mejora de la calidad de la enseñanza y la innovación educativa que ya se venían consolidando en la universidad. La idea central de este proyecto, que se constata en los materiales leídos y las entrevistas lo confirman, fue complementar la mejora de la enseñanza y la formación de los docentes universitarios en la incorporación de innovaciones didácticas con el auxilio de las TIC, para fomentar un aprendizaje más activo y responsable de los estudiantes y un desarrollo de modalidades de enseñanza más diversificadas y compatibles con la sociedad del conocimiento (Leite, Rodríguez, Gatti, 2010:25)

En 2012 se realizaron dos estudios que evaluaron parte del impacto de las acciones iniciadas en 2008. Uno de ellos realizado por Rodés, et.al. (2012), presenta una categorización de los diseños de aprendizaje de los cursos listados en el EVA de la Udelar. Se define al diseño de aprendizaje en entornos virtuales como,

la aplicación de un determinado modelo pedagógico para un objetivo de aprendizaje, grupo objetivo, contexto o dominio de conocimiento. Un buen diseño especifica los procesos de enseñanza y aprendizaje, junto con las condiciones bajo las cuales estos son posibles, incluidas las actividades realizadas por profesores y estudiantes con ciertos resultados en mente, dentro de un marco específico. Este marco está formado por elementos y servicios de aprendizaje utilizados durante la realización de actividades (Rodés, et. al., 2012:46).

Para realizar las categorizaciones de los diseños de aprendizaje, se trabajó en un total de 492 cursos de todas las áreas del conocimiento, que se encontraban en EVA. Estos cursos representaban 25.945 inscripciones de estudiantes. Se clasificaron los cursos en base al tipo y cantidad de actividades, herramientas y recursos utilizados, por parte de los profesores. En este sentido, se categorizaron los cursos como “repositorio”, “autoevaluativos”, “participativos” y “colaborativos” (Rodés, et. al., 2012:48).

En la “Tabla 1” se muestran sintéticamente las características correspondientes a cada categoría, con el porcentaje de cursos pertenecientes a cada una. De acuerdo con Rodés (2018), es posible observar una muy fuerte concentración en las primeras etapas de los modelos de incorporación categorizados. A su vez, el gran emergente de la categorización es el que se denominó “repositorio participativo”. Casi la mayoría absoluta (43%) de los cursos se clasifican en esta categoría emergente, que se caracteriza por el déficit de herramientas autoevaluativas.

Tabla 1

Clasificación de los cursos listados en EVA, en base al estudio y categorización de Rodés, et. al. (2012)

CATEGORIA DE CURSO	PORCENTAJE	TIPO DE ACTIVIDADES O RECURSOS	CANTIDAD DE ACTIVIDADES O RECURSOS
REPOSITORIO	39%	Repositorio de materiales en diversos formatos (texto, imágenes, videos, etiquetas, directorios, páginas web). Foro de novedades	al menos 4 recursos
AUTOEVALUATIVOS	43%	Repositorio y herramientas autoadministradas (cuestionarios, HotPotatoes, Consultas)	2 o menos actividades
PARTICIPATIVOS	10%	Repositorio, escasa autoevaluación, foros de discusión y/o tareas	al menos 4 actividades
COLABORATIVOS	no se especifica	Repositorio, autoevaluación, foros de discusión y/o tareas, actividades wiki o glosarios. Se utilizan recursos de videoconferencia y/o chat.	al menos 4 actividades

Fuente: elaboración propia en base al estudio realizado por Rodés et. al (2012).

El segundo de los estudios realizados en 2012, fue elaborado por Canuti, Perú y Rodés (2012). Consistió en un análisis de casos conformados por cursos de grado alojados en EVA, tomando como base la clasificación presentada anteriormente. Se seleccionaron 24 cursos, de cuatro de las cinco áreas disciplinares existentes en la Udelar: Ciencias Agrarias, Ciencias y Tecnología, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales (quedando por fuera el área de Ciencias Básicas). El criterio de elección fue que contaran con un conjunto importante de actividades y recursos. Se entendió que los que se definían como “repositorios” no aportarían elementos ampliatorios sobre los usos de EVA, por lo cual se seleccionaron cursos que propusieran un sólido uso de herramientas disponibles. El objetivo fue

obtener una mirada sobre el modo en el cual los docentes diseñan, una fotografía de los cursos alojados en el EVA con el propósito de avanzar hacia la construcción de modelos de diseño educativo situados, que tomen en cuenta las características de los contextos particulares (Canuti, Perú y Rodés, 2012:3).

Para el análisis, Canuti, Perú y Rodés (2012) identificaron una serie de elementos presentes dentro de los cursos seleccionados. Los elementos considerados fueron los referentes al diseño educativo (por ejemplo, si cuenta con programa, objetivos, metodología, evaluación del curso, tutoría y medios de comunicación), cantidad de alumnos y cantidad de docentes, cantidad y tipo de recursos (por ejemplo: videos, presentaciones, pdf, documentos

de texto), cantidad y tipo de actividades de aprendizaje (por ejemplo: foros, tareas, cuestionarios, actividades colaborativas), análisis del diseño gráfico (por ejemplo: amigabilidad y estética), y cantidad de cursos que utilizaron el patrón de diseño (Template) educativo ofrecido en los cursos de formación docente dictados por la Udelar en 2008 y 2010.

Entre los principales resultados de la investigación se observa que “de los 24 cursos analizados, el 50 % posee un diseño gráfico considerado como básico y sólo 2 cursos se valoran como de un buen diseño” (Canuti, Perú y Rodés, 2012:9). A su vez, se observa una muy reducida actividad de tipo colaborativa. Se encontró una sola propuesta de actividad apoyada en un foro configurado con grupos de estudiantes. En relación a la utilización del patrón de diseño educativo ofrecido en los cursos de formación docente, “se observó que un tercio de los cursos se apoyó en el Template de diseño” (Íbid.). A este respecto, las autoras señalan que, sería interesante investigar las razones que llevaron a que su uso no fuese expandido entre los docentes, en los casos analizados, y también conocer los procesos llevados a cabo por quienes no tomaron en cuenta el template.

Resulta pertinente aclarar que estos estudios se realizan sobre la utilización de distintos aspectos involucrados en el Entorno Virtual de Aprendizaje, por parte de docentes de cursos en modalidad preponderantemente presencial. No obstante, pueden ser tomados como referencia del uso que los docentes daban a la plataforma virtual en los cursos presenciales en los primeros años de implementación del ProEVA.

Además de los estudios de corte evaluativo que se citaron anteriormente, es posible encontrar algunas tesis de maestría realizadas en el ámbito de la Maestría en Enseñanza Universitaria de la Udelar, que abordan aspectos vinculados a la implementación de las modalidades de enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje.

En la Tesis elaborada por Camejo (2020), denominada “Prácticas de enseñanza emergentes del uso del Entorno Virtual de Aprendizaje de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA-Udelar)”, se analiza una muestra aleatoria de los cursos de dicha facultad, en los que se utiliza la plataforma EVA. En estos cursos se llevan a cabo “buenas prácticas” de enseñanza en el EVA, de acuerdo a lo considerado por informantes calificados, entrevistados para ese estudio.

El análisis realizado por Camejo (2020) buscó identificar y categorizar las prácticas que llevan adelante los y las docentes, en el espacio virtual de sus cursos. La finalidad del estudio, consiste en el aporte a la construcción de conocimiento sobre “los enfoques de enseñanza observables”, “los modelos organizativos presentes”, “el diseño y desarrollo de las

dimensiones informativa, comunicativa y experiencial de la enseñanza en el entorno virtual”, y “el lugar que ocupa el estudiante en la propuesta formativa virtual” (Camejo, 2020:9).

Dentro de la muestra de cursos analizados, Camejo (2020) identifica la existencia de distintas modalidades: de los cinco cursos analizados, tres se ubican dentro de una modalidad presencial, uno en modalidad semipresencial y uno en modalidad virtual.

Utilizando la clasificación de cursos propuesta por Rodés et. al. (2012) la cual se encuentra sintetizada en la “Tabla 1”, el análisis de Camejo (2020) señala que en relación a la muestra de cursos analizados, los mismos cuentan con los recursos mencionados en la categoría de “repositorio”, aunque no se encuentran limitados a ella, ya que, además de la dimensión informativa, “proponen otras dimensiones pedagógicas, como son: la práctica, tutorial y comunicativa en todos los casos y la dimensión evaluativa en los modelos semipresencial y virtual” (Camejo, 2020:111).

En cuanto a las tareas de evaluación de aprendizajes presentes en los cursos analizados, se destaca que “se dan mayormente de manera presencial” (Camejo, 2020:113). En relación al modelo de enseñanza se observa que,

Mayormente en las aulas virtuales se desarrolla un modelo centrado en la enseñanza, mostrando una concepción tradicional, con base en el aporte de materiales informativos y de práctica subidos para la ejercitación en los tiempos de actividad domiciliaria y presencial, permitiendo la autovaloración de los resultados. Esto se contrapone con el enfoque de los planes de estudios en los cuales se inscriben las unidades curriculares (Camejo, 2020:113).

En la tesis publicada por Marrero (2019), se indaga acerca de cuáles son los modelos epistémico-pedagógicos involucrados en la implementación de plataformas virtuales en la Udelar. Se investiga sobre documentos y entrevistas a informantes calificados, y el foco está puesto en el EVA en general, y no sobre asignaturas, cursos o programas específicos. Los modelos epistémico-pedagógicos que se utilizan para la investigación son:

tres modelos pedagógicos epistémicos orientados a las TIC: un primer modelo Adaptativo y Tecnocéntrico (AT), un segundo modelo que entiende a las TIC a través de un Uso Reflexivo y Análisis Crítico de la Herramienta (AC) y finalmente un tercer modelo a mitad de camino entre los dos primeros: el modelo del Constructivismo mediado por TIC (Co) (Marrero, 2019:43).

La pertinencia de indagar en el modelo pedagógico que enmarca la puesta en práctica de la plataforma virtual, de acuerdo con Marrero (2019), está dada por el hecho de que estos espacios se configuran como entornos de aprendizaje, donde se producen interacciones pedagógicas, que habilitan los procesos educativos.

Los citados modelos se encuentran implícitos en las políticas de enseñanza universitaria, a partir de las cuales se han implementado los procesos de incorporación y generalización del uso educativo de TIC en la Udelar. De acuerdo a la información que se desprende del análisis de las entrevistas realizadas a informantes calificados, “la concentración se sitúa entre los modelos Adaptativo y Tecnocéntrico (AT) y Constructivista (Co). El modelo de Análisis crítico y uso reflexivo de la herramienta (AC) se hace presente en algún matiz” (Marrero, 2019:103). Sin embargo,

Los informantes calificados en general destacan que no hubo un debate pedagógico interno previo a la implementación de políticas educativas orientadas de las TIC en la Udelar. Es por ello que entendemos que el debate del campo de lo pedagógico se hace necesario y presente, rescatando el valor de la reflexión específicamente académica en relación al objeto de conocimiento que surge del análisis de lo educativo (Marrero, 2019:113).

El breve recorrido realizado en este apartado, ha mostrado a grandes rasgos el proceso seguido por la Udelar para la incorporación de TIC en los procesos de enseñanza, y la puesta en práctica de algunas modalidades que se diferencian de la estrictamente presencial, lo cual ha estado fuertemente vinculado a la adopción y puesta en funcionamiento del Entorno Virtual de Aprendizaje. A su vez, ha dado cuenta de los principales estudios de corte evaluativo realizados, sobre el proceso de incorporación y sobre los principales usos dados al EVA para el desarrollo de las propuestas de enseñanza.

Se desprende de los antecedentes analizados que, si bien la Udelar cuenta con una infraestructura sólida y generalizada para el desarrollo de propuestas de enseñanza en entornos virtuales, el proceso de incorporación no ha sido acompañado por una discusión pedagógica institucional, el uso dado al entorno virtual por parte de los docentes previo a la pandemia ha sido dispar y vinculado a iniciativas de cada Servicio Universitario³ y a iniciativas individuales de los docentes.

A continuación, se muestran algunos de los resultados que se hallan en estudios de corte evaluativo, a nivel institucional, sobre las actividades de enseñanza en el contexto de ERE, en el período de la pandemia. Haremos foco en la evaluación institucional realizada por la FCS-Udelar, por ser un antecedente directo de nuestro objeto de estudio.

³ El término Servicio Universitario hace referencia a las reparticiones universitarias (facultades, institutos, escuelas, licenciatura y sedes en el interior). Definición extraída del Glosario de la página web de la Udelar: <https://Udelar.edu.uy/portal/institucional/comunicacion/glosario/>.

3.2 La enseñanza en la Udelar en el contexto de pandemia

Una de las medidas tomadas para dar continuidad a la enseñanza universitaria en contexto de pandemia, y de limitaciones de la movilidad en Uruguay fue “Establecer que la enseñanza se organice sostenida en plataformas digitales durante lo que resta del primer semestre de 2020” (Udelar-CDC, 31 de marzo de 2020). Esta medida se extendió posteriormente -en el transcurso de la pandemia- durante todo el año 2021 y parte del 2022.

No es posible identificar estudios de corte evaluativo desarrollados a nivel central de la Udelar, que aborden estrictamente las actividades de enseñanza virtual desarrolladas durante la pandemia. Sin embargo, es posible encontrar algunas referencias a la temática en el “Relevamiento de recursos humanos y técnicos asociados al Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA)” (DATA, 2021). En ese relevamiento se indaga sobre algunos aspectos vinculados a las tareas desarrolladas durante la pandemia, por parte de los articuladores de los EVA, los cuales, son recursos humanos, en su mayoría cargos docentes vinculados al ProEVA, radicados en los servicios universitarios, principalmente en las Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE). Estas Unidades fueron las principales encargadas de brindar apoyo institucional en el pasaje forzoso a la modalidad de enseñanza virtual de los cursos universitarios durante la pandemia.

Una de las debilidades identificadas en el relevamiento, refiere a la precarización del trabajo, la cual fue acrecentada en el contexto de pandemia.

Con los años, el rol de articulación se ha vuelto un cargo en solitario, en el cual se disponen pocas horas o pocos recursos humanos para poder atender a toda la población de usuarios que presenta cada servicio. Esto se acrecentó durante el 2020, ya que muchos de los usuarios, no eran usuarios frecuentes del EVA o no eran asiduos de las herramientas de la plataforma. Esta situación implicó una carga extra de trabajo para articuladores y articuladoras quienes, además del trabajo continuo en torno al EVA, debieron abocarse a la creación masiva de nuevos cursos y al asesoramiento a docentes sin experiencia en la educación digital o en nuevos recursos de evaluación (DATA, 2021: 32).

Otras de las debilidades identificadas por el DATA (2021), refieren a que “La pandemia dejó en evidencia la falta de formaciones en creación de recursos educativos dirigidas a docentes” (DATA, 2021:32). También refieren a la incorporación tardía al EVA por parte de muchos docentes, lo que evidencia, a su vez, “la falta de difusión y capacitación de los recursos disponibles” (DATA, 2021:32).

Es posible identificar algunas actividades desarrolladas internamente por los servicios universitarios destinadas a la evaluación de la experiencia desarrollada durante la pandemia.

Las evaluaciones llevadas a cabo, han sido realizadas principalmente por las UAE, pertenecientes a cada uno de los servicios. En los casos encontrados, el diseño de la evaluación ha sido elaborado por los propios equipos que llevaron adelante la tarea.

En el Centro Universitario Regional Este de la Universidad de la República (CURE-Udelar), se desarrolló un proceso de evaluación específicamente vinculado a la implementación de la enseñanza a distancia durante la pandemia, centrado en la percepción del profesorado. En un artículo sobre los resultados de esa evaluación, Correa, Rodríguez y Díaz (2022), señalan que la gran mayoría de cursos a distancia se basaron en la generación de actividades y repositorios de lectura en la plataforma EVA y en sesionar en forma sincrónica mediante las aplicaciones Zoom o Webex. A su vez sostienen que,

El pasaje masivo de cursos a la modalidad virtual y la gran cantidad de usuarios activos interactuando en la plataforma EVA en simultáneo, generaron varios inconvenientes de acceso durante las primeras semanas, que debieron resolverse mediante el diseño de un plan de contingencia que implicó cambios en el hardware de la plataforma. Asimismo el CURE, a través de su Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE), debió crear propuestas específicas para el asesoramiento a docentes, como sitios con disposición de materiales y tutoriales para el manejo de las herramientas informáticas aplicadas a la educación, talleres de formación docente y asesoramiento personalizado a los docentes respecto a consultas tanto técnicas como pedagógicas (Correa, Rodríguez y Díaz, 2022:67).

El instrumento de evaluación diseñado en este caso, se encuentra dirigido a los docentes responsables de los cursos que se impartieron en el CURE durante el primer semestre de 2020, con el objetivo de evaluar la implementación de la enseñanza a distancia en la percepción del profesorado. Se obtuvo respuesta de 113 docentes responsables de cursos dictados en modalidad a distancia en ese semestre, lo que representa un “índice de respuesta del 64,5%” (Correa, Rodríguez y Díaz, 2022:70).

El instrumento cuenta con 18 ítems agrupados en tres dimensiones definidas como: a) organización de los cursos (9 ítems), b) comunicación-interacción (2 ítems) y c) evaluación de los aprendizajes (3 ítems). Al término del instrumento se incluye un ítem en formato abierto para que los participantes amplíen información respecto a las dimensiones consultadas. Se aplicó el instrumento de evaluación a los docentes responsables de cursos y se realizó un análisis descriptivo de los datos obtenidos (Correa, Rodríguez y Díaz, 2022:70).

De acuerdo con lo observado por Correa, Rodríguez y Díaz (2022), los principales instrumentos de comunicación entre docentes y estudiantes al inicio de los cursos, fueron el correo electrónico (62,4%), el foro de EVA (45%) y WhatsApp (34,5%). A su vez, las autoras sostienen que la enseñanza a distancia se sostuvo mediante el uso de distintas plataformas y

recursos tecnológicos. La plataforma EVA fue utilizada “para dar soporte al curso con actividades y repositorios de materiales y para enlazar las clases grabadas por videoconferencia” (Correa, Rodríguez y Díaz, 2022: 71).

El citado estudio mostró que un alto porcentaje de docentes experimentó la necesidad de transformar la metodología de evaluación, lo cual implicó que se elaboraran documentos de orientación sobre la evaluación de aprendizajes en contextos de virtualidad, por parte de la UAE del CURE.

En un 41,8% de los casos el profesorado debió revisar el sistema de evaluación tradicional y adecuarlo a la modalidad a distancia, mientras que un 45,6% mantuvo la propuesta de evaluación que realizaba anteriormente y un 12,7% al momento de responder el cuestionario estaba evaluando la posibilidad de cambiar o mantener su propuesta de evaluación (...) algunos docentes plantearon la necesidad de mantener la evaluación presencial en caso que fuera autorizada la instancia (Correa, Rodríguez y Díaz, 2022: 71).

Se destaca que 9 docentes respondieron el cuestionario informando que debieron suspender el dictado del curso previsto para el primer semestre, debiendo posponerlo. Los principales motivos, subrayados por Correa, Rodríguez y Díaz (2022), refieren al enfoque pedagógico propuesto para la unidad curricular, que dificulta su adecuación a la enseñanza en línea (41,3%); en algún caso específico (1,3%), aquel docente que impartía más de un curso en el mismo semestre, decidió priorizar una única propuesta de enseñanza en línea, debido al exceso de trabajo adicional que implicaba la reconfiguración del curso.

En el espacio del cuestionario destinado a que los docentes planteen sugerencias y comentarios acerca de los cursos a distancia, se mencionaron diversas preocupaciones, principalmente referidas a las dificultades de acceso a dispositivos y conectividad por parte de los estudiantes, las condiciones de ambiente de estudio y trabajo, que no son las óptimas para la enseñanza (personas a cargo, vivienda compartida, tomar clases en el trabajo, etc.), el manejo de herramientas informáticas, problemas técnicos que aparecen durante el transcurso de la clase, entre los que se señaló que “las clases no quedan grabadas en la herramienta Big Blue Button (BBB)”, conjuntamente con la dificultad para adaptarse a la herramienta Webex, problemas de ciberseguridad y EVA en mantenimiento o con problemas por ingresos masivos (ibid.:71).

Por otra parte, “varios docentes mencionaron la posibilidad de mantener esta modalidad a futuro por las amplias posibilidades de adaptación de su unidad curricular, un mayor acceso de estudiantes y optimización del sistema de videoconferencia por Zoom sobre el sistema de videoconferencia vía IP” (Correa, Rodríguez y Díaz, 2022:71).

Para el caso del CENUR Litoral Norte, la Coordinadora de la carrera de Doctor en Medicina, consultada en el marco de una nota de prensa sobre las experiencias docentes durante la pandemia, expresó que “la virtualidad «alivió» los problemas que enfrentan los estudiantes haciendo cola para entrar a algún anfiteatro, escuchando mal los teóricos y donde no veían lo que se escribía en el pizarrón” (Udelar, 2021, on line, párr. XII).

Por su parte, la FCS realizó en el año 2020 una evaluación sobre la adaptación de los cursos a la virtualidad en el marco de la Enseñanza Remota de Emergencia. Parte del relevamiento se encuentra plasmado en el informe denominado “Valoraciones docentes sobre la adaptación a la virtualidad en FCS” (UAE-FCS, 2020). En diciembre de ese año se realizó una encuesta a docentes, con el objetivo de recabar información sobre 9 dimensiones:

1. Satisfacción con el desarrollo de la asignatura en el año 2020.
2. Aspectos pedagógicos y didácticos.
3. Organización del equipo docente.
4. Principal impacto de la virtualidad.
5. Dificultades y alteraciones.
6. Recursos utilizados (principal).
7. Tipo de evaluación durante el curso (principales).
8. Valoración del cambio a la virtualidad.
9. EVA (UAE-FCS, 2020: 4).

El aspecto que produjo mayor insatisfacción en la experiencia de los docentes, durante el 2020, fue el relativo a las “propuestas de formación para la enseñanza virtual, que no las identifican como adecuadas a sus necesidades concretas”, mientras que “la organización del equipo docente de la asignatura durante la pandemia aparece como el aspecto más satisfactorio” (UAE-FCS, 2020: 7).

En relación a la dimensión referida a la organización del equipo docente, el informe destaca que las modificaciones en las “asignaciones de roles” dentro de los equipos, la nueva “división de tareas” y las “adaptaciones de las evaluaciones a la dinámica de la enseñanza virtual”, se dieron principalmente dentro de los equipos docentes correspondientes al Ciclo Inicial⁴, mientras que, en los Ciclos Avanzados no se establecieron diferencias significativas, en comparación a la situación anterior a la pandemia, en relación a los aspectos mencionados. En los Ciclos Avanzados “Los principales cambios en la planificación del curso se observaron en la selección de actividades” (UAE-FCS, 2020: 5).

3.3 El surgimiento de un Plan Piloto Post Pandemia en FCS

El 13 de mayo de 2021 el Consejo de la FCS resolvió “Iniciar una discusión sobre las modalidades de la oferta académica de FCS, una vez finalizadas las restricciones determinadas por la emergencia sanitaria” (FCS, Res. N° 952, 13 de mayo de 2021).

⁴ El Ciclo Inicial es uno de los dos ciclos que estructuran el Plan de Estudios 2009 de FCS-Udelar y es compartido por todas las licenciaturas que allí se ofrecen. Se brindará mayor detalle en el capítulo de análisis.

El principal fundamento esgrimido, para la incorporación de modalidades virtuales de enseñanza, es el relativo a la posibilidad de brindar acceso universal que permiten estas modalidades, lo que se evidenció en la experiencia de enseñanza remota de emergencia (ERE) que se dio durante la pandemia:

La implementación de modalidades híbridas u opciones virtuales ha permitido el acceso y la vinculación sostenida a los cursos, de grupos de estudiantes en condiciones de desigualdad en relación al “estudiante tipo” que se advierte en la propuesta formativa de Udelar y también en la de FCS. Diferentes formas de vincularse a contenidos, docentes y pares a través de dispositivos tecnológicos, han posibilitado a estudiantes en distintas situaciones (distancia geográfica, dificultades horarias, conciliación estudio-trabajo-cuidados, contextos de encierro y otros) iniciar o reiniciar sus trayectos formativos (FCS, Exp. N° 232900-500057-21, pág.14).

Esta iniciativa institucional estuvo fuertemente influenciada por la experiencia de enseñanza virtual desarrollada durante la pandemia y desembocó en la creación de un Plan Piloto de enseñanza virtual, aprobado a finales de 2021 e implementado a partir de 2022. Sin embargo, el proceso de incorporación de un Plan Piloto de enseñanza virtual, y la continuidad del mismo en 2023, no estuvo sujeto a las mismas lógicas de implementación que se dieron en las condiciones de Enseñanza Remota de Emergencia.

La incorporación de este Plan Piloto, en gran medida fue posible debido a la participación voluntaria por parte de los equipos docentes, que decidieron ofrecer diferentes modalidades de cursado de las asignaturas, en el marco de ese Plan, así como por la inscripción voluntaria por parte de los estudiantes, a los cursos ofertados. A su vez, el proceso iniciado en mayo de 2021, implicó el inicio de una discusión institucional, de carácter político y pedagógico sobre la posibilidad de incorporación de nuevas modalidades de EaD, en la oferta académica estable de la FCS-Udelar.

4. Problema de Investigación

El pasaje de la Enseñanza Remota de Emergencia a una propuesta Piloto de enseñanza virtual post-pandemia en FCS-Udelar, implicó el inicio de un proceso de discusión y de toma de decisiones, por parte de los diferentes actores institucionales involucrados. Este proceso se sitúa en un marco de transición reflexivo hacia adecuaciones profundas, para lograr propuestas de enseñanza de calidad, que se adapten a la modalidad virtual y otras modalidades comprendidas dentro de la EaD. A su vez, se aparta de las características impuestas por el contexto de obligatoriedad, externo a la institución, que se dio durante los años de la pandemia (2020-2021), con la implementación de la Enseñanza Remota de

Emergencia. En el año 2023 se da continuidad en la implementación del Plan Piloto de virtualidad implementado en el año anterior.

El nuevo escenario plantea una serie de desafíos a la hora de planificar las propuestas de enseñanza, contando con un margen de improvisación menor que en el contexto de pandemia, ya que la incertidumbre no depende de emergentes externos, y se cuenta con mayor tiempo para la preparación y la toma de decisiones, en contexto y condiciones de normalidad.

Para lograr un cabal entendimiento de este proceso de transición entre la Enseñanza Remota de Emergencia hacia la incorporación de propuestas de EaD en la oferta estable de cursos de la FCS, se considera necesario indagar en los fundamentos institucionales, y recoger las voces de los actores involucrados para llevar a cabo estas modalidades de enseñanza. Así como también, sobre las implicancias pedagógicas y didácticas que estas decisiones pueden tener sobre diversos aspectos de los cursos involucrados. Esto supone un análisis en tres niveles de intervención: dos niveles institucionales (correspondientes a Udelar y FCS), y otro más subjetivo y personal (de los docentes implicados).

El nivel más abarcativo comprende a la Udelar como una unidad con autonomía en su gobernanza, se podría denominar como nivel macro, de cuyos órganos centrales se derivan una serie de lineamientos políticos con implicancias en los fundamentos y formas de enseñanza. El siguiente nivel institucional, que podría considerarse intermedio o meso, está ubicado específicamente en la FCS, por ser el servicio en el cual se focaliza la investigación. Queda también definido un nivel micro de análisis que corresponde a los fundamentos y las formas concretas elegidas por los docentes para implementar sus cursos virtuales. Esto incluye los procesos seguidos por los docentes en la planificación, las formas en que se da el trabajo de organización de las cátedras por parte de los equipos, las decisiones tomadas, así como sus inquietudes emergentes, todo lo cual repercute en las características didácticas y pedagógicas de los cursos impartidos en esta modalidad.

En este último nivel es posible considerar en forma individual a cada docente entrevistado, así como también a los posibles agrupamientos de docentes que comparten iguales fundamentos y formas, en tanto lo hagan de forma explícita (siempre que sea posible identificarlos con claridad), ya que permiten señalar tendencias y posicionamientos internos concordantes o discrepantes.

En relación a lo expuesto, cabe plantearse las siguientes interrogantes:

¿Cuál ha sido el proceso institucional y los fundamentos de la FCS-Udelar para la implementación de este "Piloto de Virtualidad" en la salida de la ERE, y en su continuidad durante 2023?

¿Qué implicancias didácticas y pedagógicas ha generado en los cursos obligatorios del Ciclo Inicial dictados en el segundo semestre de 2023?

4.1 Justificación

El incremento en la oferta de cursos en modalidad virtual, que se produjo a partir de las experiencias desarrolladas en el contexto de la pandemia por covid-19, ha impulsado y potenciado la oferta de cursos virtuales en contextos post-pandemia. Indagar en los fundamentos que sustentan las decisiones llevadas a cabo, en el marco de la planificación, implementación, desarrollo y evaluación de los cursos adaptados a una modalidad virtual, resulta relevante para proyectar posibles políticas educativas expansivas y profundizar la reflexión para tomar decisiones y acciones tanto a nivel general, como de cada Servicio y cuál es el espacio que ocupan en ellas autoridades y docentes. Este análisis busca generar conocimiento sobre los procesos institucionales seguidos para implementar este tipo de propuestas. Asimismo focaliza en los argumentos sobre la temática y las prácticas de enseñanza virtual, procurando analizar lo que aportan al mejoramiento y al cumplimiento de los objetivos que se plantea la enseñanza universitaria en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

4.2 Factibilidad

La investigación contó con condiciones favorables para su desarrollo en la Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar, institución que demostró interés y apertura para favorecer su concreción operativa. La viabilidad del estudio se vio reforzada por la predisposición de los docentes, considerando que los cursos en modalidad virtual surgían del interés explícito de los propios equipos docentes. Si bien existía un marco institucional que promovía estas modalidades educativas, este aspecto fue ponderado en la propia investigación.

La factibilidad operativa se aseguró mediante la delimitación de la muestra, estableciendo alcances realistas para una investigación de carácter individual.

4.3 Objetivo general

Analizar la discusión y los fundamentos que sostienen los docentes y las autoridades de la FCS-Udelar en el proceso para implementar y dar continuidad a una propuesta piloto de

enseñanza virtual post pandemia, en cursos de grado en el año 2023, así como las implicancias didácticas y pedagógicas para los cursos obligatorios del ciclo inicial dictados en el segundo semestre de 2023.

4.4 Objetivos específicos

I- Identificar los fundamentos institucionales generales de la Udelar vinculados a la enseñanza universitaria virtual.

II- Sistematizar el proceso institucional para la incorporación de modalidades de enseñanza virtual post pandemia en la FCS-Udelar.

III- Identificar las características didáctico-pedagógicas que adoptan los cursos de la muestra seleccionada.

IV- Releva los fundamentos que manifiestan los docentes ante la propuesta de aplicar la modalidad de enseñanza virtual para sus cursos y conocer sus opiniones sobre las prácticas de enseñanza virtual.

4.5 Preguntas correspondientes a los objetivos específicos

Objetivo I:

¿Existe en la Udelar una fundamentación institucional central, a nivel macro, para llevar a cabo propuestas de enseñanza virtual que explicita aspectos didáctico-pedagógicos?

Objetivo II:

¿Cuál ha sido el proceso institucional y los fundamentos que desarrolló la FCS para la incorporación de propuestas de enseñanza virtual post pandemia en los cursos de grado?

Objetivo III:

¿Cuáles son las características didáctico-pedagógicas que se destacan, asociadas a la modalidad virtual, implementada por los docentes de los cursos seleccionados para el análisis?

Objetivo IV:

¿Qué argumentos y fundamentos plantean los docentes, para realizar y sostener una propuesta de enseñanza virtual para sus cursos de grado post pandemia?

A modo de síntesis, a continuación se presenta en la Tabla 2 la información previamente proporcionada en este capítulo, para que pueda apreciarse la vinculación entre

las preguntas de investigación, los objetivos que se propone abordar para darle respuesta y las preguntas relativas a los objetivos específicos.

Tabla 2:

Problema, objetivos y preguntas.

Preguntas sobre el problema de Investigación	Objetivo General	Objetivos Específicos	Preguntas relativas a los objetivos específicos
¿Cuál ha sido el proceso institucional y los fundamentos de la FCS-Udelar para la implementación de un "Piloto de Virtualidad" en la salida de la ERE, y en su continuidad durante 2023? ¿Qué implicancias didácticas, pedagógicas ha generado en los cursos obligatorios del Ciclo Inicial dictados en el segundo semestre de 2023?	Analizar la discusión y los fundamentos que sostienen los docentes y las autoridades de la FCS-Udelar en el proceso para implementar y dar continuidad a una propuesta piloto de enseñanza virtual post pandemia, en cursos de grado en el año 2023, así como las implicancias didácticas y pedagógicas para los cursos obligatorios del ciclo inicial dictados en el segundo semestre de 2023	I- Identificar los fundamentos institucionales generales de la Udelar vinculados a la enseñanza universitaria virtual.	¿Existe en la Udelar una fundamentación institucional central, a nivel macro, para llevar a cabo propuestas de enseñanza virtual que explicita aspectos didáctico-pedagógicos?
		II- Sistematizar el proceso institucional para la incorporación de modalidades de enseñanza virtual post pandemia en la FCS-Udelar.	¿Cuál ha sido el proceso institucional y los fundamentos que desarrolló la FCS para la incorporación de propuestas de enseñanza virtual post pandemia en los cursos de grado?
		III- Identificar las características didáctico-pedagógicas que adoptan los cursos de la muestra seleccionada.	¿Cuáles son las características didáctico-pedagógicas que se destacan, asociadas a la modalidad virtual, implementada por los docentes de los cursos seleccionados para el análisis?
		IV- Releva los fundamentos que manifiestan los docentes ante la propuesta de aplicar la modalidad de enseñanza virtual para sus cursos y conocer sus opiniones sobre las prácticas de enseñanza virtual.	¿Qué argumentos y fundamentos plantean los docentes, que los haya movilizado a realizar y sostener una propuesta de enseñanza virtual para sus cursos de grado post pandemia?

Elaboración propia

5. Capítulo Teórico

5.1 El vínculo Sociedad - TIC - Educación

El impacto de las TIC en la educación, de acuerdo con Coll, Mauri y Onrubia (2008), se encuentra determinado en gran medida, por el lugar que ocupan estas tecnologías en la llamada Sociedad de la Información (SI). Este término destaca el lugar preponderante que ha pasado a ocupar la información en la configuración material de la sociedad, a partir de la "revolución tecnológica, centrada en torno a las tecnologías de la información" (Castells, 2000:27) que comenzó a producirse en la segunda mitad del siglo XX.

Más precisamente, Castells (2000) utiliza la expresión “sociedad informacional”, para indicar “el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este período histórico” (Castells, 2000:47).

Para dimensionar las consecuencias de esta revolución tecnológica, el autor realiza un paralelismo con las consecuencias de la “sociedad industrial”, en la que no solamente “hay industria”, sino que, “las formas sociales y tecnológicas de la organización industrial impregnan todas las esferas de la actividad, comenzando con las dominantes y alcanzando los objetos y hábitos de la vida cotidiana” (Castells, 2000:47).

En el nuevo escenario social, económico, político y cultural de la SI, el cual se encuentra facilitado en buena medida por las TIC y otros desarrollos tecnológicos, producidos desde la segunda mitad del siglo XX, “el conocimiento se ha convertido en la mercancía más valiosa de todas, y la educación y la formación en las vías para producirla y adquirirla” (Coll, Mauri y Onrubia, 2008). A su vez, la centralidad creciente de la educación y la formación en la SI ha estado acompañada de un protagonismo igualmente creciente de las TIC en los procesos educativos y formativos. En este sentido, los autores señalan que

El objetivo de construir una economía basada en el conocimiento comporta la puesta en relieve del aprendizaje, tanto en el plano individual como social, y en este marco las TIC, y más concretamente las nuevas tecnologías multimedia e Internet, se presentan como instrumentos poderosos para promover el aprendizaje, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo. Por una parte, estas tecnologías hacen posible, mediante la supresión de las barreras espaciales y temporales, que más personas puedan acceder a la formación y la educación. Por otra parte, gracias a las tecnologías multimedia e Internet, se dispone de nuevos recursos y posibilidades educativas (Coll, Mauri y Onrubia, 2008: 76).

A su vez, la incorporación de TIC en los sistemas educativos se ha promovido mediante una serie de políticas a nivel internacional, las que han sido adoptadas por parte de muchos países, e implementadas en el marco de sus especificidades contextuales. A grandes rasgos, estas acciones se basan en la consideración de que la integración de las TIC en la educación es una necesidad generada por la “sociedad del conocimiento”, término que suele utilizarse para hacer referencia a un estadio más avanzado del de la “sociedad de la información”.

En este nuevo contexto las tecnologías de carácter comunicativo y de la información se han desarrollado de una manera exponencial, dando lugar a una nueva configuración social

denominada por varios autores como “Sociedad de la Información y del Conocimiento” (Martín-Padilla et al., 2013). En la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC) los ámbitos político, económico y social sufren alteraciones, y se producen nuevas configuraciones de relaciones apoyadas en los medios tecnológicos y digitales, que cambian la forma de comunicar, de trabajar, de pensar, de enseñar y de aprender, y establecen, de este modo, nuevos escenarios educativos (Coll y Monereo, 2008; Lucas y Roa, 2021; Sampedro-Requena, 2015).

El Informe Mundial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) del año 2005, titulado “Hacia las sociedades del conocimiento”, señala que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han creado las condiciones para la aparición de sociedades del conocimiento, ya que éstas se han convertido en un medio, al servicio de un fin más elevado y deseable, que consiste en la posibilidad de alcanzar el desarrollo para todos, y sobre todo para los países subdesarrollados (UNESCO, 2005). En este contexto,

Los sistemas educativos se posicionan para estar a la altura de estas circunstancias y enfrentarse al reto de preparar a sus estudiantes para ser parte activa en la sociedad del conocimiento. Enfrentar este desafío no solo consiste en equipar a los centros educativos o a los alumnos, garantizando el acceso a las TIC, sino, especialmente, en que las instituciones desarrollen estrategias que apunten a disminuir las diferencias socioeconómicas y culturales existentes en el uso de estas tecnologías. En efecto, se plantea actualmente la existencia de al menos tres brechas digitales, que se evidencian tanto entre los países como dentro de ellos y de sus sistemas educativos: la brecha del acceso, la de la calidad del uso y la de expectativas entre lo que la escuela ofrece y lo que los estudiantes esperan encontrar en ella (Lugo y Kelly, 2011: 6).

Como ejemplo de la continuidad de las acciones que se han dado a nivel internacional, pueden observarse las que se promueven mediante la “Declaración de Incheon”, en el año 2015, realizada por UNESCO junto con otros organismos internacionales. Esta declaración tuvo el propósito de aportar un marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible N°4, que se planteó “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2015).

Como una de las acciones propuestas para promover “oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 2015:2), en la declaración de Incheon se asume el compromiso de velar por el fortalecimiento de la ciencia, la tecnología y la

innovación, para lo cual, las TIC en la educación desempeñan un rol fundamental. En este sentido, la declaración expresa que,

Nos comprometemos también a fortalecer la ciencia, la tecnología y la innovación. Es preciso aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, y una prestación más eficaz de servicios (UNESCO, 2015: 2-3).

Particularmente en el plano regional, en el “Informe Sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina” (Lugo, López y Toranzos, 2014), se destaca que en las últimas décadas se han desarrollado, implementado y ejecutado diferentes políticas, programas y proyectos con el propósito de promover la integración de las TIC en el ámbito educativo. A su vez, en este informe se señala que “Si bien existe una heterogeneidad en el diagnóstico sobre la situación TIC en cada uno de los países que componen la región, en general, se comparte la misma visión sobre las nuevas tecnologías, al definírselas como herramientas orientadas al desarrollo social” (Ibid. 2014:61).

Pese a las diferencias existentes en los países de la región, en cuanto a las formas de organización y distribución de la matrícula de los sistemas de educación superior, es posible identificar que en todos existe algún tipo de reglamentación nacional, tendiente a reconocer a las TIC en la educación como un factor que influye en el logro de las metas educativas, y a regular las modalidades de enseñanza con TIC.

El estudio publicado en 2018 por Dari y Bauman (comp.), da cuenta de los marcos regulatorios vinculados a la educación superior virtual en los países del MERCOSUR. Tomando en cuenta las normativas de Argentina, Brasil y Uruguay, es posible observar que las mismas tratan a las modalidades no presenciales de educación, bajo el término de Educación a Distancia (EaD). Esta definición, de acuerdo a lo que se desprende de las definiciones dadas en las respectivas normativas, comprende a una variedad de modalidades, con mayor o menor presencia de los componentes presenciales y no presenciales.

La normativa vigente en Argentina en relación a la EaD, está dada principalmente por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, y por la Resolución 2641-E/2017 del Ministerio de Educación y Deportes (MED) del año 2017.

En la Ley N° 26.206 se define a la EaD como:

la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente

para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa (Argentina 2006, Ley 26.206, Art. 105).

A su vez, la citada Ley establece que:

quedan comprendidos en la denominación Educación a Distancia los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente (Argentina 2006, Ley 26.206, Art. 106).

La Resolución 2641-E/2017, emitida once años después, avanza en la estipulación de las cargas horarias mínimas que una carrera debe tener, para que sea concebida como una oferta de EaD. En este sentido, se estipula que:

Para que una carrera sea considerada desarrollada en el marco de la modalidad de educación a distancia se requiere que la cantidad de horas no presenciales supere el cincuenta por ciento (50%) de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios. El porcentaje se aplicará sobre la carga horaria total de la carrera, sin incluir las horas correspondientes al desarrollo del trabajo final o tesis. Las carreras en las que la cantidad de horas no presenciales se encontrara entre el treinta por ciento (30%) y el cincuenta por ciento (50%) del total, deberán someterse a evaluación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (Argentina, MED, 2017, Res. N°2641-E).

Además del avance en la regulación de las cargas horarias, en la citada Resolución se establecen una serie de regulaciones para que cada Universidad presente y someta a evaluación de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), su Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), entendido como el “conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia” (Argentina, MED, 2017, Res. N°2641-E).

A estas normativas, es posible agregar algunas políticas impulsadas por el gobierno nacional argentino en el contexto de pandemia de covid-19 (2020–2021), en el marco de la virtualización forzosa de la enseñanza que se dio en ese período. Estas medidas se plantearon como oportunidad para impulsar el desarrollo de la EaD, y dejar capacidad instalada en las instituciones.

Las medidas se tomaron principalmente a partir de una resolución del Ministerio de Educación Nacional, que implicó una convocatoria destinada a las universidades nacionales y provinciales, con el objeto de acompañarlas en la adecuación de los procesos académicos y administrativos durante el contexto de la pandemia, mediante la financiación de planes de mejora presentados por las mismas (Argentina, MEN, 2020, Res. N° 113/20).

En relación a la normativa existente en Brasil, de Araújo *et. al.* (2018) discuten los aspectos vinculados con los marcos regulatorios de la EaD en ese país. Sostienen que en el ámbito de las “políticas de Educación” y de los “sistemas de evaluación”, existen nuevos elementos que deben ser considerados a raíz de la incorporación de las modalidades de EaD, los cuales repercuten en los “sistemas de reglamentación, supervisión y evaluación de la educación superior” (de Araújo, et al, 2018:70).

En 2005 se otorgó en ese país la habilitación gubernamental, para que las Instituciones de Educación Superior (IES) federales pudieran ofrecer cursos y programas en modalidad de educación a distancia (Brasil, Decreto N° 5622/2005). Este Decreto reglamenta la modalidad de EaD, que ya había sido declarada como una modalidad que se incentivaba por parte del Estado, a través del Art. 80 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional del año 1996. En el año 2015 se aprobó un nuevo marco regulador, el cual amplió la visión del contexto e involucró a todos los actores del proceso. Este marco está dado por el dictamen (Parecer) N° 564/2015 del Consejo Nacional de Educación. En el mismo, se define a la EaD como una

modalidad educativa en la cual la mediación didáctico pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje ocurre con la utilización de medios y tecnologías de información y comunicación, con personal cualificado, políticas de acompañamiento y evaluación compatible, entre otros, de modo que se propicie, una mayor articulación y efectiva interacción y complementariedad entre la presencia y la virtualidad real o local y lo global, la subjetividad y la participación democrática en los procedimientos de enseñanza y aprendizaje en red, involucrando estudiantes y profesionales de la educación (profesores tutores y gestores) que desarrollan actividades educacionales en lugares y/o tiempos diversos (Brasil, CNE/CES, 2015, Dictamen N°564/2015, Art.2.).

“Dentro del sistema de reglamentación brasileño, los actos de reglamentación de carreras e instituciones para actuar en la educación superior en la modalidad presencial o en la modalidad a distancia son distintos” (de Araújo et. al. 2018:79). De esta forma, una IES que actúa en la enseñanza superior, en la modalidad presencial, necesitará además, la acreditación para poder ofrecer cursos de grado o de posgrado en la modalidad a distancia. A su vez, se siguen criterios de evaluación propios para la modalidad de cursos a distancia, los cuales están a cargo de un órgano del gobierno federal. La SERES (Secretaría de Regulación y Supervisión de la Educación Superior), dependiente del Ministerio de Educación, es la encargada de regular y supervisar la calidad de la educación superior en sus distintas modalidades.

En Uruguay, la Educación a Distancia es reconocida por la Ley General de Educación (LGE) N°18.437 de 2008, como una modalidad de enseñanza y se la define de la siguiente manera:

La educación a distancia, en línea o asistida, comprenderá los procesos de enseñanza y de aprendizaje que no requieren la presencia física del alumno en aulas u otras dependencias similares, para el dictado regular de sus cursos, siempre que se empleen materiales y recursos tecnológicos específicamente desarrollados para obviar dicha presencia, y se cuente con una organización académica y un sistema de gestión y evaluación específico, diseñado para tal fin. La modalidad semipresencial, además de las características anteriores, requiere instancias presenciales. Las certificaciones de estas modalidades serán otorgadas por los organismos competentes del Sistema Nacional de Educación Pública, los cuales también reglamentarán la habilitación y autorización a instituciones privadas para el dictado de cursos a través de estas modalidades y el reconocimiento de los certificados otorgados (Uruguay, LGE N° 18.437, 2008, Art.36).

En el nivel universitario público uruguayo, específicamente en la Universidad de la República (Udelar), existen normativas y regulaciones específicas para ese ámbito, que aportan indirectamente, algunos lineamientos generales sobre las modalidades de EaD. Se volverá sobre este punto en el capítulo de análisis.

5.2 La planificación y evaluación institucional para la incorporación de TIC

La incorporación de las TIC en las universidades ha generado repercusiones tanto en los procedimientos y organización administrativa, como en las modalidades de enseñanza. Luna et.al. (2019:47) sostienen que estos cambios han llevado a las universidades a tornarse “multimodales”, lo que se traduce en la virtualización de los contenidos, con una serie de retos, incluidos los cambios en los planes de estudio, las formas de evaluación y la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje. La articulación de las políticas institucionales con el interés y las posibilidades de los equipos docentes para llevar a cabo propuestas de enseñanza virtual, es uno de los desafíos que se plantean en este escenario.

La implementación de cambios institucionales vinculados a la incorporación de TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, requieren adecuaciones profundas para que puedan desarrollarse de manera efectiva y perdurar en el tiempo. Lugo y Kelly (2011), señalan la importancia de trazar objetivos institucionales y adecuar los procesos de cambio con las definiciones tomadas.

Para que las TIC puedan ser integradas de manera que aporten en el logro de los objetivos que se proponen las instituciones, se plantea como una necesidad la realización de

diversos cambios en las “configuraciones institucionales”. Estas configuraciones, refieren, por un lado,

a la organización de los tiempos, los agrupamientos y del espacio, dimensiones cuya percepción y utilización se ven fuertemente impactadas desde el surgimiento de las tecnologías digitales. Pero también, y principalmente, las nuevas configuraciones aluden a cambios relacionados con la gestión del conocimiento en la institución educativa, lo que impacta en el curriculum y su didáctica (Lugo y Kelly, 2011: 6).

En el marco de las actividades del área de Proyectos TIC y Educación del IIPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires, Lugo y Kelly (2011) presentaron la "Matriz TIC", una herramienta de planificación diseñada para guiar las acciones institucionales en el ámbito educativo. Esta propuesta agrupa las diversas acciones en seis dimensiones: "Gestión y planificación", "Las TIC en el desarrollo curricular", "Desarrollo profesional de los docentes", "Cultura digital en la institución escolar", "Recursos e infraestructura de TIC", e "Institución escolar y comunidad". Cada dimensión incluye varias categorías, graduadas en niveles "inicial", "intermedio" y "avanzado".

Para los propósitos de la presente investigación, resultan particularmente relevantes tres de estas dimensiones: "Gestión y planificación", "Las TIC en el desarrollo curricular" y "Desarrollo profesional de los docentes". Estas áreas presentan puntos de convergencia significativos con las dimensiones definidas en el capítulo de análisis de esta Tesis. Por lo tanto, la consideración de las dimensiones y categorías propuestas por Lugo y Kelly (2011) puede aportar valiosas perspectivas, especialmente en lo que respecta a la gobernanza institucional, el papel de los docentes y el diseño de los cursos.

Considerar el grado de “Planificación” en lo que refiere al “Proyecto institucional para integrar las TIC”, cuáles son los actores institucionales que intervienen en la elaboración del mismo, cuál es la “visión” que se tiene de la integración de las TIC en la institución, qué características tiene la integración en lo que refiere a la transversalidad o a la especificidad de áreas o materias, las cuestiones referidas a la “Política de uso de internet” tanto para docentes como estudiantes, son aspectos que Lugo y Kelly (2011) consideran dentro de la dimensión “Gestión y Planificación” y que podrían significar aportes para el análisis del proceso institucional seguido en FCS para la incorporación de un Piloto de enseñanza virtual.

Por su parte, la dimensión “Las TIC en el desarrollo curricular” que plantean las autoras, comprende aspectos que resultan significativos para observar las formas en que los cambios implementados repercuten en distintos aspectos de los cursos, como los referidos a los “tipos de herramientas” utilizadas, los grados de “colaboración” que habilita la

integración de las TIC en el currículum, así como los “procesos cognitivos” que se favorecen mediante las actividades de enseñanza y aprendizaje con TIC.

En relación a la dimensión “Desarrollo profesional de los docentes”, las autoras señalan a los “niveles de formación”, la “oferta de formación permanente”, la “colaboración” interinstitucional y las redes internas de colaboración entre los docentes, la “confianza en el uso pedagógico de las TIC”, la “apropiación de los recursos web” y la “demanda de desarrollo profesional”, como aspectos a ser considerados en el proceso de planificación institucional de integración de las TIC.

Por otra parte, resulta pertinente hacer referencia a los mecanismos de evaluación de calidad de las modalidades no presenciales de los programas o cursos, en tanto componente de la dimensión institucional, relativa a la incorporación de modalidades de enseñanza con TIC.

Existen diversos factores que pueden incidir en las características que adoptan los procesos de evaluación de calidad, como las acreditaciones internacionales que vinculan a las instituciones, las normativas nacionales que puedan existir en materia de evaluación de la educación superior y los esfuerzos individuales o colectivos a la interna de las instituciones, que se hayan propuesto llevar a cabo procesos de virtualización de sus programas o cursos y deseen realizar la autoevaluación de los mismos.

Acevedo et. al (2022) destacan que resulta necesario estudiar de qué modo interviene la calidad, como un concepto prominente en los procesos de toma de decisiones, en especial en el diseño de políticas en educación superior. A su vez reafirman “lo señalado por Prisacariu y Shah (2016): calidad nunca es un concepto neutral, sino que ineludiblemente responde a una idea tácita sobre la educación superior, sobre su sentido y propósito, sus valores y asunciones ideológicas subyacentes” (Acevedo, et. al., 2022:123).

Marciniak y Gairin (2017:3) señalan que, para que “la autoevaluación sea una herramienta útil a la hora de revisar programas de educación virtual e implementar los cambios o acciones de su mejora detectadas a través de la misma”, esta debe realizarse según “un modelo que tenga en cuenta el contexto específico de la modalidad virtual de educación”. En este sentido, los autores señalan que,

los modelos de evaluación de otras áreas pueden no resultar pertinentes, dado que desatienden aspectos relevantes en la educación virtual como, por ejemplo, estrategias didácticas específicas, materiales didácticos digitales, tutoría o las posibilidades y limitaciones en la interacción entre profesor y alumno o entre éstos últimos (Marciniak y Gairin, 2017:3).

El modelo de evaluación de los programas universitarios de enseñanza virtual, propuesto por Marciniak y Gairin (2017), tiene como eje principal a dos variables, mediante las cuales se abarca tanto a la “evaluación de la calidad del propio programa”, como a la “evaluación continua del programa virtual”.

Mientras que la primera variable permite “evaluar la calidad de todos los elementos que constituyen un programa formativo de una asignatura impartida bajo la modalidad virtual”, la segunda variable proporciona la información continua acerca del avance del programa, en las distintas fases de su desarrollo, con el objetivo de revisar lo que se había planificado previo a la realización del programa, cómo se ha ido implementando y, finalmente “comprobar si los objetivos propuestos del programa han sido alcanzados (medición de los efectos)” (Marciniak y Gairin, 2017:13).

En el capítulo de análisis se hará referencia a las definiciones operativas de algunas de las dimensiones propuestas por Marciniak y Gairin (2017), tomando en cuenta únicamente a la primera variable mencionada. Las dimensiones seleccionadas presentan puntos de encuentro con las abordadas en la presente investigación.

En este sentido, resulta significativo mencionar que, dentro de la variable “evaluación de la calidad del propio programa”, los autores consideran la dimensión relativa al “Perfil del docente en línea”, y las dimensiones que hacen referencia a los aspectos didácticos de los cursos como lo son “Materiales y recursos didácticos”, “Estrategias didácticas”, “Actividades de aprendizaje” y “Evaluación de aprendizaje de los estudiantes”.

Si bien existen diversos estudios con diferentes propuestas para la planificación de la integración de TIC en las instituciones educativas, así como para su evaluación, resulta importante puntualizar, en la importancia de transitar procesos institucionales donde ambos aspectos, planificación y evaluación, se encuentren presentes y en consonancia con la finalidad propia de la institución y de los profesionales que la conforman. De esta forma, puede evidenciarse el potencial real de la tecnología y su uso educativo “situándola en el lugar que le corresponde: el de utilidad que propicia una innovación o un cambio” (Duart, 2019:11).

5.3 Tecnología Educativa: de la visión instrumental al diseño pedagógico

El campo disciplinar que ha abordado el estudio de las TIC en relación con la educación, es el de la Tecnología Educativa (TE), a la que puede definirse como

ese espacio intelectual pedagógico cuyo objeto de estudio son los medios y las tecnologías de la información y comunicación en cuanto

formas de representación, difusión y acceso al conocimiento y a la cultura en los distintos contextos educativos: escolaridad, educación no formal, educación informal, educación a distancia y educación superior (Area, 2009:20).

Castañeda y Selwyn (2019) señalan la importancia de considerar los aspectos pedagógicos y epistemológicos que forman parte del campo de la TE. De acuerdo con las autoras, considerar las cuestiones vinculadas a esas áreas del conocimiento, permite comprender para qué se utilizan las tecnologías digitales en la Educación Superior y con qué consecuencias. En este sentido, sostienen que

El elemento “educativo” de la Tecnología Educativa no es simplemente de sentido común o está implícito, ya que, requiere desarrollar visiones que vayan más allá de conceptualizar la tecnología digital solo como un recurso dentro del diseño curricular (el clásico objeto de interés de la Tecnología Educativa) o solo como un condicionante sistémico de la educación como un proceso de comunicación especializado (Castañeda y Selwyn, 2019:25).

Las conceptualizaciones de orden “instrumentalista” y “determinista” acerca de la tecnología, subyacen a muchos de los estudios que se realizan en el campo de la TE, y muchas veces se encuentran presentes en las instituciones y en la visión de los docentes, acerca de cómo llevar a cabo las prácticas educativas con TIC (Castañeda, Salinas y Adell, 2020:243).

Mientras que el determinismo implica ver el cambio tecnológico como inevitable y ligado a la idea de progreso, la visión instrumental implica limitar el entendimiento de la tecnología al entendimiento de los artefactos, sus correspondientes propiedades estructurales o físicas, y sus propiedades funcionales. Como consecuencia, incorporar tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva instrumental, implica considerarlas como un conjunto de artefactos diseñados para mediar en esos procesos, en el marco de un conjunto limitado de “posibilidades de acción” (*affordances*) para las cuales han sido diseñados.

El concepto de *affordances*, originario de la escuela de la “psicología ecológica” de Gibson (1979), ha sido traducido como “posibilidades de acción” o “posibilidades para la acción” (Agaard, 2019). Diversos autores han trabajado sobre estos conceptos, y se han dedicado a listar las posibilidades de acción de determinadas tecnologías en relación a la educación.

De acuerdo con esta concepción de las *affordances*, la TE estaría determinada por las posibilidades de acción que se han detectado en las TIC, como instrumentos mediadores en el aprendizaje. Sin embargo, este enfoque “sobreevalora la influencia del diseño de la tecnología

en los comportamientos específicos de los usuarios, ignorando el carácter relacional de las *affordances*, situándolas sólo en la parte del artefacto e ignorando al sujeto que las percibe (o no) y usa (o no)” (Adell, 2018:122).

Frente a esta concepción Adell (2018:122) se cuestiona: “¿Es posible “apropiarse” del artefacto y hacer un uso subversivo, ignorando o saltándose las decisiones de diseño o es inevitable verse constreñido por la visión de sus diseñadores (o sus administradores) sobre la enseñanza y el aprendizaje?”.

La escuela posfenomenológica introduce los conceptos de “multiestabilidad”, “estrategia relacional” y “mediación” (Agaard, 2019:38), los cuales permiten comprender a mayor cabalidad la noción de *affordances* y sus aportes para el campo de la TE. Estos conceptos permiten explicar las diversas formas en que el uso previsto de los artefactos puede ser trascendido, a partir del diseño pedagógico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de ambientes con alta disposición tecnológica.

Siguiendo los planteos de autores como Ihde (2008) y Rosenberg (2016), Agaard (2019:46) sostiene que la noción de multiestabilidad “alude a las diversas trayectorias parcialmente determinadas de un artefacto en diferentes contextos”. A su vez, sostiene que “esta idea actúa como un antídoto para las lecturas que perciben las tecnologías únicamente en términos de su uso previsto, lo que también se conoce como la falacia del diseñador”.

El concepto de “estrategia relacional” es introducido por Rosenberg (2009) para explicar cómo ciertas estabilidades prevalecen sobre otras. Se define como “la configuración particular de los hábitos corporales, las intenciones y las concepciones que hacen posible que una persona establezca una relación particular estable” (Agaard, 2019:47).

La “mediación” es un concepto que designa cómo las tecnologías “dan forma a la relación humanidad-mundo: las tecnologías no ofrecen posibilidades de acción a sujetos preexistentes con objetivos fijos, sino que invitan sutilmente y facilitan ciertos comportamientos mientras inhiben y excluyen otros” (Agaard, 2019:47).

También desde el punto de vista del campo de la psicología de la educación, Coll, Mauri y Onrubia (2008), señalan que la capacidad mediadora de las TIC como “instrumentos psicológicos”, es una potencialidad que, como tal, se hace o no efectiva. Y se hace efectiva, en mayor o menor medida, en las prácticas educativas que tienen lugar en las aulas, en función de los usos que los participantes hacen de ellas.

En este sentido, señalan que, para comprender de qué depende que se utilicen las tecnologías o no, y qué usos se hacen de las tecnologías en la educación, deben contemplarse los aspectos relativos al “diseño tecnológico”, es decir, relativos a la naturaleza y

características del equipamiento y de los recursos tecnológicos puestos a disposición, así como los aspectos de “diseño pedagógico o instruccional”. De esta forma se elabora una propuesta para la puesta en marcha y el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje que integran los elementos pedagógicos y tecnológicos, dando lugar al “diseño tecno-pedagógico” o “tecno-instruccional”.

El diseño tecno-pedagógico se compone de tres elementos principales:

una propuesta de contenidos, objetivos y actividades de enseñanza y aprendizaje, así como orientaciones y sugerencias sobre la manera de llevarlas a cabo; una oferta de herramientas tecnológicas; y una serie de sugerencias y orientaciones sobre cómo utilizar estas herramientas en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje (Coll, Mauri y Onrubia, 2008: 86).

Este enfoque integrado asegura que la tecnología no se implemente de forma aislada, sino que se incorpore de manera significativa en el proceso educativo, alineándose con los objetivos pedagógicos y mejorando la experiencia de aprendizaje.

5.4 La dimensión pedagógica de la incorporación de TIC en las propuestas educativas

Analizar los procesos institucionales llevados a cabo para la incorporación de nuevas modalidades de enseñanza con TIC, así como las decisiones y fundamentos para llevar a cabo estos cambios, tanto a nivel institucional, como a nivel de los docentes y sus prácticas, necesariamente implica poner en diálogo las decisiones políticas y sus fundamentos, con aspectos de orden cultural, pedagógico, cognitivo y didáctico. Esto implica adoptar una perspectiva compleja “donde las tecnologías forman parte de una trama política y didáctica más allá de la persistente preeminencia de los enfoques instrumentales” (Lion y Maggio, 2019: 15).

Explorar los supuestos pedagógicos que subyacen a las iniciativas institucionales y al diseño de las propuestas de enseñanza con TIC, implica la adopción de una perspectiva holística que considere la diversidad de elementos que forman parte de los procesos educativos, tanto intelectuales como estructurales o instrumentales.

Prestar la suficiente atención a la pedagogía nos permite comprender que el uso educativo de la tecnología no es un proceso caótico con dinámicas que se rigen por el azar. De hecho, cualquier uso educativo de la tecnología es un proceso complejo que se conforma, condiciona y modifica por una variedad de actores e influencias pedagógicas (Castañeda y Selwyn, 2019:23).

Llama la atención la falta de estudios en el campo de la Tecnología Educativa que abordan aspectos vinculados a la pedagogía. En este sentido, Castañeda y Selwyn (2019:23) señalan que “el sorprendente punto ciego en las discusiones sobre tecnología digital y

Educación Superior es la pedagogía”, y que esta “falta de visión pedagógica limita fundamentalmente lo que puede decirse acerca de la tecnología digital en un sentido educativo” (ibid:24).

A su vez, las autoras sostienen que, abordar el tema de la pedagogía, conlleva formular interrogantes esenciales acerca de cómo se implementa la tecnología en el ámbito educativo, lo cual colabora en el entendimiento de los diversos aspectos que componen los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, proponen los siguientes cuestionamientos:

¿Cuál es el conocimiento que se pretende que las personas desarrollen en esa experiencia educativa? ¿Cómo entendemos que se genera y se transforma el conocimiento (epistemología)? ¿Cuáles son los procesos más importantes para promover el aprendizaje de las personas (psicología)? ¿Qué dinámicas y estrategias se ponen en marcha en los procesos de enseñanza y aprendizaje con tecnología (didáctica)? ¿Qué papel desempeñan los otros agentes pedagógicos y bajo qué condiciones operan? (Castañeda y Selwyn, 2019:24).

Frente a estas preguntas, advierten que, a primera vista, buscar las respuestas “puede percibirse como un ejercicio tedioso y poco atractivo” (ibid.), sin embargo, evitar estas importantes cuestiones de índole pedagógica y epistemológica limita claramente la capacidad de entender para qué se utilizan las tecnologías digitales en la Educación Superior y con qué consecuencias.

Bartolomé, Castañeda y Adell (2019) focalizan en la ausencia de referencias a la pedagogía, en los análisis científicos sobre las propuestas de aprendizaje “personalizado” con tecnologías. La idea de “adaptar la enseñanza al aprendiz”, que en los años ochenta se asoció al “ordenador como tutor”, actualmente se presenta a través del concepto de “aprendizaje adaptativo” basado en el uso de algoritmos, minería de datos y analíticas de aprendizaje (ibid.: 59).

Para explorar qué presupuestos pedagógicos subyacen en el diseño de los llamados “entornos de aprendizaje adaptativo enriquecidos con tecnología” (TEALE por sus siglas en Inglés), o de iniciativas similares, Bartolomé, Castañeda y Adell (2019: 60) proponen “cuatro elementos clave que caracterizan una implementación educativa de forma general”: la “perspectiva epistemológica”, el “enfoque psicológico”, “la concreción didáctica” y la “aproximación tecnológica”.

La perspectiva epistemológica de una implementación educativa, de acuerdo con los mencionados autores, refiere a los “conceptos, teorías y problemas centrales en la comprensión del conocimiento y la justificación que subyacen a los diseños e

implementaciones propuestos”. En el análisis que ellos realizan, se toma como referencia cuatro tendencias epistemológicas principales: el empirismo, el idealismo, el racionalismo y el constructivismo.

El enfoque psicológico busca entender cómo cada propuesta educativa “entiende el proceso de aprendizaje de las personas”. Para ello, “en primer lugar se analiza cuál de las teorías del aprendizaje sustenta la propuesta”. Los autores consideran que estas teorías se encuentran condensadas en el “objetivismo/conductismo, cognitivismo/ pragmatismo, y constructivismo/interpretativismo” (Ibid.:61). En segundo lugar, el enfoque psicológico considera imprescindible “analizar qué tipo de aprendizajes son los que pretenden potenciarse a través de las intervenciones”.

La concreción didáctica implica entender cómo son las implementaciones didácticas de las tecnologías y “cómo interactúan con algunos de los elementos clave del proceso enseñanza-aprendizaje y, a la vez, cómo entienden el contexto en el que se insertan”. Los autores toman como referencia a “cinco elementos clave de la implementación de estrategias docentes con tecnología”:

- la organización de los grupos
- la modalidad del proceso educativo que el TEALE apoya
- las metas que subyacen a la implementación
- la evaluación de los aprendizajes que se lleva a cabo (finalidad, sujeto y organización del proceso)
- el papel del TEALE en el proceso de aprendizaje (Bartolomé, Castañeda y Adell, 2019: 63).

En relación a la aproximación tecnológica en tanto uno de los elementos centrales que se deben tomar en cuenta para analizar las propuestas educativas con tecnologías, los autores hacen referencia a dos aspectos fundamentales: “la interacción hombre-máquina o reactividad de la máquina, y la codificación de la información (texto escrito, imagen, sonido, audiovisual, etc.)” (Ibid. 64). En relación al primer aspecto, señalan a los dos tipos de diseño básicos, que se han utilizado desde “los programas de enseñanza programada y las máquinas de enseñar”, que consisten en el tipo “Lineal” a partir del cual “todos los sujetos siguen un único camino, aunque a diferente velocidad o con diferente número de intentos”, y el “Ramificado” donde “cada sujeto sigue un camino diferente según sus respuestas”.

Los aspectos pedagógicos que se citaron a partir de los estudios realizados por Castañeda y Selwyn (2019) y Bartolomé, Castañeda y Adell (2019), brindan un panorama general de los diversos elementos que se ponen en juego, al analizar las propuestas enseñanza que involucran a la tecnología digital en tanto uno de sus componentes principales.

Las decisiones que se tomen a nivel institucional, en relación a estos diversos aspectos, conformarán el “enfoque pedagógico” institucional. Este enfoque articula a nivel

institucional el “modelo pedagógico” entendido como la “estructuración teórica de la pedagogía”, con las “corrientes pedagógicas”, las cuales se encuentran más asociadas a líneas de investigación aplicadas al contexto (Londoño et. al. 2023:281).

En este sentido, Londoño et. al. (2023:281) reflexionan sobre la necesidad de analizar el vínculo entre el “enfoque pedagógico” y el “acto educativo”, que se produce en las instituciones de educación superior (IES) que “ofertan educación modalidad virtual”. El enfoque pedagógico “surge de la declaración de principios educativos y valores fundantes de la filosofía educativa de una IES, sea esta que oferte una metodología presencial o a distancia modalidad virtual”. Este enfoque se hace presente también en el acto educativo, entendido como “la relación docente y estudiante con aquello que los convoca: el conocimiento, saber, aprendizaje” (Ibid.).

La coherencia entre el enfoque pedagógico institucional y el acto educativo puede permitir el logro de un “aprendizaje significativo aplicable a la educación modalidad virtual”. Para ello, es imprescindible llevar a cabo procesos que den “aplicabilidad” al enfoque pedagógico. De acuerdo con los autores, es necesario, en primer lugar “identificar las necesidades de los estudiantes objetivados en los diseños curriculares, instruccionales y las prácticas pedagógicas de los docentes” (Londoño et. al. 2023:298).

A su vez, resulta necesaria la puesta en práctica de una “mediación pedagógica” que reconozca a los contenidos, recursos didácticos, actividades de aprendizaje, formas de evaluación, entre otros componentes de programa formativo, de forma articulada con los enfoques y modelos pedagógicos adoptados por la IES, de forma tal que apoyen y faciliten el logro de resultados de aprendizaje de los estudiantes.

5.5 La dimensión docente de la incorporación de las TIC

Existe una conexión entre las formas en que se producen las incorporaciones de TIC a nivel institucional, con las formas en las que los docentes ponen en práctica la generación de nuevas modalidades de enseñanza, a partir del uso de esas tecnologías. Dependiendo de la forma en la que se implementen a nivel institucional, pueden desembocar en “inclusiones efectivas” o en “inclusiones genuinas” (Maggio, 2018: 100).

En las primeras, la puesta a disposición de tecnología se produce por razones ajenas a la enseñanza, y los docentes son empujados a usarla bajo mecanismos de estimulación positiva o de presión, por ejemplo, mediante la puesta a disposición desde las políticas, la decisión institucional, la presión por la moda, entre otras (Maggio, 2018).

Mientras tanto, en las “inclusiones genuinas”, los docentes justifican como propia la decisión de incorporar tecnologías en las prácticas de enseñanza. Motivados a partir de diferentes reconocimientos acerca de los modos en que las TIC atraviesan el conocimiento y la cultura.

Se trata de prácticas de la enseñanza donde las tecnologías no tienen un valor ad hoc como mero soporte –que podría ser reemplazado por cualquier otro en tanto sirva de apoyo-, sino que se integran porque de ello depende que las prácticas desplieguen los alcances que se requieren para formar a los sujetos plenamente incluidos en la sociedad contemporánea (Maggio, 2018: 100).

A su vez, las inclusiones genuinas pueden adoptar tres sentidos, determinados por aspectos de carácter “cultural”, “epistemológico”, o “didáctico” (Maggio, 2018). El sentido cultural remarca la importancia de la inclusión de la tecnología debido al lugar que ocupa en la sociedad, y al reconocimiento de las oportunidades que promueve el acceso tecnológico para una inclusión social plena.

Por su parte, el sentido epistemológico de una inclusión genuina,

sostiene la posibilidad de favorecer la construcción del conocimiento en un sentido semejante al que tiene lugar en los campos disciplinares como tales y es allí donde encuentra su misma justificación. Reconoce el carácter inacabado e histórico del conocimiento y porta una mirada crítica acerca de los espacios de producción de conocimiento. Los comprende en términos de su valor educativo y desarrolla prácticas que son consistentes con esa interpretación (Maggio, 2018: 102).

El sentido didáctico se reconoce en el plano de las prácticas, en las que la inclusión conlleva problemas emergentes que dan lugar a recreaciones didácticas.

En este sentido, los ambientes contemporáneos de alta disposición tecnológica nos permiten reconocer que la inclusión genuina no implica soluciones sino la complejización de los problemas en el nivel de las prácticas de la enseñanza y da lugar a su recreación. La inclusión genuina se plasma obedeciendo sentidos de carácter epistemológico y cultural y, al emerger, cobra un sentido didáctico (Maggio, 2018: 102).

El docente es un actor esencial en estos procesos, en tanto es el encargado de otorgar sentido pedagógico a las prácticas de enseñanza, y generar la “mediación pedagógica”, entre el enfoque adoptado a nivel institucional, los conocimientos, y los estudiantes, a partir de la integración de las tecnologías. En este marco, cobra sentido la definición de la Didáctica entendida como una “disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas” (Contreras, 1990:90).

En lo que concierne a la frecuencia de uso de las TIC en las aulas, la mayoría de los estudios coinciden en destacar la importancia de factores como el nivel de dominio de las

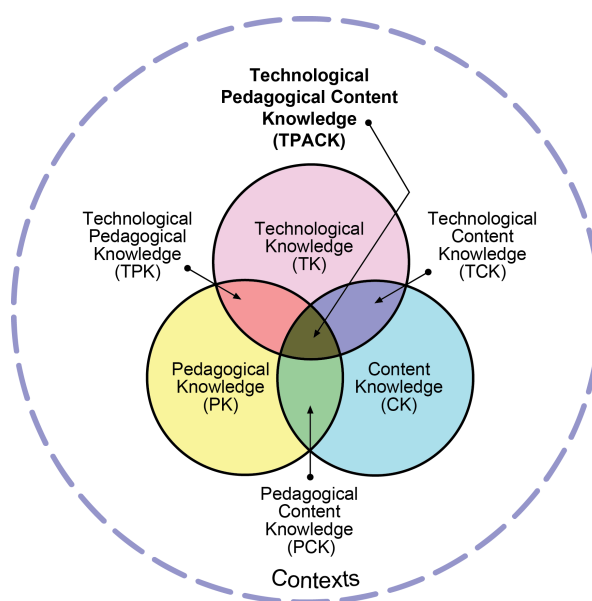
TIC que tienen -o se atribuyen- los profesores, la formación técnica y sobre todo pedagógica que han recibido al respecto, y sus ideas y concepciones previas sobre la utilidad educativa de estas tecnologías (Coll, Mauri y Onrubia, 2008).

El marco TPACK (Mishra y Kohler, 2006) describe los tipos de conocimiento que los docentes necesitan para enseñar con TIC, y las formas complejas en que estos interactúan unos con otros. Este modelo supone que la introducción de tecnologías digitales complejiza los procesos de enseñanza. A su vez, entiende que los actuales métodos de enseñanza con tecnología no están siendo eficaces para lograr buenos resultados en los aprendizajes, por lo que se propone como un marco para generar un cambio en ese sentido. “Una buena enseñanza con tecnología, por tanto, no puede lograrse simplemente añadiendo una nueva pieza tecnológica a las estructuras existentes. Una buena enseñanza con tecnología requiere un cambio en los dominios pedagógicos y de contenido existentes” (Mishra et. al. 2013:4).

A su vez, este modelo proporciona una herramienta para que los docentes puedan gestionar la complejidad que supone enseñar con estas tecnologías. Los conocimientos a los que se hace referencia por su sigla en inglés, son los pedagógicos, tecnológicos y de contenido, no de forma aislada, sino en sus intersecciones, como puede observarse en la Figura 1.

Figura 1.

Marco TPACK



Fuente: (Imagen de <http://tpack.org>)

El “conocimiento tecnológico” implica conocimientos prácticos sobre programas, equipos y herramientas informáticas. Debido al acelerado ritmo de cambio que presentan varias de esas tecnologías, el conocimiento tecnológico implica también la “capacidad de adaptarse y aprender nuevas tecnologías” (Mishra et. al. 2013:5).

El “conocimiento sobre el contenido” se refiere “al conocimiento o la naturaleza específica de una disciplina o materia”. Este conocimiento “determina los modos de pensamiento específicos de cada disciplina” (Mishra et. al. 2013:5). Por lo tanto, este conocimiento incluye conceptos, teorías, ideas, marcos organizativos, evidencia y pruebas, así como prácticas y enfoques establecidos para desarrollar ese contenido.

El “conocimiento pedagógico” es “el conocimiento profundo que tienen los docentes sobre los procesos y prácticas o métodos de enseñanza y aprendizaje. Ellos abarcan, entre otros factores, propósitos educativos generales, valores y metas” (Koehler, Mishra y Cain, 2015:14). De acuerdo con los autores, esta forma de conocimiento implica la comprensión de cómo aprenden los estudiantes, estrategias de manejo de clase, planificación de clases y evaluación. A su vez, incluye conocimiento sobre técnicas o métodos usados en las clases, las características del estudiantado, y las estrategias para evaluar la comprensión de los estudiantes.

Ahora bien, este marco sitúa la existencia de un conocimiento específico, en la intersección de los tres conocimientos mencionados, donde se conforma el Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK).

TPACK es la base de la enseñanza efectiva con la tecnología, requiere una comprensión de la representación de conceptos usando habilidades tecnológicas y pedagógicas que usan las tecnologías de manera constructiva para enseñar contenidos, saberes sobre qué hace que un concepto sea difícil o fácil para aprender y sobre cómo la tecnología puede ayudar a abordar algunos de los problemas que atraviesan los estudiantes, saberes entorno a los conocimientos previos de los alumnos, teorías de conocimiento, y saberes sobre cómo las tecnologías pueden ser usadas para construir un conocimiento existente para desarrollar nuevas epistemologías o fortalecer otras (Koehler, Mishra y Cain, 2015:17).

Este marco puede ser utilizado por los docentes para planificar sus actividades de enseñanza, así como para que especialistas externos evalúen la integración de estos conocimientos por parte de los docentes. Considerar este modelo para implementar y analizar las prácticas de enseñanza, implica considerar el desarrollo de una propuesta de enseñanza específica, que toma en cuenta los tres dominios de conocimiento (tecnológico, pedagógico y de contenido) y que se inserta en un contexto educativo específico. La consideración del contexto en el marco TPACK es un factor esencial para el adecuado diseño de las prácticas,

ya que, ignorar el contexto conduce a "soluciones genéricas al problema de la enseñanza" (Mishra & Koehler, 2006 :1032).

Cabero (2019) conecta aspectos del modelo TPACK, principalmente en lo que refiere a la importancia que este marco le confiere al contexto en el que se produce la incorporación de la tecnología, con la característica de multiestabilidad introducida desde el campo de la posfenomenología, tal como se ha definido por Agaard (2019). El punto de conexión entre ambos elementos es el docente, en tanto en su práctica le otorga una significación pedagógica a la tecnología a través del uso de metodologías y conocimientos sobre el contenido, para relacionarlos con prácticas educativas concretas, que se producen en un contexto determinado.

5.6 El potencial innovador de las TIC en la educación

Papert (1991) sostiene que las TIC tienen el potencial para lograr una innovación educativa, en el marco de la generación de procesos de aprendizaje “construccionistas”. La definición más simple de construccionismo, de acuerdo con Papert (1991) evoca la idea de “aprender haciendo”. De acuerdo con esta concepción del aprendizaje, los ambientes de aprendizaje construccionistas tienen la capacidad de innovar en relación a las formas de enseñanza.

En cuanto al potencial de las TIC para lograr una innovación educativa, Papert sostiene que

La presencia de las computadoras empieza a ir más allá del primer impacto cuando altera la naturaleza del proceso de aprendizaje; por ejemplo, si cambia el equilibrio entre la transferencia de conocimiento a los estudiantes (no importa si es mediante libros, maestros o programas de tipo “tutor”) y la producción de conocimiento de los estudiantes (Papert, 1991: s/n).

Area y Adell (2009) sostienen que, desde un punto de vista psicodidáctico, una de las innovaciones más profundas que provoca la incorporación de las redes de ordenadores a la metodología de enseñanza, es que el modelo tradicional de transmisión y recepción de la información a través de lecciones expositivas deja de tener sentido y utilidad.

En este nuevo contexto de enseñanza y aprendizaje, el problema pedagógico de la “transmisión de saber”, cobra una mayor visibilización debido a la gran disponibilidad del conocimiento presente en la web y el aumento en las posibilidades que tiene el docente para brindar a los estudiantes los materiales de estudio, realización de actividades y desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Lion y Maggio (2019) utilizan el término “rediseño” para referirse al resultado de prácticas educativas que innovan en distintas dimensiones. Estas prácticas se dan a partir de una búsqueda intencional por parte de colectivos docentes, en ambientes de alta disposición tecnológica, dando lugar a nuevas propuestas didácticas.

A partir del estudio de una serie de experiencias en universidades argentinas, las autoras identificaron cuatro dimensiones que intervienen en el proceso de rediseño de las prácticas educativas. Estas dimensiones consisten en “Aproximaciones holísticas”, “Condiciones”, “Alteraciones” y “Expresiones” (Lion y Maggio, 2019:18).

Con las aproximaciones holísticas “no se innova en una línea acotada -la evaluación, por ejemplo-, sino que el rediseño alcanza múltiples aspectos de la práctica de la enseñanza a los que pone en tensión y reconstruye desde una perspectiva diferente” (Lion y Maggio, 2019: 19). Estas aproximaciones pueden verse facilitadas por situaciones externas al colectivo de docentes, o corresponder a cambios generados desde el propio colectivo.

Las primeras suelen estar asociadas “a un momento preciso que genera una visión de antes y después” (Lion y Maggio, 2019: 19). En estos casos, los fundamentos de los colectivos docentes para implementar el rediseño “pueden estar asociados a procesos formativos, procesos más amplios de cambio institucional, renovación de equipos con cambio de liderazgo, entre otros” (Ibid.).

En las segundas, los cambios suelen venir asociados a procesos del propio colectivo que, “a través de negociaciones explícitas, definen el ritmo o los aspectos del rediseño”. En este sentido, el rediseño se produce generalmente en forma cíclica o continua. La noción de “ciclos”, resultó explicativa en relación a la forma en que las prácticas son concebidas y periódicamente modificadas, a partir de una revisión crítica de las propuestas didácticas. Por otro lado, las que tienen lugar de modo continuo, “si bien son de carácter holístico, van realizando ajustes en el tiempo que no necesariamente lo son cuando se enfocan más en un aspecto que en otro de las prácticas, por ejemplo, la renovación de los contenidos que no necesariamente tienen lugar en cada curso” (Ibid.).

En relación a las restantes dimensiones que intervienen en el proceso de rediseño, la referida a las “condiciones”, se expresa como “procesos de tensión/negociación al interior de las instituciones, fundamentalmente cuando interpelan las prácticas de sesgo clásico que se han convertido en rutina” (Lion y Maggio, 2019: 20). En los casos estudiados, las condiciones que fueron modificadas para que el rediseño tenga lugar, refieren principalmente al “currículum”, al “espacio” y al “tiempo”.

En relación al currículum, en los casos estudiados, el rediseño tuvo lugar a partir del cuestionamiento a la “lógica de colección”, que se encuentra implícita en muchos de los currículum de corte clásico. Este cuestionamiento se dio mediante un abordaje que pone el foco en las “narraciones”, “operaciones cognitivas” y “articulaciones de sentido”.

Mediante el rediseño del currículum a partir de los abordajes mencionados, se generaron condiciones propicias para rediseñar la dimensión temporal y espacial. Al abandonar la lógica de la “colección”, “se gana tiempo” porque se abandona “la intención de la enseñanza de todo” (Lion y Maggio, 2019: 20). A su vez, “el espacio como condición de aquello que en lo referido a la práctica de la enseñanza está limitado al aula” se ha visto rediseñado, a partir de la generación de inserciones en la institución y en la comunidad, en el marco de las propuestas didácticas.

Las “alteraciones” se dan en el plano pedagógico y tienen lugar cuando el rediseño de las prácticas tiene el potencial de “tensionar la matriz dominante de la pedagogía clásica centrada en los procesos de explicación, aplicación y verificación” (Lion y Maggio, 2019: 21). Entre las principales alteraciones identificadas por las autoras, se destacan:

- Las que dan lugar a la construcción de conocimiento original por parte de docentes y estudiantes en el marco de la clase.
- Las que generan inserciones que van más allá de las paredes del aula y generan transformaciones en la institución y/o en la comunidad.
- Las que abren la práctica como un ámbito de polifonía dentro del cual en cada clase participan invitados múltiples que aportan perspectivas distintas y especializadas al desarrollo de un tema (Maggio, Lion, Perosi, Jacobovich y Pinto, 2017).
- Las que generan movimientos/redes de sentido cultural y social que trascienden un curso y son abrazados por otros actores que no necesariamente participaron de las prácticas de la enseñanza como tales. (Lion y Maggio, 2019: 21).

Finalmente, las “expresiones” implican “aspectos que no refieren de modo directo a la práctica de la enseñanza como tal pero que a medida que emergen empiezan a entramarse con aquella” (Lion y Maggio, 2019: 21). Los aspectos emergentes se encuentran en relación con el “alcance del rediseño”. Este alcance repercute en ámbitos que no estaban contemplados desde un comienzo en la planificación de la propuesta, pero surgen de esta. Una de estas expresiones, es “la reputación que deviene del rediseño y que alcanza a la institución y también a la esfera de lo público”.

El colectivo que rediseña es reconocido como tal frente a otros individuos o colectivos que no lo hacen. Esta situación, que podríamos reconocer como de larga data en la historia de la innovación educativa, cambia su carácter cuando ya no se trata del maestro memorable sino de un colectivo cuyas

acciones de enseñanza buscan la transformación más allá del aula (Lion y Maggio, 2019: 21).

5.7 A modo de cierre del capítulo teórico

Realizar análisis sobre la incorporación de TIC en los procesos de enseñanza en las universidades, y específicamente en la Udelar, presenta un grado de dificultad que está dado por el lugar que ha ocupado la reflexión pedagógica en torno a las cuestiones vinculadas a la enseñanza en general, en una institución que se ha definido, “por su propio discurso histórico, como una institución destinada a la producción de conocimiento, en la cual la enseñanza y otras funciones o actividades tienen cometidos y sentidos derivados” (Behares, 2011:338).

Se ha afirmado que las tradiciones universitarias no fueron conscientes de su dimensión de enseñanza hasta mediados del siglo XX, lo cual incluye, por cierto, una falacia: no lo hicieron de la misma forma en que las escuelas elementales debieron hacerlo. Como las universidades no se definieron a sí mismas en torno a la enseñanza, sino en relación a la producción científica y humanística, generaron una figura supeditada para la enseñanza, que debe buscarse en los intersticios de la transmisión de la ciencia o de las prácticas de iniciación al saber, que adoptaron formas muy variadas en ocasión de los diferentes campos de conocimiento que se practican en la universidad (Behares, 2011:340).

A partir de la década de 1990 la preocupación por los modos de enseñar y por las dinámicas de organizar los currículos universitarios ha avanzado exponencialmente en Udelar, “sin embargo, la capacidad crítica e investigativa de la institución sobre la enseñanza sólo ha comenzado a acompañar el proceso activo muy recientemente” (Behares, 2011:346).

Otro elemento que debe ser considerado en este tipo de análisis, además del anteriormente mencionado, refiere a las consecuencias generadas por las experiencias desarrolladas en el contexto de pandemia, en el que se produjo una aceleración en los procesos de incorporación de TIC en las instituciones educativas. De acuerdo con Achard (2020:47), la pandemia ha sido un “catalizador que aceleró el uso de dispositivos digitales ante la imposibilidad de mantener clases presenciales”.

Se ha dado cuenta en los antecedentes de la presente investigación, de una variedad de publicaciones que hacen referencia a las consecuencias generadas por el cambio en las condiciones de enseñanza que se produjeron en ese período. En este sentido, se han destacado diversos estudios que mencionan la oportunidad que ha brindado la ERE, para pensar en las diferentes formas que puede adoptar la enseñanza, asociadas a la incorporación de tecnologías. “Los atributos de ubicuidad y atemporalidad de la tecnología abrieron

posibilidades asincrónicas, multiplicando la imaginación para generar actividades diferentes, innovando metodologías para dinamizar las aulas virtualizadas” (Achard, 2020:47).

Una vez finalizado el período de pandemia, los procesos de reflexión en torno a la incorporación de tecnologías en la enseñanza universitaria, cuentan con las condiciones contextuales para trascender las adecuaciones de emergencias, hacia las cuestiones pedagógicas, epistemológicas, didácticas, asociadas al rol docente, entre otras, que se han mencionado a lo largo de este capítulo.

Los aspectos referidos a la planificación y evaluación institucional para la incorporación de TIC, el enfoque pedagógico que adopte la institución y sus concepciones acerca de la tecnología, la perspectiva epistemológica, el enfoque psicológico, los aspectos didácticos y curriculares, y las aproximaciones tecnológicas hacia estos aspectos, conforman elementos esenciales para profundizar en el análisis de las propuestas institucionales que tienden a la incorporación de tecnologías para ampliar sus modalidades de enseñanza.

La capacidad de innovación que pueda generar la incorporación de tecnologías para el desarrollo de nuevas modalidades de enseñanza, dependerá de la articulación de estos diversos elementos a nivel institucional, con los docentes que son los encargados de concretar los cambios a nivel de las prácticas.

Se ha mencionado en este capítulo, que las formas institucionales para llevar a cabo estos procesos repercuten en el tipo de inclusión que los docentes hagan de las tecnologías en sus prácticas, lo cual también se encuentra vinculado a la motivación y a la formación en el uso de tecnologías para la enseñanza. En este sentido, resulta pertinente considerar, además de las “inclusiones genuinas” y las “inclusiones efectivas” que propone la citada clasificación de Maggio (2018), la posibilidad de existencia de inclusiones “aparentes”.

Estas últimas, si bien pueden surgir a partir del interés explícito del cuerpo docente, podrían encontrar limitantes al carecer de un sentido pedagógico, elaborado en consonancia con el enfoque institucional. A su vez, la falta de preparación en torno al conocimiento TPACK propuesto por Mishra y Koehler (2006), podría colaborar a que las inclusiones resulten aparentes, sin lograr la concreción práctica que repercute en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La innovación educativa que pueda producirse en el contexto del desarrollo de nuevas modalidades de enseñanza con TIC, dependerá de la capacidad de los docentes para “rediseñar” sus prácticas, a partir de la búsqueda intencional por parte de colectivos docentes, en ambientes de alta disposición tecnológica, propiciados por las instituciones. La

capacitación docente y la formación pedagógica en el uso de tecnologías emerge como un elemento principal para el logro de inclusiones genuinas.

6. Capítulo Metodológico

Se adoptó una **metodología cualitativa** de investigación, debido a que este tipo de investigación posibilita, entre otras cosas, -de acuerdo con Maxwell (1996)-, comprender los significados que los actores dan a sus acciones y experiencias y a los sucesos y situaciones en los que participan, comprender el contexto particular en el que los participantes actúan y la influencia que ese contexto ejerce sobre sus acciones, a la vez que permite identificar fenómenos e influencias no previstos y generar nuevas teorías fundamentadas en ellos.

La investigación cualitativa se encuentra estrechamente vinculada con el **paradigma epistemológico interpretativo**, sostiene Vasilachis de Gialdino (2006:49) ya que “los métodos cualitativos suponen y realizan los postulados del paradigma interpretativo”. En este sentido, se comparte con la autora que, si bien la investigación cualitativa es “una forma de ver”, en el sentido propuesto por Morse (2005:287),

esa «visión» goza de un plus que es el que le otorga el paradigma interpretativo a través del cual el investigador privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas (Vasilachis de Gialdino, 2006:49).

Para llevar a cabo el proceso de investigación, se partió de un **diseño metodológico flexible**, que permitió incorporar diversas técnicas de recolección de datos, diversas fuentes de información y la posibilidad de transformar las preguntas relativas a los objetivos de la investigación, conforme el proceso iba avanzando y se encontraban aspectos que no se habían considerado al inicio, pero que, por su significación en relación al fenómeno abordado, requerían ser tomados en cuenta.

En función de los objetivos definidos, la metodología de investigación incluyó el análisis documental de normativas y documentos de trabajo que dan cuenta de la discusión sobre la educación virtual a nivel de FCS y Udelar, y el análisis de los cursos de grado definidos para integrar la muestra.

Como **unidad de análisis** se consideró a cada Actividad Curricular⁵ (AC) obligatoria del Ciclo Inicial de FCS-Udelar, correspondientes al segundo semestre de 2023. En torno a la unidad de análisis se consideraron los agrupamientos de docentes, ya sea en el equipo de docencia en relación al dictado de la AC o por compartir iguales fundamentos y formas, en tanto lo hicieran de forma explícita. Estos puntos de coincidencia posibilitaron identificar y señalar tendencias y posicionamientos internos. En el análisis de la presente investigación, estas AC se denominan “cursos” (curso 1, curso 2, curso 3 y curso 4).

El subconjunto de unidades de análisis seleccionado, conformó una **muestra intencionada**. De acuerdo con Mendizábal (2006),

Los estudios cualitativos se caracterizan por abordar ámbitos acotados, en donde se privilegia más la validez o credibilidad del conocimiento obtenido, que la posibilidad de generalizar características medibles de una muestra probabilística a todo el universo. Por tal motivo, los estudios se dirigen a analizar un reducido número de unidades de análisis, un subconjunto elegido de forma intencional al que se denomina muestra intencional o basada en criterios (Mendizábal, 2006:87).

Los cursos seleccionados fueron denominados con números (1,2,3,4), y los docentes entrevistados con letras (A, B, C, D, E, F, G, H). De esta forma se buscó garantizar el anonimato de los docentes y de los cursos, sin que esta decisión afecte al análisis y resultados de la investigación.

La intención en la elección de los cursos obligatorios del Ciclo Inicial, (ofrecidos en el segundo semestre de 2023), en tanto unidad de análisis, se debe, en primer lugar, a que abarcan una gran cantidad de estudiantes, ya que en los cursos de este Ciclo es donde existe una mayor concentración de estudiantes inscritos y cursando, quienes posteriormente continúan su trayectoria académica en los ciclos avanzados. Por lo tanto, las perspectivas y opiniones de los docentes de estos cursos, surgen del trabajo con una gran cantidad de estudiantes. A su vez, las decisiones de índole pedagógico y didáctico, que se adopten en relación a estos cursos tendrá repercusiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que involucren a una gran proporción de la población estudiantil de ese centro de estudios, que, además, se corresponde con la generación de ingreso a la FCS.

⁵ Se entiende por “actividades curriculares” (AC) a las “Asignaturas, pasantías, talleres, seminarios, etc. Pueden ser obligatorias u optativas. Se considera actividad curricular aquellas actividades que tengan supervisión docente ya sea o no dentro del aula. Todas las actividades curriculares son creditizables” (UAE-FCS, 2019:30). Dentro de las AC, se distingue entre “Actividades Curriculares Obligatorias” y las “Actividades Curriculares Optativas”. Las primeras son “actividades formativas de cursado obligatorio para todos los estudiantes, en el entendido que estructuran la formación” (UAE-FCS, 2019:30), mientras que las segundas son “actividades formativas que se podrán elegir dentro de un universo determinado a priori, o previa autorización de las autoridades académicas” (UAE-FCS, 2019:30).

En segundo lugar, los esfuerzos institucionales con respecto a la promoción de una oferta virtual de cursos, que desembocaron en la implementación de un Plan Piloto de oferta virtual en el año 2022, han contado con una mayor adhesión por parte de los docentes del Ciclo Inicial. Por esta razón, resulta pertinente indagar en los fundamentos expuestos por los mismos docentes, para dar continuidad a dicho Plan en el año 2023, fuera de la pandemia, en el marco de un contexto institucional que continúa discutiendo sobre diversos aspectos que se encuentran involucrados en la adopción de esta modalidad de oferta educativa.

Las **técnicas empleadas para recabar datos**, fueron principalmente la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos. La elección se debe a que, al tratarse de un fenómeno que se da en un ámbito académico universitario, los principales procesos de discusión y toma de decisiones generalmente quedan plasmados en documentos elaborados por grupos de trabajo, actas, resoluciones y expedientes que surgen de los órganos cogobernados, conformados por actores que asumen el rol de conducción de los mismos. A su vez, los y las docentes entrevistadas conforman una unidad de recolección de datos que colabora en responder las preguntas relativas a los objetivos de investigación que son de orden personal y refieren a fundamentos que les motivan a postularse voluntariamente para dictar su asignatura en modalidad virtual o semipresencial.

El trabajo de campo se llevó a cabo entre mayo y octubre de 2023. Consistió en la realización de entrevistas a los docentes de los cursos seleccionados para el análisis, una entrevista a informante calificado, asistencia a una instancia institucional de intercambio sobre la implementación del Plan Piloto y el intercambio con autoridades de la institución para acceder a la documentación institucional pertinente que les fue solicitada.

La ejecución del trabajo de campo tuvo una primera fase que transcurrió durante los meses de mayo y junio de 2023, en la que se estableció contacto con las autoridades institucionales solicitando el permiso para poder realizar la investigación y el acceso a documentos institucionales. En esta primera fase también se asistió a una jornada destinada a la presentación e intercambio sobre los resultados de la evaluación del Plan Piloto llevado a cabo en 2022 en FCS-Udelar, la cual tuvo lugar el día 25 de mayo de 2023. En junio se realizó una entrevista a informante calificado, en la que se indagó sobre aspectos generales de la implementación de cursos en el marco del Piloto de enseñanza virtual del año 2023, las continuidades y discontinuidades en relación al año anterior, así como las percepciones y fundamentaciones institucionales para llevar a cabo la propuesta.

La segunda fase de la ejecución del trabajo de campo transcurrió en los meses de setiembre y octubre de 2023. Esta fase consistió en la realización de entrevistas a 8 docentes

de cursos obligatorios del Ciclo Inicial, que se encontraban dictando cursos en el segundo semestre de 2023. Con estas entrevistas se abarcó el total de cursos obligatorios del Ciclo Inicial dictados en ese semestre (4). De los 4 cursos obligatorios, 3 se vinculan a equipos docentes que voluntariamente decidieron ofertar modalidades de cursado comprendidas en el Plan piloto de virtualidad. El restante curso se ofertó únicamente en modalidad presencial. La entrevista a los docentes estuvo enfocada en recabar las posiciones y fundamentos asumidos para llevar a cabo, o no llevar a cabo, modalidades de enseñanza virtual para sus cursos. A su vez se indagó sobre aspectos vinculados a la capacitación, experiencia, motivación y diferentes elementos de la propuesta didáctico-pedagógica de sus cursos.

Para realizar el **análisis de las entrevistas y de la revisión documental**, se utilizó la **metodología propuesta por la Teoría Fundamentada** (*Grounded Theory*). Sus fundadores la definen como una metodología general para desarrollar teoría que está enraizada (grounded) en información sistemáticamente recogida y analizada (Strauss y Corbin, 1994).

La aplicación del conjunto de técnicas y procedimientos propuestos por la Teoría Fundamentada, sintetizados por Strauss y Corbin (1990:99) bajo la denominación “Paradigma de Codificación”, se considera adecuada para realizar el análisis de las entrevistas y documentos considerados. El énfasis está puesto en la identificación de categorías conceptuales y sus dimensiones, relativas al fenómeno central identificado: la implementación y la continuidad de una propuesta piloto de enseñanza virtual en la post pandemia, así como los fundamentos y posicionamientos asumidos por los actores involucrados. La finalidad es identificar algunas posibles relaciones causales entre fenómenos o acontecimientos.

7- Capítulo de Análisis - Procesamiento de la información y hallazgos

Para realizar el procesamiento de la información obtenida en la recolección de datos a partir de los documentos y entrevistas, se siguió la metodología propuesta por la Teoría Fundamentada (TF), que consiste en primer lugar, en la “codificación” de los datos obtenidos, a partir de instrumentos como la entrevista y el análisis de documentos.

De acuerdo con Soneira (2006), la TF utiliza prioritariamente la entrevista como instrumento de recolección de datos, pero esto no es excluyente de emplear además otras técnicas. “En efecto, pueden utilizarse en forma alternativa o conjunta la observación, la conversación informal, focus groups y el análisis de documentos y literatura” (Soneira, 2006: 156).

La “codificación” surge de realizar una “comparación constante” entre los datos obtenidos de las distintas fuentes. Soneira (2006:157) sostiene que “Codificar supone siempre un corte o fractura de los datos”. Esta extracción de información del “texto original” permite “identificar y agrupar información descontextualizándola”, por otro lado, “admite recuperarla en un nuevo texto (recontextualización) y comenzar a interrogarla para descubrir sus propiedades y dimensiones (sub-categorías)” (ibid.).

Mediante la realización del procesamiento de los datos obtenidos, se pretende dar respuesta a los objetivos de investigación propuestos. Los cuales, a nivel general, se plantean analizar la discusión y los fundamentos que sostienen los docentes y las autoridades de la FCS-Udelar en el proceso para implementar y dar continuidad a una propuesta piloto de enseñanza virtual postpandemia, en cursos de grado en el año 2023. Asimismo incluye las implicancias didácticas y pedagógicas para los cursos obligatorios del ciclo inicial dictados en el segundo semestre de 2023.

Específicamente, se busca identificar fundamentos institucionales generales de la Udelar vinculados a la enseñanza universitaria virtual, sistematizar el proceso institucional y los fundamentos para la incorporación de modalidades de enseñanza virtual post pandemia en la FCS-Udelar, relevar los fundamentos que manifiestan los docentes ante la propuesta de aplicar la modalidad de enseñanza virtual para sus cursos y conocer sus opiniones sobre las prácticas de enseñanza virtual, identificar las características didáctico-pedagógicas que adoptan los cursos de la muestra seleccionada y establecer líneas de análisis desde el campo de la Tecnología Educativa.

7.1 El fenómeno central identificado: Implementación y continuidad del Piloto de virtualidad en los cursos 2022-2023

El fenómeno central identificado y que se aborda en el análisis, es la “Implementación y continuidad del Piloto de virtualidad en 2022 y 2023, en FCS-Udelar”. Este constituye un proceso complejo, que involucra aspectos de carácter político-institucional, didáctico, curricular, pedagógico, tecnológico, de la función docente, entre otros. A partir del análisis de este fenómeno, en tanto hilo conductor de una discusión institucional sobre la implementación de modalidades de EaD en la oferta académica de la FCS, se identifican una serie de dimensiones involucradas, que permiten dar respuesta al objetivo general y los objetivos específicos definidos.

Antes de pasar a considerar las dimensiones de análisis definidas, se presentará el proceso de discusión institucional, que se dio en torno a la implementación y continuidad del

Piloto de virtualidad. Para dar cuenta de ese proceso, en primer lugar, se ordenará el relato en torno a cinco etapas principales, que pudieron definirse, y permiten observar el inicio de la discusión institucional y su continuidad en el 2023. El corte temporal que se realiza intencionalmente en el final del año 2023, se debe a que el fenómeno abordado, así como el trabajo de campo realizado, se centra en ese año, en el que se produce la continuidad de un proceso que se venía dando desde mediados de 2021. Sin embargo, resulta pertinente explicitar que, el proceso de discusión institucional, y la continuidad del Piloto de virtualidad no finaliza junto con el año 2023, sino que continúan a lo largo de 2024.

Las etapas identificadas, que permiten estructurar el proceso de discusión institucional son cinco: 1- Inicio de la discusión, 2- Creación e Implementación de un Plan piloto de virtualidad y formación para docentes, 3- Evaluación del Plan piloto, 4- Continuidad del Piloto en 2023 y 5- Discusión sobre la incorporación a la oferta académica estable.

Estas cinco etapas no son estrictamente consecutivas, ya que muchas de las acciones y discusiones que se dan en una etapa, tienen que ver con aspectos vinculados a etapas anteriores. Sin embargo, es posible observar que algunas discusiones se dan con mayor fuerza, o se concentran más en determinado período temporal en comparación a otros. También ha sido posible identificar acciones específicas o “hitos” en el proceso de discusión, que permitieron definir los cortes temporales correspondientes a cada etapa.

7.2 Etapas que estructuran la discusión institucional en torno al fenómeno central identificado

Etapas que estructuran la discusión institucional en torno al fenómeno central identificado

Etapas que estructuran la discusión institucional en torno al fenómeno central identificado

Etapas que estructuran la discusión institucional en torno al fenómeno central identificado

La fecha de inicio del proceso tendiente a la implementación de un Plan piloto de virtualidad post pandemia en la FCS-Udelar y de la discusión institucional que lo acompaña, puede considerarse el día 13 de mayo de 2021, momento en el cual, el órgano máximo de conducción política y administrativa de esa institución, el Consejo de la FCS, definió, a raíz de una solicitud por parte de la Comisión de Enseñanza, “Iniciar una discusión sobre las modalidades de la oferta académica de la FCS, una vez finalizadas las restricciones determinadas por la emergencia sanitaria” (FCS, Res. N° 952, 13/5/21).

Esta decisión se fundamentó en que resultaba

imperioso anticipar los rumbos que tomará la institución en cuanto a las modalidades de enseñanza que se utilizarán en la FCS: la existencia o no de la modalidad virtual, y su eventualidad coexistencia con la presencialidad, de forma de establecer un plan de trabajo en FCS a corto y mediano plazo, enmarcado en una planificación estratégica a largo plazo (FCS, Res. N° 952, 13/5/21).

Con el objetivo de dar cumplimiento a la citada resolución, se realizó un trabajo en subcomisión, integrada por la Comisión de Enseñanza de la FCS, representantes de los Órdenes, estudiantes de grado y posgrado, así como representantes de Decanato y de la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE-FCS). Esta subcomisión actuó desde junio a setiembre de 2021, con reuniones quincenales. En setiembre fue elevado a la Comisión de Enseñanza y a la Comisión de Posgrados de la FCS, un informe sobre lo actuado, el cual incluye algunas consideraciones generales sobre la enseñanza virtual, así como sugerencias para el abordaje institucional de la discusión sobre el tema.

Puede considerarse que, mediante el trabajo de la subcomisión, se canalizaron una serie de impulsos tendientes a la promoción de la incorporación de estas modalidades de enseñanza, que se venían gestando a partir de una serie de experiencias previas, que pueden rastrearse en la FCS, hasta el año 2017, con la implementación de algunos cursos que en su momento fueron denominados “semipresenciales”.

A su vez, resulta importante puntualizar que, la experiencia en el desarrollo de cursos semipresenciales, permitió que “algunos desafíos y escollos de la pandemia” fueran resueltos de manera “menos traumática” por parte de los equipos docentes. En este sentido, el Informante Calificado (IC) destaca que ya se contaba con “este protobagaje, digamos, que no era una apuesta institucional global” (IC).

Había una experiencia de pensar un curso con códigos que no sean los presenciales, entonces eso ya es una ganancia, eso se vio con mucha claridad sobre todo en la pandemia, porque, además, muchos de los integrantes de esos equipos fueron quienes pusieron a disposición su acumulado, los piques, las cosas que sabían que funcionaban y demás para sus compañeros, o sea, el aprendizaje, el cruce horizontal de docentes intercambiando y pasándose soluciones, y cosas que no funcionaron y demás. También hubo mucho de eso y funcionó, y los docentes todo el tiempo lo están poniendo sobre la mesa, y eso tiene que ver con lo que te decía al principio, había un núcleo, una proto-masa crítica de gente que estaba como más iniciando estos caminos, que fue de pila de ayuda para los demás, y para lo que se pudo hacer en el momento en términos de orientaciones (IC).

En el contexto de la pandemia se creó en la FCS el “Grupo de apoyo a la virtualización de los cursos” (IC), que funcionó en 2020 y 2021, coordinado desde la UAE-FCS y conformado por docentes que, de forma honoraria, brindaron apoyo a otros docentes, en la realización de las adecuaciones necesarias para poder desarrollar las tareas de enseñanza remota de emergencia. A su vez, se elaboraron “materiales de consulta” (IC), “guías de orientación muy básica” (IC) y se brindó un curso en la pandemia, financiado con fondos concursables, para el abordaje de las adecuaciones. Este grupo de apoyo estaba

conformado por algunos docentes, que voluntariamente se ofrecieron, porque tenían conocimientos sobre la temática, y por docentes que habían participado de las experiencias previas, los cuales “eran los que presentaban los proyectos”, ya que “algunos tenían formación de base, pero otros no” (IC).

Las experiencias desarrolladas previamente, y durante la pandemia, conformaron un acumulado que actuó como soporte, para que pueda iniciarse un proceso de discusión y concretarse la implementación de un plan Piloto de virtualidad desde el año 2022.

Algunas diferencias se hicieron evidentes en los primeros momentos del proceso de discusión institucional, en el marco del trabajo de la subcomisión, donde se elaboró la propuesta del Plan Piloto de virtualidad, y la propuesta de discusión a mediano y largo plazo. En esta subcomisión de trabajo se dieron diferentes posicionamientos sobre la incorporación de modalidades de enseñanza virtual, lo que desembocó en que, además del informe que fue aprobado por el Consejo de FCS, se presentara un informe complementario, elaborado por un grupo en minoría dentro del grupo de trabajo. Ambos informes (en mayoría y en minoría) fueron considerados como elementos para la discusión por parte del Consejo de la FCS (FCS, Expediente N° 232900-500057-21).

Etapas 2: Creación e implementación del Plan piloto y formación para docentes (noviembre 2021 a noviembre 2022)

Luego del trabajo de la subcomisión, la Comisión de Enseñanza y la Comisión de Posgrados elevaron al Consejo de FCS una propuesta de modalidades de cursado para el año 2022, la cual fue aprobada por el Consejo de la FCS el 18 de noviembre de 2021 (FCS, Resolución N° 2574). Se estableció para el nivel de grado, que “la totalidad de las unidades curriculares retomarán su modalidad de cursado pre-pandemia”, y que, además, se implementará

un plan piloto por semestre con una selección de cursos que incorporarán a su oferta otras modalidades de cursado complementarias, el cual deberá ser aprobado oportunamente por el Consejo. Este piloto se limitará a los cursos cuyos equipos docentes se postulen, en virtud de su experiencia, posibilidades y disposición tanto del Ciclo Inicial como de los ciclos avanzados. (FCS, Exp. N° 232900-500057-21, pp. 11-12).

A su vez, se sugirió al Consejo de FCS, que la selección de cursos para el semestre impar, es decir, los cursos de los diferentes años de las carreras que se dictarían en el primer semestre de 2022, debería estar definida no más allá del mes de noviembre de 2021, para permitir la planificación. Para su diseño, se propuso intercambiar con los equipos docentes,

con el objetivo de determinar “cuáles cursos ofrecerán modalidades virtuales o mixtas en la transición entre la enseñanza remota de emergencia y la presencialidad plena” (FCS, Exp. N° 232900-500057-21, pp. 11-12).

El apoyo institucional a los docentes que dictarían los cursos en el marco del Piloto de virtualidad, se previó canalizar a través de la UAE-FCS, que brindaría “instancias de orientación, apoyo y seguimiento para los cursos que participen del piloto, a los efectos de replanificar la enseñanza para su adecuación a la modalidad seleccionada”. A su vez, se propuso que la experiencia fuera “evaluada de forma semestral, para permitir el diálogo con la discusión del mediano y largo plazo” (FCS, Exp. N° 232900-500057-21, pp. 11-12).

La grilla efectiva de asignaturas que integrarían el Plan Piloto en 2022 fue aprobada el 16 de diciembre de 2021 (FCS, Res. N° 2848). La oferta de cursos aprobada, consistió en “La totalidad de los cursos obligatorios del Ciclo Inicial” del primer y tercer semestre, para los cuales se definió que “tendrán alguna modalidad mixta o virtual”⁶, así como “las optativas obligatorias para el ingreso a los Ciclos Avanzados” y “dos optativas del Ciclo Inicial” (FCS, Exp. N° 232900-500057-21, p. 43). También se incorporaron asignaturas de los Ciclos Avanzados, aunque no en su totalidad.

En el semestre impar de 2022 se desarrollaron 23 cursos en el marco del piloto, mientras que en el semestre par fueron 18, de los cuales, los cursos correspondientes al Ciclo Inicial, fueron 12 en el semestre impar y 6 en el par.

Junto con la selección de cursos que participarían del Plan Piloto 2022, mediante la Res. N° 2848 se aprobaron también los avances presentados por la Comisión de Enseñanza, en relación a la “Definición de parámetros de calidad para el diseño y planificación de la modalidad híbrida o virtual de cada curso” y los “Criterios para ordenar el acceso a la oferta del piloto: selección de estudiantes” (FCS, Exp. N° 232900-500057-21, p. 44).

En relación a la “Definición de parámetros de calidad”, si bien no se aclaran en esa instancia cuáles eran los parámetros de calidad utilizados, se informó que la UAE había mantenido reuniones con los equipos docentes participantes del piloto, “para determinar las adecuaciones necesarias para la transición entre la modalidad de enseñanza remota de emergencia y los parámetros definidos para las modalidades mixtas o virtuales propiamente dichas” (Ibid.).

⁶ Posteriormente, se constató para el caso del Ciclo Inicial, la excepcionalidad de una asignatura obligatoria que funcionó únicamente en modalidad presencial, lo que también se dio en el año 2023. Se volverá sobre este aspecto en el análisis.

En ese sentido, se trabajó en un instructivo que funcionara como referencia, para las adecuaciones que debían realizarse en los Programas de las AC, los cuales se preveía aprobar en Febrero de 2022, previo al comienzo de los cursos. A su vez se elaboró un nuevo formato para la presentación de los Programas, que toma en cuenta la diversidad de modalidades que pasarían a dictarse en el marco del Piloto, a partir de ese año. Se volverá sobre aspectos relativos a los nuevos programas; en el apartado dedicado al análisis específico sobre los cursos y la dimensión curricular.

Por otra parte, se brindaron por parte de la UAE-FCS algunos talleres formativos para los docentes interesados, abiertos a la comunidad docente de la FCS en general. De acuerdo a lo informado por la UAE-FCS (2023), estos talleres se dieron con el objetivo de establecer algunos acuerdos para el dictado de clases y unificar algunos aspectos de planificación.

En febrero de 2022 se dieron dos talleres formativos, el primero (de diez horas presenciales y once horas por zoom) estuvo enfocado en la “Organización del curso en EVA” y el segundo (con similar carga horaria) se dedicó a la “Evaluación” (UAE-FCS, 2023:5). En abril se dio un taller más, con una carga horaria de cuatro horas enfocado en la “Tarea y uso del calificador”, el cual es un recurso presente en EVA. También estuvieron disponibles estos cursos, con similares características, para el segundo semestre del año. Además de estos cursos formativos, se realizaron jornadas de intercambio sobre “Experiencias de inclusión educativa en estudiantes privados de libertad” y sobre “Intercambio de experiencias del Plan Piloto” (Ibid.).

En cuanto a los “Los criterios para ordenar el acceso a la oferta del piloto” la Comisión de Enseñanza informó al Consejo que: “se evaluó que existen serias dificultades para implementar estos criterios para el piloto del primer semestre 2022”, lo que llevó a que no se implemente un criterio de selección de los estudiantes para ese año. Posteriormente, luego de realizadas las inscripciones a los cursos virtuales y mixtos, se realizó un sorteo para los casos en los que se había superado el cupo máximo de estudiantes, exceptuando de la participación del sorteo a los estudiantes privados de libertad y a los que se encontraban en situación de discapacidad, dándoles prioridad a ambas situaciones.

Inicialmente se había previsto priorizar el acceso de la población estudiantil de acuerdo al siguiente orden de prelación:

- i) Estudiantes en contextos de encierro.
- ii) Situación de discapacidad: estudiantes con movilidad restringida.
- iii) Situación geográfica: estudiantes que vivan por fuera del área metropolitana.
- iv) Situación ocupacional: estudiantes que trabajan en los horarios de los cursos.
- v) Situación de cuidados: estudiantes que tienen personas a cargo (menores de 2 años que

no pueden asistir al Centro de Recreación y cuidados; personas mayores, etc.) (FCS, Exp. N° 232900-500057-21, p. 44).

Entre las principales dificultades para poder llevar a cabo los controles previos y posteriores a la inscripción, necesarios para priorizar el acceso a los grupos específicos de estudiantes, se identificó que el “volumen de constancias a verificar será muy importante”, lo que implicaría “disponer de recursos humanos específicos para el control de las mismas” (Íbid.). Además, se visualizó la necesidad de una “definición de herramientas para su implementación, y los tiempos adecuados de capacitación para ponerlo en práctica”.

También se identificaron dificultades para certificar la situación del o la estudiante (excluyendo los puntos i y ii, los que son identificados por la UAE a partir de sus espacios de asesoramiento a estudiantes). Sin embargo, se entendió que era posible avanzar en esta verificación “si se tuviera mayor tiempo de discusión” (FCS, Exp. N° 232900-500057-21, pp. 44-45). Una de las opciones que se consideró en este sentido, fue la solicitud de declaraciones juradas, la cual no fue aplicada en 2022, ya que, por los motivos expuestos, no se implementaron criterios de selección.

Etapas 3: Evaluación del Plan Piloto 2022 (marzo de 2022 a febrero de 2023).

En 2023 se publicó por parte de la UAE-FCS, un informe sobre el funcionamiento del Piloto de enseñanza virtual implementado en el año anterior, denominado “Resultados y valoraciones de la experiencia del Piloto de enseñanza virtual aplicado en Facultad de Ciencias Sociales en el año 2022” (UAE-FCS, 2023). Este documento fue elaborado tomando en cuenta algunos elementos “que permitieran valorar este proceso con el objetivo de identificar aspectos críticos y buenas prácticas mediante las referencias directas de sus participantes y algunos indicios del reporte habitual del servicio” (UAE-FCS, 2023: 1).

En este sentido, se observan referencias a diferentes datos correspondientes a los cursos participantes del Piloto en el primer y segundo semestre del 2022, así como resultados de las encuestas realizadas a docentes, con el objetivo de recabar su experiencia, tanto en el primer semestre como en el segundo semestre. La encuesta a los docentes que participaron del Piloto en el segundo semestre de 2022, fue aplicada en febrero de 2023. Para el caso de estudiantes, se realizó una encuesta en base al cálculo de una muestra aleatoria, que contemplaba a estudiantes del semestre impar (cursos dictados en el primer semestre de 2022).

Como una de las claves para la implementación del Piloto, en el informe se destaca la participación voluntaria de los docentes, a partir de las prácticas y aprendizajes instalados en

los equipos. Esta condición se dio por dos razones, en primer lugar por la “inexistencia de un marco institucional respecto de cómo llevar adelante este tipo de actividades curriculares”, y en segundo lugar debido al “tiempo disponible para la implementación antes del comienzo de los cursos” (UAE-FCS, 2023: 8).

En el mencionado informe, se destaca que las propuestas de enseñanza que integraron el Piloto “fueron diversas en atención a la combinación de instancias presenciales y virtuales dispuestas para cumplir con los objetivos y su desarrollo” (UAE-FCS, 2023: 8). No obstante, desde la UAE-FCS, se realizaron una serie de recomendaciones y orientaciones, destinadas a los equipos docentes. En este sentido, en el informe del Piloto se menciona que, “se acordaron algunos puntos clave básicos, de manera de acercar lo más posible las propuestas a los parámetros de diseño y planificación de cursos con componentes de virtualidad” (ibid.).

Las dimensiones consideradas para la evaluación del Piloto se elaboraron a partir de la revisión bibliográfica especializada, principalmente tomando como referencia los aportes de “Marciniak, R. y Gairín Sallán, J. (2018), Orozco (2014), Pontoriero (2021) y Porta (2021)” (UAE-FCS, 2023: 10). A partir de estos aportes, y tomando en consideración los intercambios realizados con el colectivo docente, se organizaron “las dimensiones más frecuentemente consideradas como aspectos esenciales para evaluar la calidad de actividades de estas características, sobre todo las que refieren a aspectos de diseño, planificación y evaluación en entornos virtuales” (UAE-FCS, 2023: 10).

Esas dimensiones fueron: “Información general del curso”, “Comunicación con el estudiante”, “Recursos tecnológicos/didácticos”, “Actividades formativas”, “Evaluación” y “Evaluación de la práctica docente”. En base a estas, “se han desarrollado tanto algunas de las orientaciones e instrumentos para la autoevaluación de los equipos, la observación de los cursos y el relevamiento de algunas de las valoraciones” (UAE-FCS, 2023: 9).

En líneas generales, la evaluación del piloto

permite constatar una notoria evolución en relación a la primera etapa de la Enseñanza Remota de Emergencia y también una adecuación clara de los cursos que integran el piloto respecto del resto de los cursos de la FCS en la actualidad, al menos en lo que respecta al aprovechamiento de las posibilidades que brinda el EVA FCS Udelar para el diseño y el desarrollo de cursos. Esto es claro respecto del uso de la plataforma para contener información y materiales de los cursos y debe ser considerado con cuidado respecto de otros componentes como la evaluación y las actividades en general sobre las cuales no se ha indagado en su ambiente de desarrollo propio en los cursos presenciales (UAE-FCS, 2023: 10).

Los elementos que fueron considerados para dar cuenta de la dimensión “información general del curso”, permitieron observar una desigual presencia de componentes. Por

ejemplo, “en 7/23 y 8/18 de los cursos del primer y segundo semestre respectivamente no era posible acceder a los objetivos y, en 6 y 4 respectivamente, no era posible identificar cómo estaba estructurado el curso (módulos/unidades/temas)” (UAE-FCS, 2023: 13).

Uno de los aspectos más completos y logrados de los cursos que integraron el Piloto fue el “Material bibliográfico y materiales diversos”, para los cuales se constató la presencia de “un solo curso en semestre par que no disponía de materiales de apoyo para el seguimiento del curso” (UAE-FCS, 2023: 13).

Entre los elementos menos presentes en los EVA de los cursos del Piloto, se destaca la existencia de “solo 13/41 cursos para ambos semestres que explicitan con claridad las actividades y criterios que integran el sistema de evaluación del curso” (UAE-FCS, 2023: 13). A su vez, se destaca que las actividades de retroalimentación del curso o evaluaciones (en cualquier formato o instancia), “son prácticamente inexistentes en todo el conjunto de cursos” (ibid.:14).

En el documento que presenta los resultados de la evaluación del Piloto 2022, se incluye un apartado específicamente dedicado a la “Evaluación de impacto del piloto en los cursos del Ciclo Inicial del semestre impar”, la cual estuvo a cargo de un equipo de docentes del Departamento de Economía de la FCS. El objetivo del trabajo fue “establecer si existen diferencias en el desempeño entre estudiantes que participan en grupos virtuales y quienes lo hacen en grupos regulares, y en ese caso estimar su signo y magnitud” (UAE-FCS, 2023:30).

En el informe se muestra que, de los 4 cursos obligatorios del Ciclo Inicial, que se dictan en el semestre impar (primer semestre del año), “los grupos virtuales presentan una proporción mayor de estudiantes sin actividad, así como una participación en las instancias de evaluación que decrece más rápidamente” (UAE-FCS, 2023:29). A su vez, se observa que “el porcentaje de estudiantes que culminan satisfactoriamente el curso (aprueban o reglamentan) también es menor en los grupos virtuales” (Ibid.).

Para dar respuesta a las causas que producen la diferencia en los indicadores de desempeño estudiantil considerados, se llevó a cabo una estrategia de evaluación utilizando la técnica Propensity Score Matching (PSM) que permite emparejar estudiantes observacionalmente similares en términos de la probabilidad estimada de inscribirse al Plan Piloto. “El principal supuesto en que se basa esta técnica es en que el conjunto de características de los estudiantes que se utilizan para el emparejamiento recoge adecuadamente los determinantes de la inscripción al Plan” (UAE-FCS, 2023:30).

Esta estrategia permitió “bajo ciertos supuestos, atribuir la diferencia en el desempeño pura y exclusivamente a la modalidad de cursado” (UAE-FCS, 2023:30). A su vez, se

observó que la diferencia entre modalidades de cursado se debilitó para el caso de una asignatura “que tiene como particularidad el seguimiento riguroso de las asistencias” (ibid.:35).

Como desafío central para las futuras implementaciones del programa, el informe señala a las primeras semanas de los cursos “donde existe una alta deserción histórica, tanto en FCS como Udelar, y la virtualidad parece reducir los incentivos de los estudiantes a comenzar efectivamente los cursos” (UAE-FCS, 2023:35).

Además, en el marco de la evaluación general del Piloto 2022, también se realizaron consultas a los docentes, con el objetivo de indagar sobre aspectos operativos y sobre las valoraciones realizadas por los mismos, en relación a distintos aspectos de su experiencia, en el primer y segundo semestre de 2022.

La forma de organización de los equipos docentes para llevar a cabo las actividades de enseñanza, consistió principalmente en la designación de un docente como encargado del EVA, por criterio de “preferencia del docente, por mejor manejo de la plataforma, entre otras” (UAE-FCS, 2023:49). A su vez, principalmente se trabajó en duplas y se realizaron reuniones semanales o quincenales para la coordinación. También se realizó distribución de tareas en relación al EVA, como “responder foros”, “atender consultas”, “cargar tareas” (Ibid.). En el primer semestre aproximadamente “el 80% de los docentes indicaron que la organización definida les resultó: adecuada, buena, muy buena, satisfactoria, etc., por lo que se entiende que los equipos lograron adaptarse en forma adecuada a las demandas de las nuevas modalidades” (UAE-FCS, 2023:49).

En relación al asesoramiento brindado a los equipos docentes, en el marco de la “adaptación” de los cursos a las nuevas modalidades, el informe destaca que “ocho de cada diez lo consideraron adecuado, sin embargo, se destacan dos aspectos a considerar que refieren a los espacios de formación, con horarios ajustados o en fechas que no resultan convenientes” (UAE-FCS, 2023:48).

Un porcentaje considerable de docentes han expresado también la necesidad de un mayor apoyo institucional, en relación a la infraestructura y apoyo técnico: de los 72 docentes que respondieron el cuestionario, 24 (equivalente a un tercio), manifestaron que el apoyo fue insuficiente o que no recibieron apoyo.

Etapas 4: Continuidad del Piloto en 2023 (diciembre 2022 a diciembre 2023)

Transcurrido el primer año de implementación del Piloto de virtualidad en FCS, se resolvió darle continuidad en el año 2023. El 12 de diciembre de 2022, el Consejo de la FCS

resolvió que, para el primer semestre del año 2023, “se replicará el piloto aplicado por la Facultad de Ciencias Sociales en el año 2022” (FCS, Res. N° 2452). Esta “réplica” del Piloto también se extendió durante el segundo semestre de 2023.

El panorama general de cursos que se dictaron en el marco del Piloto en 2023 es similar al de 2022. Al focalizar en los cursos correspondientes al Ciclo Inicial de 2023, es posible observar que se repite la situación de 2022, con doce cursos correspondientes al semestre impar (los cuales incluyen cursos obligatorios, optativos y electivos) y seis en el par. Esta información surge de la entrevista con Informante Calificado (IC), y se verifica con la grilla de cursos publicada en la página web de la FCS.

No es posible encontrar la información sobre los cursos participantes del Piloto 2023, sistematizada en un reporte institucional, ya que en 2023 no se realizó una evaluación institucional del Piloto, tal como se realizó en el año anterior. A su vez, en los “Datos sobre actividades curriculares” que se publican en la página web⁷ de la FCS, y que incluyen indicadores como “Tasa de actividad de los estudiantes ingresantes por cohorte”, “Tasas de abandono” y “Resultados del Ciclo Inicial”, entre otros, no se realiza una diferenciación de acuerdo a las modalidades de cursado.

De acuerdo a lo expresado por IC, la implementación del piloto en 2023 “acompaña la dilatación de una discusión, más que una propuesta en sí misma. Esa es la principal diferencia con el del año pasado, que estuvo pensado como estrategia específica para ese año y para ese contexto de salida en la enseñanza remota de emergencia. Hoy no estamos en un contexto de salida, estamos en un contexto de transición hacia algo que todavía no tenemos del todo claro qué es. Es como una continuidad muchísimo más atada a lo que son las iniciativas de los equipos docentes y a una idea de no cortar algunas oportunidades que se abrieron a partir del piloto del año pasado, habida cuenta de que no había una resolución institucional que diga sí esto continúa y esto no continúa” (IC).

En cuanto a los criterios de selección de estudiantes, en 2023 se implementó un sistema de “autoselección”, lo cual implicó que no se aplique el “sorteo” realizado en el año anterior, ni otros mecanismos que se habían considerado (que implicaban un control administrativo de constancias y declaraciones juradas). “Este año no se hizo el sorteo, se puso en marcha, con unos criterios bastante similares, más una apuesta a la autoselección de los estudiantes que estuvieran en esa situación y un sistema de inscripción en bedelía, que contemplaba la posibilidad de cambio de grupo una vez que se habían resuelto las

⁷ <https://cienciassociales.edu.uy/ensenanza/unidad-de-asesoramiento-y-evaluacion/datos-de-ensenanza/>

inscripciones, para aquellas situaciones que pudieran acreditar que tenían alguna de las dificultades, o sea primero una cuestión de autoselección y después una redistribución en función de esto, en unos plazos, y eso funcionó mejor. Después quedan casos puntuales obviamente, y que son parte de las discusiones de ahora. Bueno y de pronto se inscribe gente que no lo necesita” (IC). Por la vía de los hechos, quedó en el criterio de los estudiantes interesados en cursarlo en modalidad no presencial.

Etapas 5: Discusión sobre la incorporación de cursos virtuales a la oferta académica estable (diciembre 2022 a noviembre 2023)

La discusión sobre la incorporación de estas modalidades a la oferta estable de cursos de FCS, se encontraba prevista en la propuesta de discusión a mediano y largo plazo, que había sido presentada al Consejo de FCS en mayo de 2021, conjuntamente con la propuesta a corto plazo (que desembocó en la creación del Plan Piloto).

Esta discusión comenzó a materializarse hacia fines de 2022. A la vez que se aprobaba la “réplica” del Plan Piloto para el año 2023, se iniciaba otro momento en el proceso de discusión institucional, focalizado en la incorporación de estas modalidades, ya no en el marco de un Piloto, sino hacia su integración en la oferta académica estable de cursos en la FCS. Fue a partir de una iniciativa plasmada en el documento “Incorporación de propuestas de enseñanza virtual/mixta a la oferta académica de la FCS” (UAE-FCS, 2022a), el cual fue enviado al Consejo de FCS por parte de la Comisión de Enseñanza y la UAE, en noviembre de 2022.

Esta propuesta no fue aprobada, por decisión de la totalidad del Orden docente, Orden de egresados y Decanato, estando en contra la delegación del Orden estudiantil, quien planteó el pedido de “Aprobar el documento elevado por la Comisión de Enseñanza, sobre la enseñanza virtual y mixta, incorporando el conjunto de sus puntos, para su implementación en el año 2023”, al cual no se hizo lugar (FCS, Res. N° 2452, 12/12/22).

Como alternativa a la no aprobación de la propuesta, comenzó a ejecutarse un cronograma de discusión, el cual fue presentado por parte de Decanato y aprobado por el Consejo de FCS en abril de 2023. El “Cronograma de discusión institucional para la incorporación de modalidades virtuales y mixtas a la oferta de actividades curriculares de FCS” (FCS, Res. N° 655, 13/4/23), preveía una última etapa para Octubre-Noviembre de 2023, con la “Elaboración de una agenda de diálogos y difusión de cara a la preparación del primer semestre del 2024” (FCS, Expe. N° 232900-000049-22, Actuación 12).

Sin embargo, finalizado el año 2023, puede observarse que la discusión institucional en ese sentido continúa. Como medida complementaria para permitir la continuidad de la discusión, se estableció que, “hasta que finalice el proceso de discusión institucional para la incorporación de modalidades virtuales y mixtas a la oferta de FCS, se repliquen los criterios de funcionamiento de la enseñanza virtual, tal como fueron desarrollados en 2023” (FCS, Res. N° 2375, 3/11/23).

A su vez, en noviembre de 2023 se aprobó una “actualización” del cronograma de discusión institucional (FCS, Res. N° 2459, 9/11/23). En la resolución se informa sobre las nuevas acciones institucionales, para continuar avanzando con la discusión. Para ello, se crearon tres grupos de trabajo, integrados por unidades institucionales (como la UAE, la Comisión de Enseñanza, Comisión de Programación Financiera y Comisión de Edificio y Obras, entre otras); a su vez, en esa resolución se contemplaba la participación de representantes de los distintos órdenes del cogobierno universitario.

En el cronograma actualizado, se previó que uno de los grupos de discusión estuviera dedicado al “Estudio y propuesta de enseñanza de grado”. Esta temática comprendía aspectos como las “trayectorias posibles y sugeridas según Licenciatura y Ciclo”, los “requerimientos y condiciones de cursado y aprobación para las modalidades”, y el “tipo de planificación de cursos y evaluaciones adecuadas a los entornos correspondientes” (FCS, Expe. N° 232160-000062-23, p. 4). Los otros dos grupos estarían abocados respectivamente, al “Estudio y propuestas de enseñanza de posgrado” y a los “Recursos y condiciones de trabajo docente, necesidades de infraestructura y de gestión administrativa, costos de incorporación” (Ibid.).

Este cronograma comprendía acciones que se desarrollarían hasta los meses de mayo-junio de 2024. Para estos meses se estimaba que se realizaría una síntesis de lo trabajado. En ese sentido, en el cronograma de discusión actualizado se propone:

- Elaboración de una síntesis institucional acerca de la incorporación de la modalidad de enseñanza virtual a cargo de la Comisión de Enseñanza y la Comisión de Posgrados con el apoyo de la UAE, la cual deberá tener en cuenta los productos elaborados en este proceso amplio de discusión.
- Discusión final y definición de una propuesta institucional a largo plazo. (FCS, Expe. N° 232160-000062-23).

Un aspecto esencial para poder interpretar adecuadamente esta etapa, es la continuidad en la discusión institucional, que se extendió durante todo el año 2023, y prevé etapas que se darán, al menos, en la primera parte del año 2024. Esto implica que, al momento de elaboración de esta tesis, no exista una resolución institucional sobre la

incorporación de modalidades virtuales a la oferta estable de cursos. Como se mencionó anteriormente, el mecanismo que se implementó por parte del Consejo de FCS, en el marco de la continuidad de la discusión, fue la aprobación de sucesivas “réplicas” del Plan Piloto implementado en 2022, para el año 2023 y 2024.

En segundo lugar, y a modo de cierre de este apartado, resulta importante puntualizar, que las resoluciones tomadas a fines del año 2023 por parte del Consejo de FCS, además de la aprobación del cronograma de trabajo actualizado para la continuidad de la discusión en el año siguiente, introducen algunas regulaciones que van en la línea de asegurar la conservación de algunos aspectos de la presencialidad.

En este sentido, se observa que en la Resolución N° 2458 tomada en noviembre de 2023, se aprueba en general el documento de trabajo presentado por el “Grupo de Trabajo 1” (GT1), que se desempeñó con la finalidad de aportar “objetivos y definiciones” sobre la incorporación de modalidades virtuales de enseñanza en la FCS, en el marco del cronograma de discusión institucional que había sido adoptado en abril de ese año.

Mediante la mencionada resolución se adoptaron los criterios sugeridos por el GT1, los cuales implicaron, en primer lugar, determinar que “Las carreras de grado ofertadas por la FCS en Montevideo deberán poder completarse de forma totalmente presencial en los tiempos estimados establecidos en los Planes de Estudio” (FCS, Res. N° 2458, 9/11/23). En segundo lugar, se avanzó en la determinación del porcentaje máximo que puede ocupar la virtualidad dentro del plan de estudios:

El máximo porcentaje de créditos de las propuestas virtuales que se podrá ofrecer será del 49% del total de horas dictadas/créditos ofrecidos para cada ciclo de acuerdo a la propuesta de composición en la oferta virtual que realice cada carrera de FCS y programas de posgrado del mismo servicio. Esto sin desmedro de considerar inviable la modalidad virtual en algunas instancias curriculares de cada carrera de grado o posgrado (FCS, Res. N° 2458, 9/11/23).

En tercer lugar, se aprueba el criterio de “priorización” de los estudiantes para el acceso al cursado en modalidades virtuales o mixtas. Este criterio es similar al que se había manejado desde un primer momento, pero que no había llegado a implementarse, en la propuesta del Plan Piloto. Podrían acceder en su totalidad los estudiantes privados de libertad, seguidos por estudiantes con dificultades de movilidad asociadas a condiciones físicas (temporales o permanentes), estudiantes que requieren modalidades virtuales por razones de distancia y por tareas de cuidados.

Por último, se aprueba un criterio relativo a los horarios de los cursos virtuales, a partir del cual se establece que “los horarios no presenciales de los cursos de un mismo

semestre deberán estar coordinados, para tener en cuenta posibles superposiciones. Al mismo tiempo, se deberá tener en cuenta la franja horaria en la que funcionan los espacios educativos de las unidades que integran el circuito universitario” (FCS, Res. N° 2458, 9/11/23).

Figura 2.

Línea de tiempo ilustrativa de las cinco etapas en las que se dio la implementación y continuidad del plan piloto de virtualidad en la FCS-Udelar, 2022-2023.



Fuente: elaboración propia

7.3 Dimensiones de análisis definidas: Gobernanza, Cursos y Docentes

Para abordar el análisis del fenómeno identificado, cuyo proceso se ha detallado en las cinco etapas identificadas, se han organizado los datos recabados en torno a tres dimensiones (Gobernanza, Cursos y Docentes) con sus respectivas subdimensiones y categorías. De esta forma se pretende dar cuenta de la complejidad que implica, la comprensión del proceso institucional tendiente a la incorporación de modalidades no presenciales en la oferta estable de cursos de la FCS, debido a los actores con poder de decisión y al conjunto de acciones que involucra. En la tabla 3, se encuentran sintetizadas las dimensiones de análisis con sus respectivas subdimensiones y categorías, y las fuentes consultadas para cada caso.

Tabla 3*Dimensiones de análisis definidas*

Dimensio- nes	Subdimensiones	Categorías	Fuentes consultadas
Gobernanza	Marco normativo	A nivel de regulaciones centrales de Udelar A nivel de regulaciones de FCS	Regulaciones centrales Regulaciones de FCS
	Principales posicionamientos y fundamentos en el proceso de discusión	Nivel acciones Nivel discursivo	Informes de Comisiones de trabajo, resoluciones y expedientes del Consejo de FCS
Cursos	Modalidad	Virtuales y Mixtos	Páginas web y EVA Informante calificado Docentes
	Aspectos didácticos (actividades, herramientas, evaluación, contenidos)	Metodología y actividades, herramientas, evaluaciones	
Docentes	Formación y trayectoria personal	Experiencia y formación (en especial en relación a cursos virtuales)	Docentes integrantes de la muestra
	Opiniones y posiciones respecto a los cursos virtuales	Posicionamientos y fundamentos	
	Percepciones sobre el vínculo pedagógico y el aprendizaje virtual	Vivencias de la modalidad virtual	

Elaboración propia

7.3.1 Dimensión Gobernanza

Dentro de esta dimensión se consideran los aspectos de estructura organizativa y normativos, que directa o indirectamente aportan un marco regulatorio, para la implementación de modalidades virtuales en la Udelar y específicamente en la FCS. A grandes rasgos, puede sostenerse que la gobernanza en la Udelar se rige por los principios de “cogobierno” y “autonomía”, consagrados en su Ley Orgánica del año 1958, que continúa vigente.

El cogobierno universitario implica la integración tripartita, por parte del orden docente, de estudiantes y de egresados, de todos los organismos de gobierno universitario: Consejo Directivo Central, Consejos de Facultad, Asamblea General del Claustro y Asambleas del Claustro de las Facultades, estas dos últimas electoras del Rector y los Decanos respectivamente. Por su parte, la autonomía universitaria comprende los siguientes aspectos:

autonomía de gobierno (elección de autoridades sin injerencia del poder político), autonomía técnico-docente (prerrogativa de definir los objetivos de las funciones de enseñanza, investigación y extensión), autonomía administrativa (facultad de aprobar sus ordenanzas, estatutos y reglamentos internos y capacidad para nombrar y destituir a sus funcionarios), autonomía financiera (libertad para arbitrar el destino de los fondos públicos asignados para su funcionamiento) y autonomía política (derecho a exponer su opinión sobre todos los asuntos de interés general (Landinelli, 2014: 12).

Por tratarse de una institución cogobernada, las posiciones y los fundamentos de cada orden, tienen un peso relevante a la hora de tomar decisiones que deben ser apoyadas por determinadas mayorías. Debido a esto, se dedica un espacio para el análisis de los posicionamientos y fundamentos que se han hecho presentes en el proceso de discusión en FCS para la implementación de modalidades virtuales.

Como se detalla en la correspondiente subdimensión de análisis, los posicionamientos a lo largo del proceso de discusión se han traducido en acciones concretas, que han sido explicitadas a lo largo de las cinco etapas que se han identificado, y que dan estructura a dicho proceso.

Por otra parte, los fundamentos se ubican en un plano discursivo y se han concentrado principalmente en torno a tres categorías: fundamentos ideológicos, pedagógicos y culturales. Se volverá sobre estos aspectos en la subdimensión denominada “Principales posicionamientos y fundamentos en el proceso de discusión”.

7.3.1.1 Subdimensión Marco Normativo

Categoría Marco normativo a nivel de regulaciones centrales de la Udelar

Una de las principales referencias a las modalidades virtuales de enseñanza, que es posible hallar en la normativa de la Udelar, se encuentra en la “Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria” (OG), aprobada en 2011 por parte del Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar. Esta ordenanza consiste en una norma única, aplicable al conjunto de las formaciones universitarias terciarias y de grado que imparte la Udelar. Dentro de las orientaciones específicas contenidas en la OG, se establece que “Se contemplará la más amplia diversificación de modalidades organizativas y de uso de recursos a fin de contribuir a la igualdad de oportunidades educativas, garantizando su calidad” (Udelar-CDC, 2011:4). Dentro de las modalidades organizativas se reconoce que “podrán incluir cursos presenciales, semi- presenciales, virtuales u otros, horarios múltiples, así como el uso de recursos educativos variados” (Udelar-CDC, 2011:4).

El reconocimiento de las diferentes modalidades de enseñanza se fundamenta en la igualdad de oportunidades y en la calidad de la enseñanza. En este sentido, la OG establece que “Se contemplará la más amplia diversificación de modalidades organizativas y de uso de recursos a fin de contribuir a la igualdad de oportunidades educativas, garantizando su calidad” (Udelar-CDC, 2011:4).

La consecución de los objetivos para el logro de la igualdad de oportunidades y la calidad de la enseñanza, actúan como fundamentos para desarrollar modalidades de cursado no presenciales, entre otras estrategias. Estos fundamentos presentes en la OG, fueron los únicos hallados en forma explícita en la normativa central de la Udelar, a partir del relevamiento realizado con la documentación a la que se pudo acceder.

Por otra parte, si se explora en aspectos relativos a criterios institucionales para la evaluación de las actividades de enseñanza, puede observarse que, en las pautas para la autoevaluación institucional que se proponen centralmente desde la Comisión de Evaluación Interna y Acreditación de la Udelar (CEIyA), no se establecieron parámetros específicos para evaluar modalidades de enseñanza virtual hasta el año 2021, por lo que, hasta ese año no se contaba con un criterio de calidad que, a nivel general de la Udelar, brindara regulaciones en este sentido.

Las pautas de evaluación institucional propuestas por la CEIyA conforman un modelo de "evaluación global", según la definición de Rubio (2003:110). Este enfoque implica una estrategia organizativa y una metodología de gestión que involucra a todos los miembros de la organización para mejorar continuamente su eficacia, eficiencia y funcionalidad. El documento de pautas institucionales del año 2018 reconoce explícitamente este carácter global, señalando que:

Por ser una evaluación global, de uso para cualquier Servicio Universitario, intenta recorrer todas las aristas universitarias posibles, por lo que no necesariamente cada una de ellas será aplicable a todos los Servicios. Asimismo, es posible que los Servicios incorporen otras preguntas de su interés. En este sentido, su uso dará lugar a las adecuaciones que se crean convenientes (CEIyA, 2018: s/n).

En la actualización de las Pautas de Evaluación Institucional, llevada a cabo en el año 2021, se menciona que estas son un instrumento “definido con el objetivo de orientar procesos”, y que “pretenden ser un instrumento flexible y adaptable a las características particulares de cada una de las estructuras universitarias, que llevan adelante procesos de evaluación institucional” (CEIyA, 2021:7).

Es importante notar que las dimensiones propuestas para el análisis en el año 2018 no consideraban las modalidades de enseñanza virtual, mientras que, en las pautas de 2021 se incorpora un nuevo componente dentro de la dimensión "Enseñanza" denominado "Enseñanza mediada por tecnología (EMT)" (CEIyA, 2021:52). Este componente abarca dos áreas: las "Herramientas de EMT" (CEIyA, 2021:52-53) y la "Formación en EMT" (CEIyA, 2021:53-54). Puede observarse que, a partir de estas dos áreas se abordan aspectos de infraestructura, accesibilidad, formación y seguimiento del desempeño.

En cuanto a las herramientas de EMT, la evaluación busca determinar si la "entidad a evaluar"⁸ cuenta con recursos tecnológicos institucionalizados para la enseñanza y evaluación virtual. Esto incluye plataformas como EVA, Zoom, Rebinar y BigBlueButton. Se presta especial atención a la accesibilidad de estos recursos para estudiantes con discapacidades, asegurando que los entornos educativos sean inclusivos.

La evaluación también considera si los recursos de EMT son suficientes para cubrir las necesidades de la entidad, tanto para docentes como para estudiantes. Además, se indaga sobre el acceso real de los estudiantes a estos recursos, considerando factores como conectividad, disponibilidad de computadoras y habilidades para manejar las plataformas virtuales.

En el aspecto de formación en EMT, la pauta de evaluación propone examinar si la entidad proporciona espacios de capacitación para los docentes en el desarrollo de enseñanza multimodal o con uso de plataformas virtuales. A su vez, busca determinar si la entidad cuenta con información sobre el desempeño tanto de docentes como de estudiantes en el contexto de la EMT.

En la Udelar existen además algunas normativas que aplican para la utilización del EVA, principalmente referidas al derecho de autor. En este sentido, todos los recursos educativos que se publiquen en el EVA se rigen por la Ordenanza de los Derechos de la Propiedad Intelectual de la Universidad de la República, (Udelar-CDC, Res. N° 91, 8/3/1994).

Se encuentra a disposición de las/os docentes de la Udelar, una serie de cursos y guías que son de acceso libre en EVA, orientados a las "buenas prácticas" en los entornos virtuales de aprendizaje, vinculados con las licencias y derechos de autor.

⁸ "Pueden considerarse distintas entidades en tanto objeto a evaluar, siempre que cumplan con las siguientes condiciones: • Desarrollen actividades de docencia, investigación y extensión. • Dicten por lo menos una carrera de grado completa, con al menos cinco generaciones de egresados. • Sean cogobernadas y tengan autonomía académica, con la capacidad de decidir sobre su organización interna, con formación de recursos humanos, planes de desarrollo, etc. • Tengan autonomía financiera, siendo capaces de decidir sobre el destino de los fondos universitarios y extrauniversitarios, pudiendo recaudar fondos" (CEIyA, 2021:12).

En este sentido, es importante destacar que en el año 2013, la Udelar declaró el Software Libre y los formatos abiertos como prioritarios (Udelar-CDA, Res. N° 4, 2/7/13), decidiendo que los proyectos de investigación de la Udelar serán de Acceso Abierto (Udelar-CDC, Res. N° 5, 25/6/13) y también adoptó el criterio de apertura para sus recursos educativos (Udelar-CDC, Res. N° 17, 19/2/13).

Para finalizar este apartado, resulta importante remarcar que los procesos de evaluación que se dan en los diferentes Servicios de la Udelar, cuentan con las directivas y lineamientos generales propuestos desde la administración central, pero dependen, en mayor medida, de los esfuerzos que se realizan por las unidades de evaluación internas a los servicios, lo que genera una heterogeneidad de formas de llevar a cabo estos procesos. La particularidad de ser definida su operativa a nivel interno, y no central, podría estar dificultando la posibilidad de organizar la información en un reporte institucional global de la Udelar.

Categoría Marco normativo a nivel de regulaciones de la FCS

Las regulaciones elaboradas a nivel de FCS con implicancias para el fenómeno estudiado, están dadas principalmente por las resoluciones N° 2574 (FCS-Consejo, 18/11/21) y la N° 2848 (FCS-Consejo, 16/12/21). En ellas se establece la creación del Plan Piloto de enseñanza virtual y la aprobación de la grilla de cursos, así como los parámetros de calidad y criterios para su implementación. El detalle de las características de implementación, así como los requisitos establecidos por estas resoluciones ya se detallaron al dar cuenta de las diferentes etapas del proceso de discusión institucional.

Resulta pertinente destacar que, el Plan de Estudios vigente en la FCS desde el año 2007, reglamentado en 2009, deja abierta la posibilidad de existencia de modalidades de enseñanza que se aparten de las estrictamente presenciales, aunque se plantea este asunto como una “ambición”, y no establece definiciones de las tipologías específicas. Se expresa que,

(...) es ambición de este Plan de Estudios estimular los procesos de innovación en materia de modalidades de enseñanza que se puedan ir produciendo. En ese sentido, este Plan de Estudios deja abierta la posibilidad de que diferentes ofertas curriculares realicen propuestas debidamente fundadas sobre las formas de enseñanza que desarrollarán y las implicancias que ello conlleva para la relación entre trabajo presencial y no presencial de los alumnos (FCS, Plan de Estudios, 2009:11).

A su vez, el Plan de Estudios introduce la “flexibilidad” como un elemento a ser considerado y promovido en las trayectorias estudiantiles, se intenta “brindar a los

estudiantes mayor flexibilidad, nuevas ofertas de formación, así como innovadoras modalidades curriculares de carácter multi e interdisciplinario” (FCS, Plan de Estudios, 2009:5).

La necesidad de “flexibilidad” ha sido citada en algunos momentos del proceso de discusión institucional, como marco que acompaña y permite la incorporación de modalidades de enseñanza virtual en la oferta académica de FCS. Por ejemplo, por parte del GT1, en el marco del establecimiento de objetivos y definiciones para la implementación de modalidades virtuales en la oferta estable de cursos de FCS, se menciona que, uno de los objetivos de la incorporación de estas modalidades se vincula con “la diversificación de posibilidades de cursado”, en este sentido, se argumenta que

El creciente aumento de la diversidad del perfil estudiantil universitario, implica que existen cada vez más estudiantes que presentan condiciones de vida con escasez de recursos de distinto tipo o situaciones personales y familiares que requieren mayor **flexibilidad** para el seguimiento de las actividades. Esto redundaría en desigualdades para el desarrollo de trayectorias académicas, con enlentecimientos y obstáculos para el tránsito educativo y el egreso de la institución (FCS-GT1, 2023:2).

Por otra parte, resulta significativo puntualizar que, en el glosario de términos que se anexa al Plan de Estudios (FCS, 2009:96), la “modalidad de enseñanza” es definida en distintos sentidos. En sentido amplio se la define como la “Organización de la enseñanza y el aprendizaje que asume una actividad de formación determinada”. A su vez, en la definición dada, se explicita que este término “hace referencia a los modos de cursado: presencial, a distancia, semipresencial y sus variantes”, así como también “a los modos que adopta la enseñanza (expositiva, interrogativa...)”. Finalmente se introducen algunos “Ejemplos de modalidades de enseñanza” que existen en FCS, donde se mencionan los “cursos teóricos”, “teórico prácticos”, “cursos prácticos”, “taller”, “seminario”, “pasantía” y “educación semipresencial”.

Cabe considerar también dentro de esta dimensión al nuevo formato para la presentación de los programas de los cursos, elaborado por parte de la UAE-FCS y puesto a disposición de los equipos docentes en el marco de la implementación del Piloto a partir del año 2022. Este nuevo formato de programas actúa como un marco de planificación de los cursos (o *Syllabus*), que involucra aspectos pedagógicos y didácticos. Se hará referencia a algunos de estos aspectos en la dimensión destinada a analizar específicamente las características de los cursos.

Otro elemento que puede considerarse como marco normativo regulatorio en FCS, es el documento “Acuerdos Institucionales para el uso de EVA-FCS” (UAE-FCS, 2022b), elaborado por la UAE-FCS y puesto a disposición de los docentes en 2022. En este documento se establecen una serie de definiciones y procedimientos con el objetivo de “ordenar las actividades que los usuarios realicen en el EVA procurando un uso racional y sistemático del mismo, buscando satisfacer las necesidades actuales y las que se generen en el futuro”.

Las definiciones que se introducen en el documento de acuerdos institucionales, refieren a elementos básicos de funcionamiento del EVA. Estos elementos son: “Espacio de trabajo”, “Usuario”, “Rol”, “Articulador EVA-FCS” y “Equipo de asesoramiento docente”. Por su parte, los procedimientos que se establecen en los “acuerdos institucionales”, refieren a aspectos de la “Gestión y Soporte”. Principalmente aspectos vinculados a los “procedimientos” para la solicitud de creación de espacios de trabajo, usuarios, acceso y administración; así como cuestiones referidas a los recursos educativos que se pueden utilizar en el EVA. Al respecto se menciona que,

Los equipos docentes son responsables de la gestión de contenidos para el desarrollo de sus espacios de trabajo. Todos los recursos que se publiquen en EVA deberán seguir la normativa que la Universidad ha fijado, utilizando en consecuencia los estándares abiertos ODF y PDF para el manejo de documentos de ofimática. En caso que se entienda conveniente publicar materiales que requieran el uso de software privativo y/o comercial, es conveniente que se ofrezca la alternativa de los mismos contenidos en formatos abiertos (UAE-FCS, 2022b, s/n).

Cabe destacar que, en relación a los talleres formativos para docentes, que se realizaron durante el año 2022, por parte de la UAE, se expresa que “Dado el tiempo disponible y la falta de marco normativo que estableciera con claridad y de forma vinculante este tipo de parámetros, éstos no constituyeron más que sugerencias, seguidas de manera disímil por parte de los equipos” (UAE-FCS, 2023:4). Esta apreciación permite identificar el grado de avance en relación al aspecto normativo que forma parte de los aspectos de planificación y gestión que intervienen en este tipo de procesos institucionales.

Finalmente, en relación a las modalidades de enseñanza que podrían adoptar concretamente los cursos, puede observarse, si se pone el foco en el proceso de discusión institucional, que no es posible identificar normativas de carácter prescriptivo asociadas, por ejemplo, a parámetros de calidad, que introduzcan definiciones sobre las diferentes modalidades de enseñanza y las formas de implementarlas. Aunque sí es posible identificar algunas orientaciones sobre estos aspectos, como las que se encuentran en el “Instructivo para

la elaboración de los programas de actividades curriculares de FCS (ajustado 2022)” (UAE-FCS, 2022a). En este instructivo, las diferentes modalidades de enseñanza se encuentran brevemente definidas. Sobre estas definiciones se volverá en la “Dimensión Cursos”, del presente capítulo de análisis.

En el documento elaborado por el GT1, que fue aprobado por parte del Consejo de FCS en noviembre de 2023, puede notarse, que se avanza en algunas definiciones acerca de las características que deberían adoptar las modalidades de enseñanza. El mencionado documento expresa,

El GT1 entiende que para el adecuado desarrollo de modalidades virtuales los cursos deberán desarrollar modalidades de enseñanza activa, con retroalimentación docente y espacios de interacción sincrónica. De este modo, y en tanto no se den condiciones para lo contrario, no se admitirán cursos enteramente asincrónicos y/o autoadministrados. Se puede disponer de materiales para ser visitados asincrónicamente, pero esto no deberá sustituir la presencia docente y el contacto virtual docente-estudiante. Tampoco se debe suplantar presencia por tarea autoadministrada, salvo que ésta cuente con adecuada retroalimentación docente. La asistencia a las instancias sincrónicas por parte de los estudiantes se considera fundamental para el adecuado desarrollo de los cursos (FCS-GT1, 2023:7).

Si bien el documento donde se sugieren estas características fue aprobado a fines de 2023, momento en el que los cursos seleccionados para el análisis se encontraban próximos a finalizar, estas características se observan presentes en los cursos analizados. De esto se dará cuenta en la dimensión destinada al análisis de los cursos de la muestra seleccionada.

7.3.1.2 Subdimensión: Principales posicionamientos y fundamentos en el proceso de discusión

Los distintos posicionamientos y fundamentos que han sido asumidos por parte de los actores que participaron a lo largo del proceso de discusión, se manifiestan en dos niveles ontológicos, que refieren a distintas esferas o dimensiones de la realidad en las que se manifiesta el fenómeno estudiado (en este caso, los posicionamientos y fundamentos sobre la implementación de modalidades de enseñanza virtual a través del Piloto de virtualidad y de su incorporación a la oferta estable de cursos de FCS).

Estos niveles representan diferentes formas de existencia o manifestación del objeto de estudio, cada una con sus propias características y dinámicas. En este sentido, se distinguen con claridad dos niveles: el que se corresponde con el plano discursivo, y el que se concreta a nivel práctico mediante las acciones y decisiones que se toman.

El nivel práctico o concreto se refiere a las acciones y decisiones observables en relación con la implementación de modalidades de enseñanza virtual. El nivel discursivo se

refiere a la realidad conceptual y abstracta de las ideas, creencias y valores que subyacen a las acciones desarrolladas, o que no llegaron a desarrollarse. Comprende las manifestaciones intangibles que informan las posturas de los actores involucrados. Se reserva el término posicionamientos para referirse al primer nivel, y fundamentos para el segundo.

Pueden asociarse los diferentes posicionamientos y fundamentos en torno a tres grandes grupos de actores que han participado del proceso de discusión. A los efectos de la organización del análisis, y tomando en cuenta el relato del IC y los documentos analizados, por su ubicación se los ha denominado "autoridades", "impulsores" y "cuestionadores".

Cuando se hace referencia a las "autoridades", se está aludiendo principalmente a las resoluciones que surgen del Consejo de FCS en tanto órgano máximo de conducción política y administrativa de la institución. En este sentido, en tanto son resoluciones emanadas de un espacio donde confluyen diferentes posicionamientos, las resoluciones efectivamente tomadas dan cuenta de correlaciones de fuerzas pujantes, de las cuales, algunas tienen lugar (y logran ser apoyadas) y otras no prosperan. Las propuestas realizadas a este órgano, pueden seguir tres procesos: son adoptadas, modificadas, o descartadas. A su vez, pueden ser presentadas por parte de actores que ocupan distintas posiciones en la escala jerárquica de la institución y/o que pertenecen a distintos ámbitos y órdenes del cogobierno institucional.

El grupo "impulsores" puede definirse como un grupo de docentes y miembros de la UAE-FCS que ha liderado y acumulado experiencias relacionadas con la enseñanza virtual, sirviendo como motor para la discusión y eventual implementación de propuestas de virtualidad en la FCS. Ha llevado adelante una serie de prácticas y experiencias relacionadas con la implementación de la plataforma virtual EVA y la enseñanza semipresencial en la FCS, principalmente a partir del año 2017.

De acuerdo a la información que surge de la entrevista con IC, es posible identificar que el grupo impulsores tiene sus antecedentes en una serie de experiencias previas a la implementación del Piloto de virtualidad, e incluso previas a la ERE de la pandemia. Estas pueden ubicarse principalmente a partir del año 2017, con la implementación de algunos cursos en FCS que en su momento fueron denominados "semipresenciales".

Específicamente en el contexto de la pandemia, se creó en la FCS el "Grupo de apoyo a la virtualización de los cursos" (IC), que funcionó en 2020 y 2021, coordinado desde la UAE-FCS y conformado por docentes que, de forma honoraria, brindaron apoyo a otros docentes, en la realización de las adecuaciones necesarias para poder desarrollar las tareas de enseñanza remota de emergencia. A su vez, se elaboraron "materiales de consulta" (IC), "guías de orientación muy básica" (IC) y se brindó un curso en la pandemia, financiado con

fondos concursables, para el abordaje de las adecuaciones. Este grupo de apoyo estaba conformado por algunos docentes, que voluntariamente se ofrecieron, porque tenían conocimientos sobre la temática, y por docentes que habían participado de las experiencias previas, los cuales “eran los que presentaban los proyectos”, “algunos tenían formación de base, pero otros no” (IC).

Estas experiencias desarrolladas previamente, y durante la pandemia, conformaron un acumulado que actuó como soporte, para que pueda iniciarse un proceso de discusión y concretarse la implementación de un plan piloto de virtualidad desde el año 2022.

El grupo “cuestionadores” se refiere a un grupo de docentes y/o miembros de la FCS que presentaron una posición de desacuerdo frente a la incorporación de modalidades de enseñanza virtual en la FCS. Estas discrepancias se hicieron evidentes durante los primeros momentos del proceso de discusión institucional sobre la propuesta del Plan Piloto de virtualidad y la propuesta de discusión a mediano y largo plazo, llevado a cabo en el marco de la subcomisión de trabajo creada para ello.

Categoría: Nivel acciones

En esta investigación, los posicionamientos de los actores involucrados, que se han concretado a nivel práctico mediante las acciones y decisiones tomadas, ya han sido documentados en las cinco etapas detalladas, en las que se dio cuenta del proceso de discusión institucional, con las propuestas y análisis documentados que han sido elaboradas y presentadas al Consejo de FCS. Sin embargo, conviene realizar una síntesis de lo ya expresado, para luego abordar las categorías que conforman el nivel discursivo.

Mediante la propuesta de creación del Plan Piloto y de discusión institucional a mediano y largo plazo, elevada al Consejo de FCS en mayo de 2021, se canalizaron las principales discusiones e ideas en torno a las modalidades virtuales de enseñanza, que se venían gestando desde el grupo impulsores. Estas ideas contaron con un anclaje institucional, que se dio principalmente a través de la UAE-FCS, cuya presencia en la subcomisión de trabajo fue significativa.

La presencia significativa de la UAE, en tanto principal canalización institucional del grupo “impulsores”, está reflejada también en la continuidad de los planteos realizados por parte de esta, que fueron en el sentido de darle continuidad a la discusión y poder profundizar, hacia fines de 2022, en aspectos vinculados a la incorporación de modalidades de cursado virtuales y mixtas en la oferta estable de cursos. La principal acción que se destaca en este sentido, fue la presentación al Consejo de FCS de la iniciativa: “Incorporación

de propuestas de enseñanza virtual/mixta a la oferta académica de la FCS”. Esta iniciativa, tal como se mencionó anteriormente, no fue aprobada.

Por parte de las autoridades se han llevado a cabo posicionamientos, que han ido en el sentido de acompañar en gran medida las acciones llevadas a cabo por quienes han propuesto la implementación y la continuidad del Plan Piloto. Sobre todo, en lo que respecta a la aprobación y acompañamiento en la implementación del Plan Piloto de virtualidad en 2022, y la decisión de aprobación de sucesivas réplicas hasta tanto el proceso de discusión haya finalizado. A su vez, se destaca la acción de no aprobar la propuesta tendiente a la incorporación de estas modalidades en la oferta estable de cursos de FCS, y, en vez de ello, aprobar el cronograma de discusión institucional propuesto por Decanato, al que se hizo referencia en la “etapa 5” del proceso de discusión institucional.

Durante las etapas iniciales del proceso de discusión institucional, se evidenciaron desacuerdos con la implementación de modalidades virtuales de enseñanza. Estas surgieron en el marco del trabajo de la subcomisión encargada de elaborar la propuesta del Plan Piloto de virtualidad y la estrategia de discusión a mediano y largo plazo. Los diversos posicionamientos sobre la incorporación de la enseñanza virtual en este grupo de trabajo llevaron a la presentación de dos informes ante el Consejo de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS): uno aprobado por la mayoría de la subcomisión y otro complementario, elaborado por un grupo minoritario. Ambos documentos (el informe mayoritario y el minoritario) fueron considerados como elementos fundamentales para el debate en el Consejo de la FCS, según consta en el Expediente N° 232900-500057-21.

Categoría: Nivel discursivo

La exposición de los hallazgos en torno a esta categoría, se realizará presentando la información de forma organizada en torno a los principales fundamentos que se dieron en el proceso de discusión institucional. Los principales fundamentos hallados, pueden ubicarse a nivel discursivo, en los planos ideológico, pedagógico y cultural.

En el plano ideológico, el principal fundamento hallado refiere al “acceso” que permiten las modalidades de enseñanza virtual, en el marco de la implementación del Piloto y su eventual continuidad mediante la adopción de estas en la oferta estable de cursos de la FCS.

En el plano pedagógico, se toman elementos del proceso de discusión, que quedaron plasmados en documentos, así como aspectos mencionados en las entrevistas realizadas, que permiten por un lado, identificar aspectos que refieren al enfoque pedagógico institucional de

la Udelar y de la FCS, y, por otro lado, identificar aspectos del enfoque pedagógico que se promueve con la propuesta de incorporación de modalidades virtuales de enseñanza en la FCS.

Finalmente, en el plano cultural, se destacan algunas referencias a la “digitalización” como un fenómeno que debe ser considerado a la hora de pensar en la oferta educativa por parte de la institución.

Fundamento ideológico: el acceso

Se considera que el acceso es un fundamento de tipo ideológico ya que implica una visión acerca de la universidad, que contiene una serie de valoraciones, como las relativas al rol que cumple en la sociedad, a la función institucional y su responsabilidad en garantizar una amplia accesibilidad, además, la idea de que la tecnología (en este caso, las modalidades virtuales) pueden y deben usarse para mejorar el acceso a la educación, refleja una visión del papel de la tecnología en la sociedad, y su incidencia para resolver problemas educativos. Algo a lo que ya se hizo referencia en el capítulo teórico.

Si se observa el proceso de discusión institucional en torno a la implementación de modalidades virtuales en la FCS, puede identificarse que, desde el comienzo, junto con la presentación de la propuesta del Piloto, uno de los puntos centrales de la fundamentación para llevarlo a cabo, estuvo puesto en el “acceso”.

En el documento elaborado por la subcomisión de trabajo, se expresa que se considera pertinente incorporar estas modalidades de enseñanza “de forma de ampliar las posibilidades de acceso a la FCS para los y las estudiantes”. A su vez, se hace referencia a las experiencias anteriores, principalmente a las desarrolladas en el contexto de pandemia:

La implementación de modalidades híbridas u opciones virtuales ha permitido el acceso y la vinculación sostenida a los cursos, de grupos de estudiantes en condiciones de desigualdad en relación al “estudiante tipo” que se advierte en la propuesta formativa de Udelar y también en la de FCS. Diferentes formas de vincularse a contenidos, docentes y pares a través de dispositivos tecnológicos, han posibilitado a estudiantes en distintas situaciones (distancia geográfica, dificultades horarias, conciliación estudio-trabajo-cuidados, contextos de encierro y otros) iniciar o reiniciar sus trayectos formativos (FCS, Expe. N°232900-500057-21, p. 14).

A su vez, en el informe complementario que se generó, también en el marco de trabajo de la subcomisión, presentado al Consejo de FCS junto con el documento “en mayoría”, también se hace referencia al acceso. En este caso se pone el énfasis en la importancia de garantizar el acceso mediante el fortalecimiento del sistema de becas y de la

descentralización territorial de la Udelar, “acercando y desarrollando la formación de grado y posgrado en todo el país, la investigación y la extensión” (Expe. N°232900-500057-21, p. 25).

A lo largo del proceso de discusión institucional, puede observarse una continuidad en las referencias a la ampliación de las posibilidades de acceso, como el principal fundamento para la incorporación de modalidades virtuales en la FCS. En la Propuesta para la incorporación de modalidades virtuales y mixtas a la oferta académica de FCS, se expresa que

Ampliar las modalidades de cursado no supone una solución de democratización -tal como se puntualizó oportunamente-, sino que es apenas un paso para la ampliación de oportunidades de cursado, pertinente y posible para algunos/as estudiantes. Por lo mismo no sustituye o minimiza la necesidad de políticas transformadoras a nivel social y educativo como lo son la descentralización, el apoyo económico y las acciones para una educación universitaria inclusiva (FCS-UAE, Expe. N° 232900-000049-22, p. 7).

Fundamentos pedagógicos

Se han mencionado en el capítulo teórico de la presente investigación, algunos elementos centrales que componen a la dimensión pedagógica de la implementación de cualquier propuesta educativa y, específicamente, de las que implican a la tecnología como uno de sus componentes centrales. Dentro de estos elementos se encuentran los epistemológicos, psicológicos o de Teoría del aprendizaje, didácticos y tecnológicos.

Tomando estos componentes principales como referencia, en este apartado se dará cuenta de los hallazgos realizados en torno a los fundamentos pedagógicos, que han sido sostenidos en el proceso de discusión, llevado a cabo en FCS en el marco de la implementación del Piloto de virtualidad y su continuidad, de forma que permita contar con elementos para poder identificar en el análisis de los documentos y entrevistas, algunas de las principales características del enfoque pedagógico institucional y de la Propuesta Piloto.

Es importante destacar que el ejercicio de identificación de los fundamentos pedagógicos no ha significado una tarea sencilla, lo que se asocia en parte a una falta de tradición en la Udelar de pensar sus asuntos en esos términos. Esto ha sido argumentado en el capítulo teórico principalmente en las referencias a Behares (2011) y se encuentra presente en las respuestas dadas por los entrevistados. Por ejemplo, uno de los aspectos que se destacan en la entrevista realizada a IC refiere a las concepciones “arraigadas” en la Udelar, acerca de la enseñanza y del rol docente.

Hay dificultades que tienen que ver con esto, que es más profundo, que son las concepciones de enseñanza arraigadas, y eso es una de las principales

dificultades, uno tiende a enseñar como aprendió (...) mucho más cuando tenemos una realidad en términos de peso relativo de las funciones en la universidad donde la investigación es mucho más promovida, mucho más incentivada y la enseñanza no, eso ha pasado siempre (...). La universidad tiene cierto conservadurismo en ese sentido, en esto de no pensar la propuesta en términos didácticos o siquiera pedagógicos, simplemente hacer como una suerte de transmisión de lo que se ha investigado (IC).

A pesar de las dificultades señaladas, pueden observarse a lo largo del proceso de discusión, algunas menciones que se vinculan con aspectos epistemológicos, tecnológicos, didácticos y de teoría del aprendizaje. Algunas de estas referencias se corresponden con la propuesta de implementación de cursos virtuales en la FCS, mientras que otras se vinculan a la Udelar, como un marco más general en el cual la FCS se encuentra integrada.

En el marco del trabajo de la subcomisión creada para abordar la temática de la modalidad virtual en los cursos de FCS en la post pandemia, documentado en lo que este análisis se ha denominado la “Etapa 1” del proceso de discusión institucional, se dieron algunas discusiones que tienen que ver con aspectos de orden epistemológico. En los documentos de trabajo elaborados, se observan algunas referencias a distintas concepciones sobre las formas en que es posible acceder al conocimiento.

En este sentido, puede observarse que como parte de los desacuerdos que se presentaron por parte del grupo “cuestionadores”, en relación a la implementación de modalidades virtuales, se plantea un enfoque que argumenta que la enseñanza cara a cara involucra elementos cruciales de “comunicación no verbal”, “relaciones de intercambio entre los propios estudiantes y con los/las docentes” que serían imprescindibles para el acceso al conocimiento. Desde esta perspectiva, el aprendizaje presencial ocurre en un contexto estructurado, diseñado para cumplir objetivos educativos específicos y se cuestiona la capacidad de la Educación Virtual (EV) para replicar estos aspectos cruciales.

Esta producción de conocimientos y aprendizajes se dan en el contexto de encuadres muy definidos que responden a objetivos educativos, que suponen la presencia no sólo física sino intelectual, emocional, actitudinal, acorde a un esfuerzo y una energía puestos en acto en dicho tiempo y espacio, que deben realizar tanto docentes como estudiantes para lograr esos procesos de aprendizaje. Esto también se coloca en cuestión en la EV en la medida que el encuadre de estos procesos educativos tiende a diluirse, se individualiza mucho más el acto educativo (perdiendo dimensiones de interacción y producción grupal presencial), el cuerpo en su sentido más amplio tiende a perderse detrás de una pantalla (con suerte no siendo un mero “cuadrado negro”), entre otros aspectos (FCS, Informe en minoría, Expe. N° 232900-500057-21, p. 22).

Por parte de quienes han promovido la incorporación de modalidades virtuales en las post pandemia, se ha remarcado la importancia de no plantear a “la virtualidad en oposición a la presencialidad, sino como una modalidad dentro de un modelo de enseñanza predominantemente presencial, que puede aplicarse a aquellas actividades curriculares cuyos objetivos de aprendizaje lo permitan” (FCS, Subcomisión de Trabajo, expe N°232900-500057-21, p. 16).

En el mismo sentido que lo expresado por la subcomisión de trabajo, la Comisión de Enseñanza explicita que “Es importante destacar que este debate no implica cuestionar el carácter presencial del modelo de enseñanza de la Universidad de la República, que se mantendrá en estos términos” (Comisión de Enseñanza, En: Expe. N°232900-500057-21, pp.10).

Esta visión de la educación, implica que,

La convivencia de dos modelos de enseñanza como son la modalidad de enseñanza virtual o híbrida y la presencial es posible, siempre que se conciben con planificación, estrategias y diseños curriculares específicos que atiendan sus particularidades. No es trasladable la enseñanza presencial a la virtualidad o viceversa, sino que deben planificarse desde un inicio de forma diferente, y evaluarse desde sus propios objetivos (Subcomisión de Trabajo, En: Expe. N°232900-500057-21, p. 14).

En este sentido, se plantea que la incorporación de modalidades virtuales o híbridas a la enseñanza en FCS, “implica pensar diferente la enseñanza desde el inicio, desde un modelo didáctico en donde la centralidad se coloca en la actividad del/la estudiante y sus aprendizajes, cómo se producen, cómo potenciarlos” (Subcomisión de Trabajo, En: Expe. N° 232900-500057-21, pp. 16).

Además, como ya se ha mencionado, la “flexibilidad” es uno de los principios pedagógicos que ha sido expresado como un fundamento para la incorporación de estas modalidades. En el marco del trabajo del GT1, se agrega que los “formatos más flexibles sobre todo en relación al manejo del tiempo y el acceso en clave territorial” pueden permitir el acceso a “personas que tienen dificultades de índole diversa para acoplarse a una única modalidad (la presencial)” (GT1, En: Expe. N° 232160-000061-23).

Por otra parte, en el marco de una reflexión sobre los fines de la educación, en tanto se cuestionan “para qué y para quiénes se enseña”, lo cual es una preocupación central de la pedagogía, es posible observar que, en la propuesta realizada en 2022 para la incorporación de estas modalidades a la oferta estable de cursos de FCS, se plantean algunas concepciones en torno al uso de las tecnologías digitales y de la didáctica.

En ese sentido, puede notarse que se sitúa a las tecnologías en su rol de “instrumento” y de “soporte tecnológico”, a la vez que se las posiciona como una herramienta fundamental para lograr objetivos que trascienden lo meramente técnico, abarcando dimensiones éticas, políticas, curriculares y pedagógicas inherentes a toda propuesta formativa. A su vez, puede observarse una referencia a la “mediación didáctica”, planteada como una necesidad en el marco de la implementación de modalidades virtuales de enseñanza en la FCS.

Como cualquier herramienta, se trata de situarla en ese lugar: como instrumento; como soporte tecnológico para lograr fines y objetivos que transitan por otros planos -éticos, políticos, curriculares y pedagógicos- como ocurre con toda propuesta formativa. No obstante, es necesario advertir y manejar el conjunto de cambios que esta acepción supone para el diseño de las propuestas, en tanto la tecnología altera las coordenadas del vínculo pedagógico, fundamentalmente el espacio-tiempo, y con ello las formas que debe adoptar la mediación didáctica (UAE-FCS, Exp. N°. 232900-000049-22, pp. 4).

Fundamentos culturales

Los fundamentos de orden “cultural”, pueden observarse a partir de una serie de consideraciones que se realizan en relación al contexto social y cultural post pandemia, en el que se evidencia el nuevo rol de la “digitalización” y sus consecuencias para la enseñanza universitaria.

En el documento “Incorporación de propuestas de enseñanza virtual/mixta a la oferta académica de FCS”, elaborado hacia fines de 2022 por parte de la UAE-FCS, y la presentación del mismo al Consejo de FCS, por parte de la Comisión de Enseñanza, puede identificarse claramente la referencia a la “digitalización” como una tendencia cultural actual.

Respecto de la experiencia transitada en la pandemia de COVID-19 y la enseñanza en la universidad, parece haber bastante coincidencia en algunas reflexiones que derivan de la experiencia: ésta obligó a admitir y considerar la digitalización como una tendencia cultural general, en distintos ámbitos (Maggio, 2020, 2021; Rama, 2021; Area Moreira, 2021) que la universidad no debería seguir ignorando (UAE-FCS, Expediente Nro. 232900-000049-22, pág. 3).

Como se mencionó anteriormente, la propuesta de incorporación de enseñanza virtual/mixta a la oferta académica de FCS, no fue aprobada, dando inicio a una serie de instancias destinadas a discutir en mayor profundidad la temática.

En este marco, también puede hallarse fundamentos de orden cultural, por ejemplo, en el documento elaborado por el “Grupo de trabajo 1: objetivos y definiciones”, que fue aprobado por el Consejo de FCS el 9 de noviembre de 2023 (FCS, Res. N° 2458):

En segundo lugar, otro elemento que fundamenta la incorporación de modalidades virtuales y mixtas a la enseñanza de FCS radica en que los

avances tecnológicos y de distintos órdenes van a seguir produciéndose a un ritmo mucho más rápido e intenso que la capacidad de adaptación de la institución y del demos universitario en su conjunto. En ese sentido, se entiende pertinente y estratégico incorporar institucionalmente algunas de las posibilidades de las herramientas tecnológicas para el desarrollo de modalidades de enseñanza de calidad (FCS, Grupo de Trabajo 1, Expe. N° 232160-000061-23).

Resulta importante puntualizar que el Grupo de Trabajo 1, sostuvo como primer fundamento al “acceso”, previo al fundamento cultural citado anteriormente. Esto presenta una continuidad con los fundamentos que estuvieron presentes desde el comienzo del proceso de discusión institucional, asociados a la ampliación de posibilidades de acceso que permiten las modalidades virtuales de enseñanza.

7.3.2 Dimensión Cursos

En esta dimensión se analizan la totalidad (cuatro) de los cursos obligatorios del Ciclo Inicial, que se desarrollaron durante el segundo semestre de 2023. Estos cursos fueron denominados 1, 2, 3 y 4. El período temporal en el que se dictaron estos cursos, se corresponde con la etapa 4 y parte de la etapa 5 del proceso de discusión institucional. Esto implica que fueron cursos que se dieron en el marco de la continuidad del Plan Piloto, a partir de la aprobación de una “réplica” del modelo implementado en el año anterior. A su vez, quedan comprendidos dentro de la etapa 5, debido a que, paralelamente al desarrollo de los cursos, se estaba llevando a cabo la discusión sobre la implementación de modalidades virtuales y mixtas a la oferta estable de cursos de FCS.

Si bien en el Piloto 2023 participaron cursos tanto del Ciclo Inicial como de los Ciclos Avanzados de las diferentes carreras de la FCS, la intención en la elección de los cursos obligatorios del Ciclo Inicial, se debe, en primer lugar, a que abarcan una gran cantidad de estudiantes. En los cursos de este Ciclo es donde existe una mayor concentración de estudiantes inscritos y cursando, y son compartidos por todas las licenciaturas de la FCS. Los estudiantes, posteriormente, continúan su trayectoria de formación en los ciclos avanzados, que se corresponden con cada una de las licenciaturas que es posible cursar en esa facultad. Por lo tanto, tomando en cuenta la masividad de estos cursos, es posible sostener que las perspectivas y opiniones de los docentes involucrados, surgen del trabajo con una gran cantidad de estudiantes.

En segundo lugar, en tanto Ciclo que estructura un conjunto de actividades curriculares del Plan de Estudios 2009 de la FCS, tiene finalidad y objetivos propios y “se define como una identidad específica y no como una suma de materias” (UAE-FCS,

2019:31). Las decisiones de índole pedagógico y didáctico, que se adopten en relación a estos cursos, tendrán repercusiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que involucran a una gran proporción de la población estudiantil de ese centro de estudios, que, además, se corresponde en gran medida con la generación de ingreso a la FCS.

Como primer aspecto a señalar, se observa que todos los cursos analizados, excepto uno, implementaron a partir del año 2022 un nuevo formato para la presentación del Programa del curso⁹. Este nuevo formato fue elaborado por la UAE, como parte de las acciones desarrolladas para dar apoyo a los docentes en el marco del Piloto, en relación a las adecuaciones de los cursos a las nuevas modalidades. Se hizo referencia a este instrumento, en la subdimensión destinada a dar cuenta del marco regulatorio para la implementación de modalidades virtuales en FCS.

Cabe aclarar, que el nuevo formato para los Programas no considera exclusivamente a los cursos en modalidades virtuales, sino que es abarcativo, de forma tal que pueda ser utilizado también por cursos en modalidad presencial.

Si se comparan los formatos de los nuevos Programas con los anteriores, puede observarse que, las principales diferencias están dadas en las variables que componen la modalidad de cursado, los aspectos referidos a la carga horaria y forma de distribución de las actividades del curso y en la forma en la que se presentan los distintos aspectos que componen la metodología de enseñanza y las formas de evaluación.

En la tabla 4 se presentan los ítems que componen los programas que estaban vigentes hasta 2022 y los ítems que componen los programas realizados por la UAE-FCS, que fueron adoptados por los equipos docentes a partir de 2022, en el marco de la implementación del Piloto. A su vez, se identifican las principales diferencias que pueden observarse en los nuevos programas en relación con los anteriores. Se toman en cuenta los Programas de las asignaturas obligatorias del Ciclo Inicial.

⁹ Puede accederse el formato para la presentación de nuevos programas en la página web: <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2022/10/Formato-Nuevo-programa-FCS-2022-para-enviar.docx>. Consultado el 11/8/2024

Tabla 4

Comparación de los ítems que presentan los Programas del Ciclo Inicial previos al año 2022 y posteriores a la realización del Nuevo formato de Programas

Programas Ciclo Inicial previos a 2022	Programas Ciclo Inicial 2022	Comparación y principales diferencias
Docentes	Docentes	Igual
Créditos	Créditos	Igual
Carga horaria	Carga y distribución de horas estimada	Se complejiza la presentación de la organización temporal del curso.
Modalidad (se hace referencia a la modalidad teórica o práctica)	Régimen de cursado	Además de las variables "Teórico" y "Práctico". Se agregan: "Presencial", "Virtual", "Semipresencial".
Conocimientos previos recomendados	Conocimientos previos recomendados	Igual
Objetivos	Objetivos de enseñanza y aporte al módulo que integra la UC (Unidad Curricular).	Igual
Contenidos	Contenidos y organización del curso	Igual
Método de trabajo	Métodos de enseñanza	Se introduce un listado de métodos de enseñanza, que los docentes deben seleccionar, y un espacio destinado a la "Descripción de la Metodología".
Sistema de evaluación	Sistema de evaluación	En caso de existir, se explicitan las diferencias en la forma de evaluación dependiendo la modalidad.
Bibliografía	Bibliografía	Igual

Fuente: Elaboración propia tomando como referencia los Programas de las asignaturas del Ciclo Inicial.

7.3.2.1 Subdimensión Modalidad

Si bien el término “Modalidad” puede utilizarse para hacer referencia a una variedad de aspectos de los cursos (como la modalidad teórica o la práctica, las modalidades de aprobación y evaluación, etc.), a lo largo de esta Tesis, se ha utilizado para referirse a las modalidades de enseñanza que surgen de las diferentes combinaciones de los elementos espaciales, temporales y de interacción y participación entre estudiantes y docentes, y que, a su vez, quedan comprendidas bajo el concepto de “educación a distancia digital” (García Aretio, 2021), entendido en un sentido amplio. Principalmente se ha hecho referencia a la

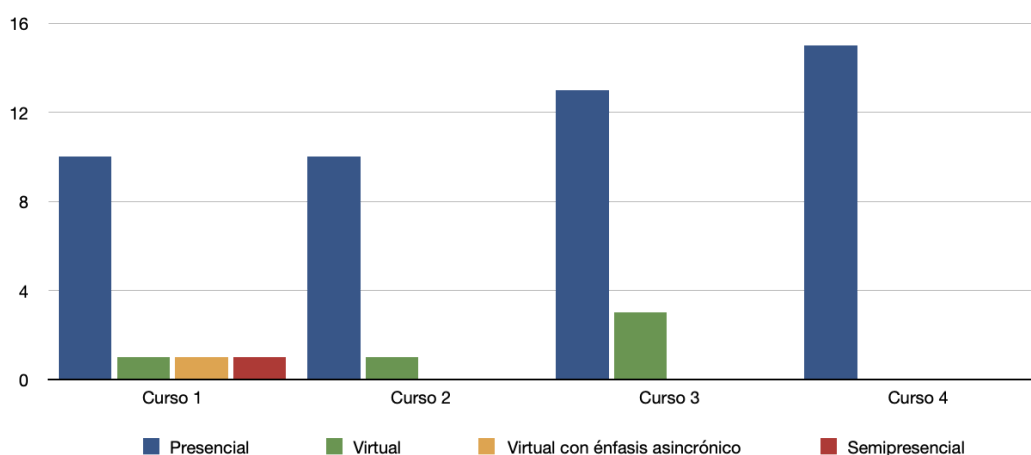
modalidad virtual y a la semipresencial por ser las modalidades que se ofrecen en el marco del Piloto de virtualidad estudiado.

Sin embargo, en el análisis a continuación se hará referencia también a la modalidad “Presencial”, debido a que, los cursos que se ofrecen en el marco del Piloto de virtualidad brindan algunos de sus grupos en modalidades virtuales pero la gran mayoría de estos sigue siendo en modalidad presencial. A su vez, uno de los cursos obligatorios del ciclo inicial (que conforman la muestra intencionada de este análisis) dictados en el segundo semestre de 2023, se ofreció únicamente en modalidad presencial.

En los Programas de los cursos 1, 2, 3 y 4, y en la grilla de horarios que se publica en la página web de la FCS, se indica que el “curso 1” ofreció diez grupos en modalidad “Presencial”, dos grupos en modalidad “Virtual” y un grupo en modalidad “Semipresencial”. El “curso 2” ofreció diez grupos en modalidad “Presencial” y un grupo “Virtual”. El “curso 3” ofreció trece grupos en modalidad “Presencial” y tres grupos en modalidad “Virtual”. El “curso 4” ofreció quince grupos, únicamente en modalidad “Presencial”. A modo de síntesis, puede observarse en la Gráfica 1, la distribución de grupos por modalidades, en los cursos obligatorios de Ciclo Inicial del segundo semestre de 2023.

Gráfica 1

Distribución de grupos por modalidades, en los cursos obligatorios de Ciclo Inicial del segundo semestre de 2023.



Elaboración propia.

Como se visualiza en el gráfico, la cantidad de grupos que se ofrecen en el marco del Piloto de virtualidad, por parte de los cursos obligatorios del ciclo inicial, es muy reducido, si se toma en cuenta que, del total de grupos ofrecidos por las cuatro asignaturas obligatorias del

semestre par del ciclo inicial, existen cuarenta y ocho grupos presenciales y siete grupos en modalidad virtual o semipresencial.

En segundo lugar, puede observarse que, de las modalidades ofrecidas en el marco del Piloto de virtualidad, la modalidad virtual es ampliamente mayoritaria (seis grupos virtuales y un grupo semipresencial).

La modalidad “Virtual” que se da en los cursos 2 y 3, y en uno de los grupos del curso 1 es 100% sincrónica. Es decir, el dictado se realiza principalmente a través de la herramienta Zoom, lo que implica que tanto docentes como estudiantes deben estar presentes de forma virtual, en un día y horario específicos.

La modalidad “Virtual con énfasis asincrónico” que se da en otro de los grupos del curso 1, implica encuentros sincrónicos por Zoom cada quince días y una mayor carga de trabajo autónomo por parte del estudiante, a través de la plataforma EVA.

A su vez, el curso 1 ofrece uno de sus grupos en modalidad “Semipresencial”, lo que implica que un día a la semana los estudiantes y el docente se encuentran en el aula física de FCS. El resto de la carga horaria se completa en el EVA del curso, mediante una serie de actividades que los estudiantes deben realizar en ese espacio.

En el “Instructivo para la elaboración de los programas de actividades curriculares de FCS (ajustado 2022)”, al cual se hizo referencia al dar cuenta de las regulaciones sobre las modalidades de los cursos en FCS, se establece que, en la sección de los programas destinada a la “Modalidad de cursado se debe explicitar la forma en que se desarrolla el curso en relación al vínculo entre el estudiante y el docente/espacio de enseñanza”. A su vez se indica que,

Las modalidades más utilizadas son la presencial; en la que el vínculo se da cara a cara en un espacio definido para tal fin ya sea un aula u otro, virtual en la cual el vínculo está mediado en su totalidad por algún dispositivo en el tiempo y el espacio, y mixta (semipresencial) que resulta de una combinación de las anteriores, con instancias presenciales en combinación con espacios de interacción virtual (sincrónica o no) (UAE, 2022a, s/n).

Mientras que en los nuevos programas se observa la presencia del ítem “Régimen de cursado” en lugar de “Modalidad de cursado”, lo cual representa una diferencia entre la terminología empleada en el instructivo y en los Programas, en el “curso 4” que mantuvo el Programa anterior, se observa la presencia del ítem “Modalidad”, dentro del cual se indica que es un curso teórico-práctico.

A su vez, el ítem “Régimen de cursado” no es utilizado de igual manera en todos los nuevos Programas. Mientras que en uno de los cursos se utiliza para indicar si el curso es

“teórico” y/o “práctico”, en otros, se utiliza para indicar las modalidades que presenta el curso relativas a la presencialidad y la virtualidad.

En el programa del “curso 1” se utiliza el ítem “Régimen de cursado” para mencionar que es un curso “teórico-práctico en 4 modalidades de cursado”, y se describen las modalidades “Presencial”, “Virtual sincrónico semanal”, “Virtual sincrónico quincenal” y “semipresencial”.

En el programa del “curso 2” se utiliza el ítem “Régimen de cursado” para indicar que “el curso tendrá dos modalidades”, y se describen las modalidades “Presencial” y “Virtual”.

En el programa del “curso 3” se utiliza el ítem “Régimen de cursado” únicamente para indicar que es un curso “teórico-práctico”. A su vez, se observa una única referencia a la modalidad virtual, al dar cuenta del ítem “Carga horaria y distribución de horas estimada”, donde se observa que la distribución de horas es prácticamente la misma que en los casos de los grupos presenciales, excepto por la diferencia en las horas estimadas en el “aula virtual con presencia del docente”, que se estima en treinta para el caso de los grupos prácticos virtuales, y en cero para los presenciales.

Si bien los cursos 1, 2 y 3 presentan modalidades virtuales, comprendidas en el marco del Piloto de virtualidad, la forma y el grado de explicitación de estas modalidades en los programas de los cursos, se da en formas diferentes. Mientras que en los cursos 1 y 2 se definen al inicio del Programa las diferentes modalidades en las que se da el curso, en el caso del curso 3 se observa una referencia lateral de la modalidad virtual, únicamente al dar cuenta de la distribución de la carga horaria del curso entre las horas presenciales en el aula física y las horas en el aula virtual.

La diferencia en el grado de explicitación y reconocimiento de la modalidad virtual puede deberse a que, en el caso del curso 3, a diferencia de lo que sucede con los cursos 1 y 2, los grupos ofrecidos en modalidad virtual son solamente prácticos, manteniéndose el dictado de los teóricos en forma presencial. A su vez, los estudiantes que no puedan asistir a los teóricos presenciales, acceden a los materiales teóricos mediante el EVA del curso. Por lo tanto, dependiendo de la trayectoria que realice el estudiante, el “curso 3” podrá ser considerado como virtual o semipresencial. Cabe aclarar que en las clases teóricas no se realiza control de asistencia.

7.3.2.2 Subdimensión Didáctica (Metodología y Actividades, Herramientas, Evaluaciones)

En el capítulo teórico de esta tesis, se ha definido a la didáctica como una “disciplina que explica los procesos de enseñanza y aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas” (Contreras, 1990:90). A su vez, se sostuvo que esa “concreción didáctica”, en el marco de propuestas de enseñanza con una fuerte presencia de tecnologías, implica entender cómo se implementan las tecnologías que han sido integradas, cómo interactúan con algunos de los elementos clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, a la vez, cómo entienden el contexto en el que se insertan (Bartolomé, Castañeda y Adell, 2019).

A su vez, los modelos que se han presentado en el marco teórico, vinculados a la planificación de los procesos institucionales para la incorporación de TIC en las actividades enseñanza y aprendizaje, y en relación a la evaluación institucional de estos procesos, proponen dimensiones que consideran distintos aspectos didácticos que se encuentran involucrados y son pasibles de planificarse y evaluarse.

En la herramienta de planificación diseñada por Lugo y Kelly (2011) se introduce la dimensión “Las TIC en el desarrollo curricular”, como un elemento que debe ser considerado en la planificación institucional y que, a su vez, repercute en distintos aspectos de los cursos, como los referidos a los “tipos de herramientas” utilizadas, los grados de “colaboración” que habilita la integración de las TIC en el currículum, así como los “procesos cognitivos” que se favorecen mediante las actividades de enseñanza y aprendizaje con TIC.

Por su parte, las dimensiones que refieren a la didáctica, en el marco de la propuesta de evaluación de los programas educativos virtuales (Marciniak y Gairin, 2017), implican la consideración de los “Materiales y recursos didácticos”, entendidos como “Cualquier material utilizado por el docente en línea o por el estudiante como facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, las “Estrategias didácticas” que son utilizadas “por el docente en línea para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr los objetivos formativos del programa”, las “Actividades de aprendizaje” entendidas como las “diversas tareas mediante las cuales el docente en línea utiliza diversos métodos, estrategias y técnicas de enseñanza para facilitar el aprendizaje en los estudiantes”, y la “Evaluación de aprendizaje de los estudiantes” que refiere a las “estrategias y criterios utilizados por el docente en línea para evaluar el aprendizaje de los estudiantes” (Marciniak y Gairin, 2017:13).

Tomando en cuenta las dimensiones que han sido consideradas por los citados modelos, los aspectos mencionados en los programas de los cursos analizados y la

información que surge de las entrevistas realizadas a los docentes de los cursos, se han identificado para el análisis de la subdimensión didáctica de los cursos, los aspectos referidos a la metodología y actividades, las evaluaciones realizadas y las herramientas utilizadas en cada uno de estos (ver síntesis al final del apartado, en la Tabla 5).

En relación a la metodología y las actividades que se proponen en los cursos, puede observarse que el Curso 1 ofrece tres modalidades: grupo virtual, grupo virtual con énfasis asincrónico y grupo semipresencial. Combina clases sincrónicas y asincrónicas, con componentes expositivos y actividades prácticas, de acuerdo a lo expresado por los docentes y en el programa del curso, se utiliza la metodología basada en problemas en las tres modalidades.

El Curso 2 mantiene la misma metodología para grupos presenciales y virtuales, realiza clases expositivas dos veces por semana, incorporando elementos metodológicos para el aprendizaje basado en problemas y debates en clase, de acuerdo a lo expresado por el docente.

El Curso 3 ofrece tres grupos virtuales con clases sincrónicas semanales enfocadas en contenidos prácticos. Combina la exposición y trabajo en subgrupos para resolución de ejercicios. El componente teórico está limitado a clases presenciales o materiales en EVA.

Para el Curso 4 se cuenta con información limitada sobre la metodología y actividades.

En relación a las herramientas tecnológicas utilizadas en los cursos puede observarse que EVA emerge como la plataforma central en todos los cursos, con usos variados desde repositorio hasta evaluación. Se observa una diversidad de herramientas utilizadas en el Curso 1 y un uso limitado de herramientas interactivas en los Cursos 2, 3 y 4, con énfasis en herramientas básicas de comunicación y contenido.

El inventario de herramientas utilizadas puede sintetizarse de la siguiente forma:

- EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje): Utilizado en todos los cursos como repositorio de materiales y para actividades específicas.
- Videoconferencia: Zoom en los Cursos 1, 2 y 3.
- Herramientas colaborativas: Google Docs, Menti, Padlet (Curso 1).
- Herramientas de EVA: Encuestas, cuestionarios, foros, infografías, mapas conceptuales, wikis.
- Correo electrónico: Mencionado como herramienta de comunicación principal en Curso 3.

En relación a las evaluaciones, el Curso 1 combina evaluación presencial (parcial), grupal y tareas en EVA y ajusta el peso de las evaluaciones según la modalidad del curso. El Curso 2 presenta dos pruebas parciales presenciales y autoevaluaciones formativas opcionales por EVA. El Curso 3 realiza dos pruebas parciales de opción múltiple, realizadas virtualmente a través de EVA y un componente de participación evaluado mediante la entrega de un trabajo. El Curso 4 realiza dos pruebas parciales presenciales (teóricas), pruebas de opción múltiple por EVA después de cada teórico y dos trabajos prácticos.

Puede observarse una persistencia de métodos tradicionales de evaluación (parciales), junto con la incorporación de elementos de evaluación continua. A su vez, se evidencia una diversificación de métodos de evaluación en el Curso 1, adaptándose a las diferentes modalidades. Por otro lado, el uso de EVA para evaluaciones se da especialmente en formatos de opción múltiple.

A modo de cierre de este apartado, pueden mencionarse algunas tendencias generales, como la flexibilidad en las modalidades de enseñanza, especialmente en el Curso 1, esta diversidad metodológica se refleja también en un uso más variado de herramientas y métodos de evaluación. A su vez, puede observarse el uso generalizado de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, al menos a nivel de las declaraciones de los docentes y los programas de los cursos. Se observa también la combinación de actividades sincrónicas y asincrónicas en los cursos virtuales. Los cursos con mayor componente virtual tienden a utilizar más herramientas de EVA tanto para actividades como para evaluaciones.

Por otra parte, se observa el mantenimiento de algunos elementos presenciales en la mayoría de los cursos, principalmente vinculados a la evaluación. En este sentido, se observa una tendencia a mantener elementos presenciales en la evaluación, incluso en cursos con fuerte componente virtual.

En cuanto a los contenidos y metodologías de estos cursos obligatorios del Ciclo Inicial, las opiniones de los docentes revelan que la modalidad virtual ha tenido un impacto diferencial. La mayoría de los docentes coincide en que los contenidos fundamentales de los cursos no han sufrido cambios significativos debido a la virtualidad. Como afirma un docente al ser consultado por los cambios en las metodologías y contenidos que podría haber generado el cambio en la modalidad de dictado para su curso: "En los contenidos, no" (Docente H), mientras otro explica: "En los contenidos no, para nada, por lo menos en mis cursos" (Docente E). Sin embargo, algunos mencionan ajustes menores, como señala el Docente G: "Se ha sacado algún tema también para optimizar tiempos para otros temas que vemos que en lo virtual se dificulta un poco más explicar".

Por otro lado, las metodologías de enseñanza han experimentado algunas transformaciones. Los docentes reportan una mayor utilización de recursos tecnológicos y plataformas. Como menciona el Docente E: "Usamos más EVA, de repente nadie usaba EVA, nadie sabía más que poner el título de una materia y tirar el programa ahí". Además, se ha incrementado la creación de material audiovisual, como explica el mismo docente: "Nos grabamos videos, hicimos podcasts [...] les gustaron, nos hicieron muy buenas devoluciones los estudiantes".

La adaptación de ejercicios prácticos y evaluaciones para adecuarse al entorno virtual también ha sido un desafío. Un docente comenta: "Las evaluaciones fueron, ahora como las evaluaciones de participación en clase, muchas fueron un poco diferentes porque algunas estaban pensadas para que las hicieran como si fuera el típico parcial cortito en clase, sin materiales. Y los de la virtualidad van a tener materiales, se pensó otro tipo de evaluación" (Docente F). Estas modificaciones han implicado desafíos, como la necesidad de hacer las clases más dinámicas y atractivas. Como señala el Docente A: "Creo que te ves obligado a que los contenidos sean más dinámicos, más ágiles, más atractivos, que haya estímulos, que lleguen con más fuerza, porque competís con el celular en la misma clase".

Además, varios docentes destacan que estas innovaciones metodológicas han tenido un impacto positivo incluso en los cursos presenciales. Como menciona el Docente E: "Hay colegas que me dicen, te chusmeamos cosas que mandas en el foro virtual, que están buenas y las incorporamos a cosas en el aula presencial". Como resume el Docente A: "Hoy, cualquier curso, creo que tiene un poco más de tecnología, aunque sea como un apoyo".

Tabla 5

Componentes de la Dimensión Didáctica por Curso

Curso	Metodología y Actividades	Evaluaciones	Herramientas
1	-Grupo virtual: Clases dos veces por semana, sincrónicas, con componente expositivo y actividades prácticas en clase orientadas al trabajo reflexivo y a la realización de análisis concretos. -Grupo virtual con énfasis asincrónico: Clases dos veces por semana, asíncronas (c/15 días una de las clases es sincrónica), basadas en videos cortos expositivos conceptuales + actividades con metodología basada en problemas + actividades con herramientas de EVA. -Grupo semipresencial: Clase asíncrona semanal con videos expositivos y tareas en EVA + clase presencial semanal donde se realizan actividades con metodología basada en problemas en clase.	Para las tres modalidades: Un parcial presencial + Un trabajo grupal con entrega presencial + Tareas en EVA. Para el cálculo de la calificación final, en la modalidad virtual con énfasis asincrónico, las actividades en EVA presentan un mayor peso relativo, y un menor peso el parcial presencial. La evaluación se diferencia en algunos aspectos de la implementada en la modalidad presencial. Ya que en esta última la evaluación consta de dos parciales (uno individual presencial y otro grupal domiciliario).	-Grupo virtual: EVA como repositorio de bibliografía y contenidos del curso. Salas de zoom, Google doc, Menti, Padlet (para trabajos en grupo en clase). -Grupo virtual con énfasis asincrónico: Herramientas de EVA (encuesta, cuestionario, foro, infografía, mapa conceptual, wiki), Google doc, Menti, Padlet. -Grupo semipresencial: Herramientas de EVA (autoevaluación, cuestionario, revisión de materiales, videos, wiki).
2	Misma metodología para grupos presenciales y el grupo virtual. Clases dos veces por semana expositivas (en el grupo virtual por videoconferencia) con elementos de aprendizaje basado en problemas y debate/coloquio. Actividades de autoevaluación Formativa por EVA (opcionales).	Dos pruebas parciales presenciales. Misma forma de evaluación que en los grupos presenciales.	EVA para repositorio y contenidos del curso. Foro de EVA para comunicación con estudiantes, autoevaluación formativa opcional en EVA,
3	En los tres grupos virtuales (a, b, c) se dan clases sincrónicas por videoconferencia una vez por semana abordando contenidos prácticos. La clase tiene un componente expositivo y otro de trabajo en subgrupos para la resolución de ejercicios. Se estima un tiempo para consultas e intercambios en clase que no siempre logra ser llevado a cabo. El componente teórico del curso se brinda únicamente en clases presenciales o mediante el acceso a materiales alojados en el EVA del curso. El control de asistencia se realiza únicamente en los prácticos.	Misma forma de evaluación para grupos presenciales y virtuales que consiste en dos pruebas parciales múltiple opción, “hasta el momento” (D3) virtuales a través de EVA, y un componente de “medir la participación en clase” (D3) que se realiza mediante la entrega de un trabajo.	3.a.b. Zoom. Power Point para la clase. EVA como repositorio de materiales (videos expositivos, materiales teóricos y guías de práctico). Mail y Foro de EVA para comunicarse (principalmente mail en ambos grupos). *El docente del grupo virtual c no pudo ser entrevistado. **Las opiniones del docente que dictó virtual en 2022 y optó por la modalidad virtual en 2023 se recogen en otros apartados del análisis.
4	Clases dos veces por semana, un día dedicado a contenidos teóricos donde prima el carácter expositivo, y otro día a contenidos prácticos principalmente en modalidad taller.	Dos pruebas parciales presenciales (Teóricas), pruebas múltiple opción por EVA que se realizan luego de cada teórico. Dos trabajos prácticos.	Videos grabados de las clases dictadas en la pandemia, como un complemento que puede ser utilizado por los estudiantes. Eva para pruebas múltiple opción.

Fuente: Elaboración propia en base a las entrevistas con docentes y programas de los cursos.

7.3.3 Dimensión Docentes

En esta dimensión se realizará el análisis de las respuestas brindadas por los docentes en las entrevistas realizadas. El conjunto de docentes entrevistados se corresponde con la muestra de cursos seleccionada para el análisis, la cual está integrada por los cuatro cursos obligatorios del Ciclo Inicial dictados en el segundo semestre de 2023.

Tal como se explicita en el Capítulo Metodológico, se consideraron los agrupamientos de docentes, ya sea en el equipo de docencia en relación al dictado del curso o por compartir iguales fundamentos y formas, en tanto lo hicieran de forma explícita. Estos puntos de coincidencia posibilitaron identificar y señalar tendencias y posicionamientos internos.

Los docentes entrevistados para el “curso 1” se corresponden con la totalidad de quienes realizaron el dictado de los grupos en modalidades virtuales para ese curso. Estos docentes se denominaron A, B y C.

Para el “curso 2” se entrevistó al docente D, el único docente que llevó a cabo el grupo virtual que se ofreció para ese curso.

En el caso del curso 3 se entrevistó a dos de los tres docentes que realizan el dictado virtual (docentes E y F). También se incorporó para este curso, la visión de un docente que si bien participó del Piloto en 2022, optó en 2023 por volver a la modalidad presencial (docente G).

El “curso 4” se dictó únicamente en modalidad Presencial y se entrevistó a un docente referente del equipo (docente H).

Tabla 6

Docentes entrevistados por curso

Cursos	1	2	3	4
Docentes entrevistados	Grupo Virtual: Docentes A y C (se dicta en dupla de docentes). Grupo Virtual con énfasis asincrónico: Docente B (se dicta por un solo docente). Grupo Semipresencial: Docentes A y B (se dicta en dupla de docentes).	Grupo Virtual: Docente D (se dicta por un solo docente).	Grupo Virtual a: Docente E (se dicta por un solo docente). Grupo Virtual b: Docente F (se dicta por un solo docente). Grupo Presencial: Docente G (se dicta por un solo docente).	Todos los grupos Presenciales: Docente H (docente referente del equipo).

Elaboración propia.

Se dará cuenta en primer lugar, de algunas características vinculadas a la trayectoria personal de los docentes entrevistados, haciendo foco en su experiencia y formación en relación al dictado de cursos virtuales. En segundo lugar, se indaga en los posicionamientos y fundamentos expresados por los docentes para llevar a cabo modalidades de enseñanza virtual para sus cursos, o para no llevarla a cabo. Finalmente se explora en las percepciones docentes vinculadas a la motivación institucional, al aprendizaje y al vínculo pedagógico virtual.

7.3.3.1 Subdimensión Formación y Trayectoria Personal

Categoría experiencia y formación (en relación al dictado de cursos virtuales)

En relación a la formación vinculada a la enseñanza en modalidades no presenciales, se observa que cinco docentes no han realizado actividades destinadas a la formación o capacitación en áreas vinculadas a la docencia mediada por TIC en general, ni particularmente a la enseñanza en modalidades virtuales. De los tres docentes que cuentan con algún tipo de formación (docentes A, B, C), uno de ellos (B) tiene un doctorado en el área de tecnologías educativas, mientras que A y C cuentan con formación autodidacta y derivada del trabajo en otras instituciones, entre las que se destacan la participación en el diseño de cursos virtuales en el área de formación docente.

Se observa que seis docentes (B, D, E, F, G, H) durante la pandemia tuvieron su primera experiencia de ejercicio de la docencia en modalidad virtual. Mientras que, los docentes A y C, contaban con experiencias previas a la pandemia. El docente A había dictado un curso virtual en una universidad del exterior durante el año 2019, y el C contaba con experiencia de dictado de un curso en modalidad semipresencial en FCS “previo a la pandemia” (no se cuenta con información del año exacto).

Algunos docentes reportan haber recibido cierto apoyo institucional, aunque de manera limitada, como menciona el Docente H: "Nosotros tuvimos unas instancias de, no sé si llamarle capacitaciones, instancias 2 o 3, actividades, o encuentros en aquel momento, donde se nos daban algunas pautas acerca de cómo proceder".

Otros docentes indican que gran parte de su formación ha sido autodidacta o buscada por iniciativa propia. El Docente G, por ejemplo, señala: "Sí, en realidad, autodidacta más o menos. Como podía". El Docente A, por ejemplo, comenta que debido a su experiencia en otras instituciones se mantuvo "en contacto con formación en educación, con todo lo que es

formación docente, entonces siempre estuve, nunca fui alguien que cayó de paracaídas en la virtualidad".

El Docente C sostiene: "Me consta que hay muchísimas oportunidades de formación. No he participado, pensando, pero así, de alguna centrada en algo pedagógico: no he participado en ninguna". Algunos docentes, como el B, han participado activamente en la creación de recursos formativos: "Conformamos un equipo que hicimos algunas instrucciones para toda la Facultad de Ciencias Sociales y dimos orientaciones".

También se detectan algunas críticas a la falta de un enfoque más sistemático en la formación docente para la virtualidad. El Docente F señala: "Yo creo que también igual es como un tema de la coordinación del curso, de que, como te digo, como depende del estudiante, bueno, depende del coordinador del curso qué tanto le da bola a eso".

7.3.3.2 Subdimensión Opiniones y Posiciones respecto a los cursos virtuales

Como primera apreciación que surge del análisis en torno a los posicionamientos identificados, resulta pertinente destacar que se presentaron de forma heterogénea aún dentro del mismo equipo docente. Es decir, los docentes A, B y C que conforman el equipo en torno al curso 1, dictado en las tres modalidades ya detalladas (virtual, virtual con énfasis asincrónico y semipresencial), presentan diferentes opiniones, posiciones y motivaciones en relación a los cursos virtuales. Lo mismo sucede con los docentes E, F y G, que conforman el equipo de docencia entrevistado para el curso 3. En el caso del docente D y del docente H, fueron los únicos docentes entrevistados en relación a los cursos 2 y 4 respectivamente, por lo que no es posible realizar comparaciones con otros miembros del equipo de docencia de esas asignaturas.

En segundo lugar, se observa que frente a la "existencia de modalidades virtuales de enseñanza en los cursos de FCS", los docentes se posicionan como "promotores" o como "no opositores". En ningún caso se explicitó el posicionamiento de "no promover" estas modalidades.

Si bien la mayoría de los docentes entrevistados promueven en algún aspecto la existencia de modalidades virtuales de enseñanza en cursos de la FCS, pueden observarse diferentes matices o énfasis que se evidencian en las respuestas, los cuales se asocian a su vez a distintos tipos de fundamentos. Los principales fundamentos expresados por los docentes se pueden categorizar como "fundamentos pedagógicos", "fundamentos ideológicos" y "fundamentos personales".

Otro conjunto de posicionamientos de los docentes, se encuentra en torno a la “elección de modalidades virtuales para el dictado de su curso en la FCS”, frente a esta categoría los docentes “eligen modalidades virtuales para su curso” o “no eligen modalidades virtuales para su curso”. A su vez, los fundamentos en torno a estas categorías también pueden clasificarse como de orden pedagógico, ideológico o personal.

En tercer lugar, se observa que no siempre existe una coincidencia entre posicionamiento en relación a la existencia de cursos virtuales en general, con la motivación y fundamentación en particular para adoptar una modalidad virtual para el dictado de su curso. Es decir, se observa un entramado complejo de posiciones y fundamentos, aún tomando como referencia a un solo docente. Esto genera que, en algunos casos, docentes que promueven la modalidad virtual, no la adopten para su curso, o viceversa.

En este sentido, puede observarse en la tabla 7, el doble posicionamiento que implica para cada docente, expresarse por un lado, en torno a la existencia de las modalidades virtuales de enseñanza en general, en el marco de la institución en la cual se desempeña (la FCS), y por otro, en relación a su curso en particular. El orden en el que se presenta a los docentes y sus posicionamientos, se debe a determinadas coincidencias en las respuestas, que permiten considerarlos en forma agrupada. Se desarrollará la información contenida en la Tabla 7, en la categoría Posicionamientos y Fundamentos.

Tabla 7

Síntesis de posicionamientos y fundamentos de los docentes

Posicionamiento y fundamento frente a la incorporación de cursos virtuales en fcs	Docente	Posicionamiento y fundamento frente a la elección o no elección de la modalidad virtual para su curso
Promueve fundamentando en lo pedagógico	B	Elige para su curso fundamentando en lo pedagógico y gusto personal
Promueve fundamentando en lo pedagógico	C	Elige para su curso fundamentando en lo pedagógico y gusto-formación- personal
Promueve fundamentando en lo ideológico	D	Elige para su curso pero está considerando no continuar con la modalidad virtual, por motivo de agotamiento personal y contexto particular en relación al equipo de docencia
Promueve fundamentando en lo ideológico	A	Elige para su curso por motivos personales- lugar de residencia
Promueve fundamentando en lo ideológico	E	Elige para su curso por motivos personales- laborales
Promueve fundamentando en lo ideológico	G	No elige para su curso fundamentando en lo pedagógico y desgaste personal
Promueve fundamentando en lo personal	F	Elige para su curso por motivos personales- laborales
No se opone fundamentando en lo ideológico	H	No elige para su curso fundamentando en el gusto personal y contexto institucional

Elaboración propia

Categoría Posicionamientos y Fundamentos

Docentes B y C

Los docentes B y C promueven la existencia de modalidades virtuales y el énfasis en la fundamentación se encuentra puesto en lo “pedagógico”. En este sentido, el docente B sostiene que, aunque sabe que va “a contracorriente de lo que piensa la Udelar y muchos docentes”, considera que “tendrían que existir las dos posibilidades en todo” debido a que el estudiante de hoy “aprende de otras maneras y no se lo está escuchando y estamos perdiendo gente por ese lado”. A su vez, considera que la presencialidad como espacio de intercambio cultural es valioso, pero ese espacio “lo buscaría por otro lado y no por las unidades curriculares específicamente (...) yo creo que hay espacios para hacer en la Universidad que se tienen que dar en otros momentos y no con vos -(con el docente)-, lo que pasa es que habría que cambiar la currícula para eso, y no se puede”.

El docente C sostiene que promueve la existencia de cursos virtuales porque considera que “tiene ventajas en el aprendizaje, que permite muchas veces, cuando es un curso que tiene trabajo que combina modalidades sincrónicas y asincrónicas, un tiempo de procesamiento, de elaboración y de discusión con otros, cada uno a su ritmo (...) contempla mucho las posibilidades de trabajo y reflexión individuales y personalizadas de cada uno. Permite hacer un uso bastante más rico de lo que son los soportes audiovisuales, incorporar recursos nuevos, pedagógicos distintos (...) se da la participación de estudiantes que no podrían participar de la modalidad presencial y eso enriquece mucho, me parece, la discusión y el debate”.

En los casos de los docentes B y C, quienes promueven los cursos virtuales fundamentando en lo pedagógico, eligen la modalidad virtual para sus cursos por los motivos pedagógicos ya expuestos, aunque se agregan factores de índole personal, como lo señalado por el docente C, quien sostiene que es una modalidad que le “entusiasma y estimula” y que es un ámbito en el que se “siente cómodo”. También se señalan factores vinculados a la formación y experiencia de trabajos en otras instituciones. En el caso del docente B, la formación de doctorado en la temática da cuenta de un marcado interés personal que, además de los pedagógicos, forma parte de los fundamentos para optar por la modalidad virtual para su curso.

Docentes D, A, E, G

En el caso de estos cuatro docentes, quienes plantean el posicionamiento de promover la modalidad virtual a partir de un fundamento de carácter principalmente ideológico,

también se presenta una diversidad de fundamentos para adoptar esta modalidad para el dictado de su curso.

El docente D señala “Promueve” la existencia de cursos virtuales por motivos de “acceso”, aunque reconoce que “es una convicción ideológica”, no sabe “si es pedagógica”, “para mí, en el momento que yo tengo un estudiante que me doy cuenta que puede seguir estudiando gracias a la virtualidad, a mí me alcanza.”

El docente A sostiene: “promuevo los cursos virtuales para quien no pueda acceder a la presencialidad. Insisto en que no dejaría de ofertarlos, pero tiene que estar fundamentado por qué haces virtual, no porque tenés pereza de venir”, a su vez sostiene que “es más inclusivo” para determinados grupos, por ejemplo “es más inclusivo para estudiantes privados de libertad que no podrían estar aquí, es más inclusivo para personas con situaciones de salud delicadas (...) Entiendo que la inclusión debe ser para aquel que precisa esa inclusión”.

El docente E sostiene: “yo sí promuevo esta modalidad, pero creo que es bueno, o sea que lo ideal sería que los estudiantes tuvieran la opción en todas las materias, acá creo que en Facultad de Ciencias Sociales son pocas las materias que tienen grupos virtuales. Yo tanto como docente y como estudiante prefiero la modalidad virtual” debido a la “apertura que te brinda la virtualidad, de estudiantes que están en el interior del país, también en el exterior. Tuve una estudiante que se encontraba en México al momento de realizar el curso. Y bueno, eso es imposible con otra modalidad.”

El docente G afirma: “Los promuevo. Me parece que está bien que existan, que es importante que existan (...) cuando se volvió a la presencialidad yo seguí dando un curso virtual porque me parece que es una herramienta que entiendo que está bien que se brinde por lo menos en alguna parte de la carrera a fin de facilitar un poco la cursada, entender los distintos contextos en los que están los gurises.”

Entre los docentes A, E y D que promueven los cursos fundamentando en lo ideológico, se encuentra una diversidad de combinaciones de fundamentos para llevar a cabo modalidades virtuales para su curso.

El docente A, quien promueve los cursos por motivos de acceso, declaró “preferir la presencialidad” como modalidad de enseñanza. Sin embargo, sostuvo que le “sirve” la modalidad virtual, ya que vive fuera de Montevideo. A su vez su cargo es reciente y en este sentido, expresó que “trabaja respetando acuerdos colectivos”, dado que no participó en la planificación y la organización de las modalidades virtuales del curso, que sucedieron en el marco de la conformación del Piloto de virtualidad en 2022.

El docente E, quien había declarado promover la existencia de estas modalidades por la “apertura” que brinda, y por motivos de “gusto personal”, destaca en relación al dictado de su curso que “Me gusta darlo virtual, porque todos los trabajos que tengo son de teletrabajo”, además, señala que su cargo docente en FCS es de baja carga horaria (“6 hs”), por lo que esto colabora en dictar el curso desde su hogar.

El docente D, si bien manifestó fuertes convicciones ideológicas a favor de la existencia de modalidades virtuales, tal como se citó anteriormente, no sabe si continuará implementando esa modalidad luego de finalizado el curso de 2023, esta decisión se encuentra principalmente motivada por el agotamiento que le produce: “somos diez en la cátedra y nadie quería dar virtual. Yo lo tomé porque creo que este grupo tiene que estar, pero no se si el año que viene voy a dar virtual, porque me agota”.

Mientras que en el caso del docente G, quien también los promueve fundamentando en lo ideológico, no eligió esa modalidad para el dictado de su curso en 2023. En este caso se observa que, si bien “promueve” la existencia de modalidades virtuales, acentuando su fundamento en el aspecto ideológico, e implementó esa modalidad para el mismo curso en el año 2022, no la elige para su curso en 2023: “Yo este año preferí no dar los virtuales porque me parece que hoy no están del todo dadas las condiciones”.

Los fundamentos para no elegir esa modalidad en el año 2023, se centran principalmente en motivos pedagógicos. En este sentido sostiene que “Hay que pensar ¿cuáles van a ser las condiciones en las que se va a dar esa virtualidad?” Considera que es “una herramienta valiosa pero que hay que cuidar”. Entiende que “la docencia y el ejercicio de la docencia universitaria, sobre todo, implica un contrato de tipo obligaciones y responsabilidades de las dos partes”, en este sentido señala: “yo no doy una clase con una pantalla en negro” y “no estoy de acuerdo con que estén haciendo un curso en horario de trabajo. Pero no porque yo no quiera que hagan el curso, sino porque no hay forma de que ese curso tenga sentido para ellos. Y después lo sufren, y después no pueden hacer el parcial, y se van libres. Y termina siendo contraproducente en ese sentido.”

Vinculado a fundamentos que se pueden considerar más de orden personal, el mismo docente expresa que la tarea le resultó “desgastante”, sobre todo vinculado con la “comunicación con los estudiantes”, que describió como “más ardua” en comparación con la comunicación en la presencialidad. En este sentido también señaló que siente “su falta de preparación” para el desarrollo de estrategias vinculadas a la comunicación con los estudiantes en la virtualidad.

Docentes F y H

El docente F sostiene que prefiere “mil veces la presencialidad, la sensación de que están ahí, de que le ves las caras a todos es otra cosa, es menos desgastante”. Sin embargo le parece una ventaja la existencia de estas modalidades ya que se encuentra realizando estudios en el exterior por lo que “es una ventaja poder estar acá y seguir trabajando”. El docente F elige la modalidad virtual para el dictado de su curso, por encontrarse realizando estudios en el exterior, si bien destaca que prefiere la modalidad presencial.

El docente H si bien no se opone a la modalidad virtual, señala que “prefiere la presencialidad”. Debido a que le “gusta el contacto cara a cara, lo noto ya cuando llego a la clase, toda la previa de conversar con los estudiantes, te preguntan, los ves que están entre ellos conversando, interactuando a la entrada, después a la salida lo mismo, te hacen preguntas, intervienen en clase, uno puede ver sus gestos, toda la gestualidad, la actitud frente al curso, cosas que con la virtualidad se pierden”. A su vez sostiene que “tampoco me opongo a la virtualidad, sé que tiene ventajas justamente para determinadas situaciones en donde se hace difícil el traslado, en ese sentido no tengo una posición radical ni a favor ni en contra”.

El docente H, si bien no se opone a la modalidad virtual, no la incorpora para su curso. Además de manifestar que personalmente prefiere el contacto “cara a cara”, señala que finalizada la pandemia hubo una “resolución de volver a la presencialidad”, y recuerda que la posibilidad de integración del piloto era opcional.

7.3.3.3 Subdimensión Percepciones sobre el vínculo pedagógico y el aprendizaje virtual

El vínculo pedagógico y el aprendizaje en entornos virtuales, desde la perspectiva subjetiva y personal de los docentes, constituyen subdimensiones fundamentales para comprender la incorporación de la virtualidad en la oferta de cursos de la FCS. La manera en que los profesores experimentan la relación con sus estudiantes en el espacio virtual, así como sus percepciones sobre el aprendizaje en comparación con la modalidad presencial, son factores decisivos que influyen en el éxito o fracaso de estas iniciativas educativas.

Categoría vivencias de la modalidad virtual

En general, se observa que entre los docentes entrevistados existen coincidencias en la percepción de dificultades para establecer un vínculo pedagógico sólido en la virtualidad, pero también en considerar que el aprendizaje puede ser equivalente si se cuenta con el compromiso de los estudiantes y una implementación pedagógica adecuada. Como señala el

Docente A: "Si todos estuvieran con cámaras prendidas sería otra cosa, capaz que la virtualidad sería otra, pero no lo estamos logrando".

En este sentido, entre las principales coincidencias en la percepción del vínculo pedagógico virtual identificadas, se destacan la dificultad para establecer un vínculo cercano y auténtico con los estudiantes en comparación con la presencialidad (mencionado por A, D, F, G). El Docente D expresa: "Pucha, a veces siento que le hablo a muy poquitos aunque puedan haber cien personas conectadas [...] hay un tema con la proximidad del estudiante que yo me siento mucho más lejana en la virtualidad". Esta percepción es respaldada por el Docente G, quien afirma: "Yo siempre siento que les hago más seguimiento a sus procesos cuando es en presencialidad".

La falta de retroalimentación inmediata y pérdida de señales no verbales (A, D, G), la dificultad para mantener la atención y compromiso de los estudiantes (A, E, F) y la dependencia de la tecnología y posibles interrupciones técnicas (A, F), son otros de los aspectos señalados por los docentes.

El Docente A menciona: "Considero que afecta el no saber si el otro está ahí, que me está mirando, que estoy mirando, y al menos que hay una ida y vuelta". El Docente G añade: "Si veo que no entienden algo, cómo digo, no entendiste. O sea, porque les estoy viendo la cara". El Docente E comenta: "Ya en lo virtual, ya hay otra dinámica en la que ellos te apagan la cámara. Y vos no tenés idea de lo que están haciendo". El Docente F agrega: "Hay algunos que tiran cosas como que están en el bondi, que están en el trabajo, o sea, te lo dicen además, es muy fuerte". Por otra parte, el Docente F señala: "Tenés que estar muy atento, que no se vaya a perder la conexión, todas esas cosas, que en lo presencial no te pasa eso".

Entre las principales diferencias en la percepción del vínculo pedagógico virtual, se destaca que algunos docentes resaltan desafíos adicionales como la diversidad del estudiantado virtual (B) y la falta de cumplimiento de acuerdos básicos y dificultades para plantear actividades colaborativas (C).

El Docente B observa: "Hay mucha más concurrencia de estudiantes de edades más avanzadas en la educación virtual. O tal vez de edades con mayores responsabilidades". En cuanto a la falta de cumplimiento de acuerdos básicos, el Docente C enfatiza: "Creo que sí, que hay que avanzar hacia que los estudiantes entiendan que bueno, si te vas a inscribir en una modalidad virtual, tienes que comprometerte a determinadas cosas básicas que van a permitir que el curso funcione y funcione bien". En este sentido agrega que, "Plantear actividades de trabajo colaborativas cuando entras a un grupo de cuatro que no habla, que tiene la cámara apagada, es difícil."

En relación a la percepción del aprendizaje, se destacan algunas coincidencias como lo es la consideración de que el aprendizaje puede ser similar en ambas modalidades (presenciales o virtuales), dependiendo de factores como el compromiso y atención del estudiante (A, B, E, F, G, H). El Docente E lo expresa claramente: "No, no. Creo que aprenden lo mismo. Dentro de todo depende de ellos el aprenderlo, no tanto de la modalidad. Estoy bastante convencida de eso." El Docente F añade: "Si están atentos, si están ahí, no están haciendo otra cosa a la vez, o sea, en sí la clase, las dos horas de cursada, creo que es muy similar."

A su vez, algunos docentes coinciden en el reconocimiento de que la calidad del aprendizaje depende de la implementación pedagógica adecuada, más que de la modalidad en sí (docentes B, C). El Docente B lo expresa así: "Si lo virtual, si lo que sea con tecnologías no se hace bien se aprende menos y si lo que es presencial se hace mal también se aprende menos [...] Si considero que si se realizan bien las cosas, o sea si se utilizan pedagógicamente bien, se puede llegar a tener una educación de calidad igual que con la presencial."

Finalmente, entre las principales diferencias en la percepción del aprendizaje, se observa que algunos docentes ven un mayor potencial de la virtualidad para cursos teóricos, pero tienen dudas sobre cursos prácticos (D). El Docente D expone: "yo a priori mi hipótesis es que para un curso teórico diría que perfectamente sí, que está bien y hasta puede mejorar, porque puede entrar otro tipo de tiempo, etc. Cuando ya tiene que ver más con análisis práctico, yo no sé hasta dónde".

Otros docentes perciben que su enfoque pedagógico promueve un aprendizaje significativo y duradero, independientemente de la modalidad (C). El Docente C reflexiona: "Creo que hay algo de la forma en que se trabaja, sin duda, que para mí permite que las cosas sean más significativas y perdurables. Pero creo que también hay otras cosas que tienen que ver con el carisma, con la dimensión más emocional del aprendizaje, con lo afectivo."

Hay quienes basan su percepción en los resultados académicos empíricos, sin encontrar diferencias significativas (H). "Si me guío por los resultados, no hubo diferencia. O sea, más o menos los números de exoneración y aprobación fueron iguales." Adicionalmente, algunos docentes como el A, destacan el potencial de la virtualidad para llegar a más estudiantes: "Pueden aprender lo mismo, pueden aprender menos, creo que más estudiantes pueden aprender, si llegás a más personas, pero no necesariamente llegás mejor [...] llegás a aquellos con mayores barreras para el acceso."

Finalmente, en relación a cómo los docentes han percibido la calidad de la infraestructura puesta a disposición para desplegar los cursos virtuales, puede considerarse

que, las experiencias varían significativamente según el rol (docente o estudiante) y el lugar desde el que se imparte o recibe la clase. El docente E, por ejemplo, subraya los aspectos positivos de la infraestructura en la facultad: “Hay una muy buena infraestructura en Facultad de Ciencias Sociales, en ese sentido (...) tenemos computadoras en todas las aulas, proyector en todas las aulas, hay internet (...) nunca tuve problemas” (E). Sin embargo, matiza que esta infraestructura no está al alcance de todos: “Entiendo que no habría para todos la infraestructura (...) de la Facultad de Ciencias Sociales, al menos a mi criterio, tiene buenas, ni qué hablar en la Casa de Posgrado, tiene pantallas que son táctiles” (E).

Por otro lado, D expresa su descontento con la infraestructura en la facultad, especialmente en cuanto a la conexión a internet y la disponibilidad de espacios para dar clases virtuales: “El internet en la facultad funciona no óptimo para dar una clase (...) O sea, sí, para otras cosas, pero cuando das clases se te tranca. No es tan fácil” (D). Además, señala que organizar una clase virtual desde la facultad es un desafío: “Las veces que pedí un salón, es todo una tranza (...) La mayoría de los que damos virtual lo damos en nuestra casa, porque en la facultad no la paso bien” (D).

El docente F también menciona dificultades al dictar clases virtuales desde las instalaciones de la facultad, haciendo énfasis en la inestabilidad de la conexión y la falta de equipos adecuados: “He estado allá cuando tengo que dictar, y (...) hay que pedir una sala (...) usar tu compu, no es que haya computadoras en esa sala (...) a veces el wifi es más inestable, entonces uso mis datos y gastás plata” (F).

En contraste, A destaca que, en su experiencia, los recursos disponibles en la facultad son suficientes: “Si lo diera desde acá, la conexión está, está la sala con el robot (...) se adquirieron equipos (...) para amplificar el audio y dar calidad de imagen” (A).

Sin embargo, las condiciones del entorno también influyen en la calidad de la experiencia educativa. H menciona que los problemas no solo están relacionados con la infraestructura tecnológica, sino también con las condiciones en los hogares de los estudiantes: “Algunos me han planteado dificultades (...) no tienen un espacio físico adecuado, a veces comparten la habitación con hermanos y no tienen un espacio tranquilo” (H). Pese a estas limitaciones, H señala que los docentes cuentan con buenas condiciones: “Desde los docentes no, en general acá todos sí, todos tenemos nuestra oficina con buenas computadoras, buena conexión y todo el mundo tiene en su casa una computadora y buena conexión” (H).

Finalmente, C resalta el acceso desigual a la tecnología por parte de los estudiantes, particularmente los que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad: “La principal barrera

son los estudiantes privados de libertad (...) tienen carencias fuertes en términos de conectividad y acceso (...) no podemos garantizar que participen en las condiciones que deberían” (C).

8. Discusión

Esta investigación se centró en analizar la "Implementación y continuidad del Piloto de virtualidad en 2022 y 2023, en FCS-Udelar", un proceso complejo que abarca dimensiones político-institucionales, pedagógicas, curriculares, didácticas, tecnológicas y docentes. El objetivo general fue examinar tanto la discusión y fundamentos sostenidos por docentes y autoridades de la FCS-Udelar en la implementación de la enseñanza virtual post pandemia, como sus implicaciones didáctico-pedagógicas en los cursos obligatorios del ciclo inicial durante el segundo semestre de 2023.

El análisis se estructuró en torno a dos preguntas centrales: ¿Cuál ha sido el proceso institucional y los fundamentos de la FCS-Udelar para la implementación y continuidad del "Piloto de Virtualidad" en la transición desde la ERE? ¿Qué implicancias didácticas y pedagógicas ha generado en los cursos obligatorios del Ciclo Inicial durante el segundo semestre de 2023?

Para abordar estas interrogantes, se establecieron cuatro objetivos específicos:

1. Identificar los fundamentos institucionales de la Udelar sobre la enseñanza universitaria virtual.
2. Sistematizar el proceso institucional de incorporación de modalidades virtuales post pandemia en la FCS-Udelar.
3. Analizar las características didáctico-pedagógicas de los cursos seleccionados como muestra.
4. Examinar los fundamentos y opiniones docentes sobre la implementación de la modalidad virtual.

El estudio se desarrolló en tres niveles de análisis: dos institucionales (Udelar y FCS) y uno personal-subjetivo (docentes entrevistados). El primer objetivo específico se enfoca en el nivel institucional más amplio, buscando determinar la existencia de lineamientos didáctico-pedagógicos centralizados para la enseñanza virtual en la Udelar.

El nivel institucional acotado a la FCS, es abordado mediante el segundo objetivo específico, a partir de la sistematización en un orden cronológico, de las discusiones y las decisiones tomadas en esa facultad, en torno a la puesta en práctica de modalidades virtuales.

En este nivel también se analizaron los posicionamientos y fundamentos de los distintos actores que participaron del proceso de discusión, a los que se identificó en forma agrupada por su posición como “impulsores”, “autoridades” y “cuestionadores”.

El tercer objetivo específico, centrado en las características didácticas y pedagógicas de los cursos seleccionados, dialoga entre dos niveles de análisis: el nivel institucional acotado a la FCS y el nivel personal- subjetivo de los docentes entrevistados. Esto es debido a que, por un lado, los cursos se desarrollan en el marco de una serie de acciones institucionales, que actúan como andamiaje para que estos puedan llevarse a cabo. Por otro lado, las características que asumen los cursos dependen, en parte, de las decisiones tomadas por los equipos docentes, que voluntariamente deciden ofrecer modalidades virtuales para sus cursos. Se encuentran influenciados por una variedad de aspectos contextuales, así como por sus creencias personales.

Finalmente, el objetivo específico número cuatro, se enfoca específicamente en el nivel de análisis docente, a partir del relevamiento de algunas características de su trayectoria personal vinculadas a la modalidad virtual y de examinar los fundamentos y opiniones que estos han expresado en las entrevistas realizadas, sobre la implementación de la modalidad virtual y sobre las formas en las que se ha dado el vínculo pedagógico virtual.

Nivel de análisis institucional con foco en la Udelar

En relación al primer objetivo específico, la investigación revela que la Udelar carece de fundamentos institucionales que, desde una perspectiva pedagógica y didáctica, reconozcan explícitamente las modalidades de enseñanza virtual como equivalentes a la presencial en la impartición de sus programas y cursos.

Si bien la "Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria" (OG), aprobada en 2011 por el Consejo Directivo Central (CDC), hace referencia a las modalidades virtuales, lo hace principalmente en el contexto de la diversificación de modalidades organizativas. Esta mención se enmarca en el objetivo de promover la igualdad de oportunidades educativas y garantizar la calidad de la enseñanza, como parte de las acciones orientadas a garantizar el acceso universal de todos los estudiantes, uno de los principios rectores de la Udelar.

Aunque la OG establece explícitamente que las modalidades de enseñanza "podrán incluir cursos presenciales, semi-presenciales, virtuales u otros", antes de la pandemia las experiencias en modalidades no presenciales fueron aisladas, limitándose a carreras

específicas y a iniciativas docentes individuales, sin constituir una política educativa institucional (Correa, Rodríguez y Díaz, 2022).

Hasta 2021, la Udelar carecía de parámetros centralizados para evaluar la enseñanza virtual. Ese año marcó un cambio cuando la Comisión de Evaluación Interna y Acreditación (CEIyA) actualizó las Pautas de Evaluación Institucional, incorporando el componente "Enseñanza mediada por tecnología (EMT)", que considera aspectos como herramientas tecnológicas, accesibilidad, formación docente y seguimiento del desempeño en entornos virtuales.

Es notable que, si bien existen directivas y lineamientos generales desde la administración central, la implementación de los procesos evaluativos varía significativamente entre los Servicios de la Udelar, dependiendo en gran medida de sus unidades de evaluación internas. Esta situación ha resultado en una implementación heterogénea de dichos procesos.

La ausencia de una evaluación institucional sistémica de la enseñanza mediada por TIC a nivel general de la Udelar puede entenderse en el contexto de su tradición evaluativa. Históricamente, ha prevalecido una presencialidad tácita en las regulaciones sobre evaluación de la enseñanza, y sólo a partir de 2021, con las sugerencias de la CEIyA, se comenzaron a incorporar componentes específicos para evaluar aspectos de la enseñanza virtual.

En este contexto, si bien la Udelar ha conseguido establecer una infraestructura tecnológica robusta para el desarrollo de la enseñanza en entornos virtuales, su incorporación ha sido heterogénea, dependiendo principalmente de iniciativas individuales de los Servicios Universitarios y de los docentes. Esta situación evidencia la necesidad de promover un debate pedagógico institucional más profundo sobre la implementación efectiva de las TIC en la educación superior en general, y particularmente en la Udelar, (Universidad estatal que nuclea el mayor porcentaje de estudiantes universitarios en todo el país). En el año 2022 la institución superó los 156.000 estudiantes, lo que representa el 87% de la matrícula universitaria del país¹⁰.

La calidad en la educación superior virtual puede entenderse como un concepto multidimensional que trasciende la evaluación meramente técnica, y se constituye como una construcción ideológica sobre los propósitos educativos. Autores como Acevedo et al. (2022) enfatizan que la calidad nunca es neutral, sino una configuración tácita de valores fundamentales. Los desafíos para garantizar esta calidad en entornos virtuales son múltiples,

¹⁰Información extraída del portal web de la Udelar: <https://Udelar.edu.uy/portal/2023/07/Udelar-rindio-cuentas-y-advirtio-sobre-el-deterioro-presupuestal/>

y se manifiestan en distintas dimensiones, como la formación docente, los marcos institucionales y la reducción de brechas digitales. Mientras Nosiglia y Fuksman (2021) evidencian que un 30,5% de los académicos argentinos perciben limitaciones en su formación pedagógica, Lugo y Kelly (2011) revelan la existencia de múltiples brechas digitales de acceso, uso y expectativas.

El modelo propuesto por Marciniak y Gairin (2017) resulta interesante para comprender esta complejidad, al proponer una evaluación multidimensional que supera criterios tradicionales. Su perspectiva transita de una lógica de transferencia tecnológica a una transformación institucional, considerando dimensiones como el perfil docente, recursos didácticos, estrategias pedagógicas y sistemas de evaluación. En este contexto, instituciones como la Udelar enfrentan el desafío de desarrollar criterios propios de calidad que reconozcan las particularidades del contexto nacional, incorporen mejores prácticas internacionales y garanticen una transformación pedagógica sustantiva. La calidad se configura así como un proceso dinámico de mejora continua que trasciende la implementación tecnológica, centrándose en la transformación de las experiencias de enseñanza y aprendizaje y situando la tecnología como herramienta de ampliación de oportunidades educativas y reducción de desigualdades.

Las iniciativas institucionales para generalizar el uso educativo de las TIC, como el Proyecto TICUR (2008) y el Programa ProEVA (2011), fueron concebidas principalmente como herramientas complementarias al modelo presencial tradicional de la Udelar. Como señala Marrero (2019), estas políticas no han estado acompañadas de una reflexión pedagógica sustancial sobre el uso de las TIC y los entornos virtuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un factor significativo en esta evolución fue la discontinuidad del Observatorio de Nuevas Tecnologías en la Educación Superior (ONTES), que operaba en el marco del Proyecto TICUR. Su desaparición limitó la capacidad de investigación sobre el uso de TIC en la Udelar, el intercambio con otras universidades y la realización de estudios comparados. Esta situación puede explicar por qué el uso del EVA ha quedado mayoritariamente vinculado a modelos de enseñanza presencial tradicionales, dependiendo principalmente de iniciativas docentes individuales.

Los estudios pioneros de Rodés et al. (2012) y Canuti, Peré y Rodés (2012) proporcionaron una primera aproximación al uso del EVA, revelando su utilización predominante como repositorio de materiales, con escasa actividad colaborativa y autoevaluativa. Por su parte, investigaciones más recientes, como las de Camejo (2020) y

Marrero (2019), evidencian una evolución en su uso, incorporando dimensiones pedagógicas adicionales como las prácticas tutoriales, comunicativas y, en algunos casos, evaluativas. No obstante, persiste un modelo de enseñanza centrado en el docente, con una concepción tradicional donde las evaluaciones continúan realizándose mayoritariamente de manera presencial.

Nivel de análisis institucional acotado a FCS

Si se pone el foco en el nivel de análisis institucional acotado a la FCS, es posible identificar que la discusión llevada a cabo para la incorporación de propuestas de enseñanza virtual post pandemia, se desarrolló en cinco etapas: el Inicio de la discusión (mayo a setiembre 2021), la creación e implementación del Plan piloto de virtualidad y formación docente (noviembre 2021 a noviembre 2022), la evaluación del Plan piloto (marzo 2022 a febrero 2023), la etapa de continuidad mediante la réplica del plan 2022 (diciembre 2022 a diciembre 2023) y la etapa de discusión sobre la incorporación permanente de modalidades virtuales (diciembre 2022 a noviembre 2023)

En relación a la primera etapa, se observa que este proceso emergió como consecuencia directa de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) durante la pandemia. Las experiencias durante este período evidenciaron la necesidad y viabilidad de diversificar las opciones de cursado, generando reflexiones profundas sobre el propósito y alcance de la enseñanza universitaria. Surgieron interrogantes sobre los destinatarios de la formación universitaria, sus necesidades y características, y cómo la institución podría articular propuestas educativas acordes a estas realidades.

Se ha mostrado en los antecedentes de esta investigación, que distintos autores han caracterizado a la pandemia como un período de transición y a la post pandemia como una etapa de reinvención de prácticas y escenarios de aprendizaje. En respuesta a los cambios pandémicos, se han identificado en los sistemas educativos, el pasaje por al menos tres etapas: "interrupción, transición y reimaginación" (Fullan, et.al. 2020:4). A su vez, se ha señalado que la etapa de transición no es automática, ni se reduce a la incorporación tecnológica, sino que requiere un "proceso ambicioso capaz de integrar lo tecnológico, lo cognitivo, lo relacional y lo pedagógico" (Pardo y Cobo, 2020:23).

Los hallazgos que surgen del análisis, sugieren que la FCS se encuentra precisamente en esta etapa de transición descrita por Fullan et. al. (2020), aunque con características que revelan cierta tensión entre la necesidad de reimaginación señalada por los marcos teóricos y las acciones institucionales efectivamente implementadas. Si bien los resultados del análisis

docente evidencian una disposición general hacia la virtualización, las condiciones institucionales no parecen haber facilitado plenamente el proceso de integración "tecnológico, cognitivo, relacional y pedagógico" que Pardo y Cobo (2020) identifican como necesario. Esta distancia entre las necesidades teóricamente identificadas y las acciones institucionales implementadas se manifiesta en varios aspectos del Piloto de virtualidad, particularmente en lo que refiere a la ausencia de estímulos concretos para la participación docente, la limitación de los espacios formativos, y la falta de explicitación formal de los parámetros de calidad para los cursos virtuales.

En relación a la falta de estímulos, esto se evidencia en la segunda etapa identificada en el proceso de discusión institucional, la cual estuvo centrada en la implementación del piloto de virtualidad. Las acciones institucionales en este sentido, se limitaron a brindar un acompañamiento a los docentes que voluntariamente quisieran brindar grupos virtuales o mixtos para su curso. Esto fue explicitado por parte del IC, quien sostuvo que, si bien no existieron estímulos concretos por parte de la FCS para que los docentes participen del Piloto en 2022, ni para su continuidad en 2023, sí se dio un acompañamiento institucional para los docentes que voluntariamente decidieron integrarlo.

Los talleres formativos brindados a los docentes, se impartieron con el objetivo de establecer algunos acuerdos para el dictado de clases y unificar algunos aspectos de planificación. Los contenidos estuvieron centrados principalmente en torno a la utilización del EVA y la evaluación.

También en relación a esta etapa, se destaca la falta de explicitación de los parámetros de calidad en relación a los cursos, en el marco de la planificación de la propuesta piloto. En la propia propuesta elevada al Consejo de FCS por parte de la Comisión de Enseñanza, se hace referencia a parámetros de calidad, pero no se explicita cuáles son. En este sentido, se ha destacado en el análisis, que la UAE-FCS había mantenido reuniones con los equipos docentes participantes del piloto, para determinar las adecuaciones necesarias para la transición entre la modalidad de enseñanza remota de emergencia y los parámetros definidos para las modalidades mixtas o virtuales propiamente dichas. Esto evidencia que la explicitación de parámetros de calidad se dio en un plano informal, en el diálogo directo con los docentes.

A nivel de las regulaciones elaboradas por la FCS para la implementación del Piloto, se destaca la puesta a disposición de los equipos docentes, del nuevo formato para la presentación de los programas de los cursos y de un instructivo que permitía a los equipos realizar las adecuaciones generales en el formato de presentación de los Programas.

La principal dificultad que se planteó en la etapa de implementación del Piloto, estuvo dada por los criterios para establecer un ordenamiento vinculado a las posibilidades de acceso a estos cursos, por parte de los estudiantes. Debido a las dificultades presentadas, no se establecieron criterios de selección de los estudiantes.

En relación a la siguiente etapa, que tuvo a la evaluación de la implementación del Piloto como su acontecimiento principal, pueden extraerse algunas características principales. En primer lugar, se destaca en el informe de la evaluación realizado por la UAE-FCS (2023) que la participación docente fue voluntaria debido a dos factores: la ausencia de un marco institucional para actividades curriculares de este tipo, y las limitaciones temporales previas al inicio de los cursos.

Estos constituyen dos elementos que pueden sesgar los resultados de las evaluaciones en orden a pensar su extensión y masificación, porque los docentes que participaron voluntariamente podrían representar a aquellos más predispuestos y motivados hacia la innovación pedagógica, lo cual no necesariamente refleja la disposición y capacidad del cuerpo docente general para implementar este tipo de iniciativas. Además, la falta de un marco institucional formal y las restricciones de tiempo podrían haber excluido a profesores potencialmente interesados, pero con limitaciones prácticas para participar, impidiendo así obtener una muestra representativa que permita evaluar adecuadamente los desafíos reales de una implementación a mayor escala.

En segundo lugar, se destaca que las propuestas de enseñanza combinaron modalidades presenciales y virtuales, siguiendo las orientaciones básicas establecidas por la UAE-FCS para el diseño de cursos con componentes virtuales.

Entre los principales resultados de la evaluación, se destaca la evolución respecto a la etapa inicial de Enseñanza Remota de Emergencia hacia el aprovechamiento efectivo del EVA-FCS, principalmente en lo que respecta a la gestión del material bibliográfico y recursos de apoyo. Por otra parte, se destaca la desigual presencia de información básica en los cursos (objetivos y estructura), la baja explicitación de criterios de evaluación (sólo 13 de 41 cursos las contienen) y las escasas actividades de retroalimentación.

En relación a la etapa de continuidad del Piloto durante el año 2023, se observa que, en lo que respecta a los cursos del Ciclo Inicial, se mantuvo la misma estructura del año anterior. Según el IC, la implementación del Piloto en 2023 responde más a una prolongación del debate institucional que a una estrategia específica, como lo fue en 2022. De acuerdo a lo expresado por IC, el contexto de 2023 ya no es de salida de emergencia, sino de transición

hacia algo todavía no definido, manteniéndose principalmente por iniciativa de los equipos docentes y para preservar las oportunidades generadas.

A diferencia del año anterior, en 2023 no se realizó una evaluación institucional del Piloto, lo que dificulta el acceso a información sistematizada sobre los cursos participantes. Los indicadores publicados en la web de la FCS (tasas de actividad, abandono y resultados del Ciclo Inicial) tampoco distinguen entre modalidades de cursado.

La principal modificación en 2023 fue el sistema de selección de estudiantes. Se eliminó el sorteo anterior y se implementó un modelo de "autoselección", complementado con la posibilidad de cambio de grupo, posterior a las inscripciones, para quienes pudieran acreditar dificultades específicas. Este sistema, aunque mejoró la gestión, no está exento de casos que requieren atención particular.

En este contexto de implementación y ajustes, resulta pertinente considerar los aspectos que Lugo y Kelly (2011) señalan como fundamentales dentro de la dimensión "Gestión y Planificación" para la integración de TIC en instituciones educativas. Entre estos aspectos se encuentran: el grado de "Planificación" del proyecto institucional, los actores institucionales que intervienen en su elaboración, la "visión" sobre la integración de las TIC, las características de la integración en términos de transversalidad o especificidad por áreas, y las políticas de uso de internet, tanto para docentes como estudiantes.

En línea con esta perspectiva de análisis, resulta significativo lo expresado por IC en relación al andamiaje administrativo, que fue señalado como una dificultad central. Específicamente, se destacaron las "rigideces" existentes en torno a la gestión administrativa de la enseñanza, dado que "todo su instrumental está pensado para una Universidad con un modelo de enseñanza presencial", lo cual evidencia la necesidad de realizar una "adecuación general de las reglamentaciones".

Se ha mencionado que, si bien el lapso temporal comprendido en esta investigación concluye a fines de 2023, el proceso de discusión institucional no culminó en ese año. Como se observó en las últimas resoluciones del Consejo de FCS que se mencionaron en la etapa 5, de acuerdo al cronograma de discusión institucional aprobado, se preveía que la discusión continuara al menos durante el primer semestre de 2024. Sobre este aspecto, surge el cuestionamiento acerca de los tiempos de discusión, que se dan principalmente en términos de semestres académicos, y sobre cuánto tiempo debería insumir la resolución de los aspectos de orden pedagógico y tecnológico que se identificaron como una necesidad en el marco del proceso de discusión institucional.

Por otra parte, ha podido observarse que la discusión institucional hacia fines de 2023, tendió hacia la adopción de definiciones en el sentido de garantizar que se mantengan ciertos aspectos de la presencialidad, en vez de avanzar en regulaciones sobre la implementación de la virtualidad. Sin embargo, esto debe estudiarse en mayor profundidad, realizando un seguimiento del proceso de discusión institucional en 2024, lo cual queda por fuera de los límites de esta investigación.

En relación a los principales posicionamientos y fundamentos que se han dado en este proceso de discusión, el análisis del proceso de implementación del Piloto de virtualidad en la FCS, revela que su fundamentación principal se centró en el "acceso", complementada con argumentos pedagógicos y otros vinculados a características culturales.

El énfasis en el acceso que caracterizó la discusión en FCS encuentra resonancia en diversos estudios y políticas educativas internacionales. Se han mencionado en el capítulo teórico, algunos de estos marcos conceptuales, los cuales entienden las tecnologías digitales como vía fundamental para el acceso al conocimiento y asignan a las instituciones educativas la responsabilidad de garantizarlo, promoviendo la integración tecnológica como medio para mejorar tanto el acceso a la formación como la calidad educativa.

Se observa que, por un lado, este tipo de fundamento establece un vínculo político-social entre la incorporación de TIC en la educación y la ampliación del acceso de los estudiantes, que se alinea con los fundamentos de organismos internacionales como la UNESCO. Desde esta perspectiva, las TIC en la educación se promueven como medio para alcanzar el desarrollo de todos los países, reducir la brecha entre países desarrollados y subdesarrollados, fortalecer los sistemas educativos y mejorar la difusión de conocimientos.

Por otro lado, emerge un vínculo tecnológico-educativo donde las TIC actúan como herramientas transformadoras que eliminan barreras espaciales y temporales, y permite que más personas puedan acceder a la formación y educación, a la vez que proporciona nuevos recursos y posibilidades educativas que enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, la literatura especializada que se ha citado a lo largo de esta tesis, señala que resulta necesario introducir a la pedagogía como una dimensión esencial en el análisis de los procesos de implementación de nuevas modalidades de enseñanza, que se dan a partir de la incorporación de TIC en los procesos educativos. Puede entenderse a la dimensión pedagógica como un eje transversal que cohesiona a las dimensiones político-social y tecnológico-educativa, en el marco de las instituciones educativas.

Los trabajos de Castañeda y Selwyn (2019) señalan un notable vacío en los estudios sobre tecnología educativa, que consiste en la falta de atención a la dimensión pedagógica.

Esta carencia limita significativamente la comprensión de cómo la tecnología digital impacta en el proceso educativo. El caso de la FCS refleja esta problemática, evidenciada en las dificultades encontradas para articular los fundamentos pedagógicos en la implementación de modalidades virtuales.

En este sentido, puede considerarse que el debate pedagógico institucional en la FCS ha oscilado entre dos perspectivas principales: una que contrapone presencialidad y virtualidad como opciones excluyentes, y otra que las considera modalidades complementarias. Estas perspectivas reflejan diferentes concepciones sobre la estructuración de la educación y la integración de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La experiencia de la FCS demuestra la importancia de lo que Londoño et al. (2023) señalan como la necesidad de coherencia entre el enfoque pedagógico institucional y el acto educativo. Esta coherencia requiere una mediación pedagógica que articule contenidos, recursos didácticos, actividades de aprendizaje y formas de evaluación, con los modelos pedagógicos adoptados por la institución.

En el caso específico de la FCS, no se observa la adopción de un enfoque pedagógico institucional consolidado, lo que se ha traducido en un esfuerzo institucional por acompañar las iniciativas docentes que voluntariamente llevaran a cabo modalidades virtuales para sus cursos. Esto condujo a que se presentara una heterogeneidad de situaciones, que reflejan diferentes grados de reflexión sobre el enfoque pedagógico del curso, y el diseño pedagógico de sus contenidos, actividades, formas de evaluación y de interacción entre docentes y estudiantes.

Puede considerarse que el principal fundamento que se dio a lo largo del proceso de discusión en FCS estuvo basado en el acceso, con un énfasis que se concentró principalmente en el vínculo tecnológico-educativo, quedando pendiente una discusión más amplia que profundice en el plano político-social mencionado anteriormente, así como en el plano pedagógico. Esta observación sugiere la necesidad de ampliar el debate institucional para abordar de manera más integral los distintos aspectos que intervienen en la relación entre las TIC y el acceso a la educación, que colabore en la construcción de un enfoque pedagógico institucional.

Por otra parte, la incorporación de las TIC también ha revelado nuevos desafíos en la discusión sobre la ampliación del acceso. Estos retos incluyen la necesidad de superar la brecha del acceso físico a las tecnologías, mejorar la calidad de su uso y reducir la distancia entre las expectativas de los estudiantes y lo que la institución educativa ofrece (Lugo y Kelly, 2011).

Los cursos analizados

Se analizaron los cuatro cursos obligatorios del Ciclo Inicial dictados durante el segundo semestre de 2023, en el marco de un Plan Piloto que explora la implementación de modalidades virtuales y mixtas. La elección de estos cursos se fundamentó en su masividad y su rol estructural en la formación inicial de los estudiantes.

El análisis de la implementación de modalidades virtuales en estos cursos revela algunas carencias y desafíos. Si bien el Piloto de virtualidad en FCS representa un intento institucional por mejorar las oportunidades de acceso, puede considerarse que las acciones implementadas no han logrado penetrar en las estructuras pedagógicas fundamentales, lo que podría generar nuevas brechas de acceso como las ya señaladas por Lugo y Kelly (2011).

La distribución de modalidades resulta particularmente reveladora: de un total de 55 grupos que se ofrecen por parte de los cuatro cursos, tomando en cuenta teóricos y prácticos, solo siete grupos han adoptado formatos alternativos a la presencialidad tradicional. Esta desproporción significativa (apenas un 13% de grupos no presenciales) sugiere un reducido número de los equipos docentes, que han optado por participar del Piloto.

En relación a las implicancias didácticas y pedagógicas se observan algunas disparidades entre los cursos analizados. Mientras el Curso 1 ha realizado esfuerzos significativos por diversificar sus modalidades y metodologías, los demás cursos muestran una adaptación más conservadora. El Curso 4, al mantener una modalidad exclusivamente presencial, ejemplifica esta situación y plantea diversas interrogantes sobre las motivaciones institucionales para que los docentes participen del Piloto.

Si se toman en cuenta las dimensiones que refieren a la didáctica, en el marco de la propuesta de evaluación de los programas educativos virtuales (Marciniak y Gairin, 2017:13), se observa que los “Materiales y recursos didácticos”, las “Estrategias didácticas”, las “Actividades de aprendizaje”, y la “Evaluación de aprendizaje de los estudiantes”, fueron abordados de forma general en algunos cursos de formación para docentes que se desarrollaron en paralelo al transcurso del año lectivo de 2023 en FCS, y cuya participación por parte de los docentes fue voluntaria.

En este sentido, se observa que la implementación tecnológica en los cursos analizados presenta importantes limitaciones. Si bien el EVA se ha establecido como la plataforma central, su uso en la mayoría de los cursos se reduce a la categoría de “repositorio de materiales”, en el sentido planteado por Rodés et. al. (2012), desaprovechando su potencial como herramienta de aprendizaje activo y colaborativo. El uso de herramientas

digitales en los cursos se da de forma dispar. Mientras algunos apenas utilizan funciones básicas, otros han logrado integrar una variedad de recursos interactivos. Esta disparidad puede asociarse a la escasa capacitación docente y a la falta de un equipo de asesoramiento técnico especializado que aporte conocimiento en torno a los recursos, herramientas y actividades digitales más apropiados para cada caso. La falta de seguimiento y evaluación dificulta la posibilidad de un análisis más detallado y profundo.

En el ámbito metodológico, se observa una tendencia a trasladar prácticas tradicionales al entorno virtual, sin una verdadera adaptación pedagógica. Si bien los Programas de los cursos que fueron analizados, declaran implementar metodologías activas y aprendizaje basado en problemas, en la mayoría de los casos estas implementaciones son superficiales y no representan una verdadera transformación de las prácticas de enseñanza.

El sistema de evaluación emerge como uno de los puntos más críticos. La persistencia de evaluaciones tradicionales presenciales, incluso en cursos con fuerte componente virtual, revela una falta de confianza en las modalidades alternativas y una resistencia a repensar fundamentalmente los procesos y las propuestas de evaluación. Esta situación es particularmente problemática ya que contradice el espíritu de innovación que debería primar en un proyecto piloto de estas características.

Puede considerarse que hubo una escasa reflexión institucional en relación a la dimensión de planificación institucional propuesta por Lugo y Kelly (2011) que consiste en analizar “Las TIC en el desarrollo curricular”. Según las autoras este es un elemento que debe ser considerado en la planificación institucional y que, a su vez, repercute en distintos aspectos de los cursos, como los referidos a los “tipos de herramientas” utilizadas, los grados de “colaboración” que habilita la integración de las TIC en el currículum, así como los “procesos cognitivos” que se favorecen mediante las actividades de enseñanza y aprendizaje con TIC.

El nivel de análisis correspondiente a los docentes

El estudio abarcó entrevistas a ocho docentes distribuidos en cuatro cursos fundamentales, revelando un panorama complejo y multifacético de la virtualización educativa en el marco de la continuidad del Piloto. Se evidenció una marcada heterogeneidad en la formación y experiencia de los docentes en entornos virtuales. De los ocho entrevistados, solo tres contaban con formación específica en enseñanza virtual, destacándose un caso con doctorado en tecnologías educativas.

La mayoría experimentó su primera inmersión en la docencia virtual durante la pandemia, con excepción de dos profesores que contaban con experiencia previa en modalidades virtuales o semipresenciales vinculadas a la formación docente. El desarrollo profesional en este ámbito ha sido mayormente autodidacta, con un apoyo institucional limitado a encuentros puntuales de capacitación.

La heterogeneidad observada en la formación y experiencia del cuerpo docente en entornos virtuales refleja lo que Maggio (2018) caracteriza como la tensión entre "inclusiones efectivas" e "inclusiones genuinas". En este sentido, la preponderancia de docentes que experimentaron su primera inmersión en la virtualidad durante la pandemia sugiere un escenario de inclusión efectiva, donde la incorporación tecnológica respondió principalmente a presiones contextuales más que a decisiones pedagógicas fundamentadas.

No obstante, resulta significativo que, a pesar de este origen mayormente forzado, ningún docente manifestó una oposición explícita a la virtualización. Esta aparente contradicción puede comprenderse mejor al analizar las tres dimensiones de fundamentación identificadas (pedagógica, ideológica y personal) en relación con los tres sentidos de inclusión genuina propuestos por Maggio: cultural, epistemológico y didáctico. La dimensión ideológica, centrada en la democratización del acceso a la educación superior, encuentra una clara correspondencia con el sentido cultural de la inclusión genuina, que enfatiza la importancia de la tecnología para una inclusión social plena. Similarmente, la dimensión pedagógica identificada en las entrevistas se alinea con los sentidos epistemológico y didáctico, particularmente en lo referente a la diversificación de recursos educativos y la adaptación de las prácticas de enseñanza.

El análisis reveló un espectro diverso de posturas y fundamentos respecto a la implementación de cursos virtuales. Es notable que ningún docente se manifestó explícitamente en contra de estas modalidades, aunque sus posiciones pueden categorizarse en dos grupos principales: "promotores" y "no opositores". Los fundamentos para estas posturas se articulan en tres dimensiones. La dimensión pedagógica, enfocada en las ventajas para el proceso de aprendizaje y la diversificación de recursos educativos. La dimensión ideológica, centrada en la democratización del acceso a la educación superior. Y los fundamentos personales basados en preferencias individuales y circunstancias particulares.

Un hallazgo significativo es la no necesaria correspondencia entre el apoyo general a la virtualización y la decisión de implementarla en los propios cursos. Esta dicotomía se evidencia en casos donde docentes que promueven la modalidad virtual optan por no implementarla en sus cursos, o viceversa. Esta aparente inconsistencia puede interpretarse a

través del marco TPACK (Mishra y Kohler, 2006), que subraya la complejidad inherente a la integración efectiva de conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenido. El desarrollo profesional predominantemente autodidacta reportado por los docentes, sugiere posibles brechas en la integración de estos tres dominios de conocimiento, lo que podría explicar la reticencia a la implementación práctica, a pesar del apoyo teórico y discursivo a la virtualización.

Los docentes identificaron desafíos significativos en el establecimiento del vínculo pedagógico virtual, principalmente en relación a la dificultad para generar conexiones auténticas con los estudiantes, la pérdida de retroalimentación inmediata y señales no verbales, los retos para mantener la atención y el compromiso estudiantil, y las limitaciones técnicas y tecnológicas.

Estos desafíos encuentran resonancia en la importancia que el marco TPACK atribuye al contexto específico de implementación. Como señala Cabero (2019), la significación pedagógica que el docente otorga a la tecnología está íntimamente ligada al contexto en que se produce la práctica educativa. Esta consideración contextual se vuelve especialmente relevante al analizar las limitaciones técnicas y tecnológicas reportadas por los docentes.

Sin embargo, existe un consenso general sobre la posibilidad de alcanzar niveles de aprendizaje equivalentes a la modalidad presencial, lo que, de acuerdo a lo expresado por los docentes, se encuentra condicionado al compromiso activo de los estudiantes, a una implementación pedagógica adecuada y al desarrollo de estrategias específicas para el entorno virtual. Esta perspectiva coincide con lo que Contreras (1990) define como el rol de la Didáctica en la consecución de las finalidades educativas, y resalta la importancia de la mediación pedagógica en la integración efectiva de las tecnologías. Los factores condicionantes identificados por los docentes (compromiso estudiantil, implementación pedagógica adecuada y estrategias específicas) se alinean con lo que Coll, Mauri y Onrubia (2008) señalan como elementos críticos para el uso efectivo de las TIC en el aula: el nivel de dominio tecnológico, la formación pedagógica y las concepciones previas sobre su utilidad educativa.

La evaluación de la infraestructura tecnológica reveló contrastes significativos. Mientras algunos docentes destacan la calidad de los recursos disponibles en la facultad, otros señalan limitaciones importantes, como la conectividad irregular que afecta la calidad de las clases, la disponibilidad limitada de espacios adecuados para la enseñanza virtual y las desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos por parte de los estudiantes.

La heterogeneidad observada en la evaluación de la infraestructura tecnológica subraya la importancia de considerar lo que Mishra y Kohler (2006) identifican como el riesgo de aplicar "soluciones genéricas al problema de la enseñanza". Las experiencias contrastantes de los docentes en relación con los recursos disponibles refuerzan la necesidad de desarrollar aproximaciones contextualizadas que consideren las particularidades de cada entorno educativo.

9. Conclusiones

La Implementación y continuidad del Piloto de virtualidad en 2022 y 2023, en FCS-Udelar, constituyó un proceso complejo atravesado por aspectos de orden político-institucional, pedagógico, curricular, didáctico, tecnológico y de la función docente.

Este proceso tuvo a la pandemia como su principal catalizador, debido a que las experiencias durante ese período evidenciaron la necesidad y viabilidad de diversificar las opciones de cursado, generando reflexiones profundas sobre el propósito y alcance de la enseñanza universitaria. En este contexto, surgieron interrogantes sobre los destinatarios de la formación universitaria, sus necesidades y características, y cómo la institución podría articular propuestas educativas acordes a estas realidades.

El contexto universitario en el que ha transcurrido el proceso analizado, está caracterizado por una generalización de la infraestructura tecnológica básica, lo cual hizo posible que las modalidades virtuales pudieran desarrollarse durante la pandemia y pensarse en su posterioridad. Sin embargo, el desarrollo heterogéneo de las modalidades virtuales, ha dependido principalmente de iniciativas individuales a la interna de los diferentes Servicios Universitarios.

En segundo lugar, el contexto universitario puede caracterizarse por la ausencia de fundamentos institucionales que reconozcan explícitamente las modalidades virtuales como equivalentes a la presencial. Las iniciativas previas (TICUR, ProEVA) fueron concebidas como complementos al modelo presencial tradicional, sin una reflexión pedagógica sustancial.

Por último, este contexto se ha caracterizado por la ausencia de directivas institucionales a nivel central de la Udelar, sobre las formas de evaluación de las actividades de enseñanza con TIC, y por la ausencia de una evaluación institucional sistémica sobre esos aspectos. Se mencionó en este sentido, que la Udelar incorporó recién en el año 2021 algunas sugerencias sobre la enseñanza con tecnología, en sus pautas para la autoevaluación institucional a nivel de los Servicios.

En este marco, se desarrolló en la FCS un proceso de discusión, en torno a la implementación del Piloto de virtualidad, el cual se dio en 5 etapas entre 2021-2023. Este proceso puede considerarse como una etapa de “transición” (Fullan et. al. 2020), aunque con características que revelan cierta tensión entre la necesidad de reimaginación señalada por los marcos teóricos y las acciones institucionales efectivamente implementadas.

El estudio realizado hasta finales de 2023, revela un proceso de discusión institucional aún inconcluso, que se extiende hacia el primer semestre de 2024 según el cronograma establecido por el Consejo de FCS. Un aspecto notable es el cuestionamiento sobre la adecuación de los tiempos de discusión, estructurados en semestres académicos, para resolver los desafíos pedagógicos y tecnológicos identificados, que requieren de márgenes temporales más ágiles y efectivos. En este sentido, también resulta necesario explicitar que el calendario de trabajo en subcomisiones muchas veces se da con intervalos y con ciertas discontinuidades en su conformación, lo que dificulta la fluidez en las discusiones y toma de decisiones.

Hacia finales de 2023, la tendencia institucional se inclinó más hacia la preservación de elementos presenciales que hacia el desarrollo de normativas para la implementación virtual. Sin embargo, para comprender plenamente el desarrollo de este proceso, sería necesario dar seguimiento a las discusiones institucionales durante 2024, período que excede los límites temporales de esta investigación.

La fundamentación principal a lo largo del proceso de discusión en FCS se centró en el "acceso", con argumentos pedagógicos secundarios. En este sentido, se ha identificado que los fundamentos en torno al acceso han quedado contenidos dentro de una dimensión tecnológico-educativa, que enfatiza el potencial de las TIC para eliminar barreras espaciotemporales, con algunas menciones a las posibilidades que estas tecnologías podrían presentar para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En ese proceso de discusión no se ha profundizado en los aspectos político-sociales del acceso, los cuales vinculan la tecnología educativa con objetivos de desarrollo, reducción de brechas internas y entre países, y fortalecimiento de sistemas educativos. Esta perspectiva se encuentra alineada con organismos internacionales como la UNESCO, que promueven la incorporación de estas tecnologías en la educación vinculados con objetivos de desarrollo para los países.

La literatura especializada destaca la necesidad fundamental de incorporar una dimensión pedagógica que actúa como eje transversal, cohesionando las dimensiones anteriores dentro del marco institucional educativo. Esta perspectiva integradora sugiere que el éxito en la implementación de nuevas modalidades de enseñanza depende no sólo de

factores tecnológicos y políticos, sino también de su articulación con sólidos fundamentos pedagógicos. A pesar de esto, se observa que el debate pedagógico institucional en FCS osciló entre ver la virtualidad como opción excluyente o complementaria a la presencialidad, sin adentrarse en la adopción de un enfoque pedagógico institucional consolidado.

La puesta en práctica de cursos en el marco del Piloto de virtualidad se dio a partir de la participación voluntaria por parte de los docentes en el marco de una falta de estímulos institucionales concretos para fomentar su participación.

Los docentes participantes de la continuidad del Piloto, que han dictado los cursos obligatorios del ciclo inicial en el segundo semestre de 2023, presentan una heterogeneidad marcada en relación a su formación y experiencia en entornos virtuales. El desarrollo profesional es mayormente autodidacta y el apoyo institucional vinculado a la formación ha estado limitado a algunos cursos sobre herramientas básicas, que han sido brindados en el año 2022.

En tanto ningún docente manifestó una oposición explícita a la virtualización, algunos manifestaron preferir la modalidad presencial para el ejercicio de sus actividades de docencia. En este sentido, los docentes se categorizan en "promotores" y "no opositores".

Parece haber una paradoja de implementación que surge de lo expresado por los docentes. En algunos casos, esta paradoja se manifiesta concretamente en docentes que prefieren la modalidad presencial, pero eligen la virtualidad por motivos contextuales. En otros casos esta paradoja se manifiesta en la discrepancia entre el apoyo teórico y la implementación práctica, lo cual sugiere la existencia de barreras no explícitas que merecen mayor investigación.

Si bien se identificaron desafíos significativos en el vínculo pedagógico virtual, existe un consenso entre los docentes, sobre la posibilidad de alcanzar niveles de aprendizaje equivalentes a la modalidad presencial, condicionados a ciertos factores que suelen depositarse principalmente en los estudiantes y su disposición para el aprendizaje.

El análisis de la subdimensión didáctica de los cuatro cursos plantea una diversidad de enfoques, desde cursos que han adoptado plenamente la virtualidad con metodologías innovadoras, hasta aquellos que mantienen estructuras más tradicionales con incorporaciones puntuales de elementos virtuales. Se observa un uso limitado del EVA, principalmente como repositorio de materiales y una disparidad entre los cursos, en el uso de herramientas y actividades específicas para entornos virtuales.

Por otra parte, se observa una tendencia a trasladar prácticas tradicionales al entorno virtual, sin adaptación pedagógica. En este sentido el sistema de evaluación emerge como un punto crítico, manteniendo evaluaciones principalmente presenciales.

Como sugerencia, se puede plantear que, para avanzar en la implementación efectiva de modalidades virtuales y mixtas, se recomienda fomentar el intercambio de experiencias entre cursos, particularmente las innovaciones del “Curso 1” y apostar a la capacitación docente para el uso efectivo de herramientas digitales y metodologías activas en entornos virtuales. Esto podría implicar el desarrollo de políticas institucionales que guíen la adaptación de métodos de evaluación para entornos virtuales, asegurando la calidad académica.

La infraestructura tecnológica también presenta limitaciones significativas. La dependencia excesiva de plataformas básicas como Zoom para las clases sincrónicas sugiere una falta de exploración de alternativas más sofisticadas y pedagógicamente efectivas.

La investigación revela que la virtualización de cursos en la FCS presenta un panorama complejo donde confluyen múltiples factores:

- La diversidad de formación y experiencia docente en entornos virtuales.
- La coexistencia de diferentes posicionamientos y fundamentos respecto a la virtualidad.
- Los desafíos específicos del vínculo pedagógico en entornos virtuales.
- Las condiciones materiales y tecnológicas que facilitan o limitan la implementación y,
- Las reflexiones y apoyos técnicos especializados para lograr una coherencia entre el enfoque pedagógico institucional y el nivel práctico de desarrollo de los cursos.

Los desafíos identificados son múltiples y complejos. En primer lugar, la capacitación docente aparece como claramente insuficiente, especialmente en aspectos pedagógicos específicos para entornos virtuales. Los docentes muestran diferentes niveles de competencia digital, lo que genera experiencias educativas dispares entre los estudiantes. La falta de un marco institucional claro para la evaluación en entornos virtuales ha llevado a soluciones improvisadas que pueden comprometer la calidad educativa.

Estos hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer la formación docente en competencias digitales, desarrollar estrategias institucionales para mejorar la infraestructura tecnológica, establecer criterios claros para la implementación de modalidades virtuales y generar espacios de reflexión e intercambio de experiencias entre docentes.

A su vez, la alfabetización digital de los estudiantes que participan en cursos o programas que integran las TIC, emerge como un elemento central para colaborar en los

procesos de enseñanza y aprendizaje involucrados. Si bien muchos estudiantes correspondientes a la generación de ingreso, son jóvenes que han incorporado en su tránsito educativo previo y su vínculo con Ceibal, algunas experiencias, herramientas y destrezas vinculadas a la tecnología educativa, existen otros estudiantes, que pertenecen a franjas de mayor edad, cuyas necesidades en relación a la adquisición de habilidades son diferentes a las de los primeros. Esto fue destacado por parte de algunos docentes, quienes indicaron que los estudiantes inscritos en su grupo virtual, eran de mayor edad en comparación con los estudiantes de sus grupos dictados en modalidad presencial.

En este sentido, resulta pertinente puntualizar que no ha sido posible identificar en las indagaciones realizadas en el marco de esta investigación, capacitaciones destinadas a los estudiantes que realizan cursos en modalidades virtuales, ni la puesta en práctica de acciones institucionales que faciliten la generación de acuerdos entre docentes y estudiantes para que se dé un vínculo pedagógico efectivo en modalidades virtuales. Esto marca una línea de abordaje futuro, a partir del reconocimiento de los distintos perfiles de los estudiantes que se involucran en las modalidades virtuales, así como sus necesidades específicas en relación a la tecnología educativa.

La experiencia analizada revela que, más allá de las declaraciones de intención, la implementación efectiva de modalidades virtuales requiere un cambio cultural profundo en la institución. Sin este cambio, existe el riesgo de que las innovaciones se limiten a modificaciones superficiales que no impacten significativamente en la calidad educativa ni en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Este escenario demanda que las instituciones desarrollen estrategias específicas para disminuir las diferencias socioeconómicas en el uso de TIC, adapten sus sistemas a las nuevas modalidades de enseñanza y garanticen la calidad educativa en entornos virtuales.

Promover la investigación y evaluación continua de estas nuevas modalidades para informar futuras mejoras y decisiones institucionales, emerge como un aspecto esencial para la puesta en práctica de programas universitarios con fuertes componentes de virtualidad. En este sentido, se hace imprescindible contemplar el intercambio institucional e interinstitucional entre las experiencias desarrolladas en carreras de distintas áreas del conocimiento a nivel nacional e internacional.

La construcción de herramientas especializadas para diferentes disciplinas, resulta esencial para generar posibilidades para que la innovación pedagógica pueda darse. El potencial innovador de las TIC en la educación radica en su capacidad para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo que se ha denominado “conocimiento

tecnológico-pedagógico” (Mishra y Kohler, 2006) de los contenidos, resulta esencial para impulsar enfoques más constructivistas y participativos, generando condiciones para trascender los modelos pedagógicos tradicionales.

Tomando en cuenta lo expresado hasta aquí, es posible delinear algunos aspectos en los que se considera relevante profundizar en futuras investigaciones.

En relación a los factores políticos e institucionales que han moldeado el proceso de discusión e implementación de la virtualidad en FCS-Udelar, se considera relevante profundizar en la comprensión de las tensiones que se generan entre la necesidad de reimaginar lo pedagógico y las acciones institucionales efectivas.

También en relación a las acciones institucionales, se considera pertinente profundizar en estudios para el establecimiento de marcos institucionales y lineamientos claros, que permitan una evaluación sostenida, relativa a la calidad académica, que permita también sistematizar evidencias, tendiente a la validación de las modalidades virtuales como equivalentes a las presenciales.

Por otra parte, se plantea la necesidad de estudiar en mayor profundidad la heterogeneidad entre docentes en cuanto a competencias digitales y experiencia con enseñanza virtual, con el objetivo de desarrollar programas de desarrollo profesional dirigidos a cubrir estas brechas.

En relación con lo anterior, se considera adecuado explorar formas para facilitar oportunidades estructuradas, para que los docentes compartan experiencias, innovaciones y mejores prácticas en la implementación de cursos virtuales dentro de los Servicios Universitarios.

A su vez, se entiende pertinente indagar en profundidad, acerca de los desafíos pedagógicos específicos, y las barreras encontradas para establecer vínculos de enseñanza-aprendizaje efectivos en entornos virtuales, con el objetivo de identificar estrategias para fortalecer esta dinámica.

Otra de las líneas para abordar en futuros estudios, tiene que ver con la evaluación de las necesidades específicas de capacitación digital para diferentes perfiles de estudiantes que participan en modalidades virtuales. Esto puede ayudar a desarrollar e implementar programas institucionales de alfabetización digital y apoyo a estudiantes en el uso de herramientas y entornos virtuales, vinculados a las formas específicas de enseñar, de fomentar el aprendizaje profesional permanente, y de investigar propios de los diferentes campos disciplinares.

Finalmente, se considera necesario evaluar la adecuación de la infraestructura tecnológica e identificar áreas de mejora para habilitar herramientas y plataformas virtuales más sofisticadas y pedagógicamente efectivas.

10- Referencias bibliográficas

- Acevedo Calamet, F. G., Gago Benito, F., da Silva Muñoz, M. A., & Bastos Olivera, A. L. (2022). Estado del arte sobre concepciones de la calidad de la educación superior. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 32, 119-150.
- Achard, I. (2020). ¿Nuevo rol o nueva identidad docente en la era digital?. En: García, J.M y García, S. (comps.). *Las Tecnologías en (y para) la Educación*. FLACSO Editorial.
- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, nº 7, noviembre de 1997.
- Adell, J. (2018). Más allá del instrumentalismo en tecnología educativa. En J. Gimeno (Ed.), *Cambiar los contenidos, cambiar la educación*, 116-128. Morata.
- Agaard, J. (2019). Magnética y multiestable: reinterpretar las affordances de la Tecnología Educativa. En L. Castañeda y N. Selwyn (Eds.), *Reiniciando la Universidad. Buscando un modelo de universidad en tiempos digitales*. UOC.
- Area, M. (2009). Introducción a la Tecnología Educativa [Manual electrónico]. Universidad de la Laguna. <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- Area, M., & Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Aljibe.
- Argentina. Ley N° 26.206. (2006). Ley Nacional de Educación. 6 de febrero de 2007. Boletín Oficial de la República, Argentina.
- Argentina, Ministerio de Educación y Deportes. (2017). Resolución N° 2641-E. 13 de junio de 2017. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Argentina, Ministerio de Educación y Deportes. (2020). Resolución N° 113-20. 14 de abril de 2020. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Bates, A.W. (2015). La enseñanza en la era digital, una guía para la enseñanza y el aprendizaje. Ontario, Canadá: Asociación de Investigación Contact North|Contact Nord. <https://cead.pressbooks.com/>

- Bartolomé, A. Castañeda, L. Adell, J. (2019). Personalización desde la Tecnología Educativa: la ausencia de pedagogías subyacentes. En L. Castañeda y N. Selwyn (Eds.), *Reiniciando la Universidad. Buscando un modelo de universidad en tiempos digitales*. UOC.
- Behares, L. (2011). Consideraciones sobre el sentido de las "pedagogías" y las "didácticas" universitarias, con especial referencia a la experiencia uruguaya. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 36(3), 337-350.
- Brasil. Ley N° 9.394, de 20 de diciembre de 1996. (1996). Establece las directrices y bases de la educación nacional. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>
- Brasil. Decreto N° 5622/2005. (2005). Reglamentación del Artículo 80 de la Ley N° 9.394, de 19 de diciembre de 1996, que establece las directrices y bases de la educación nacional. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>
- Brasil. Dictamen CNE/CES N° 564/2015. (2015). Directrices y Normas Nacionales para la Oferta de Programas y Cursos de Educación Superior en la Modalidad a Distancia. Recuperado de http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/parecer_cne_ces_564_15.pdf
- Cabero, J. (2019). Mirar las tecnologías con ojos diferentes. En L. Castañeda y N. Selwyn (Eds.), *Reiniciando la Universidad. Buscando un modelo de universidad en tiempos digitales*. UOC.
- Camejo, M. (2020). Prácticas de enseñanza emergentes del uso del Entorno Virtual de Aprendizaje de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Udelar, Montevideo.
- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la educación en y post pandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 213-228). UNIPE Editorial Universitaria.
- Canuti, L; Peré, N; Rodés, V. (2012). Análisis de casos de uso de entornos virtuales por docentes de la Universidad de la República, Uruguay. Conferencias LACLO.

- Casablancas, S. (2021). Tecnologías urgentes, pedagogías postergadas. Las tecnologías irrumpen en el pensamiento educativo de la pandemia. En: Correa, E.; Luna, M. & Tarasow, F. (Coords.). *De la emergencia a la estrategia. Experiencias y aprendizajes sobre educación híbrida en México y Argentina*. Zapopan: Universidad de Guadalajara, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina.
- Castañeda, L; Selwyn, N. (eds.). (2019). Reiniciando la universidad. Buscando un modelo de universidad en tiempos digitales. Editorial UOC.
- Castañeda, L., Salinas, J., & Adell, J. (2020). Hacia una definición contemporánea de la Tecnología Educativa. *Digital Education Review*, 37. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der/>
- Castells, M. (2000). La era de la información: economía, sociedad y cultura (VOL. I). Siglo XXI.
- Coll, C., Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 74-104). Morata.
- Coll, C., y Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 19-53). Morata.
- CEIyA- Comisión de Evaluación Interna y Acreditación de la Udelar. (2018). Pautas para la evaluación institucional. Ediciones Universitarias, UCUR, Montevideo.
- CEIyA- Comisión de Evaluación Interna y Acreditación de la Udelar. (2021). Evaluación institucional universitaria. Pautas para el proceso. Ediciones Universitarias, UCUR, Montevideo.
- Contreras, J. (1990). Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción Crítica a la Didáctica. Ediciones Akal.
- Correa, A; Rodríguez, P; Díaz, M. (2022). Implementación y evaluación de la enseñanza virtual en tiempos de covid-19, *InterCambios*, 9(2), 14-26, Montevideo. <https://doi.org/10.29156/inter.9.2.4>.

- Dari, N; Baumann, P. (Comp.) (2018). Marcos regulatorios y modelos pedagógicos: un camino hacia la virtualización de la educación superior en el MERCOSUR. Bernal, Argentina: Secretaría de Educación Virtual, Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/975>
- DATA- Departamento de Apoyo Técnico Académico. (2021). Relevamiento de recursos humanos y técnicos asociados al Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA). Montevideo, CSE-Udelar.
- de Araújo, F., Silveira, I., Ota, M., & Cachinel, C. (2018). La reglamentación de la Educación Superior a distancia en Brasil: marcos de una trayectoria. En N. Dari y P. Baumann (Comp.), *Marcos regulatorios y modelos pedagógicos: un camino hacia la virtualización de la educación superior en el MERCOSUR* (pp. 69-91). Secretaría de Educación Virtual, Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/975>
- Diconca, B. Fraga, L. Dos Santos, S. Seoane, M. Contera, C. (2008). Cartografía de Buenas Prácticas educativas que incorporan Tecnologías de la Información y la Comunicación. En: Leite, D. Rodríguez, E. Gatti, E. (2010). Evaluación Externa del Proyecto: Generalización del uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación en la Universidad de la República (TICUR). Udelar, Montevideo.
- Duart, J. M. (2019). Prólogo. En L. Castañeda y Selwyn, N. (Eds.), *Reiniciando la Universidad. Buscando un modelo de universidad en tiempos digitales*. UOC.
- Facultad de Ciencias Sociales. (2009). Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Sociales. <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2020/01/procesos-Plan-de-Estudios-FCS2009.pdf>
- Facultad de Ciencias Sociales, Resolución N° 952 del 13 de mayo de 2021, CDC-FCS-Udelar, Montevideo.
- Facultad de Ciencias Sociales, Resolución N° 2574 del 18 de noviembre de 2021, CDC-FCS-Udelar, Montevideo.
- Facultad de Ciencias Sociales, Resolución N° 2848 del 16 de diciembre de 2021, CDC-FCS-Udelar, Montevideo.

Facultad de Ciencias Sociales, Expediente N° 232900-500057-21 del 6 de diciembre de 2021, FCS-Udelar, Montevideo.

Facultad de Ciencias Sociales, Resolución N° 2452 del 12 de diciembre de 2022, FCS-Udelar, Montevideo.

Facultad de Ciencias Sociales, Resolución N° 655 del 13 de abril de 2023, FCS-Udelar, Montevideo.

Facultad de Ciencias Sociales, Expediente N° 232900-000049-22 Actuación 12, 21 de abril de 2023, FCS-Udelar, Montevideo.

Facultad de Ciencias Sociales, Resolución N° 2375 del 3 de noviembre de 2023, FCS-Udelar, Montevideo.

Facultad de Ciencias Sociales, Resolución N° 2459 del 9 de noviembre de 2023, FCS-Udelar, Montevideo.

Facultad de Ciencias Sociales, Resolución N° 2458 del 9 de noviembre de 2023, FCS-Udelar, Montevideo.

Facultad de Ciencias Sociales- Grupo de Trabajo 1. (2023). Discusión institucional sobre incorporación de virtualidad.
<https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2023/11/Documento-GT1-discusion-virtualidad-objetivos-y-definiciones.pdf>

Facultad de Ciencias Sociales, Expediente N° 232160-000062-23 Actuación 1, 9 de noviembre de 2023, FCS-Udelar, Montevideo.

Fullan, M. (2020). Learning and the pandemic: What's next? *Prospects*, 49(1-2), 25-28.
<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09502-0>

Fullan, M; Quinn, J; Drummy, M; Gardner, M. (2020). Educación Reimaginada: el futuro del aprendizaje, NPD, UNESCO, Microsoft.

García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>

- Gros, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 69-82. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. EDUCAUSE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)?. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6(10), 9-23.
- Landinelli, J. (2014). Alcances de la autonomía universitaria en Uruguay: continuidades, perturbaciones y cambios. En: Villar, A. Ibarra, A. (comps.). *La autonomía universitaria: una mirada latinoamericana*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), Impresos Condor.
- Leite, D. Rodríguez, E. Gatti, E. (2010). Evaluación Externa del Proyecto: Generalización del uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación en la Universidad de la República (TICUR). Udelar, Montevideo.
- Lion, C. Maggio, M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 10(1), 13–25. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878>
- Lucas, E., y Roa, J. (2021). Análisis de la producción científica sobre enseñanza universitaria virtual y semipresencial en revistas españolas de alto impacto. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 517-616. <https://doi.org/10.5209/rced.70887>
- Londoño, E. Roldán, N. Puerta, C. Tobón, E. Vélez, R. (2023). Reflexiones sobre la articulación de enfoques pedagógicos y mediaciones pedagógicas en educación universitaria virtual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (69), 276-305.
- Lugo, M. T. (coord.). Kelly, V. (2011). *La Matriz TIC. Una herramienta para planificar las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones educativas*. IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Lugo, M. T. López, N. Toranzos, L. (2014). *Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2014*. IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

- Lugo, M. T. Loiócano, F. (2020). Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos. En: García, J.M, García, S. (Comps.), *Las tecnologías en (y para) la educación*, Flacso Editorial, Montevideo.
- Luna, Á. Vega, F. Carvajal, H. (2019). Formación docente en el uso de las TIC. *Universidad Ciencia y Tecnología*, Vol. 7.
- Maggio, M. (2018). La trama epistemológica de una investigación planteada en la articulación entre la tecnología educativa y la didáctica. *Revista de Educación*, Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata, Año IX, N° Especial 14.2.
- Maggio, M. (2022). *Híbrida Enseñar en la Universidad que no vimos venir*, Tilde Editora, Buenos Aires.
- Marciniak, R., & Gairín, J. (2017). Un modelo para la autoevaluación de la calidad de programas de educación universitaria virtual. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (54)2.
- Marrero, J. (2019). El modelo epistémico-pedagógico implícito en los entornos virtuales de aprendizaje de la enseñanza universitaria, Udelar, Montevideo.
- Martín-Padilla, A. H., López-Meneses, E., y González-Calderón, J. (2013). Reflexiones sobre la Sociedad de la Información y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En E. Corbi, E. López-Meneses, F. M. Sirignano, J. L. Sarasola y J. González (Dirs.), *II Seminario científico Internacional sobre Formación Didáctica con Tecnologías Web 2.0* (pp. 1-17). AFOE.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, California, Sage.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En: Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Editorial Gedisa S.A.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

- Mishra, P., Koehler, M. J., Shin, T. S., & Wolf, L. G. (2013). *The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework for Teachers and Teacher Educators*. Commonwealth Educational Media Centre for Asia.
- Morse, J. (2005). Fostering qualitative research. *Qualitative Health Research*, 15 (3), 287-288.
- Nosiglia, M. C., y Fuksman, B. (2020). El lugar de la investigación en la profesión académica argentina: hallazgos del estudio internacional APIKS. *RELAPAE*, (12), 61-81. <https://doi.org/10.48118/revipae.v0i12.182>
- Nosiglia, M. C., y Fuksman, B. (2021). La regulación de la educación a distancia y la experiencia previa de los académicos argentinos para desarrollar su actividad docente en entornos virtuales antes de la irrupción de la pandemia. *Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 321-350. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.405>
- ONU. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S
- Pardo Kuklinski, H., y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia: Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf
- Papert, S. Harel, I. (1991). *Situar el construccionismo*, Ablex Publishing Corporation.
- Rodés, V; Canuti, L; Peré, N; Casas, A. P; Motz, R. (2012). Categorization of learning design courses in virtual environments. Conferencia Moodle Research.
- Rodés, V. (2018). Modelos institucionales frente al desafío de la educación universitaria a distancia: el caso de la Universidad de la República. En: Dari, N., Baumann, P. (Comp.), *Marcos regulatorios y modelos pedagógicos: un camino hacia la virtualización de la educación superior en el MERCOSUR*. Bernal, Argentina: Secretaría de Educación Virtual, Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/975>

- Rubio, M. J. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. RELIEVE, v. 9, n. 2, 101-120. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_1.htm
- Sampedro-Requena, B. E. (2015). Las TIC y la educación social en el siglo XXI. *EDMETIC*, 5(1), 8-24. DOI: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i1.4014>
- Soneira, A. 2006. La «Teoría fundamentada en los datos» (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino (coord.). 2006. Estrategias de Investigación Cualitativa. Editorial Gedisa S.A, Barcelona.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Sage Publications.
- UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>.
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- UNESCO IESALC. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125/PDF/375125spa.pdf.multi>
- UAE-FCS. (2019). Anexo V: Glosario de Enseñanza de Facultad de Ciencias Sociales. En: Comisión de Enseñanza-FCS. Plan de Acción 2020-2023 para el desarrollo de la enseñanza en FCS, 11 objetivos a partir de la evaluación del plan de estudios 2009. FCS, Res. 3146 de fecha 12 de diciembre de 2019.
- UAE-FCS. (2020). Valoraciones docentes sobre la adaptación a la virtualidad en FCS, FCS-Udelar.

- UAE-FCS. (2022a). Instructivo para la elaboración de los programas de actividades curriculares de FCS (Ajustado 2022). <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2022/10/Instructivo-Formato-nuevo-programas-FCS-1.pdf>
- UAE-FCS. (2022b). Acuerdos Institucionales para el uso de EVA - FCS. FCS-Udelar. <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2023/06/Acuerdos-EVA-4.pdf>
- UAE-FCS. (2023). Resultados y valoraciones de la experiencia del Piloto de enseñanza virtual aplicado en Facultad de Ciencias Sociales en el año 2022, FCS-Udelar.
- Udelar-CDC (1994). Resolución N° 91, 8 de marzo de 1994, Ordenanza de los Derechos de la Propiedad Intelectual de la Universidad de la República.
- Udelar-CDC. (2011). Resolución N° 4, 30 de agosto de 2011, Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria.
- Udelar-CDC. (2013). Resolución N° 17, 19 de febrero de 2013, donde se encomiendan acciones para hacer un uso mejor y más abierto de los recursos con que cuentan los entornos virtuales de aprendizaje de la Udelar.
- Udelar-CDC. (2013). Resolución N° 5, 26 de junio de 2013, donde se crea el Repositorio Abierto de Publicaciones de la Universidad de la República (Udelar).
- Udelar-CDA (2013). Resolución N° 4, 2 de julio de 2013, donde se declara de interés el Software Libre en la Udelar.
- Udelar-CDC. (2020). Resolución N° 12, 31 de marzo 2020, Comunicado COVID-19 no.10.
- Udelar. (2021/14/6). Experiencias Docentes en Pandemia: hacia una modalidad híbrida. <https://coronavirus.Udelar.edu.uy/experiencias-docentes-en-pandemia-hacia-una-modalidad-hibrida/>. Consultado el 12/10/24.
- URUGUAY. Ley N° 2.549. (1958). Ley Orgánica de la Universidad de la República. 29 de Octubre de 1958. Diario Oficial, Uruguay.

URUGUAY. Ley N° 18.437. (2008). Ley General de Educación. Diciembre de 2008. Diario Oficial, Uruguay.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En: Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). Estrategias de investigación cualitativa. gedisa.