



Programa de Educación
Maestría en Tecnología Educativa

**El Entorno Virtual de Aprendizaje en el ISEF:
modos de uso y valoración de desempeño docente**

Autor: Bruno Mora Pereyra
Tutora: Dra. Ada Czerwonogora

Montevideo, Diciembre de 2018

Agradecimientos

En primer lugar quisiera agradecer al Centro Latinoamericano de Economía Humana, por haberme acogido durante estos años, respetado mis tiempos, y exigido lo que corresponde para concluir con una interesantísima trayectoria generada a partir de vínculos estables y amenos, siempre dispuestos a dar una mano y con la capacidad de brindarla en el momento justo.

En segundo lugar, a la Universidad de la República, particularmente al equipo de ProEVA y al Instituto Superior de Educación Física, que me permitieron escarbar en sus “intimidades virtuales”. De este modo me tomé el atrevimiento de sugerir esta tesis, entre otros trabajos, como producto – respuesta a dos desafíos que la Udelar ha afrontado: la democratización del conocimiento y la rigurosidad de los procesos.

En tercer lugar, a mis tutores. Por un lado, a la protagonista de la dirección de tesis Dra. Ada Czerwonogora, que desde La Paloma me marcó una agenda y me abrió un planteo que tensiona a las perspectivas dominantes. En esta “lucha teórica – metodológica” también me acompañó el Grupo de investigación Cuerpo, Educación y Enseñanza. Gracias a ellas y ellos pude problematizar a la enseñanza universitaria virtual, desde una perspectiva rigurosa, anti - normalista y crítica. Por ello agradezco particularmente a Jorge Rettich, Raumar Rodríguez y el resto del equipo. Sin olvidarme de Gastón Meneses y Paola Dogliotti, con los cuales compartí varias conversaciones en espacios académicos, viajes y corredores que aportaron a esta tesis.

Cuarto. A dos actores que me iniciaron en esto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en clave de enseñanza virtual: Daniel Leite (ENEDIF), con el cual recorrí gran parte del país, y Silvana Herou (Udelar), que me apoyó a la interna del ISEF.

Finalmente a mi familia más cercana, quienes me soportan al frente de la PC en licencias y vacaciones. Me brindan amor incondicional y sobretodo, ocupan el lugar más importante en mi vida: el cotidiano (pasado, presente y futuro). Natalia, Serrana, Salvador, Karla, Rita.

Y a mi papá Lorenzo, que lo amo, pero que no llegó a ver mi defensa de tesis.

Resumen

Esta tesis pretende contribuir al desarrollo y mejora del uso del EVA por parte de los docentes del ISEF a partir del análisis de los cursos de las Licenciaturas en Educación Física (LEF). El tema seleccionado abarcó dos problemas de debate actual en el ISEF: las visiones sobre la enseñanza universitaria y el uso de los EVA como espacios de enseñanza. El motivo de esta elección obedeció al arduo trabajo institucional que se realiza tanto desde el ISEF como desde la Udelar en general, por mejorar la producción de conocimiento y volcarla a la enseñanza de grado. Asimismo, pretende contribuir con el Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA) en su impulso por promover la utilización de tecnologías para facilitar el acceso a la enseñanza de grado. La metodología cuantitativa-cualitativa se dividió en tres fases. La fase uno fue de exploración de los cursos en la plataforma (86) durante el período junio - diciembre 2016 y su posterior categorización. La fase dos fue dedicada a la generación de indicadores de valoración del desempeño docente para los cursos de la LEF en el EVA. Estos indicadores se refirieron a aspectos propios del entorno virtual (actividades y recursos incluidos en EVA de Udelar), así como a la enseñanza del docente reflejada en su enseñanza virtual. Se tomaron como insumos para esta fase los documentos aprobados por el Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar en 2011 y 2012, sobre la relación de la enseñanza con las otras funciones universitarias: investigación y extensión. En la fase tres se aplicaron los indicadores elaborados.

En las conclusiones se hace referencia particularmente a que los enfoques sobre la enseñanza universitaria en el período estudiado, obturaron las posibilidades de ver otras modalidades de enseñanza a partir del uso creativo de actividades y recursos de EVA. Asimismo, en la mayoría de los casos se tendió a utilizar el EVA como repositorio, sin tener en cuenta la creación de recursos educativos virtuales u actividades que brinda el EVA para el intercambio entre docentes y estudiantes.

Palabras claves: enseñanza - virtual - universidad - indicadores - docentes

Abstract

This thesis aims to contribute to the development and improvement of the use of the EVA by teachers of the ISEF from the analysis of the courses of the Bachelor of Physical Education (LEF). The selected topic covered two problems of current debate in the ISEF: the visions about university teaching and the use of EVA as teaching spaces. The reason for this choice was due to the hard institutional work that is carried out both from the ISEF and from the Udelar in general, to improve the production of knowledge and turn it into undergraduate teaching. It also aims to contribute to the Virtual Learning Environments Program (ProEVA) in its drive to promote the use of technologies to facilitate access to undergraduate education.

The quantitative-qualitative methodology was divided into three phases. Phase one was the exploration of the courses on the platform (86) during the period June - December 2016 and its subsequent categorization. Phase two was dedicated to the generation of teacher performance assessment indicators for the LEF courses in the EVA. These indicators referred to aspects of the virtual environment (activities and resources included in EVA of Udelar), as well as the teacher's teaching reflected in their virtual teaching. The documents approved by the Central Directive Council (CDC) of the Udelar in 2011 and 2012, on the relationship of teaching with the other university functions: research and extension were taken as inputs for this phase. In phase three, the elaborated indicators were applied.

In the conclusions, reference is made in particular to the fact that the approaches to university education during the period studied obstructed the possibilities of seeing other teaching modalities based on the creative use of EVA activities and resources. Likewise, in most cases, the EVA was tended to be used as a repository, without taking into account the creation of virtual educational resources or activities provided by the EVA for the exchange between teachers and students.

Keywords: teaching - virtual - university - indicators - teachers

Resumo

Esta tese tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento do uso do EVA pelos professores do ISEF a partir da análise dos cursos do Bacharelado em Educação Física (LEF). O tema selecionado abordou dois problemas do debate atual no ISEF: as visões sobre o ensino universitário e o uso do EVA como espaços de ensino. O motivo dessa escolha deveu-se ao trabalho institucional difícil que é realizado tanto do ISEF quanto da Udelar em geral, para melhorar a produção de conhecimento e transformá-lo em ensino de graduação. Também visa contribuir para o Programa de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (ProEVA) em seu direcionamento para promover o uso de tecnologias para facilitar o acesso ao ensino de graduação. A metodologia quantitativa-qualitativa foi dividida em três fases. A primeira fase foi a exploração dos cursos na plataforma (86) durante o período de junho a dezembro de 2016 e sua posterior categorização. A segunda fase foi dedicada à geração de indicadores de avaliação de desempenho de professores para os cursos de LEF no EVA. Esses indicadores referiram-se a aspectos do ambiente virtual (atividades e recursos incluídos no EVA da Udelar), bem como o ensino do professor refletido em seu ensino virtual. Os documentos aprovados pelo Conselho Diretivo Central (CDC) da Udelar em 2011 e 2012, sobre a relação de ensino com as demais funções da universidade: pesquisa e extensão foram tomados como insumos para essa fase. Na fase três, os indicadores elaborados foram aplicados. Nas conclusões, faz-se referência, em especial, ao fato de que as abordagens da educação universitária durante o período estudado obstruíram as possibilidades de se ver outras modalidades de ensino baseadas no uso criativo das atividades e recursos do EVA. Da mesma forma, na maioria dos casos, o EVA era usado como um repositório, sem levar em conta a criação de recursos educacionais virtuais ou atividades fornecidas pelo EVA para o intercâmbio entre professores e alunos.

Palavras-chave: ensino - virtual - universidade - indicadores - professores.

Índice

Agradecimientos.....	I
Resumen.....	II
Abstract.....	IV
Resumo.....	V
Índice.....	VI
Índice de tablas.....	VIII
Índice de gráficos.....	IX
Listado de abreviaturas empleadas a lo largo del texto.....	X
Capítulo 1 Introducción.....	1
1.1 Relevancia de la investigación.....	2
1.2 Motivación para la elección del tema.....	4
1.3 Formulación del problema.....	4
1.4 Objetivos.....	5
1.5 Metodología utilizada para lograr los objetivos propuestos.....	6
1.6 Orientación al lector de la organización del texto.....	7
Capítulo 2 Antecedentes.....	9
2.1 Antecedentes sobre la enseñanza universitaria.....	9
2.1.1 El ternario sedimentado.....	10
2.1.2 Antídoto ideológico.....	12
2.2 Sistemas de gestión o entornos virtuales de aprendizaje.....	14
2.2.1 De la educación superior presencial a la educación superior virtual.....	15
2.2.2 El EVA en la Universidad de la República.....	16
2.2.3 Utilización de plataforma moodle (EVA) en ISEF.....	21
2.3 Aportes de las políticas universitarias a la enseñanza y a la formación mediada por LMS.....	22
2.3.1 Ordenanza de grado.....	22
2.3.2 Documento de orientación para la carrera docente en la Udelar...24	
2.3.3 Síntesis de criterios de orientación para la evaluación integrada de las labores docentes de enseñanza, investigación y extensión.....	25
Capítulo 3 Marco teórico.....	28
2.1 Fundamentos teóricos sobre la enseñanza. La didáctica y lo didáctico.....	28
2.2 Aportes desde las Ciencias Sociales y Humanas sobre la enseñanza en el ISEF.....	33
2.2.1 El cuerpo moderno en la Educación Física Uruguay.....	34
2.2.2 Disputas sobre la enseñanza universitaria en el Instituto Superior de Educación Física.....	38
2.3 Disputas sobre la evaluación.....	42
2.3.1 Breve conceptualización de la evaluación.....	42

2.3.2 Evaluación formativa y visión crítica a la idea de calidad en la educación.....	44
2.4 Educación superior virtual y calidad.....	46
2.4.1 La evaluación de “calidad” en los programas de educación superior virtual. Tensiones entre la enseñanza presencial y virtual.....	47
2.4.2 Elementos descartados. Ejemplos de la mirada empresarial de los indicadores de calidad LMS.....	48
Capítulo 4 Metodología.....	54
4.1 Fase 1: La exploración de cursos en dos tamices.....	55
4.2 Fase 2: Elaboración de indicadores de valoración del desempeño docente.....	58
4.3 Fase 3: Aplicación de indicadores de valoración del desempeño docente.....	62
Capítulo 5 Resultados, análisis y discusión del uso de la plataforma y de la aplicación de indicadores de valoración del desempeño docente en EVA.....	64
5.1 Datos globales.....	64
5.2 Uso de recursos y actividades.....	67
5.2.1 Recursos propios y recursos externos.....	68
5.2.2 Actividades.....	72
5.3 Discusión sobre los resultados globales.....	74
5.3.1 La mirada didáctica de la enseñanza universitaria.....	74
5.3.2 La mirada academicista de la enseñanza universitaria.....	79
5.4 Consideraciones a partir de los datos emergentes de recursos y actividades.....	80
5.4.1 Lo que reflejan los recursos.....	80
5.4.2 Lo que reflejan las actividades.....	83
5.5 Aplicación de indicadores de valoración del desempeño docente.....	86
5.5.1 Aplicación de indicadores en CUCEL.....	88
5.5.2 Aplicación de indicadores en CUR.....	89
5.5.3 Aplicación de indicadores en CURE.....	90
5.5.4 Aplicación de indicadores en MVD.....	91
5.5.5 Aplicación de indicadores en CUP.....	94
5.6. Consideraciones sobre la aplicación de los indicadores de valoración del desempeño docente.....	95
5.6.1 Aplicación de indicadores sobre sobre la organización de la enseñanza en la plataforma EVA - ISEF.....	95
5.6.2 Indicadores sobre el trabajo académico docente.....	97
Capítulo 6 Conclusiones.....	99
Referencias bibliográficas.....	104

Índice de tablas

Tabla 1. Planilla de relevamiento de datos generales.....	58
Tabla 2. Indicadores de valoración del desempeño docente en EVA.....	61
Tabla 3. Planilla de relevamiento de indicadores de valoración del desempeño docente.....	63
Tabla 4. Cuantificación de cursos por Regional.....	65
Tabla 5. Cantidad de cursos en plataforma, categorizados por modalidad y por Regional.....	66
Tabla 6. Cantidad de actividades y recursos por Regional.....	67
Tabla 7. Recursos propios, externos y totales presentes en los cursos.....	69
Tabla 8: tipología cuantificada de actividades por Regional.....	72
Tabla 9. Datos globales de la aplicación de indicadores.....	87
Tabla 10. Resultado de los indicadores propuestos aplicados a los cursos CUCEL.....	89
Tabla 11: resultado de los indicadores propuestos aplicados a los cursos CUR.....	90
Tabla 12. Resultado de los indicadores propuestos aplicados a los cursos CURE.....	91
Tabla 13. Resultado de los indicadores propuestos aplicados a los cursos MVD.....	93
Tabla 14. Resultado de los indicadores propuestos aplicados a los cursos CUP.....	94

Índice de gráficos

Gráfico 1. Muestra vertical de las diferencias en cantidad de cursos por Regional.....	65
Gráfico 2. Muestra de las diferencias entre Regionales.....	67
Gráfico 3. Cantidad de actividades por Regional.....	68
Gráfico 4. Porcentajes totales de recursos externos y recursos propios	69
Gráfico 5. Porcentajes totales de recursos por Regional.....	70
Gráfico 6. Porcentajes totales de recursos propios organizados por Regional..	70
Gráfico 7. Porcentajes totales de recursos externos.....	71
Gráfico 8. Porcentajes de recursos propios producidos por los docentes según las funciones universitarias.....	71
Gráfico 9. Recursos externos a los docentes de ISEF según las funciones universitarias.....	72
Gráfico 10. Cantidades totales de actividades por Regional.....	73.
Gráfico 11. Gráfico comparativo de cantidades totales por Regiona.....	73
Gráfico 12. Gráficos de actividades por regional.....	74
Gráfico 13. Clasificación de cursos según modalidad de enseñanza en Area & Adell (2009).....	75
Gráfico 14. Recuento de tipología de cursos según tipos de uso en Rodés et.al (2012).....	77
Gráfico 15. Recuento de recursos propios y externos del CUR.....	81
Gráfico 16. Recuento de recursos propios organizados por funciones universitarias (FU) y por regional.....	81
Gráfico 17. Recuento de recursos externos, organizados por funciones universitarias y por regional.....	83
Gráfico 18. Recuento de actividades a nivel global.....	84
Gráfico 19. Recuento de tipología de foros a nivel global.....	85
Gráfico 20. Tipología de foros en CUP.....	86

Listado de abreviaturas empleadas a lo largo del texto

Udelar - Universidad de la República

CDC - Consejo Directivo Central

CSE - Comisión Sectorial de Enseñanza

CSEAM - Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio

CSIC - Comisión Sectorial de Investigación Científica

CCI - Comisión Coordinadora del Interior

PDU - Polo de Desarrollo Universitario

ISEF - Instituto Superior de Educación Física

LEF - Licenciatura en Educación Física

TED - Tecnicatura en Educación Física

CNEF - Comisión Nacional de Educación Física

CENUR - Centro Universitario Regional

CUR - Centro Universitario de Rivera

CURE - Centro Universitario Regional Este

CUP - Centro Universitario de Paysandú

CUCEL - Casa Universitaria de Cerro Largo

LMS - Learning Management Systems

EVA - Entorno Virtual de Aprendizaje

PLEDUR - Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República

Capítulo 1

Introducción

En este capítulo se presenta el trabajo de investigación realizado, referido al empleo del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la Universidad de la República (Udelar), en la Licenciatura en Educación Física (LEF) del Instituto Superior de Educación Física (ISEF). Abarcó a todas las regionales donde la LEF se llevaba adelante: Rivera (CUR), Montevideo (MVD), Maldonado (CURE), Cerro Largo (CUCEL) y Paysandú (CUP), en el período comprendido entre junio y diciembre de 2016.

El propósito de la investigación se orientó a relevar el uso de EVA en el ISEF a nivel nacional. Posteriormente se construyeron y aplicaron una serie de indicadores de valoración del desempeño docente, a los efectos de visualizar de forma precisa la utilización de EVA por parte del profesorado de ISEF. Estos indicadores refirieron a aspectos propios del entorno virtual (actividades y recursos incluidos en EVA de Udelar), así como a la enseñanza del docente reflejada en su enseñanza virtual. Se tomaron como insumos para esta fase los documentos aprobados por el Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar en 2011 y 2012, sobre la relación de la enseñanza con las otras funciones universitarias: investigación y extensión.

El tema seleccionado abarcó dos problemas de debate actual en el ISEF: las visiones sobre la enseñanza universitaria y el uso de los EVA como espacios de enseñanza. El motivo de esta elección obedeció al arduo trabajo institucional que se realiza tanto desde el ISEF como desde la Udelar en general, por mejorar la producción de conocimiento y volcarla a la enseñanza de grado. Asimismo, pretende contribuir con el Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA) en su impulso por promover la utilización de tecnologías para facilitar el acceso a la enseñanza de grado. Las plataformas como EVA reúnen diferentes

cualidades que colaboran con la enseñanza y el aprendizaje: - permiten el trabajo asincrónico, el ordenamiento de los materiales de estudio y las evaluaciones, brindan la posibilidad de comunicación directa entre estudiantes y docentes, entre otras características que apuntan a trascender la brechas geográficas y de conocimientos. En este sentido, EVA se convierte en una herramienta que colabora con la transformación del ISEF en institución universitaria, al contribuir con la descentralización, la profundización del conocimiento y la universalización de la enseñanza, pilares de la Universidad junto a la autonomía y el cogobierno.

Los objetivos planteados partieron del relevamiento sobre el estado del arte de la utilización del EVA en el ISEF, a partir de la observación de los cursos-para identificar sus características principales de actividades y de recursos. En segundo lugar, se construyeron indicadores de valoración del desempeño docente en la plataforma a partir de las visiones sobre la enseñanza universitaria en la institución, antecedentes de investigaciones nacionales, regionales e internacionales sobre los usos de los EVA en las universidades y las disposiciones del Consejo Directivo Central para la enseñanza universitaria. Por último, se aplicaron los indicadores construidos en los cursos de las LEF de ISEF a nivel nacional, se analizaron los resultados obtenidos y se elaboraron algunas conclusiones.

1.1 Relevancia de la investigación

Los estudios y discusiones sobre enseñanza universitaria comprendidos en lo que denominamos Educación Superior, cuentan con una larga data en Uruguay, a partir de las obras de los reconocidos intelectuales Antonio Grompone, Carlos Vaz Ferreira, Carlos María Ramírez, José Pedro Varela o Alfredo Vázquez Acevedo, entre otros.

En este sentido el Plan Estratégico de Desarrollo de la Udelar (PLEDUR) buscó responder a la demanda creciente en educación superior, para profundizar el proceso de Reforma Universitaria y promover la equidad

social y geográfica (PLEDUR, 2005), al mismo tiempo que se aumentaban y diversificaban las posibilidades de formación de grado.

En períodos recientes la discusión agregó una nueva connotación a partir de las tensiones surgidas con la segunda reforma universitaria impulsada por el rector Rodrigo Arocena, que enfatizó en la articulación y en el mayor desarrollo de las funciones universitarias, el cogobierno y la descentralización en el interior del país. Esto incluyó la búsqueda de nuevas estrategias para llegar mejor y a mayor número de estudiantes mediante la utilización de plataformas educativas virtuales (Learning Management Systems, LMS), o Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), para la enseñanza de grado y posgrado, la formación permanente, y otras actividades universitarias.

En el caso del ISEF, se brinda enseñanza de grado a través del EVA en la LEF de MVD, CUR, CURE, CUP y CUCEL (esta última formó una sola cohorte 2014 - 2017). El crecimiento en la utilización y demanda de EVA supuso para la institución un esfuerzo de integración de las nuevas estrategias de enseñanza universitaria, con el objetivo de diversificar y mejorar su propuesta educativa. Durante el período 2010 - 2011, la utilización de EVA fue promovida por iniciativas docentes particulares, pero a partir del 2011 se instaló en el servicio la voluntad de organizar la utilización de EVA, para aprovechar su potencial. De esta manera, la investigación que se propone adquiere relevancia institucional y está avalada por la Comisión Directiva del ISEF, que en su sesión del 27 de mayo de 2016 aprobó la realización del trabajo de campo (expediente nº 008050-000069-16).

Otro aspecto por el cual señalamos la relevancia de la investigación se deriva de la elaboración de indicadores de valoración del desempeño docente. Se espera que estos indicadores colaboren con la mejora de procesos institucionales, asociados tanto a la enseñanza presencial y semipresencial como a la evaluación docente.

Por último, se considera que la investigación es de interés por ser la

primera en su tipo en el ISEF, aunque no dentro de la Universidad o de la región.

1.2 Motivación para la elección del tema

El tema fue seleccionado a partir de la trayectoria de quien suscribe, que comprende el trabajo la Unidad de Apoyo a la Enseñanza del ISEF como articulador de la plataforma EVA e impulsor de la utilización de esta herramienta junto a la Profesora Adjunta Mag. Silvana Herou (durante el período 2011 - 2014) bajo las direcciones institucionales de la Mag. Cecilia Ruegger y la Dra. Paola Dogliotti.

La motivación principal para realizar este trabajo se centró en el desafío de realizar una investigación que considerara las tradiciones y teorías sobre la enseñanza universitaria en el Uruguay aplicadas a un ámbito de práctica de enseñanza como el EVA. Estas teorías se basan en las tensiones que emergen de la época de formación de Uruguay como estado moderno (fines del siglo XIX y principios del siglo XX), y que sobreviven en la actualidad debido a las particularidades y trayectorias de los cuerpos docentes del ISEF y de la Udelar. Se espera así aportar a ambas instituciones desde un punto de vista teórico y orientado a la práctica.

1.3 Formulación del problema

La formulación del problema de investigación partió de la idea de combinar dos aspectos de interés. En primer lugar, las dos miradas sobre la enseñanza universitaria en Uruguay; la academicista y la normalista.

En segundo lugar, la utilización de tecnologías de la información y comunicación (TIC) para la enseñanza universitaria en el ISEF.

En este sentido, se plantearon algunas preguntas para guiar la investigación a partir del marco teórico que contraponen las visiones señaladas sobre la enseñanza universitaria. Se pretendió que estas preguntas contribuyeran a la comprensión del universo de los EVA en la Udelar y en el ISEF en particular. ¿Cómo usan el EVA los docentes del

ISEF? ¿Cómo se articula la enseñanza, la investigación y la extensión en EVA? ¿Cuáles son las modalidades de enseñanza que despliegan los docentes en EVA? ¿Es posible valorar el desempeño de los docentes en EVA con estrategias que apunten a una evaluación formativa?

1.4 Objetivos

A partir de las preguntas que delimitan el problema de investigación que aborda esta tesis, se plantearon los objetivos que se detallan a continuación.

Objetivo general

Contribuir al desarrollo y mejora del uso del EVA por parte de los docentes del ISEF a partir del análisis de los cursos de las Licenciaturas en Educación Física.

Objetivos específicos

- Categorizar y analizar las aulas virtuales en EVA del ISEF en el período de estudio considerado a nivel nacional, en base a las propuestas de recursos y actividades desarrolladas en los mismos.
- Valorar el desempeño de los docentes en EVA para la Licenciatura en Educación Física a partir del diseño de indicadores fundamentados en una evaluación formativa de las funciones docentes.
- Contrastar los resultados de la aplicación de los indicadores en las aulas virtuales de los cursos del ISEF con los hallazgos recogidos del análisis de aulas virtuales.

Hipótesis

A partir de la experiencia personal de quien suscribe esta tesis como

articulador de la plataforma EVA en el ISEF, se propone como hipótesis de trabajo que el uso del EVA en las Licenciaturas en Educación Física del ISEF, sigue el algoritmo RIE (Repositorio - Intercambio - Evaluación), aunque mayoritariamente responde a la figura de repositorio. Esto indica que el uso del EVA por parte de los docentes en la LEF implica en gran medida que sirva como espacio para disponer y ordenar materiales del curso de modo que sean más accesibles para los estudiantes. De esta manera, se dejan de lado otras posibilidades que la plataforma ofrece para colaborar en la mejora de los procesos de enseñanza.

1.5 Metodología utilizada para lograr los objetivos propuestos

La metodología cuantitativa-cualitativa se dividió en tres fases. La Fase 1 se dedicó a la exploración de los cursos en la plataforma durante el período junio - diciembre 2016. Posteriormente se categorizaron los cursos en base a sus actividades y recursos, según los trabajos de Area & Adell (2009) y Rodés , Peré, Canuti, Motz & Casas (2012). A partir de los resultados de estas dos acciones, se organizaron los datos para cuantificar y cualificar las actividades y los recursos.

En la fase 2 se buscaron y seleccionaron criterios para generar indicadores de valoración del desempeño docente para los cursos de la LEF en el EVA. Se consideraron para esta tarea, antecedentes sobre el uso de indicadores referidos a plataformas educativas en universidades, basados en investigaciones nacionales e internacionales, así como documentos aprobados por el CDC sobre las funciones del docente universitario (enseñanza, investigación y extensión). También se tuvo en cuenta el uso de la plataforma por parte de los docentes en ISEF y el debate teórico sobre la enseñanza universitaria, que se presentó con anterioridad.

En la fase 3 se aplicaron los indicadores elaborados y se analizaron y discutieron los resultados obtenidos, en combinación con los hallazgos de la fase 1.

1.6 Orientación al lector de la organización del texto

El trabajo se organiza en 6 capítulos. El primero corresponde a la introducción, que incluye los aspectos generales de la propuesta: la fundamentación sobre la relevancia de la investigación, la motivación para la elección del tema, la formulación del problema, los objetivos e hipótesis, y la metodología.

En el Capítulo 2 se presentan los antecedentes de investigación, que recorren dos temas: la enseñanza universitaria y la utilización de plataformas virtuales para la enseñanza.

El Capítulo 3 contiene el marco teórico de la investigación. Organiza un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí, que suponen formas de funcionamiento de la enseñanza universitaria en el ISEF y referencias teóricas que se utilizan para conformar los indicadores de valoración del desempeño docente. El capítulo decanta en la presentación de la enseñanza virtual en el ISEF a partir de los esfuerzos institucionales apoyados por ProEva, y los marcos de referencia que guiaron la tesis, que incluyen los fundamentos para la construcción de indicadores.

El Capítulo 4 está dedicado a la dimensión metodológica de la investigación, que fue pensada de forma mixta, para relevar datos y categorías apoyadas en el marco teórico.

El Capítulo 5 recoge los resultados y el análisis de los mismos. Se presentan los datos globales y detallados por regional (CURE, CUR, CUP, MVD, CUCEL). Contiene además un análisis y debate sobre los datos que emergieron en cada caso fundamentados a partir de las teorías expuestas en el marco teórico y las vicisitudes que padece la LEF en cada regional en base a su historia y sus cuerpos docentes.

El Capítulo 6 propone algunas conclusiones del trabajo realizado y perspectivas para continuar con la investigación sobre la enseñanza, en particular, en el marco del trabajo docente en torno a las plataformas virtuales en las universidades.

En el capítulo 7 se detallan las referencias bibliográficas citadas a lo largo de esta tesis.

Lista de abreviaturas

Capítulo 2 Antecedentes

Los antecedentes de investigación del problema referido en esta tesis, comprenden dos temas: la enseñanza universitaria en el Uruguay y la utilización de plataformas virtuales para la enseñanza universitaria. Por ello los apartados de este capítulo presentan—los autores de base que abordan las discusiones más importantes sobre modelos de enseñanza universitaria—en el Uruguay. En segundo lugar, se reseñan las principales posturas políticas actuales devenidas en resoluciones del CDC de la Udelar, en formato de “documentos guía” para las tareas docentes. También se refiere la utilización de los LMS, en particular en la Universidad de la República y en el ISEF.

2.1 Antecedentes sobre la enseñanza universitaria

Si se considera la obra de Behares (2011), pueden señalarse algunos hitos fundamentales como marcos de referencia discursivos, que definen la noción de enseñanza en cuatro niveles de análisis: el político, el epistémico, el del sujeto, y el didáctico. Estos hitos fundamentales en la Universidad de la República, se relacionan con épocas de la historia en las cuales se debatió la enseñanza:

1. 1833-1849: Enseñanza indefinida
2. 1849-1885: Enseñanza en la universidad «Vieja»
3. 1885-1935: Enseñanza profesional en la universidad «Nueva»
4. 1935-1958: Enseñanza superior «propiamente dicha»
5. 1958-1968: Enseñanza como parte dependiente del ternario
6. 1968-1973: Atisbos de la concepción de la enseñanza como «práctica»
7. 1973-1985: Concepción tecnicista de la enseñanza
8. 1985-2005: Concepción de la enseñanza como «práctica»

Se tomarán como antecedentes las tensiones de algunos de estos períodos, que dan cuenta de lo que hoy sucede en la Universidad de la República y en el ISEF en particular.

2.1.1 El ternario sedimentado

Los temas de la relación entre las funciones universitarias se venían arrastrando desde los siglos XVI en Europa, donde las universidades dejaron caer la relación entre ciencia y enseñanza gracias a la expulsión de científicos e intelectuales de las academias en los siglos XII y XIII, consagrándose casi exclusivamente la enseñanza. Latinoamérica heredó esta tradición europea en la etapa colonial, mediante experiencias transplantadas de las tradiciones ibéricas que padecían una fuerte orientación desde visiones teológicas sobre el saber y la enseñanza. Esta amalgama dominante entre teología y enseñanza desplazó a las discusiones de la tradición europea que habían avanzado gracias al iluminismo y el espíritu científico. Se plasmó entonces una nueva tradición escolástica de educación superior que configuró el modelo español. Pero las reformas racionalistas y positivistas provenientes de la universidad francesa operaron en la universidad uruguaya entre 1870 y 1930, empujadas por la revolución industrial. (Behares, 2011)

En cuanto a la enseñanza universitaria actual, los principales antecedentes que se toman derivan de la discusión sobre las interpretaciones de la obra de Ives Chevallard “La transposición didáctica” (1991), de gran repercusión en la enseñanza terciaria uruguaya. Esta discusión lleva muchos años habiéndose iniciado en los albores del Uruguay moderno (previos a Chevallard), cuando se estaban fundando la universidad y la formación docente, que en Uruguay tomaron trayectorias disímiles. Por un lado la obra de Vaz Ferreira, con su mirada crítica sobre la “nueva universidad” proponía que el término superior aplicado a la enseñanza universitaria tenía dos sentidos. (Vaz Ferreira, 1957a) En uno, designa la preparación para ciertas profesiones reputadas más elevadas y de trascendencia social; y de preparación, también, más

especialmente difícil, tales como las de médico, abogado y otras más o menos similares. En el segundo sentido, la enseñanza superior propiamente dicha, la más «superior» de todas, es la que tiene que ver de una u otra manera con la cultura superior, con el pensamiento original, con la producción y demás manifestaciones de la alta cultura» (Vaz Ferreira, 1957a, p. 88).

Uno de los aspectos negativos en la enseñanza universitaria según el análisis de Vaz Ferreira era la predominancia de lo profesional como eje para concebir la enseñanza superior. De hecho, afirmaba que en tanto no haya enseñanza superior de una disciplina, ésta quedará substituida por la profesional, que es otra enseñanza (Vaz Ferreira, 1957^a, p.97). El modo de esta enseñanza superior se basaba en poner en contacto directo a los estudiantes con los creadores de conocimiento; los “hombres de ciencia”, los artistas originales. Estos deben obrar directamente con el conocimiento y no buscar artificios para adaptarlo a las manifestaciones. (Vaz Ferrerira, 1957a, p.89). Además, Vaz Ferreira fue un científico fuertemente implicado en la superación del espiritualismo y el positivismo promovidos en la filosofía uruguaya por estandartes como Carlos María Ramírez, José Pedro Varela o Alfredo Vázquez Acevedo, mirada que había derramado sobre la enseñanza secundaria y la Facultad de Derecho, y por sobre todas las cosas afectó los diseños políticos de la Universidad (Behares, 2011).

Esta idea de enseñanza superior, se ubica para Vaz Ferreira en una dimensión superior del pensamiento, un pensamiento superior. Esta enseñanza superior se identifica en segundo lugar, por tener una relación estrecha con el saber y el pensamiento, distanciada de las modalidades que Vaz Ferreira llamaba “pedagógicas” o por las formas fácticas que ésta pudiera adoptar. La expresión pedagógica en Vaz Ferreira no era referida a lo educativo sino a los modos o procedimientos de enseñanza, acercándose al concepto de didáctica (Behares, 2011). Estos autores señalan que por ello la enseñanza superior no se remite a una variedad de la enseñanza profesional, como una forma más sofisticada de ésta, sino

que se contraponen. La enseñanza profesional consiste en la preparación para el ejercicio de la profesión, pero la enseñanza superior se basa en una cultura superior dada por el pensamiento original y por la producción de cultura, más que por la reproducción de esta como la enseñanza profesional. En la enseñanza superior, lo que se enseña es directamente la producción de ideas, el propio funcionamiento del pensamiento, el descubrimiento, el arte y de las ciencias.

Para Behares (2011) existen puentes entre la obra de Vaz Ferreira y la de Chevallard (1991) *La Transposición Didáctica*, ya que ésta es un certero ataque a los instrumentalismos didácticos y psicológicos que el propio Vaz Ferreira desmembraba (Vaz Ferreira, 1957b, 1957c)

Al pretender constituirse como estado moderno, Uruguay estableció una jerarquización que puso a la enseñanza profesional por encima de las otras, reduciendo al pensamiento a su dimensión técnica, tecnológica e instrumental. La propuesta de Vaz Ferreira es una construcción de la noción de enseñanza superior apartada de la concepción positivista - pragmatista - utilitarista (Behares, 2011), cuya centralidad debe configurarse en torno a los modos de producción del pensamiento y del conocimiento. En segundo lugar, los autores (Vaz Ferreira, 1957; Chevallard, 1991; Behares, 2011) proponen que esto debe tener una implicancia directa con las políticas universitarias.

Behares (2011) menciona algunos ejemplos de esta implicancia, como ser el “modelo berlinés”, que en la tradición uruguaya aparece recién por el siglo XX, pero que estaba presente en las viejas universidades europeas de los siglos XII y XIII. En dichas universidades la producción de conocimiento y enseñanza eran indisolubles, y la enseñanza era concebida como la expresión de la producción de conocimiento. Esta tradición trabajada por Vaz Ferreira inaugura en 1946 la Facultad de Humanidades y Ciencias, como un centro de investigación independiente de las aplicaciones profesionales (Maggiolo, 1986).

2.1.2 Antídoto ideológico

En 1949, la creación del Instituto de Profesores Artigas (IPA) se vuelve a generar una separación de la producción de conocimiento con la formación profesional e inclusive de la enseñanza secundaria. De hecho, la creación del IPA fue el *antídoto ideológico* fundado por Antonio Grompone a la propuesta de Vaz Ferreira. El pensamiento de Grompone en los años 1950 fue imperante en la Formación Docente, que agrupó al IPA, a Magisterio y a la Enseñanza Técnica, en la conocida como ley Sanguinetti de 1973. (Behares, 2011)

La visión de Grompone es identificable con la mirada normalista, donde la investigación debe avocarse a los complementos adjuntos a la práctica de enseñanza (Grompone, 1963).

Por su parte las facultades “profesionalistas” como Medicina e Ingeniería, tomaron las ideas de Vaz Ferreira para sus políticas centrales. Por ejemplo en 1946 se crea el Régimen de Dedicación Total (RDT) en Facultad de Medicina, replicado en 1949 en Facultad de Ingeniería. Posteriormente el RDT se extiende a toda la Udelar en 1958, en el marco de ideas que llevan a la creación de la CSIC (Comisión Sectorial de Investigación Científica) en 1967 (Maggiolo, 1986).

Con la ley orgánica de 1958, la idea berlinesa de la Universidad como centro de producción de conocimiento, padeció una suerte de corrimiento debido a que se le agrega la responsabilidad del ternario enseñanza - investigación - extensión (Ley Orgánica de la Universidad de la República, 1958). Según Behares (2011), este proceso provoca el enfrentamiento de la Universidad con concepciones renovadoras de carácter crítico, influido por el espíritu de los universitarios de los 60, donde uno de los temas más debatidos era el carácter dependentista de las universidades latinoamericanas. Es así que en el artículo 2 de la Ley Orgánica, referido a los sus fines, se plasman las ideas de autonomía, cogobierno y de articulación de funciones universitarias.

Art.2 -FINES DE LA UNIVERSIDAD -La Universidad tendrá a su cargo la

enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende. Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno. (Ley Orgánica de la Universidad de la República, 1958: Cap.1)

Se dice entonces que el ternario posee una definición sesentista, dado que la universidad se definió como latinoamericana ante la indisoluble conjugación de las funciones universitarias, heredada de la reforma de Córdoba en 1918, y vigente al día de hoy.

2.2 Sistemas de gestión o entornos virtuales de aprendizaje

Al inicio de la era de Internet, los primeros sistemas que acompañaron la enseñanza en línea (*e-learning*), fueron los llamados Sistemas de Gestión del Aprendizaje o LMS por su sigla en inglés (*Learning Management System*), también conocidos como Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA, o VLE, *Virtual Learning Environments* en inglés). Se trata de un software que se instala generalmente en un servidor web y es utilizado para crear, aprobar, administrar, almacenar, distribuir y gestionar las actividades de formación virtual. Puede usarse tanto como apoyo o complemento de clases presenciales (*blended learning*) o como para el aprendizaje "a distancia" o virtual. Su función es gestionar contenidos creados por diversas fuentes. Estos espacios son también llamados plataformas de aprendizaje, porque se utilizan para apoyar estos procesos (Czerwonogora, 2014).

Existe una variedad de ofertas de plataformas en el mercado que incluyen

sistemas propietarios y sistemas libres; estos últimos son preferidos muchas veces debido a que no tienen costo ni requieren licencia para su utilización; además, su formato abierto permite la personalización a las necesidades de la institución. Uno de los más conocidos y utilizados en el mundo es Moodle¹. En el Uruguay ha sido elegida tanto por la Udelar como por otras universidades privadas locales (Czerwonogora, op. cit.)

2.2.1 De la educación superior presencial a la educación superior virtual

Al igual que en el resto del mundo, la educación superior en América Latina, está realizando un importante viraje hacia las modalidades a distancia y semi presenciales. Se observa que un mayor número de universidades incorporan TIC en los procesos de formación, lo cual ha generado un crecimiento exponencial de propuestas: a modo de ejemplo, Lewis. et cols (1999), observaron un aumento del 22% al 58% durante un período de 3 años.

Este crecimiento explosivo de la educación virtual se explica por varias causas, aunque en Uruguay se destacan dos elementos importantes: la facilidad de acceso a internet y a la tecnología de uso o soporte (principalmente teléfonos inteligentes y computadoras); y la propuesta de política académica que implica la masificación de la enseñanza universitaria (e incluye como se observa en el Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad de la República el desarrollo de las TIC (Días, Lima, Ruiz, & Trindade, 2002). En el 2006 solo uno de cada diez hogares tenía acceso a internet en Uruguay. Esta situación se ha ido revirtiendo para alcanzar en 2010 un 44% y en 2016 el 83%. Según la Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y el Conocimiento (AGESIC) y el Instituto Nacional de Estadística (INE), a diferencia de otros países de América Latina y el Caribe, en Uruguay el quintil 1 (Q1) que concentra al 20% de la población de menos ingresos, pasó del 1% de conectividad en 2006 al 77% en 2016. (Agesic, 2016).

¹ moodle.org

En términos de política tecnológica, la utilización de Moodle por parte de la Universidad de la República se vio acompañada de una virtualización de la enseñanza en otras Universidades uruguayas y de otros planes de acceso a la tecnología como ser el Plan Ceibal, el Plan Ibirapitá, Universal Hogares y Fibra Óptica al hogar.

Además de la demanda social de propuestas virtuales, también existe la necesidad de formar a mejores profesionales, más creativos y con competencias tecnológicas para que se incorporen mas eficazmente al mercado laboral y mejoren los procesos y productos de las empresas. La expansión de oportunidades de formación virtual se ha visto favorecida por las iniciativas de desarrollo de software libre (del cual Moodle es solo un ejemplo entre muchos), que ostenta productos con licencia de contenido y código abierto, es decir, libremente compartidos y desarrollados. El software libre constituye una gran contribución a la equidad social en cuanto al ejercicio del derecho a la educación y acceso a la información.

2.2.2 El EVA en la Universidad de la República

Desde el año 2000 se vienen realizando esfuerzos, en principio aislados, por instalar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza universitaria de la Udelar (Rodés, 2015). La demanda de docentes y estudiantes fue creciendo año a año, hasta que en el 2005, en el marco del Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República (PLEDUR), se aprobó el subproyecto “Uso educativo de las TIC en la enseñanza de grado” dependiente del Programa Mejora de la Enseñanza de Grado de la Comisión Sectorial de Enseñanza. El objetivo al que se atacaba era impulsar acciones para la mejora de la calidad de la enseñanza, mediante la facilitación del acceso a fuentes relevantes de conocimiento independientemente del lugar de radicación o la condición social de los estudiantes. Se posibilitó así el fortalecimiento de los procesos de generalización del uso educativo de TIC en la Universidad

(Rodés, 2015; DATA, 2010).

En este contexto, en el período 2008 a 2010 se llevó adelante la implementación 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. En el marco de este proyecto se creó el Departamento de Apoyo Técnico Académico (DATA) localizado en la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), con el propósito de desarrollar distintas aplicaciones virtuales con fines educativos. Así se inicia el Entorno Virtual de Aprendizaje: EVA de la Udelar, sistema de administración de cursos y contenidos basado en el software MOODLE—A partir del TICUR se generó el Programa de Formación de Formadores en TIC y el Observatorio de Nuevas Tecnologías en Educación Superior (Ontes; DATA, op. cit., 2010).

De este modo los EVA ingresaron en los diferentes servicios universitarios, tanto de Montevideo como en las regionales del interior. Se brindó también apoyo a otras instituciones, organizaciones sociales o colectivos vinculados a programas de la Udelar. Asimismo, se colaboró mediante estrategias de enseñanza, investigación y extensión, a través de la creación y gestión de cursos, creación de espacios para grupos de trabajo, la gestión de usuarios, el aprendizaje colaborativo, así como también el desarrollo de herramientas de evaluación. (DATA, 2010)

Durante el 2009 se buscó trabajar en la Red EVA, que integra a los articuladores EVA de los diferentes servicios. Mediante esta presencia de articulación institucional se brindó asesoramiento técnico y académico a través de procesos de formación en la acción, favoreciendo la coordinación entre los equipos docentes vinculados a los proyectos que involucran la integración de TIC a la enseñanza de grado, tendiendo a la conformación de una red de docentes innovadores. La formación en

acción hace referencia a la generación de espacios de formación virtual y presencial, mientras los docentes trabajan en la plataforma de sus servicios. (DATA, 2010)

Finalizado el TICUR en el 2010, se realizó una evaluación externa e interna del proceso, cuyo resultado es la redacción del Programa de Desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA) con metas definidas 2010 - 2016. Se aportaron recursos humanos y materiales para el apoyo y asesoría en el uso educativo de las TIC; se conformaron además grupos de trabajo, con el fin de asegurar condiciones de sostenibilidad de los servicios. (Rodés, 2015)

A partir de 2011 comienza a funcionar el ProEVA con el objetivo de promover la generalización del uso del EVA en la Udelar. Buscó contribuir a la creciente demanda de utilización de LMS así como a la mejora de la calidad.

Con relación a los estudios centrados en las prácticas de enseñanza en el EVA de la Udelar, varios se realizaron en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria, propuesta por la CSE en conjunto con otras instituciones.

Podemos citar en este sentido el trabajo de Bühl (2013), "Los entornos virtuales de aprendizaje y sus usos en la enseñanza universitaria. Estado de situación y buenas prácticas en las Facultades de Química e Ingeniería de la Universidad de la República". Esta investigación propuso explorar los usos en modalidad docente de los EVAs de Facultad de Química y Facultad de Ingeniería de la Udelar. Los ejes del trabajo fueron las modalidades de uso (presencial, semi presencial o a distancia). También se realizó un relevamiento de recursos y actividades, del tipo de comunicación que los docentes pautaban a los estudiantes, la formación de los docentes en uso de los EVAs y las buenas prácticas de trabajo en EVA en ambos servicios universitarios.

Por otra parte, San Martín (2014), en su tesis “El empleo de la plataforma EVA como estrategia innovadora de enseñanza ante la masividad: un estudio de caso”, es un trabajo que surge a partir de la observación de diferentes fenómenos que se conjugaban en la Facultad de Derecho en torno a la numerosidad de estudiantes, el ingreso de los nativos digitales y el impulso de la Facultad de Derecho respecto a la instrumentación y utilización del EVA como apoyo a la enseñanza. La metodología seleccionada fue de índole exploratoria. Se aplicaron técnicas de aproximación cualitativa, como la observación participante, entrevistas al plantel docente y a estudiantes usuarios de EVA, en el marco de un estudio de caso; Filosofía del Derecho de la carrera de grado Abogacía. Entre otros elementos, los docentes de este curso utilizan la plataforma EVA como un apoyo , para mejorar el acceso al conocimiento con una generación fuertemente informatizada con la cual los docentes se plantean compartir los “códigos de época”. El uso que le es dado por el grupo estudiado se inscribe dentro de la calificación de cursos participativos (repositorio, con foros de discusión y/o tareas, aunque no posee evaluación autoadministrada). Docentes y estudiantes concuerdan en que EVA posee aspectos positivos como el fácil acceso a la biblioteca virtual, la rapidez en la comunicación, la centralización de la información y el acceso irrestricto al docente articulador. Se percibe también en este trabajo que la plataforma está siendo subutilizada.

En 2015, Carolina Rodríguez realizó en el mismo programa de posgrados la tesis “Prácticas de enseñanza enriquecidas. Aperturas didácticas en educación superior: área ciencias de la salud, Universidad de la República”. El trabajo reconstruye “experiencias identificadas como de buenas prácticas docentes, desde un abordaje narrativo, para comprender sentidos didácticos enriquecidos que incluyen tecnologías de la información y la comunicación” (Rodríguez, 2015, p.5). Para ello, abordó analíticamente desde una metodología narrativa crítico - interpretativa, mediante entrevistas y observación de aulas virtuales de

cursos de grado semipresenciales en el EVA, radicados en tres diferentes servicios de la Udelar. Reconoce el enriquecimiento didáctico, dada la profundización en la enseñanza y en las disciplinas enseñadas, a partir del despliegue de capacidades de comprensión, reflexión y transformación. Concluye que estos resultados se dan por pensar el EVA como una tecnología educativa, es decir a partir de que los docentes se proponen fortalecer las preocupaciones didácticas y los criterios pedagógicos para la generación de cambios educativos (Rodríguez, 2015). Todos estos trabajos contribuyeron a que la utilización de EVA alcanzara en 2012 a 84000 usuarios y 2000 cursos ². Se vieron representados los estudiantes con un 69% de usuarios, que descargan materiales, se comunican con sus docentes, trabajan en equipo y realizan pruebas mediante la plataforma. En el caso de los docentes, un 75% utilizaban el entorno en 2012 para actividades de enseñanza.

Durante el período diciembre 2017 a junio 2018, los cursos sustentados por el EVA de la Udelar alcanzaron la cifra de 10996, con 191670 usuarios, a pesar del cambio de sistema de autenticación que realizó una limpieza masiva de usuarios duplicados y usuarios con actividad menor a 365 días.

Solamente el ISEF en el período diciembre 2017 - junio 2018 acumuló 174 cursos y un estimado de 3203 usuarios.

² Datos proporcionados por el Departamento de Apoyo Técnico Académico (DATA) de ProEVA

Cabe destacar además una serie de proyectos institucionales en los cuales el ProEVA consolidó el procesos organizativo de trabajo al articular propuestas a nivel nacional e internacional. Por ejemplo en 2012 el ProEVA participó en diferentes proyectos de cooperación académica: Proyecto Educación Superior Virtual Inclusiva de América Latina (ESVI-AL), Proyecto “LATIn. Iniciativa Latinoamericana de Libros de Texto Abiertos”, Proyecto de Red iberoamericana de investigación sobre nuevos modelos de innovación abiertos y basados en usuarios financiado por Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED).

A partir del 2015 el ProEVA se propuso un “Uso mejor y más abierto del EVA”, integrado a múltiples entornos virtuales y ecosistemas de aprendizaje para la educación abierta, lo que implica desarrollar un gran aporte a la Educación Abierta en el ámbito de la Educación Superior. Para lograr esto está trabajando a la fecha en promover: a) el uso de Recursos Educativos Abiertos (REA), b) el desarrollo de Prácticas Educativas Abiertas (PEA), c) su disponibilización a partir del uso de Software Libre y d) su publicación bajo Licencias Libres y Abiertas (Rodés, 2015; Rodés y Díaz, 2018). Este proceso implicó la articulación con los sistemas de registro estudiantil y docente, así como nuevos proyectos de cooperación académica, entre ellos el proyecto de “Marcos regulatorios, modelos institucionales y formatos didácticos: Dimensiones de la calidad en las Prácticas de Enseñanza a Distancia en países del MERCOSUR”, realizado con el Ministerio de Educación de Argentina y la Red Iberoamericana para la usabilidad de repositorios educativos (RIURE), CYTED

2.2.3 Utilización de plataforma moodle (EVA) en ISEF

En el año 2013 la Comisión Directiva de ISEF recibió el informe sobre la utilización de EVA en el servicio, producido por Silvana Herou y el autor de esta tesis, ambos integrantes entonces de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza del ISEF. El informe describía las acciones desarrolladas por los docentes desde el 2011 para extender en forma masiva la utilización

de EVA en el servicio. Dichas acciones implicaron a) la realización de cursos para estudiantes (al ingreso de la carrera) y para docentes, b) el establecimiento de espacios de consulta, c) la compra de tecnología a partir de proyectos financiados por fondos concursables de la (CSE) y la Comisión Central de Educación Permanente (UCEP), y d) la presentación de propuestas ante la Comisión Directiva del ISEF.

La institución acompañó el proceso de crecimiento en el uso de la plataforma, en tal medida que en el año 2014, la Comisión Directiva decidió que todos los cursos de grado fueran insertándose gradualmente en la plataforma virtual de aprendizaje.

El informe da cuenta del escaso interés de los docentes, en la utilización de EVA, en discordancia con la tendencia universitaria creciente en la Udelar y la demanda estudiantil.

El informe sugería además métodos para construir estrategias hacia una mayor y mejor utilización del EVA en el servicio a nivel nacional. Detallaba las acciones que ya se encontraban en desarrollo y agregaba la posibilidad de generar una estructura docente incluida en la UAE del servicio, y así como estudios sobre la utilización de la herramienta.

2.3 Aportes de las políticas universitarias a la enseñanza y a la formación mediada por LMS

Para este apartado se describen secciones de los documentos oficiales que derivan de resoluciones del (CDC - UDELAR), ya que partir de éstos se argumentan las concepciones vigentes sobre el ideal de la enseñanza universitaria, por reunirse en este organismo las máximas autoridades de la UDELAR. Las tendencias vigentes en las formulaciones de nuevos planes de estudio y el marco académico laboral sobre la tarea de enseñanza docente para la institución, están concentradas en la “Ordenanza de Estudios de Grado y otros programas de Formación Terciaria” (2011), los documentos de “orientación para la carrera docente” (2011) y el documento de “Síntesis de criterios de orientación para la evaluación integrada de las labores docentes de enseñanza,

investigación y extensión” (2012), a los que se agregan los recientes documentos sobre “Planeamientos Estratégicos sobre información y evaluación en la Universidad” (2015). Se abordan otros documentos específicos que refieren a la utilización del EVA y a lo sucedido en este sentido en el ISEF. Se enfatizan en especial las descripciones de resoluciones y artículos que implican a la enseñanza, a la evaluación y a la utilización de medios virtuales.

2.3.1 Ordenanza de grado

La “Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria” fue aprobada en 2011, durante el rectorado de Rodrigo Arocena. En el texto definitivo, se sostiene que la educación superior tiene como finalidad formar para la comprensión, creación y aplicación crítica del conocimiento, así como aportar a mejores desempeños profesionales de ciudadanos responsables. (Cap. 2; art. 3). La enseñanza debería, según el mismo artículo, integrar los procesos de investigación y extensión universitaria, enfatizada en el rigor científico y la apertura a diversas corrientes de pensamiento.

En sus orientaciones generales agrega que la enseñanza estará integrada con las funciones universitarias (investigación y extensión) en las cuales el estudiante será un sujeto activo. (art. 4; inc. b). Estas actividades deberán ser adecuadamente supervisadas y orientadas por el grupo docente, para que el trabajo estudiantil sea reconocido mediante el sistema de créditos. (art. 4, inc. c). En el mismo artículo, se enfatiza sobre la alta calidad de interacción entre docentes y estudiantes necesaria para el cumplimiento de las orientaciones indicadas a lo largo de la ordenanza (art. 4; inc. e).

Con respecto a la evaluación, se propone una evaluación de tipo formativa y a la vez que verificadora. También se pretende una evaluación que instale la posibilidad de la auto evaluación. (art. 5; inc. 3)

A esto se agrega que en el inciso 4 del artículo 5, propone contemplar una amplia posibilidad de modalidades organizativas de la enseñanza que

garanticen diferentes posibilidades de acceso al conocimiento.

Cierra este artículo el inciso 6, que apela a formas organizativas presenciales, semi presenciales, virtuales y con recursos educativos variados (art. 5; inc. 6)

En la segunda sección de este documento, se abordan las orientaciones curriculares, mediante siete incisos que refieren a criterios de elaboración de planes y programas, los cuales deberían estar caracterizados por: flexibilidad curricular, articulación curricular, integración de las funciones universitarias, integración disciplinaria y profesional, articulación teoría - práctica, atención a la formación general y creditización.

En el artículo 37 se reitera el tema evaluación de los aprendizajes, con un encuadre formativo y verificador para la certificación nuevamente. Se propone que para la evaluación deben emplearse diversas modalidades e instrumentos, incluyendo mecanismos de auto y heteroevaluación.

Se sugiere además que la evaluación cumpla principios de validez, confiabilidad y consistencia con los procesos de enseñanza y con los procesos de aprendizaje, contribuyendo a la mejora continua de ambos.

2.3.2 Documento de orientación para la carrera docente en la Udelar

En el año 2012, el CDC, en varias de sus sesiones (10 de abril, 24 de abril, 8 de mayo y 5 de junio), discutió y aprobó el documento de carrera docente. Las finalidades del documento fueron establecer criterios generales orientadores para la construcción de la carrera docente y que sirvan de base para el estatuto de personal docente.

El documento inicia con una serie de consideraciones que aplican a la idea de profesionalización, concepto que incluye la mejora de las condiciones de trabajo, los programas de estímulo a la formación de los docentes y los mecanismos de ascenso. Asimismo comparece una puja por eliminar las cátedras, lo que reorganiza a los grupos docentes en

departamentos. Por ello la carrera docente unifica criterios, normas y procedimientos de regulación del ingreso, movilidad de escalafón y renovación o cese de los docentes. Este documento deja abierto un “espacio” reglamentario para particularidades específicas de cada área de conocimiento o servicio, de modo que no contravengan las orientaciones generales establecidas y obstaculicen su instrumentación.

Como principio establece el reconocimiento de las complejidades institucionales en torno a las temáticas y perfiles docentes, las cuales no deben desnaturalizar este documento general ni otras normas aprobadas. En las disposiciones básicas, el inciso 1.5 afirma la enseñanza de grado como tarea obligatoria,

En el inciso 3 que refiere a los perfiles de cargo, que oscilan de grado 1 al grado 5, se mencionan las funciones universitarias en todos los casos: enseñanza, investigación y extensión.

Asimismo, en el inciso 6 que refiere a la dedicación horaria a la enseñanza de grado, ratifica la obligatoriedad de esta función y coloca a los grados superiores en el compromiso de dedicarse también a la enseñanza de posgrado.

En referencia a la evaluación docente, dedica un inciso completo,—la valoración de la integralidad de funciones universitarias y la mejora sistemática de la calidad de su implementación. Para esta evaluación el docente debe presentar un informe de actuación y un plan de actividades refrendado por otro docente con trayectoria. Considera que la pauta de evaluación a ser implementada debe incluir las tres funciones y su relacionamiento con la sociedad, así como las tareas de coordinación y la participación en el cogobierno.

2.3.3 Síntesis de criterios de orientación para la evaluación integrada de las labores docentes de enseñanza, investigación y extensión

Al igual que el documento de orientación para la carrera docente, la

síntesis de criterios para la evaluación de los docentes fue aprobada en el año 2012, un mes después (31 de julio de 2012).

El documento se propone como una herramienta para la mejora de la calidad de funciones docentes, que debería funcionar como forma de explicitar lo que se espera de los docentes dependiendo de su grado y dedicación horaria. En especial se favorecerá mejorar las condiciones del conjunto de labores docentes.

En el inciso 9 del documento se establecen condiciones a la que apuntará la evaluación, que incluye a) el conocimiento sólido y profundo sobre una temática y sus vínculos con otros campos de la cultura y la sociedad, b) el compromiso con una visión humanista y ética de la labor colectiva basada en la cooperación, en los fines de la universidad y con los principios que la institución ofrece, c) capacidad de enseñar en diferentes contextos, e) la capacidad para la creación original de conocimiento, f) capacidad para contribuir a la comprensión y solución de problemas de interés general a través de la extensión, g) formación y vocación para el diálogo entre personas y saberes. También se afirma que la enseñanza es obligatoria y la evaluación de la enseñanza debe involucrar campos de conocimiento con actores y procesos.

En particular con respecto a la enseñanza, en el inciso 12 propone que ésta debe combinar formas variadas. Incluye formas presenciales y a distancia, para interesar y motivar a los estudiantes y lograr que accedan de forma autónoma al conocimiento. Para la evaluación de la enseñanza se debe tener en cuenta una amplia gama de formatos, tecnologías y metodologías.

En este documento también se señala la articulación de funciones universitarias, cuando se refiere a cada función en particular como la investigación, la cual debe ser, valorada en sus dimensiones tanto disciplinares como interdisciplinares. También deben tenerse en cuenta las conexiones artísticas, culturales y simbólicas, que acompañan la relevancia y la calidad del conocimiento producido.

El inciso 16 expresa que la investigación debe, poner el conocimiento al

servicio de la enseñanza y de la extensión. A los efectos de tomar en cuenta la creación de conocimiento desde diferentes miradas y disciplinas, se propone que cada servicio establezca sistemas de criterios para la evaluación de la labor docente.

Como parte del compromiso del docente con la sociedad, los servicios universitarios deben impulsar, según el documento, la curricularización de la extensión y el fomento de actividades de colaboración en procesos interactivos, en los cuales cada actor aporta sus saberes y contribuyen a la creación cultural. El inciso 19 subraya que la Universidad debe impulsar de forma equilibrada a las tres funciones universitarias, donde ninguna de las tres asuma valores extremos en comparación con las otras.

Capítulo 3

Marco Teórico

Este capítulo pretende organizar un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí, que suponen formas de funcionamiento de la enseñanza universitaria en el ISEF, y referencias teóricas que se utilizaron para conformar los indicadores de la labor docente. El capítulo decanta en la presentación de la enseñanza virtual en el ISEF a partir de los esfuerzos institucionales apoyados por PROEVA, y los marcos de referencia que guiaron la tesis, incluyendo los fundamentos para la construcción de indicadores. Contiene al inicio, el origen teórico que guió la investigación y construyó las principales preguntas, a partir de la tensión entre dos formas de pensar la enseñanza universitaria. Posteriormente se revelan los principales hallazgos conceptuales al respecto en el ISEF, los cuales serán operacionalizados durante el resto del trabajo. Provee además un marco interpretativo sobre la evaluación, y cómo esta afecta a la enseñanza dependiendo del modelo que se utilice.

2.1 Fundamentos teóricos sobre la enseñanza. La didáctica y lo didáctico.

Behares (2008b) encuentra una diferenciación entre dos teorías relativas a la enseñanza universitaria que parecen referirse a lo mismo, pero que en realidad abren dos caminos. Por un lado, la enseñanza universitaria basada en la concepción de “la didáctica”, puede entenderse como disciplina con cierta autonomía epistemológica, con su correspondiente cuerpo de saberes, prácticas y prescripciones que refieren a un deber ser de la enseñanza. Sin embargo, Behares (op. cit) se inclina por “lo didáctico”, ya que la didáctica desde sus inicios y al día de hoy, se ha

preocupado por el campo de las prácticas concretas, empíricas, mas que por el campo epistemológico. Podemos ver algunos ejemplos en la producción de Camillioni (1994):

La acción didáctica es una acción con sentido, orientada a fines, y la didáctica se ocupa no sólo de la investigación empírica con el propósito de establecer su racionalidad, sino también de prescribir los fines cuyo logro es deseable y los medios más apropiados para alcanzarlos (p. 38).

El deber ser y la metodología, las buenas prácticas, los fines y los medios, lo técnico y lo deóntico, son las preocupaciones de la didáctica moderna que, según Behares, se olvidan de la determinación preponderante del saber en la enseñanza.

Por otra parte, lo didáctico es el conjunto de fenómenos que se observan en la interacción que se da entre individuos cuando uno de ellos intenta transmitir un conocimiento (Behares, op. cit.). Esto quiere decir que lo didáctico no es una estructura, ni un dispositivo, ni un método, sino un acontecimiento entre individuos que se presentan ante el conocimiento y el saber, para establecer ciertas relaciones que los ubican topológica y cronológicamente en lugares diferentes. Esta ubicación responde a la relación con el conocimiento y con el saber en la cual cada individuo toma parte en la singularidad de ese acontecimiento.

En esta configuración presentada por Behares (op. cit.), no media la tecnología ni la institucionalidad creada para dicho fin (escuela, universidad), ya que el acontecimiento de la enseñanza en nuestro caso, es un registro elemental y estructural de la cultura del ser humano en sentido universal. Es La enseñanza es, para este autor, un relevo generacional de la cultura humana que representa la tensión entre continuidad y cambio.

Cabe destacar que Behares (op. cit) plantea lo didáctico al margen de los aportes del acontecimiento interactivo, aportes que provienen de los estudios de lo didáctico que sugieren la interacción de sujetos egoicos³,

3 Para algunos autores que continúan la línea de Behares como Bleizo (2005) y Rodríguez & Seré (2014), es

empíricos, que poseen cierta autonomía subjetiva e interactúan de forma transparente a través de diferentes instrumentos. Por ello no toman al discurso como un acontecimiento. Para entender el acontecimiento, Behares recurre a la obra de Pêcheux (1988). El acontecimiento es tomado, como una “(...) instancia en la que se actualiza la discursividad impersonalmente constituida por su propia historicidad” (Behares, 2008b, p.22). El acontecimiento se ubica entonces en el plano discursivo y de la historicidad, por ello se engarza en el lenguaje estructural.

Teniendo en cuenta la teoría de Chevallard (1991), en el acontecimiento didáctico pueden observarse afectaciones del análisis del discurso y el psicoanálisis, intersectados en la epistemología del triple registro lacaniano: el Real, el Simbólico y el Imaginario (Behares, 2011).

En esta línea de pensamiento, el acontecimiento no es algo programable ni dominable, por lo que no puede ser tecnologizado; tampoco es exclusivo de las interacciones entre individuos (Bleizo, 2005, 2016; Bordoli, 2004; Behares, 2010; Rodríguez & Seré, 2014). Pero el acontecimiento sí refiere a la esfera del lenguaje y del discurso, por ello abre la posibilidad a la interpretación. Gracias a la existencia de “...*este vínculo es que las filiaciones históricas pueden organizarse en memorias y las relaciones sociales en redes significantes*” (Pêcheux, 2014, p. 16).

El acontecimiento está signado por un real, que corta cualquier línea de continuidad de lógica estable para marcar la falta, que es aquello que nunca podrá inscribirse. El real es un imposible de acceder estructural, “...*constitutivamente ajeno a la univocidad lógica y un saber que no se transmita, que no se aprenda, que no se enseñe, y que, sin embargo, exista y produzca efectos*” (Pêcheux, 2014, pp. 9-10).

imprescindible definir el lugar que ocupa el sujeto para las ciencias denominadas humanas o sociales, y particularmente para aquellas que trabajan en educación, porque marca un posicionamiento desde el cual se construyen las teorías sobre los enunciados de las investigaciones. En el caso de que sea excluida la conceptualización de un sujeto epistémico, si se habla de sujetos concretos aparecen dos posibilidades: a) el sujeto psicológico presentado como unidad egoica que sabe de sí, controla y que tiene al saber como propiedad y b) el sujeto del psicoanálisis, dividido, cuyo origen puede leerse en los textos de descartes (Bleizo, 2005).

Hay en la obra de Pêcheux una relación entre saber y real particular, que guardan cierta correspondencia. Hay un saber del real que no se puede enseñar pero que tiene efectos sobre la enseñanza, ya que es lo que no se inscribe en el registro de lo imaginario e irrumpe opacando la posibilidad de transparencia en los discursos. El real marca una ficción constitutiva por inscribirse en el imaginario y evocar la falta (de saber).

Por otra parte, el registro del simbólico o el saber en falta, pone una ruptura en la continuidad del saber. De esta forma desestabiliza y propicia que algo del orden del saber pueda producirse, es decir, que pase a ser conocimiento. En otras palabras, el conocimiento se caracteriza por ser tangible, reproducible, manipulable, porque parte de los que el sujeto conoce, lo involucra y lo incorpora en el lenguaje. Sin embargo el saber lacaniano ocupa el lugar de la falta, por lo que no es tangible, manipulable ni producible.

Fernández (2008) afirma que es necesario que exista una falta de saber para que se produzca un saber. Pero el saber queda sin anudar lo simbólico, porque para que exista algún saber es necesario que el sujeto didáctico sea interpelado como sujeto en relación a su saber (Fernández, op.cit.)

Esta “teoría del acontecimiento” muestra que el lenguaje no es un instrumento de total control por parte de los individuos que lo utilizan, sino que se construye en torno a una ficción comunicativa que tiene una parte estabilizada que convive con discontinuidades, como partes constitutivas del discurso.

Así, lo didáctico se constituye como un objeto posible de ser estudiado en base a una estructura con diferentes registros que deben ser puestos en funcionamiento conjuntamente, cada vez que se quiera analizar lo didáctico. Esto se opone a la didáctica que tienen por objeto el método – las formas de enseñar –, ya que su concepción es instrumental y no estructural. Es por este motivo que para Chevallard, lo didáctico atraviesa a toda la cultura, mientras que cuando se habla de didácticas, se refiere a especímenes reducidos de la cultura (Behares, 2008c).

Por ello funciona el estudio de lo didáctico como acontecimiento, porque permite pensar la enseñanza en términos de objeto de estudio y no en

tanto campo de prácticas plausibles de ser mejoradas para un mejor desempeño docente, lo que en educación suele denominarse estudio de las buenas prácticas.

En este marco de referencia, formulamos la teoría del Acontecimiento Didáctico, en la que se ubica la cuestión de la enseñanza en el interjuego entre la estructura estable y repetible del conocimiento representado en el imaginario (o «saber textualizado») y la irrupción singular en ella del Real, que hace presente la dimensión del sujeto del deseo (o «acontecimiento»). De esta manera, las distancias entre el saber que se produce en la ciencia (o en cualquier circunscripción de producción de saber) y el saber que se presenta en el aula pierden su carácter excluyente, permitiendo una indagación sobre el saber en sí, «saber enseñante» (...) (Behares, 2011, p. 81).

Es en esta evocación de la falta, en esa seguridad que tiene el estudio de las buenas prácticas, que Behares pone un manto de opacidad a lo que la didáctica moderna pretende mostrar como cristalino. Por ello sostiene que estas dos formas de ver a la enseñanza establecen sujetos diferentes y relaciones distintas con respecto al conocimiento y el saber.

Desde Comenio a la actualidad, la didáctica moderna ha estado preocupada por la producción de métodos, establecimiento de etapas y modos de aprendizaje con una fuerte impronta psicologizada, con más eje en el aprendizaje que en lo que se enseña. Señalamos nuevamente como ejemplo a Camillioni (2016):

Los modelos que presentamos fueron propuestos a partir de muy diversos campos de la didáctica general y de las didácticas de las disciplinas. Sin embargo, es manifiesto que, más allá de la heterogeneidad de expresiones, todos se proponen resolver la cuestión, esencial para la enseñanza, de la determinación de qué es lo que debe hacer el alumno para lograr buenos aprendizajes (p. 30).

De este modo, el docente debe poseer buenas técnicas de enseñanza para garantizar el aprendizaje. Estas técnicas se basan en las corrientes psicológicas que construyen ideas sobre cómo aprenden los individuos. Pero la enseñanza que se ocupa de las cuestiones epistémicas, tiene sus finalidades en la discusión respecto al saber y el conocimiento, por lo que no se funda en la obtención de buenas técnicas que garanticen buenas prácticas sino en el ejercicio por develar la cercanía entre producción de conocimiento y enseñanza, sobre todo cuando hablamos de enseñanza

universitaria.

Entre ambas miradas, cambia tanto la figura del sujeto (psicologizado para unas, de conocimiento para otras) como la del docente. El docente de la didáctica moderna es aquel preocupado por la transmisión más que por la producción de conocimiento, por ello debe encontrar los mejores modos por los cuales el conocimiento puede ser transmitido (Bleizio, 2005; Behares, 2008b).

El docente para Behares (2008b) es aquel que tiene una posición más avanzada respecto al saber, al contrario del discente que ostenta una posición más relegada. Ambos tienen una cierta relación con el saber, pero en última instancia la enseñanza no es del orden totalmente voluntario del que pretende enseñar, ni el aprendizaje del que pretende aprender. Hay una estructura que determina algunos efectos no controlables donde comparecen el saber en falta, que pone un límite a la voluntad. Por esto, el saber no media la relación sino es el que la establece.

2.2 Aportes desde las Ciencias Sociales y Humanas sobre la enseñanza en el ISEF

A principios del siglo XXI en Uruguay, se conformó un primer paso hacia el desarrollo de la investigación en el campo de la Educación Física (EF), principalmente desde la influencia de las Ciencias Sociales y Humanas sobre un grupo de docentes - investigadores de la Universidad de la República - que integraron el “Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación en Educación Física” (GPEPI). En la recopilación que sigue a continuación se esbozan los avances teóricos producidos en el grupo, que marcó una senda de trabajo en la investigación de la EF, y en particular en torno a la enseñanza. Para esta tarea se utilizaron dos recortes. El primero fue cronológico, porque implicó una lectura de la producción de tesis de maestría y publicaciones en revistas arbitradas en

el periodo 2006 - 2018. El segundo recorte fue de campo de conocimiento, porque al pensar el aporte de las Ciencias Sociales y Humanas, se tuvieron en cuenta los marcos teórico - metodológicos provenientes de disciplinas de estos campos, lo que dejó por fuera la producción en Ciencias Biológicas aplicadas a la EF y los estudios que refieren a los análisis concretos de las prácticas, ya que estos no se fundamentan en las Ciencias sino en las producción de buenas prácticas de enseñanza a partir de las experiencias de los docentes.

2.2.1 El cuerpo moderno en la Educación Física Uruguaya

Es posible afirmar que en Uruguay, la producción de conocimiento que las Ciencias Sociales y Humanas han aportado a la EF, pone en gran medida como eje de discusión las cuestiones en torno al cuerpo y ,su educación. Esta discusión se sitúa en el marco de la denominada episteme moderna, en tanto constitución de un entramado en torno al saber del cuerpo (Dogliotti y Rodríguez, 2009). Cuando estos autores se refieren a la episteme, consideran el orden general del saber para una cultura y una época. Esta idea de episteme instala una red de disposiciones o condiciones de posibilidad, el modo mismo de ser, de las prácticas discursivas y la formación de sus enunciados, sus maneras de describir, caracterizar y clasificar. Se trata la episteme, de condiciones en referencia a las cuales se constituye todo lo que hay de pensamiento (Dogliotti y Rodríguez, op. cit).

Por este motivo, cuando se habla del campo de la EF en Uruguay, en particular a raíz de la influencia brasileña de principios del siglo XXI, se habla de educación mediante las prácticas con el cuerpo y en el cuerpo, o en de prácticas corporales, según la nomenclatura nativa o regional,

Reflexionar sobre las prácticas corporales y su relación con el campo de la Educación Física en la actualidad no es posible sin un estudio historiográfico sobre el cuerpo. Nos resulta imposible entender el presente sin una mirada crítica hacia el pasado. Entender las prácticas corporales y el estado del campo de la Educación Física en la región requiere partir de la comprensión de la concepción

moderna de cuerpo. (Dogliotti & Rodríguez, 2009, pp. 1-2)

Al respecto de las prácticas corporales, Dogliotti (2012) afirma que la matriz de la EF uruguaya, fue confeccionada fundamentalmente por las gimnasias, los deportes y los juegos, dejando de lado en esta selección a otras prácticas corporales como las luchas o a las prácticas artísticas. Al respecto podemos encontrar los trabajos de Pérez Monkas (2016) “La (des) aparición de las prácticas corporales sometidas” y de Alonso (2015) “Circo en Montevideo: una aproximación etnográfica hacia el arte y los artistas circenses en la contemporaneidad”.

También Dogliotti (op. cit.) aclara que la selección del término, da cuenta de una perspectiva de indagación que nuclea a las Ciencias Humanas, parafraseando a Lazzarotti et al. (2010). Se establece una distancia con las tendencias hegemónicas dentro del campo de la EF, provenientes de las Ciencias Biológicas y Ciencias Médicas que suelen identificarse con conceptos tales como actividad física o ejercicio físico.

Este marco, llevó a los referentes del GPEPI como primer paso, a organizar una serie de investigaciones en torno a las visiones sobre cuerpo en la historia del país - principalmente a la historia política y educativa - y particularmente en el campo de la EF. Vale mencionar que el GPEPI tenía como principal cometido la producción de conocimiento referido a la cuestión del cuerpo y las prácticas corporales - en sentido amplio -, especialmente cuando estas son objeto de políticas educativas. Surge a partir de la articulación de dos líneas de investigación que se encontraban institucionalmente establecidas: "Cuerpo y Pedagogía" y "Tiempo libre y Ocio" que confluyen en el GPEPI desde noviembre de 2004. Actualmente el GPEPI se encuentra disuelto desde el año 2017. Esto no representa un cese de sus actividades, ya que dio lugar al surgimiento de varios grupos y líneas de investigación que continúan con sus cometidos. Por consiguiente, la EF es mirada desde estos autores como la educación del cuerpo, la cual desde sus inicios fue orientada a partir de criterios, parámetros y *jerarquías de saberes*.

Según Dogliotti (2009; 2012; 2014), estas *jerarquías de saberes* fueron en

principio condicionadas a los parámetros discutidos a la interna de la Comisión Nacional de Educación Física⁴, aunque la EF en términos de educación del cuerpo en Uruguay, no nació con su creación en 1911. La tesis de maestría de Dogliotti, aborda a los principales discursos de la formación de docentes de EF entre los años 1874 y 1948; también la tesis de maestría de Rodríguez aborda el tema a partir de la indagación sobre el saber del cuerpo entre 1876 y 1939.

De los trabajos referidos a la historia de las intervenciones sobre el cuerpo en el Uruguay “moderno” se desprende que en el Uruguay del ‘900 se proyectó una nueva mirada sobre el cuerpo, fundamentalmente desde la “medicalización” de las prácticas corporales y desde el disciplinamiento (militarizado) de dichas prácticas. (Rodríguez, 2003, p. 115)

En su tesis de maestría, que incluye dos perspectivas teóricas con tradiciones y trayectorias divergentes, Dogliotti (2012) concluye que a la inversa que los países del hemisferio norte, en la Uruguay la EF se despliega fundamentalmente a partir del desarrollo del sistema educativo, influenciado por el movimiento de la Asociación Cristiana de Jóvenes norteamericano y la política de las Plazas de Deportes. Las perspectivas teóricas que utiliza para sus estudios provienen de las afectaciones a la teoría curricular y a las teorías sobre el cuerpo del análisis de discurso de Pêcheux, y la noción de gubernamentalidad de Foucault a través del abordaje de algunos de sus seguidores que indagan sobre la historia de la educación del cuerpo (Dogliotti, op. cit.).

En los discursos de la formación se produce una clara predominancia de la gimnasia y del deporte, a partir de modelos importados principalmente de Europa del Norte y Estados Unidos. Sin embargo, al iniciar el proceso gestacional de la CNEF, comienza un paulatino predominio del segundo sobre la primera. Dada la fuerte influencia del tecnicismo, el normalismo y la psicología en el campo curricular, la EF se forja más como una

4

La CNEF fundada en 1911 fue un órgano estatal encargado de la promoción y gestión de la EF y el deporte a nivel nacional, el cual se encargaría de definir objetivos, políticas y estrategias para el desarrollo de dichas actividades. En el año 2000 sus competencias y estructuras de funcionamiento pasan a la órbita del Ministerio de Deporte y Juventud creado en ese mismo año, posteriormente en el año 2005 se fusionará con el Ministerio de Turismo, dando lugar al Ministerio de Turismo y Deportes.

vocación que como una profesión. Podríamos afirmar en este sentido, que aún prevalecen estas improntas en la formación de Licenciados en EF. En el caso de la psicología del desarrollo y evolutiva, su permanencia se presenta programáticamente hasta el año 2016, ya que en el nuevo plan de estudios de la Licenciatura en EF (2017), se quita definitivamente la unidad curricular Psicología y Teorías del Aprendizaje (Dogliotti, op. cit.). La autora agrega que el discurso médico - higienista de la formación de profesionales de la EF, fue el sustento del discurso normalista. Ambos entramados contribuyeron a una EF dedicada más que a la enseñanza de las prácticas corporales y a la producción de conocimiento, a la regulación de las poblaciones y el disciplinamiento. Por ello la EF se ha olvidado del cuerpo y ha hecho acento en lo visible, medible y tangible, promoviendo una política educativa que no problematiza lo social y cultural del cuerpo, sino una reificación de este. Se desconoce la historicidad de los denominados contenidos de la EF, como objetos desvinculados de toda determinación social e ignorando al cuerpo como una producción humana (Dogliotti, op. cit.).

Consideramos que este eufemismo del cuerpo, no se basa solamente en lo propuesto por la autora. Algunas hipótesis recientes (Pastorino et.al 2018) afirman que esta abstracción de los contenidos de la EF de sus dimensiones sociales y culturales, se da también por la visión praxeológica que configura y fundamenta gran parte de las mallas curriculares, no solo de los Licenciados en EF, sino también de los Técnicos Deportivos. Esta mirada propone que en la EF y el Deporte, existe una lógica interna que aborda al momento de clase o juego en sí, y una lógica externa asociada con los aspectos sociales y culturales, lo que sucede fuera de la clase o del juego (Parlebás, 2008). En base a esta ecuación dicotómica se forman profesionales que no problematizan las dimensiones de exclusión, género, etnia, o clase social, sino que se dedican a mirar la lógica interna, es decir, a enseñar técnicas y tácticas de juego, mientras dejan para otros profesionales de la educación maestras, psicólogos o trabajadores sociales el abordaje de estas

problemáticas y la su enseñanza como contenidos de la educación. El referente teórico considerado es el francés Pierre Parlebás (2008), quien en 1999 publica la primera edición de “Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxeología motriz”, que se transformará en la base fundamental para la formación de los profesores, técnicos y licenciados en Educación Física.

2.2.2 Disputas sobre la enseñanza universitaria en el Instituto Superior de Educación Física

En el marco de la línea de investigación “Enseñanza Universitaria”, del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Dogliotti & Rodríguez (2009), publicaron una primera reflexión acerca de la tensión entre dos tradiciones generada dentro del (ISEF): la normalista y la universitaria.

El período analizado en dicho trabajo (1992 - 2008), se caracterizó por una serie de cambios institucionales que llevaron al ISEF a poner en jaque su identidad institucional al tornarse cada vez más visible la tensión entre dos perspectivas de proyecto, apoyadas respectivamente cada una en cada una de estas tradiciones.

Los cambios en la formación de profesionales de la EF, pretendían constituirse en una clave de respuesta a dicha “crisis”.

[...] al suponer que gran parte de la misma reside en un desfasaje respecto de los requerimientos sociales, culturales, incluso “científicos”: el ISEF era una institución enquistada en una tradición más o menos anacrónica cuyos rasgos más significativos se hallaban en el modelo sueco y alemán de gimnasia y deporte. También es importante destacar que la educación física se ha apoyado fuertemente en el discurso pedagógico: en algunos países ha sido muy tempranamente una disciplina escolar. (Dogliotti & Rodríguez, 2009, p. 6)

A esta afectación de identidad se sumó el sometimiento del discurso pedagógico al discurso didáctico, que intentó dotar a la formación de un caudal de referencia teórica sesgada y normalista, que no siempre resulta

inmediatamente aplicable a la práctica. En este punto de la transición del ISEF, para devenir en institución universitaria, se presentó la constitución de *dos bandos*, que según los autores defendían dos tradiciones diversas y opuestas (Dogliotti & Rodríguez, op. cit.).

Por un lado, la Dirección General del ISEF que asumiera en 1999 intentó afianzar su control y regulación institucional mediante la delegación de espacios de poder a un grupo de docentes de confianza que ocuparon cargos de gestión, expropiando de esta manera el poder al resto de los sectores jerárquicamente menores (Mendel, 1972 en Dogliotti & Rodríguez, 2009). Este grupo de poder se denominó Equipo Académico Nacional (EAN), y se conformó por tres docentes expertos según la designación de la directora de turno.

Por otro lado, aparece un *grupo desviante* de docentes que en el año 2007 se organiza bajo la égida de la Asociación de Docentes de la Universidad de la República (ADUR). Este grupo, además de compartir posiciones políticas, se caracterizaba por la discrepancia con la forma y el contenido del modelo institucional que impulsara la Dirección del momento. Con la denominación *grupo desviante*, Fernández (1994), se refiere al grupo caracterizado por cuestionar la producción y/o sus condiciones, por contraponer sistemas, modelos y acciones alternativas, y a la vez como desencadenante de conflictos cristalizados.

El grupo dominante al momento del pasaje del ISEF a la Universidad, defendía la tradición didáctica de la formación docente, proveniente de un pasado normalista muy próximo. El *grupo desviante*, convencido de que aún se estaba lejos de la tradición universitaria, consideraba que la institución debía incorporarse paulatinamente a esta tradición.

Una de las mayores demostraciones de la tensión manifiesta, fue la presentación de dos propuestas de reestructura académica, formuladas durante el período 2006 - 2008, una compaginación opuesta en términos de funciones docentes (enseñanza - investigación - extensión). El modelo dominante estaba centrado en torno a la enseñanza y la implantación del Plan de Estudios 2004, que se creó como propuesta típica de los planes

de formación docente, con gran cantidad de unidades curriculares anuales y gran variedad de unidades curriculares optativas. Por su parte, la propuesta del *grupo desviante* se ocupaba de la producción de conocimiento a partir de la articulación de las funciones universitarias, y la instalación del cogobierno universitario a todos sus niveles.

La tesis de maestría de Raumar Rodríguez (2012) “Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la EF (Uruguay, 1876-1939)”, procuró identificar elementos que han configurado un campo de saberes específicos destinados a la educación y la enseñanza del cuerpo, y exploró las diferencias y la especificidad de cada tradición. Indagó en el efecto del discurso científico sobre las prescripciones y prácticas que constituyeron (y constituyen a la fecha en Uruguay) a la educación del cuerpo. Para ello procuró sostener ciertos límites conceptuales que distinguen lo pedagógico, lo didáctico y lo epistémico, para analizar finalmente el proceso de conformación del profesorado en EF. La tesis propone dar lugar a dos grandes discusiones, la relación entre pedagogía y biopolítica, y la cuestión del saber del cuerpo. Para estos cometidos, procuró detallar piezas de un campo de saberes peculiares asignados a la enseñanza y la educación del cuerpo, rastreando las diferencias y especificidades de las tradiciones mencionadas. Indagó también en el efecto del discurso científico sobre prescripciones y prácticas que hacían y hacen a la educación del cuerpo, para lo cual sostuvo una serie de límites que distinguieron lo didáctico, lo pedagógico y lo epistémico (Rodríguez, op. cit.). Como parte del trabajo, el autor acopió un conjunto de documentos que representan a la matriz discursiva del campo de la EF. Develó aspectos de la tradición normalista, preocupada por la gubernamentalidad como rasgo más sobresaliente, y del lado de la tradición universitaria, la preocupación por el saber o la ciencia. El autor aclara que ambas tradiciones no se presentan discursivamente como *puras*.

Hay elementos del espíritu universitario, científico-humanista, en la instalación y desarrollo del sistema de formación de maestros y profesores de enseñanza media. También hay elementos normalistas, pedagógicos, en la discursividad

universitaria. En ambos casos, el componente ideológico es el que muchas veces abre una brecha para que algo de otra tradición se engarce. (Rodríguez, 2012, p. 234)

En el componente ideológico mencionado, entra el denominado *plus-de-saber* de la EF, refiriéndose el autor a la influencia del *higienismo-eugenesia-moral*, derivada más de las políticas estatales que buscaban una identidad europeizada y su influencia sobre la educación del cuerpo, que de la producción de conocimiento. Las evidencias señaladas por Rodríguez (op. cit.), indican que la EF procede más de la tradición normalista que de la universitaria, caracterizada por el ejercicio físico, el adiestramiento corporal, el acondicionamiento físico, la preparación psicológica-fisiológica para el desarrollo intelectual y del organismo. Sobre este punto, el autor presenta su trabajo de la siguiente manera:

Con esta investigación se pretende aportar en dos sentidos: en primer lugar, se contribuye a comprender los límites y los puentes de comunicación entre dos tradiciones, en términos de saber del cuerpo. Luego, a partir de esta distinción, se contribuye a la discusión actual sobre el ámbito de formación del profesor de educación física o, más ampliamente, sobre el ámbito de formación en un campo de saber en ciernes que se puede denominar “educación del cuerpo”. (Rodríguez, 2012, p. 5)

A partir de los discursos analizados, el autor concluye que el “ámbito natural” de la EF es la práctica, donde prima el hacer y por ello existe una cierta “falta de prestigio” de esta como campo de conocimiento, que no reside en la desvalorización del cuerpo, sino, en la falta de un lugar estructural para el saber en su configuración disciplinar (Rodríguez, op. cit.). Por esta razón se esquivo el debate teórico sobre la enseñanza en el campo de la EF, ya que la misma es considerada como atributo de un determinado campo de saber.

Finalmente, el trabajo de Rodríguez pretende responder ¿de qué manera el cuerpo es objeto de educación y objeto de enseñanza? El autor señala que el cuerpo es objeto de educación cuando se lo somete al funcionamiento reconocido como disciplinamiento, representado como los hábitos de higiene, la corrección de las posturas y el movimiento, la adaptación y funcionamiento del organismo en los tiempos requeridos, lo

que convierte al cuerpo más en objeto de gobierno que de educación. Para que el cuerpo sea objeto de enseñanza debe pertenecer a un campo de saber como la anatomía, la histología, la psiquiatría, o las ciencias médicas en general.

Para la tradición normalista, dice Rodríguez, el cuerpo es principalmente objeto de intervención, donde las pedagogías del cuerpo aúnan ciencia, moral y política, establecidas por un programa político de educación del cuerpo.

Para la tradición universitaria en el período estudiado, el cuerpo se convierte en objeto de enseñanza mediante la exposición enciclopédica, en el laboratorio y en el debate médico en general, gracias fundamentalmente al empuje positivista de la Universidad a fines del siglo XIX, donde la formación de médicos es catapultada. Este impulso también emparentó, según el autor, al desarrollo científico con el pedagógico y el resto de los procesos sociales, entre ellos la formación docente.

2.3 Disputas sobre la evaluación

2.3.1 Breve conceptualización de la evaluación

La evaluación es uno de los temas más polémicos en la educación. Convoca desde producciones académicas a partir de diferentes perspectivas, hasta a la propia comunidad educativa; educadores, directores, inspectores, estudiantes y padres. En muchas ocasiones aparece como el centro de la actividad educativa, subordinando a la enseñanza, a las políticas y al aprendizaje dentro de las instituciones. Según varios autores (Santos Guerra, 1996; Leymonié & Fiore 2007; Díaz Barriga, 2008) es un concepto atravesado ideológicamente. La evaluación se incluye como uno de los mecanismos del ejercicio de poder que tiene la educación, a través de sus habituales procesos “formativos”. Nadie duda que las evaluaciones deben hacerse. El debate se instala a la hora de decidir qué evaluar, cómo evaluar, para qué evaluar, por qué evaluar,

cuáles son los criterios de evaluación, cómo se aplica el dispositivo y de qué forma se utilizan los resultados.

Desde una perspectiva tecnocrática, evaluar es un corte espacio-temporal en el cual se obtiene un resultado de la comparación entre un referente y un referido (Sarni, 2004). El referido se circunscribe al recorte que interesa a la evaluación del sujeto a evaluar, despojándolo de las subjetividades individuales. Ubica al sujeto en una paramétrica común con los demás referidos. Este modelo de referencia a seguir ubica al referido en una posición subordinada respecto al evaluador, además de categorizarlo en una escala que puede ser cuantitativa o cualitativa. Este formato está muy arraigado en nuestras instituciones educativas. Se considera que la evaluación tiene la capacidad de cuantificar el grado de alcance de ciertas competencias por parte del estudiante. Así se separan radicalmente los procesos de evaluación de los procesos de enseñanza y se utiliza a la evaluación como control momentáneo para la posterior selección y acreditación (Pruzzo, 1999., citado en Fiore & Leymonié (2007).

Ante esta mirada tradicional, aparecieron otros enfoques denominados “prácticos”, en los cuales el enseñante interpreta lo que sucede en el aula y cambia su accionar dependiendo de los procesos de evaluación. Las técnicas de evaluación ya no son el centro del proceso sino la capacidad del enseñante en el seguimiento de la enseñanza. Además el juicio se emite en un contexto y propone la mejora del proceso, buscando la mejora de los resultados hacia el futuro (Pruzzo, op. cit.).

Una tercera propuesta se basa en la perspectiva crítica, en la que el docente debe someter los contenidos, sus valores y objetivos educacionales a la teoría crítica, procedente de un análisis que realizó la Escuela de Frankfurt sobre la obra de Marx. De esta manera el docente podrá hacer un análisis crítico desde las ciencias sociales y humanas que brindan un colchón teórico al hecho educativo. Las acciones que deberían guiar esta propuesta son las de auto-reflexión, condiciones abiertas al

diálogo con los actores educativos que incluyan valoraciones sobre los mecanismos sociales y políticos (Pruzzo, op. cit).

En esta perspectiva se entiende a la evaluación como un proceso reflexivo que integra varias dimensiones de los procesos educativos. Tiene como característica ser continuo y construido por diversos actores comprometidos en una misma situación educativa, que buscan comprender y mejorar las relaciones con el conocimiento (Santos Guerra, 1996). El autor señala que en esta perspectiva se generan posibilidades de participación, incertidumbre, flexibilización, autocrítica y debate.

2.3.2 Evaluación formativa y visión crítica a la idea de calidad en la educación

Díaz Barriga (1987) realiza una fuerte crítica a la búsqueda de calidad en la educación, ya que la calidad refiere a una problemática industrial y no educativa. La conformación del término evaluación que surge a partir del proceso de industrialización estadounidense, con características monopólicas. Este proceso no solo transformó la organización social y familiar de los norteamericanos sino que, a su vez, fue un elemento decisivo en el amoldamiento de la escuela a las exigencias del sistema productivo. Según el autor, este es el origen moderno del discurso científico en la educación (Díaz Barriga, op. cit.).

En diferentes ámbitos de la educación se ha discutido la calidad de la educación fundamentalmente, refiriéndose a su eficacia. Como consecuencia de esta perspectiva, los factores analizados se derivan exclusivamente del resultado, fijados por indicadores de rendimiento de logro en los aprendizajes, guiados en muchas ocasiones por estándares internacionales. (Fernández 2007, 2010)

Fiore & Leymonié (2007) por su parte, señalan que es posible la creación de procesos de evaluación educativa, dispositivos y parámetros en base al involucramiento de los actores, que tenga en cuenta un contexto particular.

Para profundizar sobre esta crítica a la evaluación estandarizada por organismos internacionales, importa desafiar a la evaluación en su plenitud y no basta sólo con analizar sus funciones básicas: transmitir conocimientos, plantear problemas a resolver, favorecer la resolución de estos y acreditar los aprendizajes. De todos modos, siempre la evaluación cumple un papel de adaptación cuya variabilidad depende de las sensibilidades ante la adversidad y las exigencias que tengan los actores, tanto enseñantes como estudiantes. En ninguno de los casos, se han realizado mediciones mediante expertos, consideradas pruebas objetivas (Shepard, 2006), ni tampoco se han encargado del diagnóstico y la colocación de estudiantes de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje (Symonds, 1927; Thorndike, 1913, ambos citados en Shepard, 2006), como lo han hecho las pruebas internacionales estandarizadas, al incrustar a los docentes principios científicos de validez y confiabilidad, esencialmente cuantitativos (Shepard, 2006). En ambas perspectivas, la idea de evaluación formativa y continua es posible:

... denominamos evaluación formativa a la que se realiza durante el desarrollo de la acción didáctica, con una intención diagnóstica continua. El concepto "formativo" lo tomamos en el sentido que plantea Chadwick (1991: 45) cuando expresa que "El propósito es formar a la persona, el proceso, los materiales o los programas, de una manera tal, que los lleve a un buen funcionamiento y a alcanzar en forma exitosa los objetivos de instrucción. La expresión que ha llegado a asociarse con esta forma de evaluación es evaluación formativa, debido al énfasis sobre el desarrollo o formación de la entidad que se evalúa." [...] La evaluación con un carácter formativo tal como el que hemos planteado, cumple un importante papel en "...el desarrollo de sistemas educativos de mejor calidad, más democráticos y más eficaces. La evaluación formativa tiene como propósito fundamental facilitar el aprendizaje de los alumnos, no simplemente medir cuanto han aprendido." Chadwick (1991: 13). Es más democrática y contribuye al desarrollo de la productividad intelectual de los individuos, grupos y sistemas educativos. (Fiore y Leymonié, 2007, p. 168)

Por lo expuesto, para el desarrollo de sistemas educativos más democráticos y eficaces se propone una evaluación formativa, que en lugar de partir de la idea de calidad tecnocrática, considere la productividad intelectual de los individuos en relación a los sistemas

(Fiore & Leymonié, 2007). Por estas razones se seleccionó el concepto de desempeño docente como referente de calidad para pensar sobre la educación superior universitaria, a partir de la articulación de las funciones que la Udelar dispone para sus docentes.

Esta decisión se corresponde con el documento de Síntesis de criterios de orientación para la evaluación integrada de las labores docentes de enseñanza, investigación y extensión, aprobado por el CDC el 31 de julio de 2012, que en su primer punto sostiene que:

En el marco de las jornadas extraordinarias para la Reforma Universitaria el Consejo Directivo Central resolvió: "Establecer que la carrera docente debe apuntar a mejorar el desempeño de las funciones fundamentales de la Universidad, estimulando la capacitación de los docentes para el ejercicio de la enseñanza, la investigación y la extensión, promoviendo su activa participación en la gestión colectiva de la institución y evaluándolos en función del conjunto de sus tareas. (Udelar, 2012)

En este sentido, los indicadores de calidad que se presentan en este trabajo pretenden aportar al trabajo docente a partir de la reflexión sobre una evaluación que es considerada formativa, no por centrarse en la clasificación y calificación de los individuos sino como herramienta para brindar posibilidades de mejora a sus quehaceres (Chadwick & Rivera, 2006; Shepard, 2006; Fiore & Leymonié, 2007; López Pastor et. al, 2007; López Pastor et. Al, 2009).

A continuación se esbozarán algunos fundamentos complementarios a los ya presentados en este marco teórico, necesarios para entender la relación entre el concepto de evaluación formativa y las teorías de la enseñanza expuestas, así como su implementación para los LMS.

2.4 Educación superior virtual y calidad

La educación virtual constituye una opción y una apuesta para grandes grupos de personas que requieren de programas de educación superior pero que por sus condiciones geográficas, socioeconómicas o físicas no están en situación de optar por un aula universitaria tradicional. Por otra

parte, la proliferación de ofertas de educación superior en esta modalidad ha dado paso a una importante discusión sobre los patrones de calidad que las regulan así como su relación con los patrones de calidad presencial. En el contexto de la educación universitaria virtual parece resultar pertinente la selección de criterios e indicadores que permitan evaluar integralmente la “calidad” de los programas y de los cursos que se ofrecen pensados como procesos de enseñanza y procesos de formación. Como respuesta a la necesidad de evaluar las labores docentes en los entornos virtuales de aprendizaje, han surgido una gran diversidad de propuestas desde diferentes perspectivas -economicistas, pedagógicas, tecnológicas, o desde el *management*. No obstante, ninguna propuesta a partir de una sola perspectiva logra atender la complejidad de la educación superior virtual (referencia).

Si bien la evaluación de calidad de los programas académicos no es una discusión nueva, el desarrollo de metodologías y la selección de criterios para valorar debe ser repensada en clave de brindar posibilidades de acceso y potenciar las posibilidades de la enseñanza para colaborar con el desempeño docente y facilitar a las trayectorias estudiantiles.

2.4.1 La evaluación de “calidad” en los programas de educación superior virtual. Tensiones entre la enseñanza presencial y virtual

La acreditación y evaluación de la “calidad” de programas académicos que se ofrecen en línea son prácticas que se presentan en forma creciente aunque aún existen discrepancias sobre la convivencia sobre la función de enseñanza presencial y la virtual, y cómo debe ser evaluada esta relación. Por un lado los detractores de la enseñanza virtual insisten en que los cursos virtuales son incapaces de alcanzar los cursos presenciales, así como los niveles de interacción y eficacia. Por otro lado, los defensores alegan que la enseñanza en línea puede resolver problemas que presenta la educación presencial. Por ello la necesidad de

evaluar los programas académicos que se ejecutan bajo la modalidad virtual se ha incrementado de manera importante, lo cual ha impulsado a varias organizaciones a desarrollar guías, indicadores o anclajes para orientar la calidad de las propuestas (Correa, 2004).

Algunos investigadores sobre el tema de la “calidad” en la educación virtual acuerdan (Correa, 2004; García, 1998; Lima de Morúa; Silvio, 2006) en que, pese a los esfuerzos evaluatorios por parte de instituciones educativas y agencias de acreditación, aún no se cuenta con un desarrollo teórico suficiente que permita determinar la mejor metodología ni la mejor precisión en cuanto a indicadores y criterios de calidad para la educación superior virtual.

Ley Fuentes (2005) considera que la eficacia por sí misma no garantiza la calidad de la educación, ya que los objetivos logrados pueden no representar las opciones más relevantes. En este sentido hay coincidencia por parte de algunos autores (Correa, 2004; Fainholc, 2004) cuyos trabajos proponen la necesidad de trascender la dimensión tecnológica a la hora de juzgar la “calidad” de los programas de educación superior virtual; por este motivo la evaluación debe considerar no sólo la arquitectura tecnológica sino también la experiencia pedagógica. En este sentido, la Universidad de la República aprobó una serie de ordenanzas que organizan la enseñanza de grado e incluyen la necesidad de contemplar “...la más amplia diversificación de modalidades organizativas” (CDC, 2011, p.8).

2.4.2 Elementos descartados. Ejemplos de la mirada empresarial de los indicadores de calidad LMS.

En el trabajo de Madariaga-Fernández y Fernández-Cruz (2014), se expresa claramente un abordaje de los indicadores de calidad del software educativo desde el sujeto que aprende. El estudio fue realizado en la Universidad de Ciencias Médicas de Hologuín (Cuba), entre septiembre de 2013 y febrero de 2014.

La calidad de un software está estrechamente ligada con la satisfacción de las necesidades del usuario (...). Por tanto para alcanzar la calidad necesaria y suficiente es necesario entender las necesidades reales del usuario para cada contexto específico de uso. (Madariaga-Fernández y Fernández-Cruz, op. cit., p.5)

Esta perspectiva es totalmente contraria a la que presenta la separación entre enseñanza y aprendizaje (aunque no los deslinda), como procesos independientes. En este sentido, según los autores, los indicadores de calidad deberían ser fijados por los propios usuarios (estudiantes y docentes) y no por expertos técnicos o portadores del saber de la tecnología educativa o del conocimiento a enseñar.

Para la categorización de indicadores utilizaron como base el trabajo de los argentinos Rodrigo y Sarasa (2006), quienes afirman que la calidad del software educativo debe enfocarse en la perspectiva de procesos (métodos, técnicas empleadas) y del producto (u objeto de aprendizaje - OA). El OA incluye a la calidad en contenidos, estructura interna, uso del OA, calidad en el potencial pedagógico y calidad en el metadato. A esto se agrega la valoración de un grupo de indicadores que corresponden con la estructura del emprendimiento. Teniendo en cuenta esta estructura, los autores valoraron un grupo de indicadores que respondieron a diferentes criterios y factores acorde con la estructura de ISO 9126 (estándar para la calidad de software, que permite según criterio del autor mejor adaptación y estandarización de los distintos procesos de la calidad de software). Los indicadores propuestos se sometieron a criterio de expertos y se aplicó el método "Delphi" (González, 2005), sobre la base de tres dimensiones evaluativas: Aplicabilidad, Eficiencia y Pertinencia.

- Aplicabilidad, en el sentido que se conozcan que existen las condiciones tecnológicas para que se puedan aplicar en otros lugares.
- Eficiencia, en el sentido que se reconozca que con su utilización se logra una significativa gestión tecnológica de los softwares educativos.
- Pertinencia, en el sentido que se reconozcan como buenos instrumentos teóricos para lograr las metas deseadas.-Se generaron 54 indicadores cuantitativos - cualitativos que permitieron valorar con gran amplitud los

softwares educativos pero no la enseñanza universitaria. La evaluación se centró en la capacidad del software para su utilización por los usuarios y no en su capacidad de adaptarse a la enseñanza universitaria o a la mejora de los procesos de enseñanza.

Por su parte, un trabajo de la Universidad de Granada, sostiene que:

La principal ventaja ofrecida por este tipo de entornos ha sido la integración de diferentes herramientas y servicios para la gestión e impartición de este tipo de formación. En los últimos años, la integración y centralización en un único entorno de estas herramientas, ha facilitado y optimizado mucho la labor tanto de administradores como de tutores, haciendo además más agradable el trabajo de los alumnos. (Toro, & Carrillo, 2003, p.1)

En este sentido ofrece tres ámbitos de análisis de la calidad de la formación en línea realizada a través de plataformas:

a) la calidad técnica de la plataforma para garantizar la estabilidad y solidez de los procesos de gestión de la enseñanza. Según los autores, deben tenerse en cuenta las variables de:

- a1) infraestructura tecnológica y accesibilidad,
- a2) costo de acceso y mantenimiento,
- a3) facilidad de navegación,
- a4) calidad de los sistemas de control de seguridad y acceso a los procesos y materiales,
- a5) eficacia de gestión de los cursos,
- a6) versatilidad para el seguimiento de las bajas y altas de los estudiantes.

b) La calidad organizativa y creativa, que ofrezca ventajas a los docentes y estudiantes en el proceso educativo con respecto a la educación netamente presencial. En este sentido el autor considera que debe valorarse:

- b1) la flexibilidad de instrucción, donde no queda claro si habla de enseñanza o de aprendizaje pero sí refiere a la “naturaleza” del proceso en base a miradas cognoscitiva, constructivista, conductual o una combinación de estas;

- b2) las posibilidades de trabajo en grupo entre tránsitos educativos formales y no formales (o institucionales y extra institucionales),
- b3) la versatilidad a la hora de implementar el sistema de ayuda y refuerzo para el alumnado,
- b4) la oferta de herramientas de diseño y gestión de los programas de enseñanza virtual para poder combinarlos,
- b5) la posibilidad de organización de contenidos mediante herramientas didácticas (aquí coloca varios ejemplos).

c) Calidad comunicacional de la herramienta, tanto sincrónica como asincrónica brindando:

- c1) la posibilidad de crear foros o grupos de discusión, combinados con el correo electrónico y otras herramientas prácticas (chat, calendario, tablón de noticias, audioconferencia y videoconferencia),
- c2) posibilidades de humanización de la plataforma sobre todo en momentos iniciales, para lo que propone la posibilidad de ciberrelaciones afectivas,
- c3) la posibilidad de organizar actividades de intercambio cultural (tertulias, cibercafé, música, etc).

Estos indicadores se basan también en la evaluación del software y no en el proceso de enseñanza o de aprendizaje. Además, cuando se refieren al aprendizaje incluyen las actividades culturales posibles dentro de la plataforma, combinadas con los procesos de formación universitaria. En algunos casos, esto desvirtúa los objetivos de los cursos de grado.

Esta tensión se continúa en la expresión de Guardia (2000, en Duart y Sangrà, 2001):

tendríamos que esforzarnos en conseguir, combinando nuestra pericia y conocimiento de las teorías conductistas, constructivistas y cognitivistas del aprendizaje con otras disciplinas (la multimedia, las ciencias humanas, la ingeniería de sistemas, las telecomunicaciones, etc.) diseñar y ofrecer las soluciones más adecuadas a las diferentes situaciones de aprendizaje y mejorar los resultados (p. 174).

Estas afirmaciones posicionan a los autores desde un lugar analítico psicologizado de la enseñanza (conductistas, constructivistas y cognitivistas), focalizada en el aprendizaje, además de ubicarlos junto a otros autores en un lugar de desconocimiento de otras perspectivas que separan los procesos a partir del psicoanálisis y la teoría crítica sobre la enseñanza.

Por ejemplo, Toro y Carrillo (op. cit.), concluyen que:

Tres son pues los parámetros a tener en cuenta para otorgar un “sello de la calidad a las acciones de eLearning”: las características del entorno de teleformación o LMS, la calidad de los contenidos y metodología utilizada, y el papel desempeñado por el equipo docente. (Sebastián Toro, S. T., & Carrillo, J. A. O., 2003, p.15)

A pesar de su enfoque empresarial de “guía de la conducta” que propone un “sello de calidad”, estos trabajos serán considerados en la medida que aporten a los objetivos propuestos en esta investigación, para elaborar indicadores de desempeño docente basados en la enseñanza y no en el soporte tecnológico, los sellos de calidad internacionales, la gestión de los cursos o la modificación de la conducta.

La evaluación de desempeño docente se ha resignificado en diferentes etapas y miradas: desde la evaluación de docentes de primaria, secundaria, escuelas técnicas a la universidad; de la utilización de modelos que toman como informante único y calificado al aprendiz a modelos donde la construcción de datos es multifocal y se triangulan resultados. También ha evolucionado de una etapa en la que se trataba de identificar variables o factores asociados a la eficacia docente, a otra centrada en la transferencia de modelos de calidad de la empresa (EFQM), y a una perspectiva sistémica (Jornet, González-Such y Sánchez-Delgado, 2014 en Cabero,-Llorente y Morales, 2018)

Según García Aretio (2014), hablar de formación virtual, es hablar de un

sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que sustituye la interacción personal en el aula como medio preferente de enseñanza, por la acción conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización tutorial, que propician el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Y en este marco,

...la necesidad de evaluar la calidad docente se incrementa, si cabe, aún más. La universidad virtual se articula como una organización en red, en la que la docencia está a cargo de numerosos profesionales que, en el marco del modelo pedagógico de la institución, realizan su actividad docente a tiempo parcial. (Duart & Martínez 2001, p.8)

También es necesario tener en cuenta algunos aspectos didácticos que inciden sobre los componentes tecnológicos de las plataformas, como los materiales que se presentan a los alumnos, la relación de estos materiales con el trabajo de investigación y extensión, la articulación del conocimiento con los conocimientos previos de los alumnos. Para ello contamos con la posibilidad de analizar las acciones que los docentes realizan en los LMS: tipos de interacciones, actividades y recursos, herramientas de comunicación de la plataforma, relacionamiento con la dimensión presencial, etc. (Landeta, Palazzo y Cabero, 2013). Interacción que denominaremos enseñanza (que se articula con las otras funciones investigación y extensión), considerada la clave de la circulación del conocimiento científico en ocasión de las universidades y también considerada clave gracias a las posibilidades de acción formativa.

Capítulo 4

Metodología

Las particularidades de la investigación que se presenta en este trabajo, involucró dos vertientes de sustento teórico que interactuaron a lo largo del proceso, ya presentadas en el capítulo anterior. En primer lugar se consideró la producción de Behares (2008a, 2008b, 2011) abocada a la historia y teorías actuales sobre la enseñanza universitaria. Siguió una reseña de las tradiciones normalista y universitaria en el ISEF, a partir de los trabajos de Rodríguez (2003, 2009) y Dogliotti (2009, 2012, 2014). Estas producciones actuaron como filtro teórico para observar los cursos en EVA y organizar los indicadores desarrollados.

La investigación comprendió las carreras de Licenciatura en Educación Física que utilizan la plataforma EVA como parte de los dispositivos de enseñanza para sus cursos de grado. Se realizó un relevamiento en el período junio 2016 - diciembre 2016, para el cual se incluyeron los cursos de la Licenciatura de Montevideo (MVD), Maldonado (CURE), Paysandú (CUP), Cerro Largo (CUCEL) y Rivera (CUR).

Se desarrolló una metodología cuantitativa - descriptiva, con elementos de interpretación cualitativa, que comprendió tres fases, asociadas con cada objetivo específicos de la investigación. La **primera fase** se concibió como de aproximación y exploratoria del tema de estudio; comprendió un primer relevamiento de datos generales del uso del EVA del ISEF, enfocado en la cantidad y forma de utilización de los docentes de las propuestas de actividades y recursos. La **segunda fase** estuvo asociada a la creación de un instrumento de valoración del desempeño docente en el EVA, con su posterior aplicación. Por último, en la **tercera fase** se analizaron e interpretaron todos los datos obtenidos en las dos fases anteriores, y se elaboraron algunas conclusiones.

La metodología de trabajo estuvo atravesada de la experiencia académica

- profesional del docente involucrado en el estudio, abocado al desarrollo de cursos como articulador de la plataforma EVA e integrante de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza en el ISEF.

Otro aspecto determinante en la metodología de trabajo está relacionado con el objeto de estudio: el trabajo docente en el aula virtual. Este objeto está atravesado por un entramado de estructuras que caracteriza a la tarea docente en el aula (virtual), que superpone en el caso estudiado a la tradición universitaria con la tradición que concentra sobre la enseñanza la formación docente.

En el caso de la enseñanza universitaria no será presentada de forma aislada sino en relación a las otras funciones docentes: la investigación y la extensión. La búsqueda de la integralidad de las funciones docentes, característica de la Udelar, implican en la tarea de enseñanza un doble desafío: renovarse en base a la investigación y su relación con la realidad cotidiana - social en base a la extensión.

4.1 Fase 1: La exploración de cursos en dos tamices.

Para categorizar los cursos utilizados en las licenciaturas de ISEF, se aplicaron dos tamices teórico - metodológicos, para entender qué tipo de cursos se planteaban en la institución en Montevideo y en las diferentes Regionales (CUR, CUP, CUCEL, CURE).

En una primera instancia, se clasificaron los cursos por modalidad: presencial, semipresencial y a distancia (Area y Adell, 2009). Para ello se observaron en cada curso: a) las propuestas de actividades y recursos; b) los programas de las unidades curriculares; y c) lo que los docentes expresaban en plataforma en tanto agenda de trabajo virtual.

El primer tamiz⁵ de aplicación de esta lectura (Area y Adell, op cit), generó la categorización de los cursos en el algoritmo RIE (repositorio - intercambio - evaluación). Esta descripción fue realizada en base a las

5 La idea de tamiz es extraída de Angela Ainstain (1995), experta en currículum y educación física, quien emplea el concepto para referirse a la amalgama de criterios utilizados para realizar un filtro de análisis a un determinado objeto.

posibilidades de uso de la plataforma por parte de los docentes y a la interpretación de la aplicación de sus herramientas (recursos y actividades) en:

R) repositorios, que son espacios de depósito virtual de información para la consulta estudiantil;

I) intercambio, que agregan al espacio de repositorio, herramientas de intercambio estudiante - estudiante y docentes- estudiantes;

E) evaluación, que en esta idea acumulativa, además de aunar en un curso características de espacio de repositorio e intercambio, también incluyen las actividades para que se constituya como un espacio de evaluación del desempeño del estudiante.

En todos los casos descritos se realizaron los conteos correspondientes, organizados en planillas que dan cuenta del lugar que ocupa cada modalidad de uso.

Un segundo tamiz aplicado fue la categorización de Rodés et. al (2012), quienes a partir de la frecuencia de uso de los diferentes tipos de recursos y actividades propuestas en los cursos en el EVA de la Udelar, establecieron las categorías de Repositorio (R), Participativo (P), Colaborativo (C), y Autoevaluación (A).

1. Cursos definidos como repositorios son aquellos que tienen recursos que pueden ser materiales en diversos formatos (como texto, imágenes, videos, etiquetas, directorios y páginas web). Contienen el foro de novedades que aparece por defecto al crear un curso nuevo en Moodle. Esta categoría incluye todos los cursos que cuentan con al menos cuatro recursos.
2. Cursos definidos como de autoevaluación son aquellos que son repositorios y están centrados en el uso de herramientas autoadministradas (por ejemplo, cuestionarios o consultas). Cursos con menos de dos actividades se incluyen en esta categoría.
3. Cursos participativos son aquellos que son repositorios, con evaluaciones autoadministradas y que cuentan con foros de discusión y/o tienen tareas. En esta categoría se requiere un mayor nivel de interacción por parte del estudiante. Esta categoría involucra aquellos cursos que tienen al menos cuatro de estas

actividades.

4. Cursos colaborativos son aquellos cursos que funcionan como repositorios, con evaluaciones autoadministradas y que cuentan con foros de discusión y/o tareas, tienen actividades como wikis o glosarios, y son utilizados con webconferencia y /o chat. La categoría consiste de cursos que cuentan con al menos cuatro de estas actividades.

A partir de este estudio, se generó una nueva categoría denominada Repositorio Participativo (RP), ya que varios de los repositorios encontrados tenían características compartidas con los cursos participativos y representaban la mayor parte de los cursos de la Udelar. Para esta fase se empleó una planilla electrónica (tabla 1) en la que se listaron las unidades curriculares por departamento / Regional, y se agregaron las actividades y recursos más utilizados, como las tareas y los foros. Además, los foros se diferenciaron en:

- Foros de **comunicación** (Com), cuando los foros son utilizados como espacios de mensajes “de ida” por parte de los docentes, para el aviso de actividades de la unidad curricular, como parciales, observaciones, espacios donde buscar información.
- Foros de **consulta** (cons), que son aquellos en los cuales tanto docentes como estudiantes se intercambian información sobre la logística de la unidad curricular.
- Foros de **evaluación** (evaluación), que aluden a espacios de intercambio con consignas docentes en las cuales los estudiantes son evaluados ante sus intervenciones.
- Foros de **debate** (debate), son espacios no evaluatorios específicos (aunque sí pueden ser utilizados para un promedio final), en los que se promueven temas de debate y discusión.

También se construyeron categorías de recolección a partir de la implementación de la tabla 1. En el caso de los recursos utilizados por los docentes, se denominaron para este trabajo **recursos externos** como aquellos recursos creados por especialistas en la materia que no pertenecen al grupo docente que lleva adelante la unidad curricular. Por otro lado se cuantificaron también los **recursos propios**, que son aquellos que los docentes elaboran para la enseñanza o derivan de su producción de conocimiento e impactan en sus propios cursos. De este modo los recursos planteados en plataforma, derivan de la tarea docente de poner material a disposición de los estudiantes en diferentes formatos. Por lo tanto, un material se transforma en un objeto que el profesor puede usar para enseñar. En el caso de la plataforma Moodle en el modo edición, el docente puede añadir recursos del tipo archivo, carpeta, etiqueta, libro, página, paquete de contenidos IMS y URL.

Como se observa en la tabla 1, la sección **otros** hace referencia a otras posibilidades que brinda la plataforma tanto de recursos como de actividades.

Tabla 1. Planilla de relevamiento de datos generales

Unidad Curricular	MODALIDAD Presencial (p), Semi presencial (Sp), a distancia (D)	Tareas	Foros Comunicación (com) Consulta (cons) Evaluación (ev) Debate (de)	Recursos propios e,i,ex	Recursos externos e,i,ex	otros	Categorización Rodés et al (2012)

4.2 Fase 2: Elaboración de indicadores de valoración del desempeño docente

Para la segunda fase del trabajo, se seleccionaron criterios para la elaboración de indicadores a partir de cuatro procedimientos:

- a) la exploración de los cursos (fase 1);
- b) el rastreo de antecedentes sobre evaluación de la enseñanza medida por LMS (Chacón-Rivas y Solano-Fernández (2009); Fernández (2008);

Ávila-Fajardo y Erazo (2011); Espinosa, Betancur, y Aranzazu (2014); Almenara, Cejudo y Lozano (2018);

c) emergentes de la discusión sobre enseñanza universitaria dentro del ISEF;

d) documentos aprobados por el CDC, indicadores de desempeño docente que se conjugaron a partir de una serie de criterios centrados en la mejora de la enseñanza por medio del EVA: aplicabilidad, flexibilidad, control de desempeño, integración de funciones universitarias, colaboración con la docencia (Universidad de la República 2011a, b, 2012). Esta selección de criterios buscó combinar versatilidad y a la vez rigurosidad. Se consideró la versatilidad como una cualidad del criterio, conferida la capacidad de integrar los fundamentos teórico - metodológicos utilizados para el trabajo. Por su parte la rigurosidad tiene como característica la exactitud de los parámetros teóricos mediante los cuales el criterio fue seleccionado, es decir que se tuvo en cuenta el tema definido como lo que se entiende por enseñanza universitaria en el ISEF (Dogliotti y Rodríguez, 2009) .

En base a esto, los criterios fueron los siguientes:

La **aplicabilidad** atañe a que los indicadores seleccionados deben corresponder con el proceso a evaluar, de lo contrario debe descartarse o pensarse en términos de **flexibilidad** para que pueda adaptarse a la herramienta de medición que conjuga varios indicadores.

Se consideró la utilización del término **valoración de desempeño docente**, ya que hace referencia a que de alguna manera, es necesario definir cuáles serían los parámetros para los usos básicos de trabajo en la utilización del EVA para la enseñanza universitaria, a partir de lo cual se organizaría los niveles de uso. Este concepto fue elegido en sintonía con la idea de evaluación formativa (Chadwick y Rivera (2006), Shepard (2006), Fiore y Leymonié (2007), López Pastor et. Al (2007), López Pastor et. Al (2009) trabajada en el marco teórico.

Cuando hablamos de **integración de funciones universitarias**, aludimos a la búsqueda de conjunción de la enseñanza universitaria con

la investigación en tanto producción de nuevos conocimientos, y a la extensión como posibilidad de producir de formas no convencionales nuevos conocimientos. También hacemos referencia a las potencialidades de formación fuera del aula relacionada con agentes no universitarios. En particular, se enfocó en la producción de materiales propios por parte de los docentes y en la utilización de producciones de investigación, enseñanza y/o extensión, externas al equipo docente responsable de la propuesta de enseñanza virtual.

Por otra parte, cuando se hace referencia a **colaboración con la docencia**, concierne específicamente a la utilidad de la plataforma para el trabajo docente y por ende, para mejorar sus condiciones de trabajo.

Por este motivo para la redacción de indicadores se utilizaron los argumentos de imprescindible, necesario y deseable, inspirados en el documento de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU⁶, s/a), que implican una visión de la enseñanza universitaria basada en la relación de la enseñanza con el saber.

En la **tabla 2** se presentan los indicadores elaborados, incluyendo la paramétrica descendente de 3 a 1. El nivel 3 corresponde a un mayor cumplimiento del indicador, el 2 a un nivel medio y el 1 a un nivel bajo o nulo.

Los indicadores corresponden a dos categorías: **organización de la enseñanza y trabajo académico docente**. Para la construcción de los indicadores de la primera categoría (indicadores A, B y C), referida al diseño del curso y el acceso a los materiales, se consideró la jerarquización de los espacios y materiales dispuestos en las unidades y clases virtuales, así como las especificaciones de materiales obligatorios y optativos que brindan orientación al estudiante sobre el curso. También se observaron las explicitaciones de los aspectos metodológicos, de comunicación y programación, lo que configuró finalmente el indicador A. El indicador B hace referencia a la producción de materiales específicos o adaptados para la modalidad a distancia. El indicador C refiere a la

6 <http://www.coneau.gob.ar/CONEAU/>

explicitación y la accesibilidad de la modalidad de evaluación.

La segunda categoría se relaciona con las tareas docentes de producción de conocimiento (indicadores D, E y F) y cómo el cuerpo docente las presenta en la plataforma. El indicador D releva la presencia de la producción de conocimiento docente en plataforma. Diferencia en su paramétrica los niveles de utilización de la producción de conocimiento de los docentes autores del curso y la los niveles de utilización producidas por otros investigadores externos a los equipos docentes que llevan adelante los cursos. El indicador E valora los niveles de utilización de la plataforma en base a Area y Adell (2009): repositorio, intercambio y evaluación (RIE). Finalmente, el indicador F hace alusión a cómo se presentan en el EVA la articulación de funciones universitarias y la producción interdisciplinaria.

Tabla 2. Indicadores de valoración del desempeño docente en EVA

Categoría 1: La organización de la enseñanza	
INDICADOR	PARÁMETROS
A. La propuesta de enseñanza deberá expresar con claridad los aspectos centrales de la Unidad Curricular, respondiendo a qué, cómo, dónde, por qué medios, cuándo y cuánto enseñar y evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa con claridad los aspectos centrales de la propuesta así como la ubicación de espacios y materiales. (3) • Se expresa la ubicación de espacios y materiales, pero se presta a confusión. (2) • No se expresa la ubicación de espacios y materiales. (1)
B. Es necesario que el curso cuente con materiales de enseñanza diseñados específicamente para la modalidad a distancia.	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña materiales específicos para la modalidad a distancia. (3) • Adapta material de la clase presencial para su uso en la modalidad a distancia. (2) • No diseña materiales específicos para la modalidad a distancia. (1)
C. es imprescindible explicitar la modalidad de la evaluación a realizar por parte de los estudiantes, así como su accesibilidad en plataforma en el caso de que sea a distancia.	<ul style="list-style-type: none"> • Explicita la modalidad de evaluación y disponibilidad de los instrumentos de evaluación mediante la plataforma (para evaluación a distancia). (3) • Explicita la modalidad de evaluación pero en forma confusa. En caso de existir evaluación a distancia, no presenta

	<p>claramente los instrumentos. (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • No explicita la modalidad de evaluación en la plataforma, ni los instrumentos de evaluación (en caso de evaluación a distancia). (1)
Categoría 2: Trabajo académico docente	
INDICADOR	PARÁMETROS
D. Es necesario que la producción de conocimiento del docente se refleje en el trabajo virtual	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza materiales de investigación/extensión propios y/o ajenos. (3) • Utiliza materiales de investigación/extensión ajenos.(2) • No utiliza materiales de investigación/extensión.(1)
E. Es deseable que los docentes organicen y utilicen creativamente las herramientas existentes en la plataforma virtual para una mejor comprensión de los contenidos	<p>Niveles de utilización de herramientas existentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • RIE: utiliza varias actividades y recursos, además de foros y tareas, empleando la plataforma como espacio de repositorio, intercambio y evaluación.(3) • RI: utiliza recursos y algunas actividades empleando la plataforma como espacio de repositorio e intercambio.(2) • R: utiliza únicamente recursos empleando a la plataforma como repositorio (1)
F. Es deseable que el docente integre en su curso relaciones entre las funciones universitarias así como también miradas de otras disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> • Integra las funciones universitarias y la mirada interdisciplinaria.(3) • Integra las funciones universitarias ó-a las miradas interdisciplinarias.(2) • No integra las funciones universitarias ni a las miradas interdisciplinarias.(1)

4.3 Fase 3: Aplicación de indicadores de valoración del desempeño docente

Para relevar la aplicación de los indicadores de valoración del desempeño docente, se generó la planilla que se presenta en la **tabla 3**.

Tabla 3. Planilla de relevamiento de indicadores de valoración del desempeño docente

organización de la enseñanza en plataforma									trabajo académico docente							
A Propuesta de enseñanza			B Materiales de enseñanza			C Evaluación			D Producción de conocimiento			E Niveles de uso			F Articulación de funciones	
1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2

Para visualizar el resultado de la aplicación se elaboró una planilla global a partir de las tablas de datos de cada Regional, en la cual se señaló el cumplimiento del indicador colocando un “1”; se indicaron con “0” los parámetros no cumplidos. Cabe recordar que estos niveles de cumplimiento se relacionan con el nivel de profundidad de cada indicador y no con la calidad de la tarea docente, propiamente dicha.

Los resultados de todas las fases de la investigación, así como su análisis y discusión se presentan en el próximo capítulo.

Capítulo 5

Resultados, análisis y discusión del uso de la plataforma y de la aplicación de indicadores de valoración del desempeño docente en EVA

En este capítulo se presentan y analizan los resultados de la tesis, a partir del marco teórico que configuró el proceso de investigación.

El relevamiento realizado entre junio y diciembre de 2016, comprendió a las carreras de Licenciatura en Educación Física que utilizan la plataforma EVA como parte de los dispositivos de enseñanza en sus cursos en MVD, CURE, CUP, CUCEL y CUR.

En primer lugar se abordan los resultados globales a partir de la discusión central de la investigación que pone en tensión dos miradas sobre la enseñanza universitaria: la normalista y la academicista. A partir de estas dos miradas se analizan los cursos así como las actividades y los recursos propuestos por los docentes a la interna de estos. En segundo lugar se analiza la construcción de los indicadores de valoración del desempeño docente en EVA y los resultados de su aplicación en las licenciaturas de Educación Física del ISEF. En cada apartado se presentan los resultados correspondientes, seguidos por comentarios y discusión de los mismos.

5.1 Datos globales

En los datos globales de investigación se señala en primer lugar la cuantificación de cursos por Regional, así como su categorización en presenciales, semipresenciales y a distancia.

Regionales	Número de cursos por regional
CUCEL	15
CUP	8
CUR	8
CURE	14
MVD	41
Total	86

Tabla 4. Cuantificación de cursos por Regional.

En la **tabla 4** se observa el total de cursos por Regional. MVD concentra 41 cursos, que representan el 50,6% de los 86 propuestos a la fecha de cierre de la recolección, pautada para el 31 de Diciembre de 2016. La cantidad de cursos en CUP y CUR representan el 9,3% cada uno, CURE el 16,2% y CUCEL con el 17,4%.

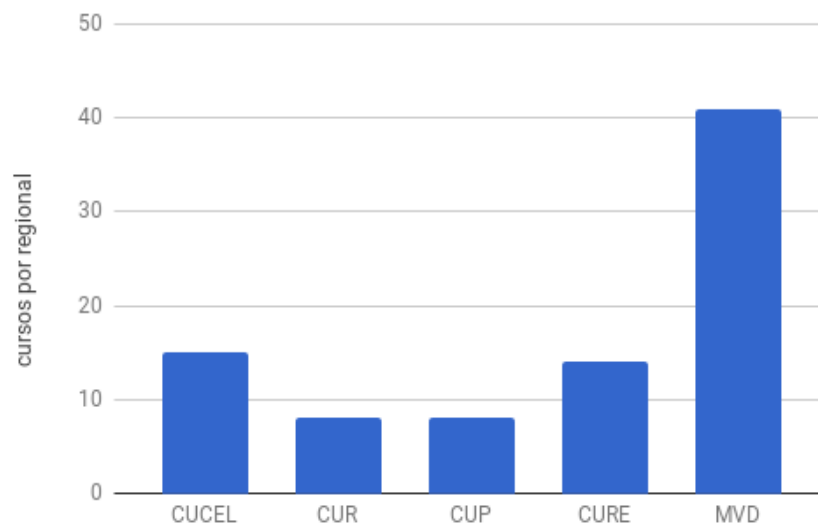


Gráfico 1. Muestra vertical de las diferencias en cantidad de cursos por Regional.

En la **tabla 5** se presentan los los cursos por modalidad: presencial, semipresencial y a distancia.

	presenciales	semipresenciales	a distancia	Total de cursos por Regional
CUCEL	14	1	0	15
CUR	4	4	0	8
CUP	3	5	0	8
CURE	13	1	0	14
MVD	34	6	1	41
totales	68	17	1	86

Tabla 5. Cantidad de cursos en plataforma, categorizados por modalidad y por Regional.

Se observa en la **Tabla 5** una concentración de los cursos presenciales, representados por un 79%. Los cursos presenciales son aquellos que utilizan la plataforma como repositorio únicamente. Se verifican además diferencias porcentuales entre las Regionales si comparamos la cantidad de cursos presenciales con los semipresenciales. En el caso de los cursos para la LEF de la CUCEL, se observa una concentración de propuestas en modalidad presencial de 14 cursos (93,3%), en contraste con un curso (6,6%) en modalidad semipresencial, muy similar a lo que sucede en CURE, con 13 cursos en modalidad presencial (92,3%) y un curso en modalidad de semipresencial (7,7%).

Por su parte en CUR, de los ocho cursos, cuatro son presenciales y la otra mitad tienen una propuesta semipresencial. En el caso del CUP, sobre un total de ocho cursos (al igual que CUR), cuenta con un saldo a favor de cinco cursos semipresenciales (62,5%), por sobre tres (37,5%) cursos presenciales.

Cabe destacar el dictado de un solo curso (de 41), a distancia a nivel nacional, presente en la LEF de MVD, representando al 1,2% del total de los cursos en plataforma y el 2,4% de los cursos en MVD. Las diferencias totales de las modalidades de cursos por Regional pueden apreciarse más claramente en el **Gráfico 2**.

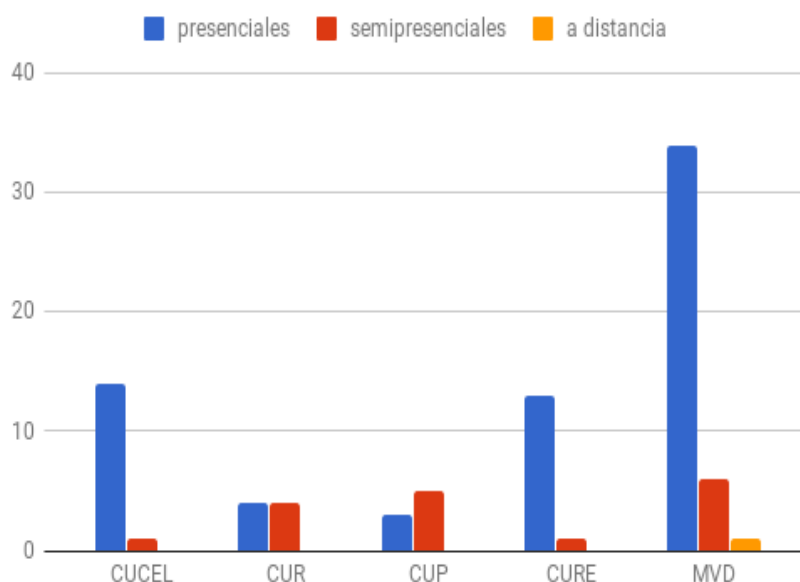


Gráfico 2. Muestra de las diferencias entre Regionales.

5.2 Uso de recursos y actividades

En la **tabla 6** se detallan los conteos totales de recursos y actividades por Regional. En cuanto a los recursos, la cifra de MVD asciende a un 59% del total de los recursos planteados en plataforma. La cifra más cercana es la del CUP con un 11,63%, muy cercana a la de CUCEL con 11,6% y al CURE con 11,3%. Asimismo el CUR cumple con un 6,3% de los recursos totales.

	recursos	actividades
CUCEL	271	40
CUR	148	47
CUP	272	125
CURE	263	30
MVD	1382	220

Tabla 6. Cantidad de actividades y recursos por Regional.

Con respecto a las actividades, la cifra más alta corresponde a MVD con el 47,62%, lo sigue el CUP con un 27% del total de las actividades

planteadas, y muy por debajo aparecen el CUR 10,2%, CUCEL 8,7% y CURE 6,5%. Estas diferencias se visualizan más claramente en el **Gráfico 3**.

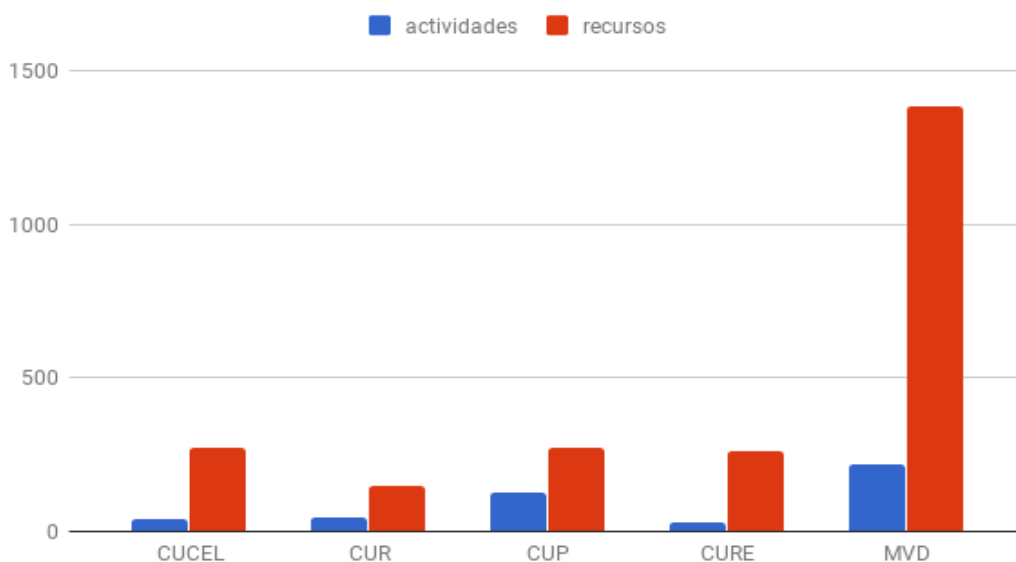


Gráfico 3. Cantidad de actividades por Regional.

5.2.1 Recursos propios y recursos externos

Los recursos presentes en plataforma, derivan de la tarea docente que tiene como objetivo disponer material a los estudiantes en diferentes formatos. Por lo tanto, un material se transforma en un objeto que el profesor puede usar para enseñar, como archivos, carpetas de archivos, páginas o URL externas. En el caso de la plataforma estudiada, predomina la utilización de archivos, carpetas y URL por sobre las otras posibilidades. En la **tabla 7** se observan las cantidades totales de recursos propios y externos por Regional. Los recursos externos corresponden a elaboraciones externas, es decir, realizadas por especialistas que no son docentes de las Unidades Curriculares que se presentan en plataforma. Por otro lado, los recursos propios son

elaborados por los docentes a cargo de las Unidades Curriculares. En el caso estudiado, los recursos externos corresponden al 63,1% del total de recursos, y el 36,9% restante corresponde a recursos propios. Este contraste se observa en el **gráfico 4**.

	recursos propios	recursos externos	Totales por Regional
CUCEL	72	199	271
CUR	88	60	148
CUP	123	149	272
CURE	92	171	263
MVD	486	896	1382
Total de recursos	861	1475	

Tabla 7. Recursos propios, externos y totales presentes en los cursos.

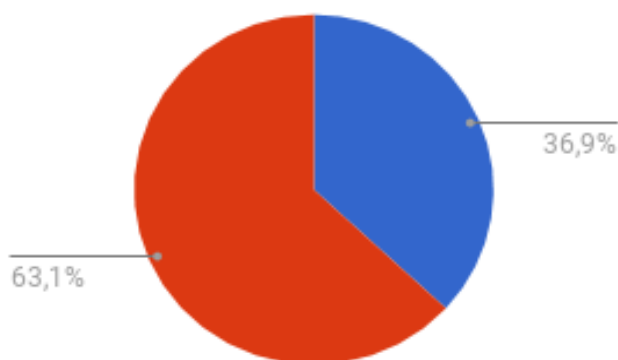


Gráfico 4. Porcentajes totales de recursos externos (rojo) y recursos propios (en azul).

Si comparamos la utilización total de recursos por Regional, el **Gráfico 5** nos muestra una superioridad de MVD, con el 59,2%, seguido de CUCEL y CUP con el 11,6%. Muy próxima a estas cifras está el CURE con 11,3%. Finalmente se ubica el CUR con 6,3%.

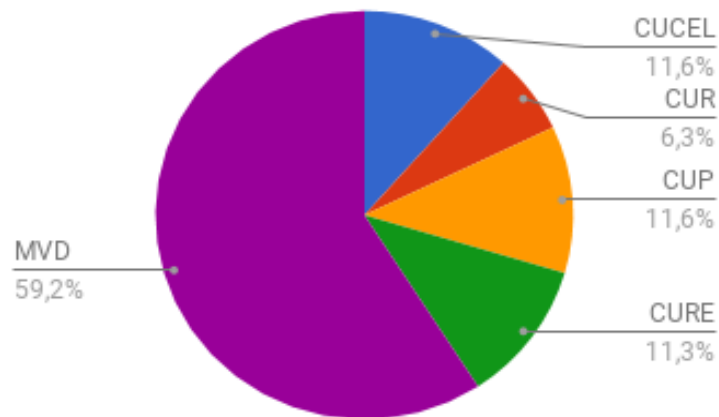


Gráfico 5. Porcentajes totales de recursos por Regional.

En el **Gráfico 6** se observan los porcentajes totales de recursos propios por Regional. Se destaca un 56.4% de recursos producidos por los docentes de MVD. Le siguen CUP, con un 14,3%, CURE con un 10,7%, CUR 10,2% y CUCEL 8,4%.

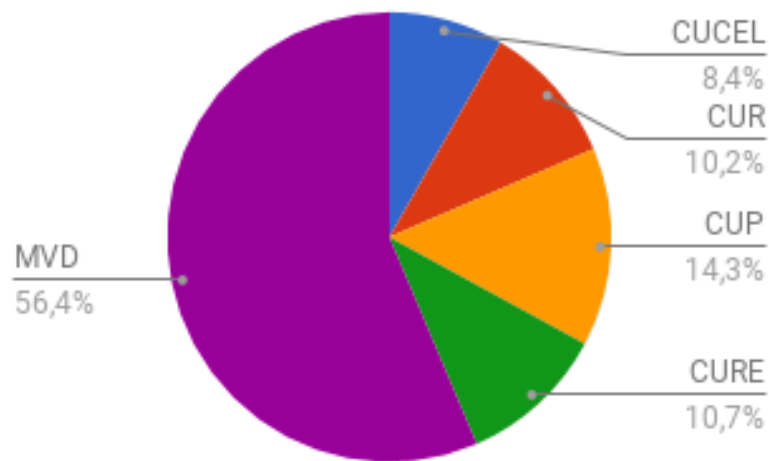


Gráfico 6. Porcentajes totales de recursos propios organizados por Regional.

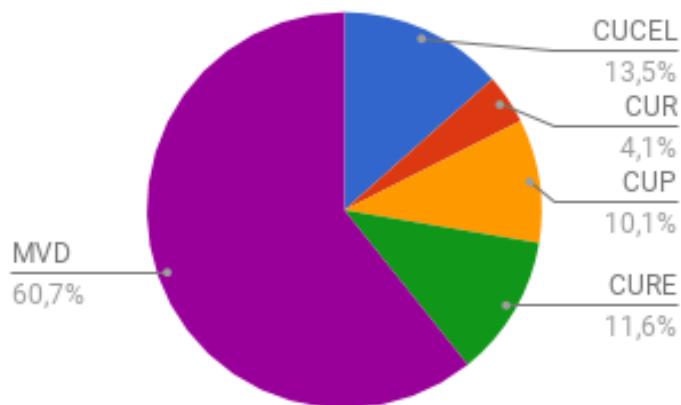


Gráfico 7. Porcentajes totales de recursos externos.

Por su parte el **Gráfico 7** muestra datos similares al **Gráfico 6**, donde MVD se lleva el 60,7% de los recursos externos presentados en plataforma, que corresponden a un total de 896 recursos provenientes de otros autores, es decir, externos a la plantilla docente del curso. Pero esta vez lo sigue CUCEL con el 13,5%, CURE con 11,6%, CUP con 10,1% y CUR con 4,1%.

Si observamos la comparación global entre funciones universitarias en el **gráfico 8**, existe una clara predominancia en la producción de recursos propios con respecto a la enseñanza, que alcanzan el 90,3% de la presencia en los cursos virtuales, en comparación a los recursos propios de investigación (4,2%) y extensión (5,6%)

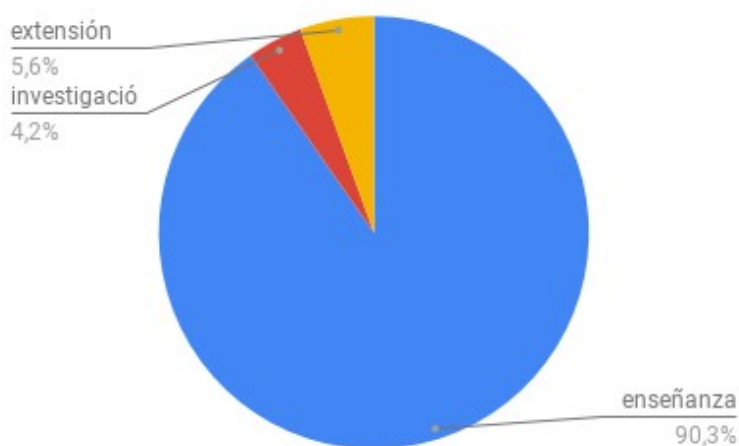


Gráfico 8. Porcentajes de recursos propios producidos por los docentes según las funciones universitarias.

Por otra parte, si se consideran a nivel global los recursos producidos al exterior de los grupos docentes. Allí predomina la utilización de productos de investigación (libros, artículos, informes, otros) en demérito de la enseñanza y de la extensión (Gráfico 9).

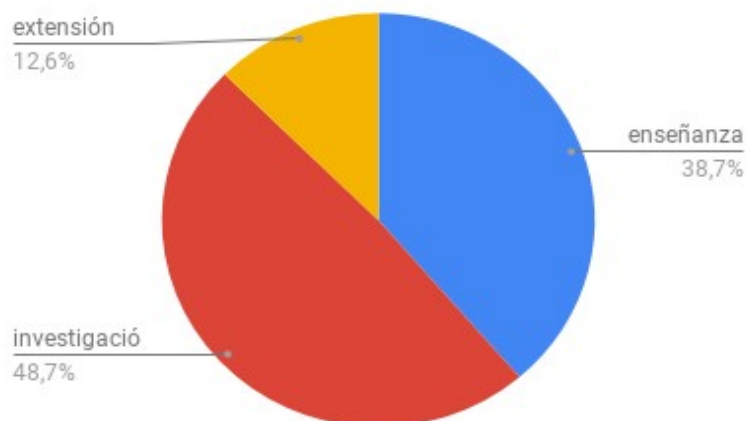


Gráfico 9. Recursos externos a los docentes de ISEF según las funciones universitarias.

5.2.2 Actividades

En la **tabla 8** se presenta el detalle de actividades por Regional. Se observa que la mayoría de las actividades planteadas por los docentes de la LEF son foros y tareas. En el ítem “otros” se incluyeron wikis, BigBlueButton, cuestionarios y encuestas, en muy baja proporción.

	tareas	foros	otros	Totales por Regional
CUCEL	12	13	2	27
CUR	19	14	0	33
CUP	65	19	22	106
CURE	21	2	5	28
MVD	62	22	22	106
totales	179	70	51	

Tabla 8: tipología cuantificada de actividades por Regional.

Si observamos el **Gráfico 10** que muestra la totalidad de las actividades por Regional, se destaca una amplia predominancia de MVD (35,3%) y CUP (35,3%) sobre el resto de las Regionales (CUR 11%, CURE 9,3% y CUCEL 9,0%).

Por otra parte se observa una predominancia de las tareas en primer lugar, y de foros en segundo lugar, como muestra el **Gráfico 11**.

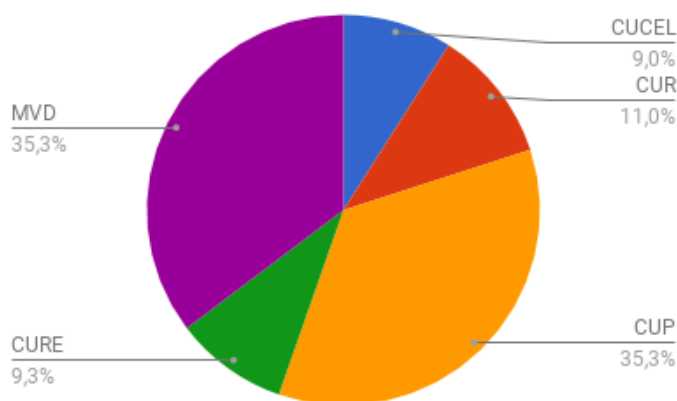


Gráfico 10. Cantidades totales de actividades por Regional

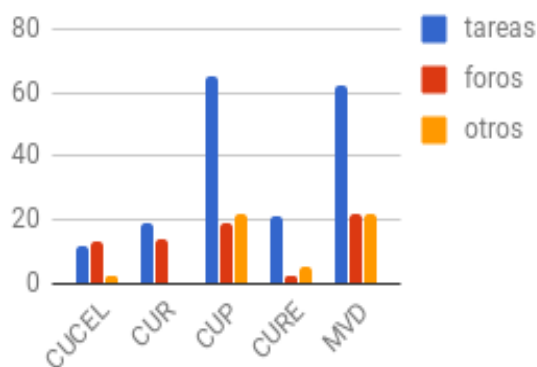


Gráfico 11. Gráfico comparativo de cantidades totales por Regional.

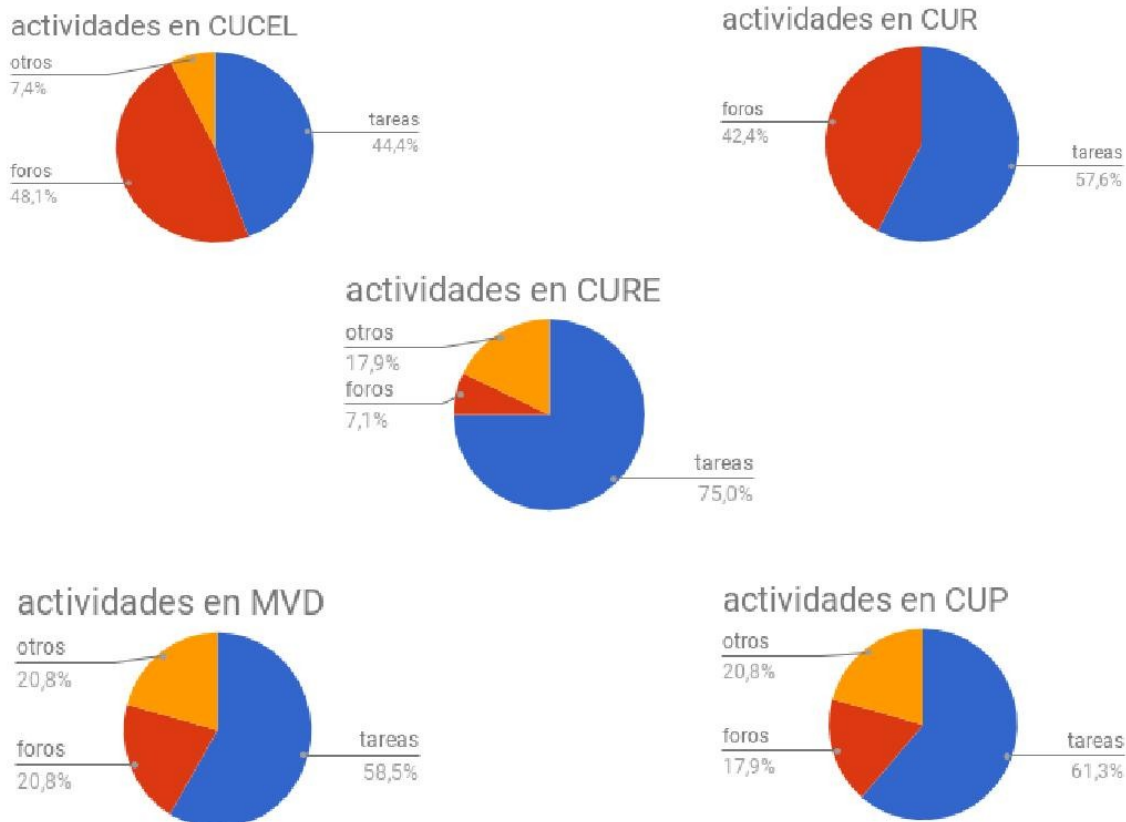


Gráfico 12. Gráficos de actividades por regional.

5.3 Discusión sobre los resultados globales

5.3.1 La mirada didáctica de la enseñanza universitaria

Los resultados emergentes del trabajo de campo fueron construidos en torno a dos miradas. Por un lado, los trabajos de Area & Adell (2009) y Rodés et. al (2012) y por otro las teorías de la enseñanza de Behares (2011).

Area & Adell (op. cit.) analizan las características y las dimensiones pedagógicas de los entornos virtuales en los cuales se llevan adelante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los autores se refieren al *e-learning* como

“...una modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de ordenadores y puede definirse como una educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados o que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones” (Area & Adell 2009, p.2).

Lo importante para los autores de la interacción, es el espacio que se configura a partir de la presencia “profesor - alumno”. Asimismo se refieren a los conocimientos como “materiales de aprendizaje”.

Los autores clasifican en este sentido a los modelos de enseñanza en: enseñanza presencial con apoyo de internet, enseñanza semipresencial o de *blended learning* y enseñanza a distancia o de educación *online*. Encontramos aquí otra característica del modelo normalista; une a los procesos enseñanza - aprendizaje como a los procesos enseñanza - educación.

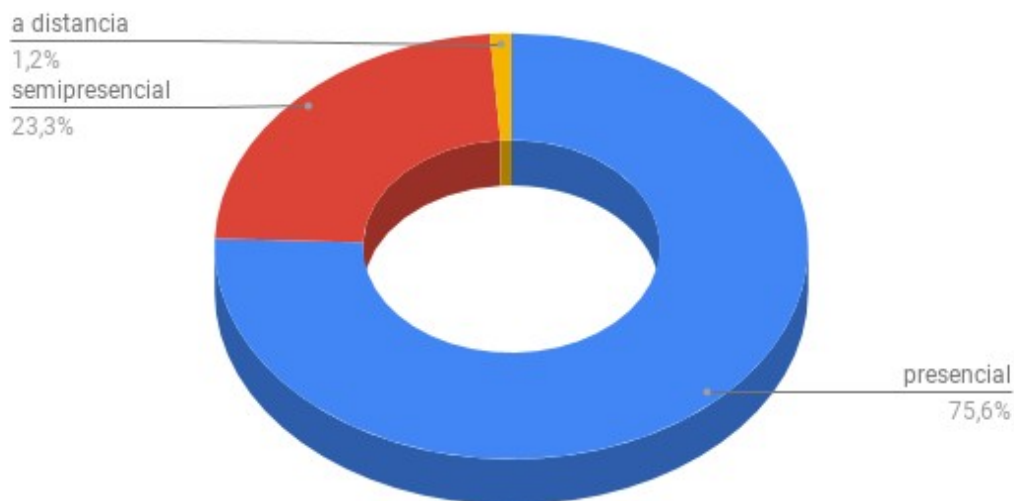


Gráfico 13. Clasificación de cursos según modalidad de enseñanza en Area & Adell (2009).

Al aplicar estas categorías de modelos a los cursos de ISEF, se visualizó que la mayoría de los cursos tenían una propuesta presencial apoyada por el EVA o *blended learning* según Area & Adell (op. cit.).

En Rodés et al (op. cit.) se sostiene una mirada sobre la enseñanza universitaria desde el aprendizaje, mirada que se genera a partir de las demandas de la universidad en su búsqueda de mejorar la calidad de la enseñanza. Para los autores, esta mejora de la calidad de la enseñanza, se basa en la promoción de sistemas de aprendizaje más flexibles y de mejor comunicación con los estudiantes (Rodés et.al, op. cit.). En este sentido, cuando mencionan a la integración de las tecnologías en los sistemas de aprendizaje, considera que es necesaria la *“Thoughtful planning, steady implementation, and continued support is needed to develop the potential and secure an effective implementation”* (Planificación cuidadosa, constante implementación, y se necesita un apoyo continuo para desarrollar el potencial y asegurar una implementación) Rodés. et al., 2012, p.46).

Por esto cuando se refieren a diseños de enseñanza virtual, lo definen como una aplicación de determinado modelo pedagógico para un objetivo de aprendizaje (op. cit). Rodés et al (2012). Proponen además que un buen diseño debería especificar los procesos de enseñanza y aprendizaje junto con las condiciones de posibilidad, lo que incluye las actividades a realizar por profesores y estudiantes. Esto pone de manifiesto una idea subyacente en los autores respecto a un único proceso de enseñanza - aprendizaje, el cual se estructura bajo forma de modelo pedagógico.

Varias son las expresiones discursivas a lo largo del texto de Rodés et al (op. cit. p. 46), que ratifican esta idea a partir de responsabilidades que debe asumir el docente, como ser a) *“...promote more flexible learning...”*(promover aprendizajes más flexibles), b) *“...learning design of virtual environments...”* (diseño de ambientes virtuales de aprendizaje), c) *“construction of learning design categories”* (construir categorías de diseño de aprendizaje).

En cuanto a los resultados, podemos ver que el 74,4% del total de los cursos analizados (tabla 7), son utilizados como repositorio a partir de la clasificación de Rodés et al. (op. cit.). Este hecho podría sugerir que la mayoría de los docentes no se preocupan por crear un ambiente propicio

para un aprendizaje de mejor calidad en el sentido propuesto por los autores. El resto de los cursos de la LEF a nivel nacional comprenden todo el espectro de posibilidades: de autoevaluación (A), participativos (P), colaborativos (C) y repositorios participativos (RP), como figura en el **Gráfico 14**.

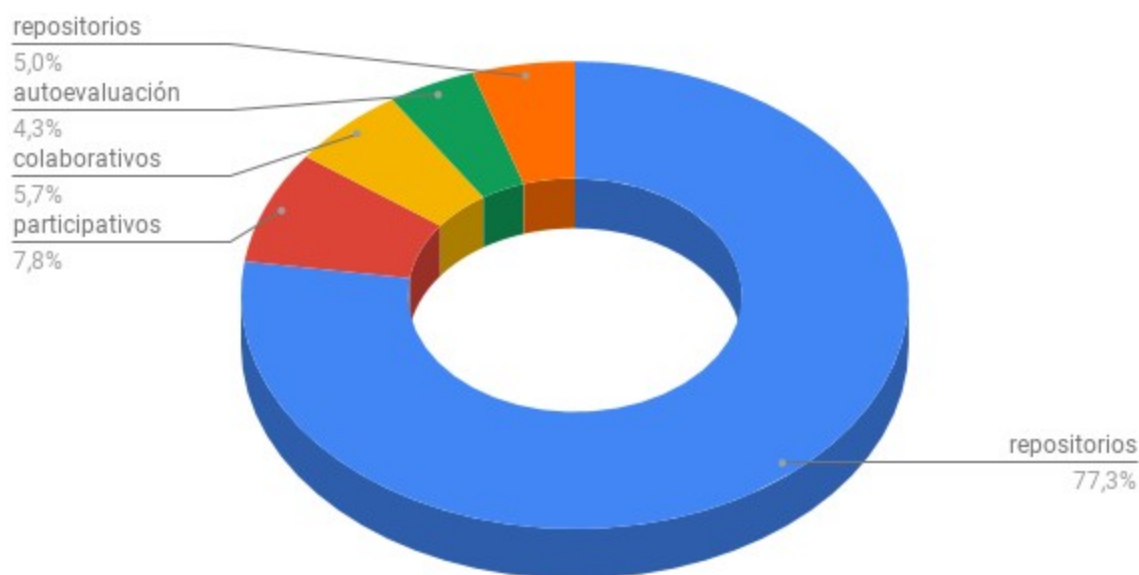


Gráfico 14. Recuento de tipología de cursos según tipos de uso en Rodés et.al (2012).

Estos resultados confirman la idea de que los docentes tenían un bajo volumen de trabajo en la plataforma. Utilizaban el aula virtual como espacio para ubicar los materiales de forma accesible para los estudiantes, pero no realizaban el ejercicio de producir herramientas de intercambio y debate mediante el EVA. Este hecho podría sugerir escaso interés del cuerpo docente por generar mejores espacios de aprendizaje en la plataforma, un ámbito que también consideramos propicio para acercar los estudiantes a la propuesta docente y al conocimiento. Este

punto se retoma en los párrafos siguientes, para realizar algunas consideraciones al respecto.

Los cursos estudiados responden al algoritmo RIE, y principalmente funcionan como R (repositorios). Este algoritmo nuclea las utilidades de los cursos en el EVA: Repositorio - Intercambio - Evaluación. Por lo tanto, es posible afirmar que la mayoría de las propuestas de enseñanza de grado que hacen uso del EVA en ISEF desaprovechan los recursos y actividades que brinda la plataforma. Centran su uso en colocar de manera organizada los materiales necesarios para el trabajo presencial y en brindar a los estudiantes la posibilidad de acceder a los materiales de estudio. Esta situación puede atribuirse a que el ISEF ha iniciado desde 2011 un proceso de transformación en sus modalidades de enseñanza, acompañado por la masificación en su matrícula de ingreso y por el impacto reciente de la necesidad de producción de conocimiento por parte de los docentes, es decir, investigación y extensión, funciones que con anterioridad no eran señaladas como una exigencia.

A partir de 2014 la Comisión Directiva resolvió que todos los cursos deben contar con un aula virtual de soporte en plataforma, pero es recién a partir de 2017 que se cumple con este cometido. No obstante, si analizamos el trabajo de los docentes del ISEF en la plataforma en forma comparativa entre las regionales, el problema radica sobre todo en la falta de propuesta de los docentes en el interior del país.

Es posible visualizar también una carencia asociada a la falta de intercambio docente - estudiante y estudiante - estudiante, ante la presencia de una herramienta tan potente para desarrollar la interacción entre estos actores. Asimismo, se observó escasa creatividad por parte de los docentes en la elaboración de la propuesta en EVA, a la hora de plantear los cursos en modalidad semipresencial o completamente virtual. Cabe señalar además que la institución no cuenta con una política que estimule la creatividad en el diseño de las propuestas de cursos en el EVA, como política orquestada desde la Unidad de Apoyo a la Enseñanza. Tampoco existen criterios institucionales para la utilización

del EVA o para el desarrollo del formato semipresencial. Por ello los docentes que utilizan EVA, deben emplear “parte de sus horas libres” para organizar su curso y responder a la actividad en plataforma. Esta dedicación horaria no es considerada como parte de su trabajo presencial, por lo que los docentes optan por usar el EVA únicamente como repositorio. Esta modalidad no les quita demasiado tiempo y les permite ordenar los materiales del curso y su disponibilidad para los estudiantes. Dicho esto, podríamos afirmar que la mirada didáctica (más que normalista dados los límites de este trabajo) es escasa en el diseño de los cursos virtuales en el ISEF, ya que existe un grado de preocupación muy bajo por parte de los docentes, por el diseñar entornos de aprendizajes flexibles y atractivos, o en palabras de Camillioni (1994) organizar medios apropiados para la adquisición de conocimiento, en este caso en la utilización del EVA en modo docente.

5.3.2 La mirada academicista de la enseñanza universitaria

Esta investigación realiza otra propuesta teórico-metodológica además de las trabajadas en el punto anterior, para analizar a la enseñanza universitaria mediada por el EVA en ISEF. Esta propuesta supone centrarnos en la relación enseñanza - saber más que en la relación enseñanza - aprendizaje. Por ello cuando se realizó el relevamiento no solo se tuvieron en cuenta los antecedentes de investigaciones mencionadas, sino que también se relevaron los tipos de recursos y actividades que revelan características sobre la relación con las diferentes producciones de conocimiento (de los docentes de las Unidades Curriculares y de investigadores externos), particularmente con la investigación, la extensión y la articulación de estas con la enseñanza de grado.

De este modo se contempló la visión de la enseñanza superior academicista, basada en el contacto de los estudiantes con los creadores de conocimiento y con el conocimiento producido por éstos directamente, como proponía Vaz Ferreira (1957), así como también con la producción

de conocimiento utilizada por los docentes de ISEF pero creada por terceros. Sin embargo esta afirmación es insostenible, ya que la utilización de la plataforma como repositorio no implica un acto de enseñanza, ni siquiera un trabajo de acercar a los estudiantes a los conocimientos. Lo único que implica es transmitir un material ordenado, sin una mediación mas que la posibilidad de obtenerlos, como en internet, la biblioteca o la fotocopidora. Por lo tanto, para comprobar el corte academicista de la enseñanza universitaria sería necesario un estudio que contemple la articulación de la enseñanza presencial con la enseñanza virtual.

5.4 Consideraciones a partir de los datos emergentes de recursos y actividades

5.4.1 Lo que reflejan los recursos

En esta investigación se consideraron los recursos como materiales que los docentes utilizan para sus cursos. Son los recursos productos de su propio trabajo (recursos propios) o del trabajo de otros (recursos externos; ver metodología, capítulo 4, p. 58). Esta división se relaciona con dos miradas: a) la enseñanza academicista, que sostiene que el docente debe acercar el conocimiento científico directamente al estudiante; b) las resoluciones universitarias sobre la enseñanza de grado y el documento que orienta la evaluación de las funciones docentes. Ambos aluden a la responsabilidad del docente de producir conocimiento y articular las funciones universitarias.

Los porcentajes de recursos propios y externos a nivel global utilizados por los docentes del ISEF en el EVA, figuran en el **Gráfico 4**. Se destaca el caso del CUR, único centro en el cual el porcentaje de recursos propios supera los externos (Gráfico 15).

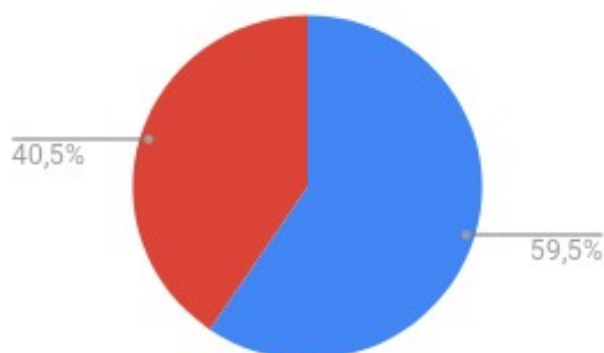


Gráfico 15. Recuento de recursos propios y externos del CUR

Esta situación puede obedecer a que la distribución de la carga horaria de los docentes a cargo de los cursos corresponde en un 70% a la investigación y a la extensión, y el 30% restante es para enseñanza. A su vez, en esta sede se acudió al programa de radicación de extranjeros de la CCI, que generó la radicación de docentes con altas capacidades de investigación. Las condiciones señaladas diferencian al CUR del resto de las regionales. Esto implica que en las otras regionales, sus productos son orientados a la enseñanza o mejor dicho a la formación docente (Gráfico 16) y por ello deben recurrir en mayor medida a recursos de investigación y extensión externos, producidos por otros docentes (Gráfico 17).



Gráfico 16. Recuento de recursos propios organizados por funciones universitarias (FU) y por regional.

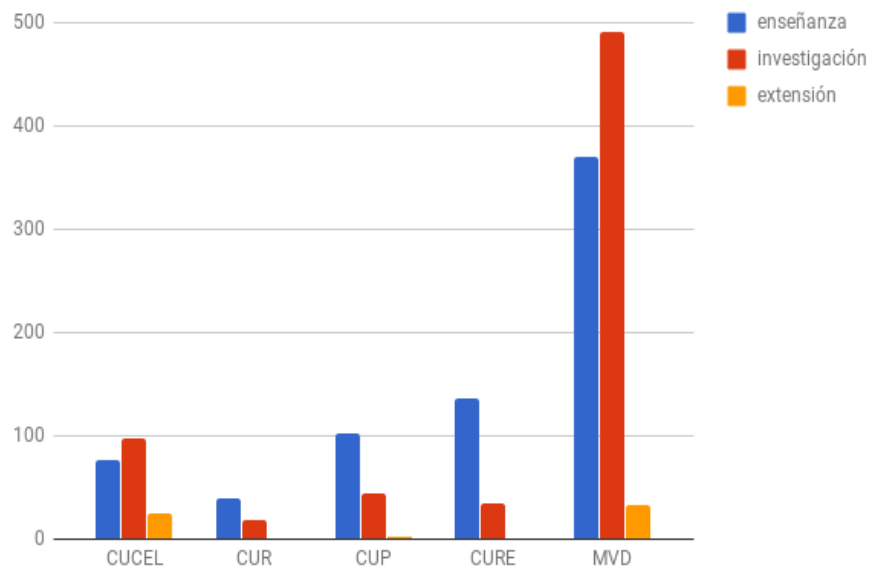


Gráfico 17. Recuento de recursos externos, organizados por funciones universitarias y por regional.

5.4.2 Lo que reflejan las actividades

La actividad “tarea” de Moodle consiste en un espacio configurado por el docente en el cual el estudiante debe realizar una entrega de algún tipo de archivo, como respuesta a la consigna previamente establecida y dentro de un plazo concreto de tiempo. Una vez vencido el plazo fijado, el docente debe realizar la corrección/devolución de la propuesta, para lo cual cuenta con diferentes posibilidades en el espacio de tarea propiamente dicho (evaluación en línea). También puede descargar los archivos entregados y realizar la corrección *offline*, para subirla posteriormente a la plataforma. Si no se considera el tiempo que debe dedicarse a la corrección, la tarea constituye una actividad que demanda

un tiempo relativamente breve para su diseño y configuración. Esta circunstancia contrasta con otras actividades de la plataforma caracterizadas por la interacción, y que por tanto requieren, además del tiempo necesario para la elaboración de la consigna y la configuración de la actividad en la plataforma, una mayor dedicación de tiempo orientado al seguimiento de la actividad propuesta y al intercambio. Estos argumentos pueden explicar la evidencia observada que señala las tareas como las actividades más utilizadas en EVA, según muestra el **Gráfico 18**. Lo que permite el EVA es organizar los trabajos subidos como tarea, descargarlos todos juntos, calificarlos y hacer devoluciones. Es por estas razones potenciales es que las tareas son las actividades más utilizadas, como vemos en el **Gráfico 18**.

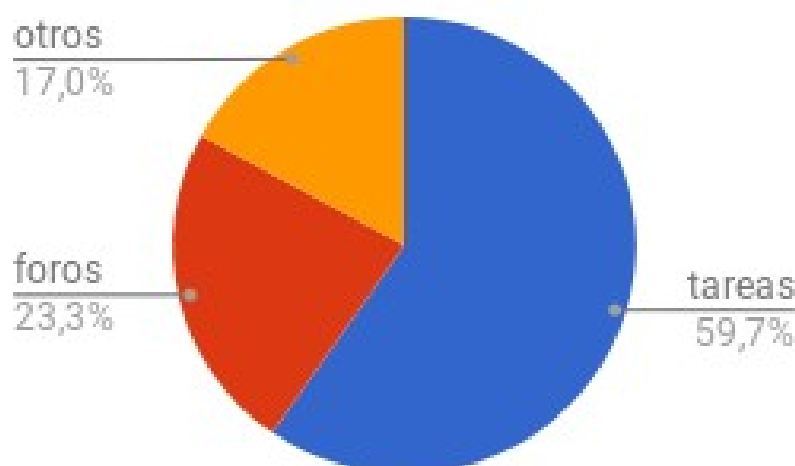


Gráfico 18. Recuento de actividades a nivel global.

Con respecto a los foros, los más utilizados a nivel global fueron los foros de evaluación, definidos como espacios de intercambio a partir de consignas docentes, en los cuales los estudiantes son evaluados por sus intervenciones, como figura en el **gráfico 19**.

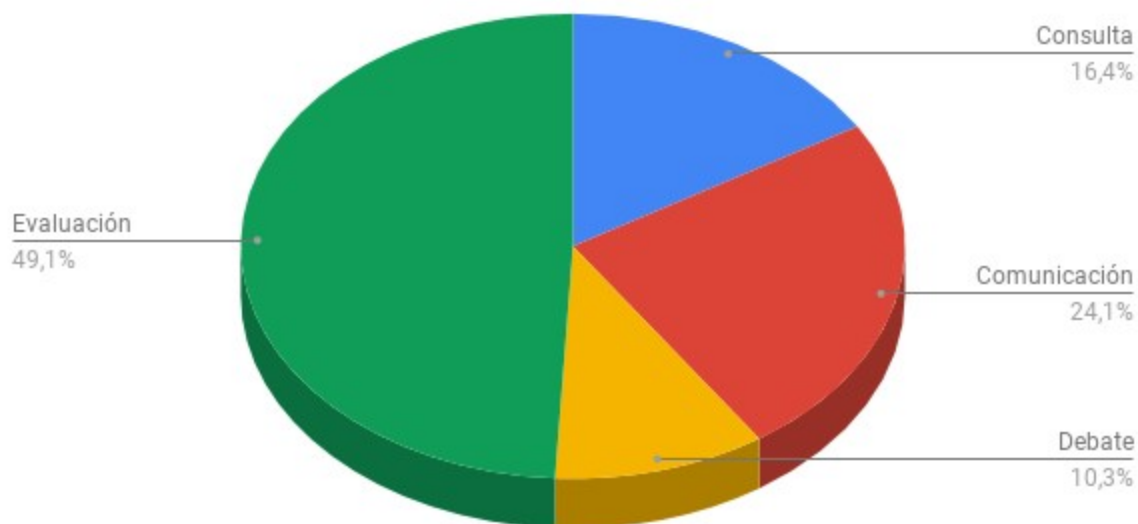


Gráfico 19. Recuento de tipología de foros a nivel global.

En el caso de CUP se observó una tendencia contraria a lo observado en el resto de las Regionales. En este caso, los foros de evaluación constituyen solo el 15,8% del total de foros, por debajo de los foros de comunicación (26,3%) y muy por debajo de los foros de debate, que representan un 52,5% del total (19 foros).

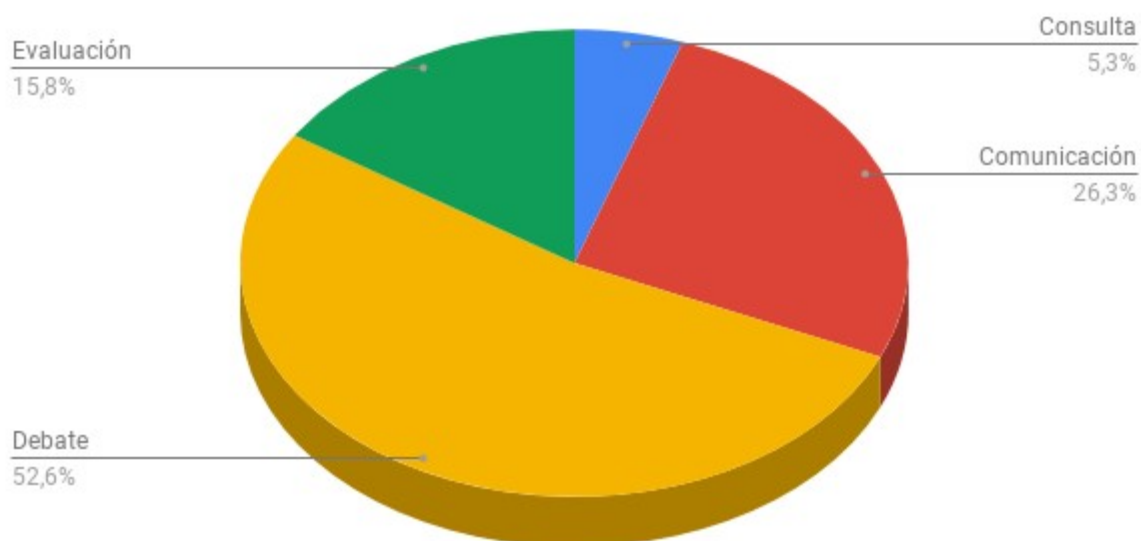


Gráfico 20. Tipología de foros en CUP.

Sobre un total de 8 cursos virtuales en CUP, el alto porcentaje de foros de debate evidencia una intención de trascender el uso de la plataforma exclusivamente como repositorio. Este hallazgo revela la presencia de cursos participativos y colaborativos según Rodés et.al (2012).

5.5 Aplicación de indicadores de valoración del desempeño docente

Los indicadores fueron aplicados en todos los cursos de la licenciatura correspondientes a la muestra estudiada. Se obtuvieron datos sobre las seis dimensiones que abordan, y a la vez limitan, sus parámetros. Los parámetros de los indicadores se referenciaron en tres niveles de instrumentación: 3, 2 y 1. Cabe recordar que estos niveles de cumplimiento se relacionan más bien con el nivel de profundidad alcanzado en cada indicador y no con la calidad de la tarea docente, propiamente dicha.

En la **tabla 9** se presentan los datos globales de la aplicación de los indicadores. El indicador de mayor cumplimiento es el A, referido a la propuesta de enseñanza, con un 52,3%. El resto de los indicadores tienen un bajo cumplimiento general en toda la institución, y muy bajo en el caso de la articulación de las funciones universitarias (indicador F), con un 10,5%. Si observamos los resultados por cada indicador, en el caso del indicador A los cursos que no tienen una propuesta clara (parámetros 1 y 2), superan con un 57,7% (41 cursos). Los cursos que expresan con claridad los aspectos centrales de la propuesta corresponden al 52,3%.

Categorías	organización de la enseñanza en plataforma									trabajo académico docente								
	A Propuesta de enseñanza			B Materiales de enseñanza			C Evaluación			D Producción de conocimiento			E Niveles de uso			F Articulación		
Parámetros	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Totales	21	20	45	54	10	22	45	13	28	17	51	18	56	13	17	69	8	9

Tabla 9. Datos globales de la aplicación de indicadores.

La aplicación del indicador B muestra que el 62,8% de los cursos no contienen materiales de enseñanza adaptados o creados específicamente para la modalidad a distancia. En una cifra similar se ubica el indicador C, con un 52,3% de los cursos que no explicitan la modalidad de evaluación ni sus instrumentos.

Con relación al trabajo académico docente, para el indicador D se señala que la mayoría de los cursos (59,3%) utilizan materiales de investigación y extensión ajenos. En contraposición, el 19,8% de los cursos no usan materiales de investigación/ extensión y una cifra similar de ellos (20,9%) cuenta con materiales de investigación/extensión propios producidos por sus docentes.

En el caso del indicador E, referido a las formas de uso de la plataforma,

la mayoría de los cursos son utilizados únicamente como repositorio de materiales (65,1%).

Un 19,8% de cursos fueron diseñados como espacios de repositorio, intercambio y evaluación. Un 15,11% de los cursos plantean algunos recursos y actividades, diseño que responde a espacio de repositorio e intercambio únicamente.

La situación de mayor dificultad se observó en el indicador F, dedicado a la integralidad de las tareas docentes, ya que solo un 10,5% de los cursos, se proponen una mirada interdisciplinaria y la articulación de funciones universitarias.

5.5.1 Aplicación de indicadores en CUCEL

En relación a la aplicación de indicadores en CUCEL, los que presentaron mejor cumplimiento fueron el indicador A (46,7%) y el indicador D (40%), como muestra la tabla 8. Se destaca el indicador B que no presenta nivel de cumplimiento. El indicador E por otro lado, tiene un grado de cumplimiento muy bajo 6,67 %, y bajo en el caso del indicador F con un 26,7%.

	organización de la enseñanza en plataforma									trabajo académico docente								
	A Propuesta de enseñanza			B Materiales de enseñanza			C Evaluación			D Producción de conocimiento			E Niveles de uso			F Articulación		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Escuela Rural y Comunidad	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
Natación	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0
Práctica Docente II	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1
Práctica Docente I	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
Deporte Colectivos 1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0

Deporte Colectivos 2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
Análisis del Contexto educativo	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0
Atletismo	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
Educación Física Infantil	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0
Gimnasia 1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
Historia de la Educación Física	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
Motricidad y Aprendizaje	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0
Pedagogía de la Educación Física	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0
Principios Educativos	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1
Recreación	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
totales	6	2	7	14	1	0	7	4	4	2	7	6	13	1	1	11	2	2

Tabla 10. Resultado de los indicadores propuestos aplicados a los cursos CUCEL.

5.5.2 Aplicación de indicadores en CUR

	organización de la enseñanza en plataforma									trabajo académico docente								
	A Propuesta de enseñanza			B Materiales de enseñanza			C Evaluación			D Producción de conocimiento			E Niveles de uso			F Articulación		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Juego	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1
Recreación	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1
Didáctica de la Educación Física	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0
Historia de la Educación Física	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0
Pedagogía	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1

Fundamentos Anatómicos Fisiológicos	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
Educación Física Infantil 1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0
Educación Física Infantil 2	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0
totales	0	7	1	7	0	1	3	2	3	1	6	1	3	5	0	1	4	3

Tabla 11: resultado de los indicadores propuestos aplicados a los cursos CUR.

En el caso de la Licenciatura en el CUR, los ocho cursos analizados tienen un nivel de bajo rendimiento en los indicadores C y F (37,5%), lo que contrasta con los todavía más bajos rendimientos del resto de los indicadores A (12,5%), B (12,5 %), D(12,5%) y E(0%).

5.5.3 Aplicación de indicadores en CURE

	organización de la enseñanza en plataforma									trabajo académico docente								
	A Propuesta de enseñanza			B Materiales de enseñanza			C Evaluación			D Producción de conocimiento			E Niveles de uso			F Articulación		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Gimnasia 1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
Pedagogía de la Educación Física	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
Fitness	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
Seminario de Tesis los juegos desde una perspectiva de género y diversidad	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0
Historia de la Educación Física	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
Práctica Docente Escolar	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
AFB1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
AFB2	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0

Didáctica	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
Evaluación	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
Fisiología 1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
Fisiología 2	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
Informes y Proyectos	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
Legislación laboral	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
totales	7	1	6	7	5	2	11	3	0	5	9	0	13	1	0	14	0	0

Tabla 12. Resultado de los indicadores propuestos aplicados a los cursos CURE.

Los cursos estudiados en el CURE se presentan en la **tabla 12**. En general tienen muy bajo rendimiento paramétrico, con excepción del indicador A que cuenta con un grado de cumplimiento del 42,9%. El resto de los indicadores no presenta nivel de cumplimiento; por su parte, el indicador B, cuenta con un 14,3%, como muestra la **tabla 12**.

5.5.4 Aplicación de indicadores en MVD

	organización de la enseñanza en plataforma									trabajo académico docente								
	A Propuesta de enseñanza			B Materiales de enseñanza			C Evaluación			D Producción de conocimiento			E Niveles de uso			F Articulación		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Juego y Recreación	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1
Curso Antidopaje	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0
Acondicionamiento Físico Básico 2	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
Informes y Proyectos	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0
Gimnasia Artística	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
Handball	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0

El rol del licenciado en Educación Física en equipos Multidisciplinarios	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0
Aproximación a las Artes Escénicas, un enfoque desde la Educación Física	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
Básquetball	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
Cinesiología	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
Cultura y salud	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
Didáctica	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
Educación de la Voz	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0
Educación Física Infantil	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0
Evaluación	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0
Expresión Corporal	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0
Fisiología 1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0
Fisiología 2	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0
Fitness y otras modalidades	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0
Fútbol Femenino	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
Gimnasia	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
Historia de la Educación Física	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
investigación	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
judo	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1
Lenguaje y Comunicación	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
Motricidad y Aprendizaje	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
Natación	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0

Pedagogía	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0
Planificación y Metodología	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0
Práctica Docente 1A	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0
Práctica Docente 1B	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0
Práctica Docente 2A	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1
Práctica Docente 2B	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1
Primeros Auxilios	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0
Psicología y Teorías del Aprendizaje	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
Ritmo y Danza	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
Salud y Ambiente	0	0	1	0	0	1	0		1	0	1	0	1	0	0	0	1	0
Seminario de Tesis Educación Física y Deporte	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
Seminario de Tesis Educación Física, evaluación y enseñanza	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
Sociología	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
Teoría del Currículo	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0
totales	5	8	$\frac{2}{8}$	25	4	12	21	2	18	6	24	11	23	6	12	36	1	4

Tabla 13. Resultado de los indicadores propuestos aplicados a los cursos MVD.

El estudio de la situación de los cursos en MVD, señaló un cumplimiento más bajo en el indicador F, con un 9,8%. En el otro extremo se ubicó el indicador A con 68,3 %, seguido del indicador C que alcanza un 43,9%. Los indicadores B, D y E, no excedieron el 30% (29,3%, 26,8% y 29,3% respectivamente), como muestra la **tabla 13**.

5.5.5 Aplicación de indicadores en CUP

	organización de la enseñanza en plataforma									trabajo académico docente								
	A Propuesta de enseñanza			B Materiales de enseñanza			C Evaluación			D Producción de conocimiento			E Niveles de uso			F Articulación		
Práctica docente escolar	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0
Legislación laboral	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
Planificación de la EF	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0
Didáctica	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
Sociología	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0
Teoría del Currículum	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0
Motricidad y Aprendizaje	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
Evaluación	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0
totales	3	2	3	1	0	7	3	2	3	3	5	0	4	0	4	7	1	0

Tabla 14. Resultado de los indicadores propuestos aplicados a los cursos CUP.

En el caso de Paysandú los cursos analizados se presentan en la tabla 12; se observó un rendimiento muy dispar respecto a los indicadores. El indicador B mostró un alto nivel de cumplimiento (87,5%), seguido del indicador E con 50%. Continúan los indicadores A y C con 37,5%. Se ubican en el último lugar los indicadores D y F que no presentan nivel de cumplimiento, como muestra la **tabla 14**.

5.6. Consideraciones sobre la aplicación de los indicadores de valoración del desempeño docente

5.6.1 Aplicación de indicadores sobre sobre la organización de la enseñanza en la plataforma EVA - ISEF

El indicador de mayor cumplimiento en esta categoría y también de todo el trabajo es el A. Esto indica no solamente que la organización de la enseñanza es una preocupación de los docentes del ISEF a nivel nacional, sino que también refleja la presencia de una tradición que tiene como eje la organización de la enseñanza en los cursos, que puede asociarse con una clara y ordenada jerarquización y acceso a los contenidos.

La regional que tuvo mayor cumplimiento de este indicador fue MVD, con un 68,3%, y la de menor cumplimiento fue CUR, con un 12,5%. Cabe mencionar que CUR comenzó recientemente con el dictado de la Licenciatura en Educación Física. Su plantel docente es en su mayoría extranjero, con una tradición académica de investigación en áreas específicas como la antropología o la actividad física y la salud. Estas áreas se distancian de la tradición de la Educación Física uruguaya, profesional y normalista, que se basa en la enseñanza y en la formación de licenciados para la enseñanza y no para la investigación.

Con relación al indicador B, que refiere al diseño de materiales específicos, se encontró un resultado similar. El cumplimiento en CUR es del 12,5%, mientras que en MVD es de 29,3%, valor cercano a la mitad observada en el indicador anterior. Se interpretó que en MVD existe una gran preocupación por la organización de la enseñanza, pero dicha preocupación desciende a la hora de crear materiales específicos para la modalidad a distancia.

Por su parte en CUCEL, no encontramos materiales creados específicamente para la modalidad a distancia. El cuerpo docente de CUCEL proviene en gran medida de otras regiones del país o se trata de

nuevos docentes dentro de la LEF del Centro Universitario Regional Noroeste, que comprende a Rivera, Cerro Largo y Tacuarembó. Aquí se abre una preocupación sobre la formación de la Licenciatura en la Udelar, ya que a partir desde las políticas institucionales (ver antecedentes) se promueve la descentralización y la utilización de los entornos virtuales como la herramienta para la enseñanza más adaptable a este proceso descentralizador que configuró las regionales en el interior. Pero en el caso de de la LEF en Cerro Largo no fue tomada en cuenta ante la creación de materiales específicos. Cabe mencionar que en Cerro Largo egresó una única generación en el 2017, que comenzó en el 2014.

Por último, el indicador C refiere a las modalidades de evaluación mediante el EVA. Se observó un grado de cumplimiento elevado en MVD (43,9%,) pero también la evaluación a través del por el EVA fue bastante utilizada en CUP y CUR (37,5% respectivamente). En CURE no se utilizó el EVA para evaluar en el período estudiado. Con relación a la modalidad de evaluación, la mayor parte de las evaluaciones se realizaron a través de entrega en un espacio de tareas (documentos de texto subidos a la plataforma), en momentos puntuales durante los cursos. Esto podría reflejar una forma de evaluar tradicional mediante la plataforma, en la que se toma a la evaluación como una comparación entre un referente “modelo ideal” para ubicar el rendimiento del referido en las calificaciones universitarias. Sin embargo, habría que visualizar con mayor profundidad cada propuesta para analizar si la propuesta de tarea es también tradicional (control de lectura, articulación mecánica de teoría con empiria, etc). En estos cursos no se presentaron otras formas de evaluación a través de la plataforma y si bien no fueron establecidas en los programas se constataron en algunos cursos evaluaciones presenciales de la técnica y de la enseñanza de la disciplina (práctica corporal, deporte, etc). Dado que en este estudio no se consideró el trabajo presencial de los docentes, no puede afirmarse que predomina una modalidad de evaluación tradicional.

5.6.2 Indicadores sobre el trabajo académico docente

La preocupación por la utilización de la producción de conocimiento en la enseñanza (indicador D) puede asociarse con tres momentos en la historia del ISEF. El primero fue la creación del Departamento de Investigación (ahora Unidad de Apoyo a la Investigación). El segundo fue el ingreso a la Udelar en 2006. El tercero fue el proceso de departamentalización que reestructuró el trabajo docente hacia un modelo universitario. Estos tres momentos pretendieron ingresar a la institución en una dinámica universitaria en la que los docentes no enfocaran su trabajo únicamente en la docencia directa, sino que parte de su tarea sea también la producción de conocimiento. Ese conocimiento generado debería ser volcado en la enseñanza, al menos en parte, según refieren los documentos aprobados por el CDC (Universidad de la República 2011a 2011b, 2012; ver antecedentes). El indicador D pretendió dar cuenta de la producción de conocimiento docente presente en la plataforma. Este indicador obtuvo uno de los mejores cumplimientos en CUCEL (40%), seguido de MVD y CUR (26,8%, y 12,5%, respectivamente). Como contrapartida, se destacan CURE y CUP con 0% de cumplimiento. Una primera aproximación para explicar estos resultados puede obedecer a que CUCEL incluye varios docentes que pertenecen a Polos de Desarrollo Universitario (PDU) de la regional. Por el contrario, en CUP y CURE la plantilla docente pertenece al ISEF. Se trata de docentes que siguen una tradición local desde 1987, cuando se fundaron por parte de las intendencias locales las formaciones de profesores de Educación Física. Estas formaciones se fundamentaron en la tradición normalista, de formación de enseñantes de técnicas corporales (Dogliotti & Rodríguez, 2009). Por este motivo en CUP y CURE no hay tradición en investigación y los recursos utilizados en EVA son elaborados por los docentes para el curso con énfasis en la enseñanza disciplinar (fichas de observación, diapositivas, resúmenes). Esta característica que enfatiza la enseñanza y omite las otras funciones

universitarias se refleja también en el indicador F, ya que no hay articulación de funciones universitarias.

Por otra parte, en MVD si bien existen varios grupos de investigación y proyectos de extensión e investigación aprobados por diferentes organismos durante el período estudiado (CISC y CSEAM principalmente), no se refleja la articulación de funciones universitarias en el EVA más que en un 9,8%. Sin embargo, en el CENUR Noroeste se observó el mayor cumplimiento de este indicador (26,7% en CUCEL y 37,5% en CUR). Este hecho no llama la atención ya que si bien la plantilla docente es cuantitativamente inferior a las otras regionales, estos docentes tienen una mayor formación académica en posgrados y una relación de mayor porte con el territorio mediante los PDU y proyectos de extensión vinculados a la regional.

Por su parte, el indicador E presentó mayor cumplimiento en CUP, seguido por 29,3% en MVD. El nivel de cumplimiento descendió notablemente en CUCEL (6,67%) y no se registró su cumplimiento (0%) en CUR y CURE. El parámetro 1 de este indicador señala la utilización de la plataforma mayoritariamente como repositorio (Rodés et. Al, 2012), lo que se constató en CUP y CURE en el 100% de sus cursos. Este resultado puede explicarse debido al aumento del uso de la plataforma en los últimos años, no acompasado por formación de los docentes del ISEF. A este hecho puede sumarse la ausencia de una política institucional referida a la dirección que debe tomar la enseñanza mediada por el EVA, que deja librada a la voluntad del docente el uso que pretenda darle a la plataforma.

Capítulo 6

Conclusiones

Este capítulo presenta las conclusiones de la investigación realizada, en dos sentidos. En primer lugar se retoman los debates planteados en la tesis, que consideraron desde una visión crítica algunas tensiones en torno a la enseñanza universitaria, la enseñanza en el ISEF y la enseñanza con integración de plataformas virtuales.

En cuanto a la enseñanza universitaria, se contrastaron resoluciones del CDC referidas a esta con la producción teórica asociada a la enseñanza academicista y normalista. A partir de este contraste, enfocado en analizar el uso que los docentes hacen de EVA en el ISEF, se concluyó que aún coexisten miradas normalistas y academicistas en la LEF a nivel nacional. En ocasiones, se observó en algunos cursos que estas miradas son muy ortodoxas y obturan las posibilidades de ver otras modalidades de enseñanza que involucren entornos virtuales. En esos casos, el uso de EVA se limitó al de repositorio de recursos (archivos y vínculos). Esta característica se destacó en CURE y CUP.

También se debatieron los usos de las funciones universitarias en EVA, a partir de la enseñanza y su relación con la investigación y la extensión. Los niveles de articulación entre las funciones fueron dispares en las diferentes regionales. Si bien un análisis profundo de esta temática excede los límites de esta tesis, podría deberse a cómo este proceso de transición que vive el ISEF, evidencia una tendencia hacia el academicismo, promotor de la producción de conocimiento y su presentación de forma directa a los estudiantes, sin su didáctica correspondiente, como proponía Vaz Ferreira (1957).

Sin embargo, se evidenció un fuerte énfasis en la organización de la enseñanza en la plataforma y la disposición de materiales creados con este fin, sobre la investigación y la extensión en todas las regionales: los

indicadores A y C (ver capítulo 5, p. 87) fueron los de mayor cumplimiento. Por su parte, en MVD, CUR Y CUCEL se encontraron porcentualmente otras configuraciones de cursos (no solamente repositorios), en los cuales la utilización de recursos y actividades varió en cantidad y calidad. En estos casos dichas configuraciones se centraron en la retroalimentación de la enseñanza a partir de la producción de conocimiento, como lo exige la Ordenanza de Grado (2011).

Se confirmó la idea inicial que sugería el uso de la plataforma como repositorio en la mayor parte de las propuestas (74,4%) a nivel nacional. Los datos sobre la hipótesis del algoritmo RIE emergieron rápidamente de las observaciones de los primeros relevamientos, en los cuales se filtró la mirada sobre los modelos de enseñanza de los cursos en EVA a partir de la obra de Area y Adell (2009), y sobre los modos de uso de la plataforma, a partir del trabajo de Rodés et al (2012). En este sentido, podemos afirmar que los cursos estudiados fueron presenciales, en los cuales el aula virtual fue un recurso de apoyo. Además, el modo de utilización de la plataforma fue como repositorio.

Existe una preocupación evidente de la Udelar referida a la mejora de la enseñanza de grado, la articulación de funciones universitarias y la utilización de los entornos virtuales como mostraron las fuentes consultadas (Udelar 2011a 2011b, 2012). La elaboración de los indicadores de valoración del desempeño docente, se consideraron estos documentos y las teorías de enseñanza presentadas en el marco teórico. En este sentido, concluimos sobre la coexistencia de dos nociones predominantes de enseñanza en el ISEF, igualmente preocupadas por el mejor desarrollo de esta función, pero contrapuestas. Los grupos docentes con diferentes visiones sobre la enseñanza y la articulación de funciones, utilizaron la plataforma de modos diferentes, atendiendo a los devenires institucionales. Estos devenires responden a las políticas universitarias que la institución incorpora, a partir de estrategias

asociadas a generalizar el acceso a la educación superior y a la mejora de la calidad en el desarrollo de las funciones universitarias, en especial la enseñanza y la investigación, como señaló la aplicación de los indicadores A, E y F.

En comparación con los estudios internacionales, se visualizó la enseñanza universitaria con una clara tendencia de orientación latinoamericana, es decir, con la impronta de la reforma de Córdoba (1918) que pone en juego el ternario enseñanza - investigación - extensión (aunque la reforma abarcó otras dimensiones que exceden este trabajo), aunque todavía endeble en el ISEF. Se consideró esta tendencia latinoamericanista como endeble, debido a la escasa presencia de la extensión en los cursos de CUCEL, CUR y MVD y su ausencia total en CURE y CUP. También se vio endeble porque la producción de docentes (ver gráfico 16, p. 81) en esta línea. Los recursos externos representaron el 63,1% mientras que los recursos creados por los docentes del ISEF representaron un 36,9%.

Este estudio dio cuenta de un momento histórico del ISEF, en el cual el cuerpo docente mostró en que su trabajo en EVA estaba más preocupado por la enseñanza que por la investigación, y mucho menos preocupado por la extensión. En este sentido, el indicador F, referido a la articulación de funciones universitarias, mostró el resultado más bajo respecto al resto de los indicadores (ver tabla 9, p. 87).

En el caso de los cursos relevados, predominó la utilización de archivos y enlaces por sobre las demás posibilidades de recursos. Se consideró que esta diferenciación pretendió brindar coherencia y relevancia al trabajo docente relativo a las funciones universitarias, ya que en el uso de los recursos fue donde se visualizó en mayor medida la articulación de funciones universitarias y su injerencia sobre la enseñanza.

Perspectivas y proyecciones de la investigación

Una proyección posible de esta tesis puede derivar de los criterios a partir de los cuales se elaboraron los indicadores de valoración del

desempeño docente. Estos criterios, así como los propios indicadores, pueden servir como modelo para otros servicios universitarios. En este sentido, existe una iniciativa similar en la Facultad de Enfermería que considera en parte los aspectos referidos a la categoría de organización de la enseñanza (Rodríguez Enríquez, 2011), pero no la relación del trabajo en plataforma con los conocimientos disciplinares. Por otra parte, también es necesario realizar una aplicación comparativa actualizada de los indicadores en el ISEF, ya que la LEF generó un nuevo plan de estudios en 2017 y los cursos en EVA se han modificado desde entonces, asociados al ímpetu docente por la utilización de la plataforma.

En la Udelar las plataformas están institucionalizadas con diferentes niveles de desarrollo, pero ¿cuál es la proyección que les podemos aportar de cara hacia el futuro?. Los estudiantes dentro de cinco años serán distintos a los de hoy. ¿Accederán al conocimiento de otra forma? ¿Podrán las plataformas y los docentes adaptarse a estos cambios? ¿Cómo proyectamos la enseñanza en EVA si miramos hacia el futuro? EVA (Moodle) ha incorporado nuevas actividades y recursos que apenas empezaban a utilizarse cuando se realizó el trabajo de campo de esta tesis. ¿Cómo los están usando hoy los docentes de ISEF?.

Frente al uso de la plataforma como repositorio, ¿cómo podemos hacer que los docentes del ISEF implementen otros modos de uso? Por ejemplo, en CUP se exige a los docentes la formación previa para después habilitarles un aula virtual en EVA.

El docente que integra tecnologías en la enseñanza requiere actualización permanente. No es casual en este sentido, que cuando las versiones de Moodle se actualizan, desde ProEVA y desde el Departamento de Apoyo Técnico Académico de la CSE se organicen instancias de intercambio como los MoodleMot, en los que participan los referentes de los respectivos servicios. En dichos encuentros se presentan aspectos técnicos y se discute sobre las diferentes realidades

de los servicios y las modalidades de uso por parte de docentes y estudiantes, los modelos de evaluación y otros aspectos que hacen a la vida de las plataformas educativas. ¿En qué medida los docentes del ISEF participan de estos espacios?

Por otra parte, cabe destacar, según las fuentes recabadas, que existe intención política en la institución de trabajar sobre la enseñanza que integra el uso de la plataforma EVA, dado que en todas las regionales existe la figura del articulador, así como una oferta de cursos de formación para docentes sobre las herramientas que brinda el EVA.

En la actualidad, las regionales han invertido en cargos docentes para su instrumentación, y a diferencia del período de estudio considerado en esta tesis, todos los cursos hoy en día cuentan con aulas virtuales en el EVA del ISEF.

Este trabajo constituye un aporte para futuros estudios que pretendan valorar el desempeño docente, para comprender de mejor manera la relación entre las políticas institucionales (del servicio y de la Udelar), y cómo los docentes construyen su propuesta de enseñanza y la implementan. Hasta el momento estas dimensiones parecen distantes y arcanas, pero con cierto atavismo permeado por las tradiciones sobre la universidad y la formación docente.

Referencias bibliográficas

- Agesic (2016) Informe sobre el alcance de internet en Uruguay <https://www.agesic.gub.uy/innovaportal/v/6303/1/agesic/resultados-eutic2016:-internet-al-alcance-de-todos-en-uruguay.html> el 7 de marzo 2018
- Aisenstein, Á. (1995). Currículum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente, 4.
- Almenara, J. C., Cejudo, M. D. C. L., & Lozano, J. A. M. (2018). Evaluación del desempeño docente en la formación virtual: ideas para la configuración de un modelo. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 261-279.
- 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*. Aljibe, Málaga, pags. 391-424.
- Ávila-Fajardo, G. P., & Erazo, S. C. R. (2011). Propuesta para la medición del impacto de las TIC en la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, 14(1), 9.
- Barriga, D., Barrón Tirado, C., Díaz Barriga Arceo, F., & Higuera, L. (2008). Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana un estudio en las universidades públicas estatales (No. 378.166 I4).
- Behares, L. E. (2008a). Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la "fantasía" didáctica. En: Behares, L. E. (dir.) *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Behares, L. E. (2008b). Materialidades del saber en didáctica, a partir del concepto de "transposición". En: Behares, L. E. (dir.) *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Behares, Luis E. (2010) *Saber y terror de la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros Waslala. *Didáskomai-Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, 2017, no 1, p. 93.
- Behares, L. E. (2011). Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: CSIC - UdelaR.

Bleizio, C (2005) Reflexiones sobre el sujeto en el acontecimiento didáctico .
En revista *Conversación*, pp. 19-26.

Bleizio, C. (2016). El lugar del texto académico en la enseñanza universitaria: dificultades y dispositivos enseñanza, según percepciones de los docentes. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(2), 109-134.

Bordoli, E. (2004). Didáctica: ¿tecnología o disciplina de la mediación? Apuntes para pensar la problemática. *Behares, L.(2004)(director): Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber. Montevideo, Psicolibros Waslala*, 65-84.

Cabero, J., Llorente, M. D. C., & Morales, J. A. (2018). Evaluación del desempeño docente en la formación virtual: ideas para la configuración de un modelo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 261-279.

Camilloni, A. W. (1994). Epistemología de la didáctica de la ciencias sociales. En: Alderoqui, S. y Aisenberg, B. (coord.) *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones*. España: Paidós ibérica.

Camilloni, A. W. (2016). *Leer a Comenio. Su tiempo y su didáctica*. Buenos Aires: Paidós.

Chacón-Rivas, M., & Solano Fernández, I. M. (2009). Modelo de calidad para la evaluación de una plataforma LMS. Recuperado de http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/14610/1/LMS_CSC_edutec_09_def.pdf.

Chadwick, C. B., & Rivera, I. (1991). *Evaluación formativa para el docente*.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Correa Gorospe, J. M. (2004). ¿Calidad educativa on-line?: análisis de la calidad de la educación universitaria basada en internet. *Píxel-Bit. Revista de medios y educación*, 24, 11-42.

Czerwonogora, A. 2014. El aprendizaje en la era digital: nuevos escenarios para el mundo conectado. En E. Fiore y J.Leymonié (Eds.), *Didáctica práctica para enseñanza básica, media y superior*. Montevideo: Editorial Grupo Magró, pp. 235-257.

Días, M. A. R., Lima, L., Ruiz, R., & Trindade, H. (2002). *Evaluación Externa del Plan de desarrollo estratégico de la Universidad de la*

República (No. 281.1 EVA). Montevideo: UDELAR.

Dogliotti, P., & Rodríguez, R. (2009) Reflexiones sobre cambios y crisis en el Instituto Superior de Educación Física. Revista ISEF Digital

Dogliotti, P. (2012). Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948). Disertación de maestría en Enseñanza Universitaria, Montevideo, Udelar.

Dogliotti, P. (2014). About the " Physical Culture" in the magazine Uruguay-Sport: Archives of CNEF, Uruguay (1918-1926). Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 36, no 3, p. 608-616.

Díaz Barriga, Á. (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. Perfiles educativos, 37, 3-15.

Días, M., Lima, L., Ruiz, R., & Trindade, H. (2002). *Evaluación Externa del PLAN DE DESARROLLO ESTRATÉGICO de la Universidad de la República* (No. 281.1 EVA). Montevideo: UDELAR.

Duart, J., & Martínez, M. J. (2001). Evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje. Recuperado de <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0109041/duartmartin.html>

Espinosa, H. R., Betancur, L. F. R., & Aranzazu, D. (2014). Alfabetización informática y uso de sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) en la docencia universitaria. Revista de la educación superior, 43(171), 139-159.

Fainholc, B. (2004). La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo. Revista de Educación a Distancia, (12).

Fernández, L. M. S. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (61), 89-108.

Fernández, T. (2007). *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. El Colegio de Mexico AC.

Fernández, T. (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (No. 378 (899)). Comisión Sectorial de Investigación Científica. Universidad de la República,.

Ferrera, C. (2004). Guía Técnica sobre evaluación de software para

la administración pública. Resolución Ministerial No 139-2004-PCM. Oficina Nacional de Gobierno Electrónico e Informática. Presidencia del Consejo de Ministro Perú. El Peruano.

Filho, A. (2010) O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. Movimento, Porto Alegre, v. 16, No 01, p. 11-29. Disponible en: <http://www.ufrgs.br/revistamovimento>.

Fiore, E., & Leymonié, J. (2007). Didáctica práctica para enseñanza media y superior. Montevideo: Magró.

García, A. L. (1998). Indicadores para la evaluación de la enseñanza en una universidad a distancia. [versión electrónica], Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 1, 63-85. Recuperado el 20 de abril de 2008, de http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol1-1/indicadores_para_la_eduacion.pdf

García Aretio, L. (2014). Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital. Madrid: Síntesis

González, A. (2005). El método Delphi y el procesamiento estadístico de los datos obtenidos de la consulta a los expertos. Conferencia. Universidad Oscar Lucero Moya. Holguín.

Grompone, A. M, (1963) Pedagogía Universitaria. Montevideo: Universidad de la República-Departamento de Publicaciones.

Guardia, L. (2000): "El Diseño formativo: Un enfoque del diseño pedagógico de los materiales didácticos en soporte digital". En J. M. Duart y A. Sangrà (Compl.): Aprender en la virtualidad. Barcelona: GEDISA, pp. 171 a 187.

Instituto Superior de Educación Física (2013). "Informe sobre la utilización de la EVA en ISEF. Universidad de la República - Montevideo

Jornet, M., González-Such, J., & Sánchez- Delgado, P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño Docente. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(2), 185-195. Klenowski, V. (2005).

Landeta, A., Palazio, G., & Cabero, J. (2013). Plataformas tecnológicas. Madrid: Ediciones CEF

Lazarotti, A., Silva, A. M., de Cesaro, P., Salles, A.P., & Oliveira, J., (2010) O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. Movimento, Porto Alegre, v.

16, No 01, p. 11-29. Disponible en: <http://www.ufrgs.br/revistamovimento>.

Ley Fuentes, M. (2005). Construyendo la calidad: Indicadores y criterios de calidad para la educación a distancia. Trabajo presentado ante el encuentro Internacional de educación Superior. Virtual educa 2005. México. Recuperado el 23 de abril de 2008, de <http://www.reds-cepalcala.org>

Lewis, L., Snow K., & Farris, E. (1999). Distance Education at Postsecondary Education Institutions: 1997-98. National Center for Education Statistics (NCES), U.S. Department of Education, NCES 2000 013. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Lima de Morúa, S. (2003). Indicadores de calidad de los cursos virtuales. IV Conferencia Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías, Virtual Educa 2003. Recuperado el 15 de abril de 2008, de <http://www.virtualeduca.org/virtualeduca/virtual/actas2002/actas02/803.pdf>

López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Gómez García, J., López Pastor, E. M., Martín Pinela, J. F., González Badiola, J., & Martín, M. I. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. REToS. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (10).

López Pastor, V. M., Martínez, L. F., & Julián Clemente, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 5(2), 1-19.

Maggiolo, O. (1986) Plan de reestructura de la Universidad de la República. Montevideo: Universidad de la República.

Madariaga-Fernández, C. J., & Fernández-Cruz, S. (2014). Selección de indicadores para la validación de los software educativos en la universidad de ciencias médicas de Holguín. Ciencias Holguín, 20(4).

Mendel, G. (1972) Sociopsicoanálisis institucional. Buenos Aires: Amorrortu.

Parlebas, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedades. Léxico de praxeología motriz* (Vol. 36). Editorial Paidotribo.

Pastorino, M., Mora B., Benítez, L. & Wainstein., F (2018) Prólogo. En Libro Encontrando el Futuro de los Estudios Sociales y Culturales sobre Deporte. S/ed. Montevideo

Pêcheux, M. (2014). El discurso: ¿estructura o acontecimiento?. Décalages. V. 1. Disponible en: <http://scholar.oxy.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1074&context=decalages> Acceso: 24-1-2017.

Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República 2005-2009
<http://universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/845/siteId/1>

Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (2011) Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje - Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República

Pruzzo, V. (1999). Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje: una propuesta para el proyecto curricular institucional.

Rodés, V., Canuti, L., Peré, N., Casas, A. P., & Motz, R. (2012). Categorization of learning design courses in virtual environments. In Proceedings of the 1st Moodle Research Conference (MRC2012), Heraklion Crete-Greece (pp. 14-15)

Rodés, V. (2015) Políticas institucionales del desarrollo del entorno virtual de aprendizaje en la Universidad de la República. En Escenarios: Revista de Educación Superior del Ministerio de Educación y Cultura. Abril. N°. Montevideo, Uruguay.

Rodés, V., & Díaz, P. (2018). Recursos educativos abiertos en uruguay: avances y desafíos. EmRede-Revista de Educação a Distância, 5(2), 271-287.

Rodrigo, C. & Sarasa, A. (2006). Calidad en los Objetos de Aprendizaje [documento en línea] <http://www.ocw.unc.edu.ar/proed/objetos-de-aprendizaje-y...o/.../modulo-5> [consultado: 12 /9/ 2012].

Rodríguez, R. (2003) "Cuerpo, sociedad y escuela: pensar claves para una reflexión relacional", en Revista Iberoamericana No 10, pp. 113- 125.

Rodríguez, R. & Seré, C. (2014) Entrevista a Luis Behares. Po i é s i s - revista do programa de pós-graduação em educação - mestrado - universidade do sul de santa catarina. Unisul, Tubarão, v.8, n.14, Jul/Dez 2014.

Rodríguez Enríquez, C. (2011). Indicadores de calidad de educación a distancia y semi presencial. UnEVA 2011. Montevideo: Facultad de

Enfermería, UdelaR; 2011. Recuperado de:
[https://docs.google.com/viewer?
a=vypid=sitesysrcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnx1bmV2YXBydWViYXxneD
oyNDk3MzRhYmZiMjY5M2Ni](https://docs.google.com/viewer?a=vypid=sitesysrcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnx1bmV2YXBydWViYXxneDoyNDk3MzRhYmZiMjY5M2Ni)

Santos Guerra, M. Á. (1996). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigación en la Escuela*, (30), 5-13.

Sarni, M. (2004). La evaluación: aspectos generales. Ponencia en los talleres de trabajo para docentes del ISEF. Montevideo: Udelar.

Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. *Educational Measurement*, 623-646.

Symonds, P. M. (1927). *Measurement in secondary education*. Nueva York: Macmillan.

Thorndike, E. L. (1913). *Introduction to the theory of mental and social measurements*. Nueva York: Teachers College, Universidad de Columbia.

Toro, S. T., & Carrillo, J. A. O. (2003). Indicadores de calidad en las plataformas de formación virtual: un aproximación sistemática. *Etic@net*, 1.

Universidad de la República (2011a). "Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria" Resol. 4 del 30.08.2011. Publicada en el D.O el 19.09.2011.

Universidad de la República (2011b). "Documento de orientación para la carrera docente en la UdelaR. Res. no dist 848/11 20.12.2011

Universidad de la República (2012). "Síntesis de criterios de orientación para la evaluación integrada de las labores docentes de enseñanza, investigación y extensión". Res. No 31.07.2012

Vaz Ferreira, C. (1957). «Educación Superior». En: *Lecciones sobre Pedagogía y Cuestiones de Enseñanza*. Montevideo: Cámara de Representantes, Tomo XV, Volumen 2, pp. 88-107.