

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA**  
**Tesis Licenciatura en Sociología**

**Las tecnologías de la información y comunicación en la  
educación universitaria: la aplicación del Entorno Virtual  
de Aprendizaje en la docencia**

**Andrés De Armas Caprile**

Tutora: Ana Laura Rivoir

**2016**

## Índice

1. Introducción .....	3
2. Marco Teórico.....	4
2.1 La Sociedad de la Información- Conocimiento y su vinculación con el ámbito educativo.....	4
2.2 Nuevos escenarios para la educación de grado. ....	5
2.3 ¿Por qué deberían utilizarse o no las TIC en la enseñanza? .....	6
2.4 ¿Cómo introducir las TIC?.....	7
2.5 La apropiación como proceso continuo. ....	8
2.6 El rol docente en la SIC.....	10
3. Antecedentes de investigación.....	10
4. Problema de Investigación .....	12
5. Estrategia Metodológica.....	13
5.1 Estudio de caso.....	16
5.2 Técnicas de investigación. ....	18
5.3 Resumen del trabajo de campo.....	19
5.4 Crítica metodológica.....	19
6 Análisis de la información.....	20
6.1 Capítulo I: Primeras aproximaciones.....	20
6.2 Capítulo II: Desde el discurso de los docentes.....	27
6.3 Capítulo III: El camino hacia la apropiación.....	39
7 Conclusiones.....	44
8 Referencias bibliográficas.....	48
9 Anexos.	

## 1. Introducción

A partir de la década de los 90' han surgido múltiples cambios a nivel mundial fuertemente asociados a procesos de globalización, que han marcado un quiebre en relación a los modelos sociales existentes con anterioridad. Para varios autores, ese quiebre es consecuencia de nuevas dinámicas sociales, que a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) comienzan a manifestarse desde finales del siglo XX y terminan transformando no solamente elementos estructurales de las sociedades, sino fundamentalmente aquellos que forman parte de la cotidianeidad de cada persona.

Esta investigación aborda un campo específico de dichas transformaciones, pone en debate la utilización de herramientas tecnológicas en la enseñanza universitaria de grado del Uruguay, con énfasis en el modo de incorporarlas y en el sentido otorgado a las mismas desde la docencia. Frente al escenario tradicional y a la lógica áulica preponderante, aparecen las herramientas informáticas y es necesario tomar una decisión que trasciende el binomio de incorporarlas o no, para sentar las interrogantes del ¿para qué emplearlas? desde una lógica de “uso con sentido”.

En lo sucesivo se presenta y analiza un estudio de caso, centrado en un tipo de tecnología específica, en una institución educativa, y en una población concreta: el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, y los docentes de dicha institución.

A partir de la consulta sobre la administración de 20 cursos impartidos, del contacto y el valor simbólico recogido desde los discursos de 10 docentes, se identifican y presentan posturas disímiles, obstáculos, facilitadores, utilidades y decisiones, al tiempo que se entretajan aspectos descriptivos y explicativos sobre el empleo de la plataforma en las dinámicas de enseñanza- aprendizaje.

## 2. Marco Teórico

A continuación se presentan las principales líneas teóricas que orientaron la investigación, así como debates que actuaron como “disparadores” para problematizar el objeto de estudio.

### 2.1 La Sociedad de la Información- Conocimiento y su vinculación con el ámbito educativo.

En los últimos años se han venido desarrollando diversas investigaciones acerca de lo que se dio a llamar Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación<sup>1</sup> (NTIC), intentando captar cómo afectan diferentes ámbitos de la sociedad (político, económico, cultural, entre otros). En este sentido, visualizando a las mismas en su condición de instrumentos, y reconociendo los potenciales beneficios que pueden permitir para el desenvolvimiento de las personas, Castells realiza una teorización planteando que hoy en día se ha dado paso a un nuevo modelo societal de carácter informacional, catalogado por él como “Sociedad de la Información y el Conocimiento” (Castells: 2000).

Este nuevo modelo expresa notorias transformaciones en relación a la concepción del conocimiento, el cual no solamente cobra importancia en tanto “medio” sino que adquiere valor en sí mismo. Al decir de algunos autores la SIC: *"(...) revela características nuevas en la forma de crear y difundir el conocimiento. [el cual] se convierte en factor productivo, al lado del capital y el trabajo, al mismo tiempo que genera actividades o productos del conocimiento"*. (Corona y Jasso: 2005, pág. 9).

A la luz de lo anterior, el campo educativo cobra un valor especial y dual en la medida que no solamente contribuye a la creación y difusión de conocimiento, sino que también se ve influenciado por las TIC en cuestiones institucionales-administrativas, de enseñanza, entre otras. La Universidad de la República (UdelaR) como principal institución de educación superior no se ve excepta de esa situación, constituyéndose a sí misma como un agente importante en la creación de conocimiento, al tiempo que se ve recorrida por estas tecnologías que pueden significar cambios en las funciones de enseñanza, investigación y/o extensión desarrolladas.

---

<sup>1</sup> Agrupan elementos usados en el tratamiento y transmisión de la información, principalmente la informática, Internet y las telecomunicaciones.

## 2.2 Nuevos escenarios para la educación de grado.

Con el desarrollo de Internet aparecen nuevas posibilidades para la educación de grado, en la medida que se dispone de un sin fin de herramientas tecnológicas posibles de utilizar. Tal situación, se evidencia como un desafío para la UdelaR y los actores vinculados a ella, en tanto deben hacer uso de las TIC en procesos administrativos, así como también en lo referido a la enseñanza, investigación y extensión.

Centrados en la primera función, entendiendo a las prácticas de enseñanza-aprendizaje en su conjunto como un proceso de transmisión y apropiación de contenidos y saberes que se pone de manifiesto en la relación docentes - estudiantes, en un contexto definido, las TIC recorren las prácticas cotidianas y pueden representar cambios en los escenarios más tradicionales (Román: 2003).

No solamente se piensa a la educación de grado en un espacio físico, el aula, sino que el uso cada vez más frecuente de las TIC da paso a otras posibilidades en relación a la lógica presencial.

Como indica Moreno, dichas tecnologías no solo se integran como recursos de apoyo a los procesos presenciales, sino que en varias ocasiones permiten el desarrollo de cursos bajo una modalidad enteramente virtual o a distancia, de índole semi-presencial, entre otras. (Moreno: 2011).

La utilización de foros, la disposición de materiales audiovisuales e interactivos, incorporación de plataformas virtuales, herramientas para la elaboración de documentos de forma conjunta, son ejemplos que evidencian lo explicitado.

Lo interesante de estas herramientas, refiere a que permiten diferentes combinaciones al momento de pensar la educación. El hecho de que coexistan alternativas, permite evaluar aspectos favorables y negativos de cada posibilidad, con la finalidad de aprovechar al máximo las oportunidades que brindan. En tanto la existencia de TIC no asegura su uso, y mucho menos la adecuación al contexto en el que se introducen, se han desarrollado desde la teoría diferentes debates que interpelan la relación TIC – enseñanza de grado en la actualidad.

Particularmente, me interesa resaltar dos ejes de discusión que serán abordados en lo sucesivo. El primero de ellos es recorrido por la interrogante: por qué deberían (o no) utilizarse las TIC en dicho ámbito, y toma como punto de partida la contraposición entre las ventajas que dichas herramientas permiten y las desventajas que pueden arrastrar.

El segundo eje, ya no se pregunta sobre los beneficios y aspectos negativos sino que da un paso más, colocando en el centro del planteo la interrogante del cómo utilizarlas, cómo incorporarlas a las prácticas de enseñanza para garantizar un uso mentado y reflexivo de las mismas.

### 2.3 ¿Por qué deberían utilizarse o no las TIC en la enseñanza?

Situado desde este primer eje, son variados los textos que mencionan tanto aspectos positivos como negativos de las TIC aplicadas a la enseñanza de grado, motivo por el cual se explicitan a continuación los lineamientos más destacados desde la teoría.

Desde una mirada favorable a su aplicación, autores como Fainholc (2000) reconocen la importancia del adecuado funcionamiento de estas herramientas en cualquier esfera del campo educativo, dado que por medio de ellas se fomentan mayores procesos de interacción entre los sujetos implicados. El autor enfatiza como gran ventaja que uno no necesita estar en presencia física directa para poder dialogar con otro/s determinado/s o para acceder a cierta información, rompiendo la noción del espacio físico, reduciéndose esa barrera o limitante.

Profundamente vinculado a lo anterior, se permitiría a través del medio virtual una forma de aprendizaje cooperativo, dado que al existir la posibilidad de interactuar, acceder a información y compartirla se generan instancias de intercambio y de críticas por medio de las cuales el conocimiento se crea y recrea de manera continua. Al decir de Fainholc: *“la tecnología aplicada a la educación puede permitir un trabajo holístico, situado e interdisciplinario, capturando el real contexto de donde los procesos de aprendizaje se producen, permitiendo escenarios y actores particulares con intervenciones reales e innovadoras”* (Fainholc en Yanes: 2000; pág. 47).

Salinas, distingue otra potencialidad en relación a la temporalidad del aprendizaje, así como también a las motivaciones para el desarrollo del mismo. Desde su punto de vista, utilizando estas herramientas no solamente habría un acceso mayoritario a la información sino que esa accesibilidad sería inmediata, otorgando un mayor “aprovechamiento del tiempo” y permitiendo el contacto y la ejecución de actividades con mayor fluidez. A la inmediatez presente se adiciona la posibilidad de aprender y adquirir conocimientos de manera permanente, fomentando un tipo de aprendizaje cada vez más autónomo y personalizado. (Salinas: 2004).

Diversidad de alternativas didácticas, oportunidades de crear y modificar la información en infinidad de formatos, entre otros elementos se suman a las ventajas evidenciadas con la introducción de estas herramientas: sin embargo, no todas las visiones son favorables a su incorporación.

Desde un enfoque negativo, a las posturas descritas se contraponen la sostenida por Eisner quien sin negar las ventajas que pueden presentar las TIC reconoce un peligro importante en su incorporación: concebidas de forma inadecuada operan como artefactos sin mayor utilidad que la de transformar los espacios virtuales en depósitos de documentos. (Eisner en Yanes: 2000. pág. 47).

De la mano con esa desventaja aparecen otras consideraciones preocupantes; en palabras de Marqués se desprende que las TIC no deben ser idolatradas sino que deben ser consideradas como un nuevo elemento a gestionar dentro de un ya natural complejo sistema de formación y enseñanza. Para él, pueden traer dificultades en materia de infraestructura, representar costos elevados para la incorporación y capacitación de docentes y estudiantes, así como también pueden afectar los aprendizajes de estos últimos provocando una pérdida de la búsqueda reflexiva-crítica de la información. (Marqués: 2011).

En este mismo lineamiento, Fernández complementa los aspectos negativos al indicar que las TIC pueden despertar nuevas dimensiones de la Brecha Digital<sup>2</sup> referida a las desigualdades que pueden surgir entre quienes logran manipular y utilizar estas tecnologías, y quienes por diversos motivos no pueden hacer uso de ellas. (Fernández: 2007).

Disparidades en términos de capacidades, nuevas exigencias y requerimientos a nivel de estudiantes, profesores, instituciones, entre otros agentes, y una primacía del aula como espacio tradicional dificultan la utilización de estas herramientas, y lleva a reflexionar acerca de la forma más adecuada para introducir las mismas.

#### 2.4 ¿Cómo introducir las TIC?

La situación continúa siendo centro de cuestionamientos cuando nos paramos en el segundo eje antes mencionado. Frente a la pregunta cómo pueden incorporarse las TIC en el campo universitario (vinculado fundamentalmente a la función de enseñanza) resulta interesante el planteo puntualizado por Gómez, quien destaca tres formas bien diferenciadas de hacerlo. Habla de que pueden ser introducidas como objeto de aprendizaje (con énfasis en el conocimiento de la propia herramienta); como medio para aprender (desde sus posibilidades a distancia, de forma presencial, auto-aprendizaje); y/o como apoyo al aprendizaje, utilizadas cotidianamente en el aula y fuera de ella, complementando las prácticas

---

<sup>2</sup> Término utilizado para designar no sólo las desigualdades existentes en términos de acceso a las TIC entre los diferentes países o sectores dentro de un mismo país, sino también desigualdades en términos de usos, en relación al género (y el uso de las TIC), nivel socioeconómico, entre otras dimensiones.

presenciales llevadas a cabo. (Gómez en Fontes García y otros: 2011).

Más allá de esa distinción que es importante en sí misma, la referencia que deja el autor apunta a que sea una u otra la forma en que se incorporen, la respuesta al cómo utilizarlas siempre debe considerar el plano “práctico” en su uso y el de las posibilidades que existen en su despliegue.

Al decir de Piscitelli, pensar cómo adecuar las TIC conlleva a tomar en consideración las posturas tecnologicistas que ven en la tecnología la solución a todos los problemas, y su contra-cara, las tecnofóbicas (ven a las TIC como fuentes de todo mal) como dos posturas extremas, para interpretar las mismas desde una visión crítica y analítica, siendo entendidas en su condición de herramientas a disposición de los sujetos como verdaderos agentes en todo proceso (Piscitelli: 2009).

Hay nuevos escenarios para la educación universitaria, modalidades que coexisten, y no se trata de elegir entre una u otra sino de descubrir para cada contexto la forma de obtener mayores beneficios, sacarle un mayor provecho a los aportes que cada herramienta proporciona.

Mientras el primer eje, enfocado desde el por qué, brinda una primera aproximación respecto a las ventajas y desventajas que pueden acarrear las TIC en este campo, parados desde el cómo se asume un pensamiento estratégico, que toma en cuenta una de las finalidades principales en la Sociedad de la Información y el Conocimiento: adquirir una nueva forma de aprender, apelar a un “aprender usando” y a un aprendizaje más autónomo.

De la combinación de ambas interrogantes surge inmediatamente una tercera, desde la cual se encuadra esta investigación. Ya el debate no gira en torno al por qué incorporar las tecnologías, ni al cómo hacerlo, sino en relación al ¿para qué emplearlas?. lo que permite centrarse en la capacidad de agencia con que cuenta el usuario al momento de aplicar las TIC para modificar su propio entorno.

La anterior cualidad es identificada por autores como Pimienta (2007), V. Marí (2010), entre otros, y denominada apropiación; su relevancia remite a que permite considerar el proceso de aprendizaje que una persona tiene en la búsqueda del dominio, hacia el uso “con sentido” de las TIC.

## 2.5 La apropiación como proceso continuo.

Si bien no existe una única definición de apropiación a nivel académico, investigadores que abordan la temática mantienen un punto en común, ven a la misma como un proceso de aprendizaje constante con exigencias y obstáculos permanentes.

Basándome en los aportes de Pimienta, la misma puede ser entendida como el proceso de aprendizaje que lleva a personas, grupos u organizaciones a tener un control sobre los usos de las TIC en coherencia con sus entornos propios. No solamente importa utilizarlas en términos concretos, sino con un sentido que genere un cambio respecto a un entorno precedente (Pimienta: 2007).

Desde esa visión procesal que asume el autor, en uno de sus trabajos titulado "*Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática*" (2007) identifica una serie de obstáculos que es necesario saltar para alcanzar cierto grado de apropiación en el manejo de cualquier tecnología. El acceso (en materia de infraestructura, finanzas, de familiarización con el "idioma informático"), los usos concretos (eficiencia, conocer lo que la herramienta permite) y finalmente el empoderamiento, constituyen algunas de las barreras allí descritas, asumiendo una lógica de superación acumulativa.

Marí, complementa la anterior idea evidenciando que todo proceso de apropiación busca reconfigurar las formas en que un sujeto o grupo generan contenidos adaptados a sus realidades y necesidades (Marí: 2010). Su planteo no solamente es aplicable a cualquier ámbito de la esfera humana, sino que permite identificar grados de apropiación diferenciales en tanto haber saltado una barrera no se traduce en una apropiación total de la herramienta.

Para ambos, la meta final del proceso sería que el sujeto se adueñe del instrumento, de sus utilidades, pero también que sea capaz de producir por medio de él: no se trata simplemente de que las personas utilicen las TIC como simples consumidores, sino que: "*(...) está orientado a hacer que las personas pasan de ser meramente consumidores de información a ser productores de conocimiento y de relaciones sociales*" (Pimienta: pág. 15; 2007), objetivos que son compartidos tanto por la SIC, como por la Universidad.

Resta preguntarnos quiénes intervienen al momento de resolver la interrogante del ¿para qué utilizar las TIC? en los procesos de enseñanza-aprendizaje de grado, y en definitiva quiénes se ven orientados en la consecución de la apropiación de las herramientas.

Sin desconocer la importancia del estudiantado, es el cuerpo docente quien inicialmente se encarga de la elaboración de los cursos, quienes seleccionan metodologías y llevan a cabo prácticas pedagógicas apropiadas para cumplir con sus objetivos, y quiénes por ende definen herramientas a incorporar dentro del marco institucional. Como consecuencia de ello, se tejen expectativas sobre los mismos en relación al rol que han de desempeñar para contemplar las alternativas de enseñanza indicadas.

## 2.6 El rol docente en la SIC.

Dada la infinidad de alternativas existentes en torno a las modalidades para desarrollar un curso de grado, y como consecuencia directa de las diferencias que existen entre la presencialidad y los medios virtuales (donde profesor y estudiante no coinciden necesariamente en el espacio y tiempo), es sustantivo re-pensar el rol docente desde el nuevo contexto de la SIC.

Para algunos autores, mientras: “(...) en la formación presencial la relación [docente-alumno] es sincrónica (...), la que se produce en entornos virtuales es asincrónica, lo que permite entender claramente que las estrategias pedagógicas deben ser distintas en cada caso” (Blanco Cotano; pag. 6). Para el mismo, en la SIC no solo aparecen nuevas herramientas sino que se ve afectada la faceta tradicional del docente, la cualidad de “experto en contenidos”, para convertirse en un orientador, guía y facilitador. Ya no se lo considera fuente de todo conocimiento y principal trasmisor de conceptos, sino como un gestor que orienta para que la otra cara (estudiantes) asuman cierta autonomía.

Esas nociones dan paso a nuevas exigencias y generan expectativas sobre los docentes que no siempre son acompañadas por el marco burocrático-institucional en el cual se ven inmersos. Acceder a capacitaciones para la utilización de TIC de forma permanente, explotar al máximo los beneficios comunicacionales de la virtualidad, complementar los mismos con las dinámicas del aula, generar actividades creativas, innovadoras que motiven al estudiantado, son algunas de las exigencias que se les atribuyen en la actualidad y que se espera satisfagan correctamente (Salinas: 2004).

A partir de estos aportes es que surge la necesidad de entender a la apropiación de las nuevas tecnologías más allá del uso instrumental de las herramientas disponibles. Queda claro que los docentes deben tomar una decisión acerca de las TIC y en tanto representan el punto inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje en la estructuración del curso, esa decisión va a afectar el desarrollo de las prácticas así como también la vinculación que exista entre el aula y los mecanismos no presenciales.

## 3. Antecedentes de investigación

“Ventajas del uso de las TICs en el proceso de Enseñanza/aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles”, es un artículo publicado en una revista electrónica sobre tecnologías educativas, para el año 2009, donde los investigadores partícipes se abocaron a indagar desde los ojos de los docentes cómo las TIC afectaban su desenvolvimiento.

Mediante encuestas aplicadas a los sujetos de interés, se recogió en sus respuestas como principales ventajas: la ruptura de las barreras temporal-espacial, la posibilidad de interactuar con la información (agregar, profundizar, modificar rápidamente elementos textuales y no textuales), así como también los diferentes formatos y actividades que pueden emplearse por medio de herramientas tecnológicas. Por el contrario, la ventaja menos valorada ha sido el ahorro de tiempo que las TIC brindan, llegando a presentar para varios docentes una limitación en tanto implica invertir horas en capacitación de cursos, gestión de actividades on-line, responder inquietudes de estudiantes, y estar actualizado permanentemente.

Si bien la publicación toma en consideración una realidad específica, la española, no deja de ser relevante en la medida que se centra en los mismos sujetos que interesan para esta investigación (docentes universitarios), y aporta algunos lineamientos generales en materia de aspectos positivos y negativos que tales sujetos perciben.

Un segundo antecedente lo otorga un trabajo realizado y presentado en el marco del XIII Congreso Internacional de Educación a Distancia (CREAD – UDEC) en el año 2009, cuyo eje se centró en la utilización de las TIC para la generación de nuevos ambientes de aprendizaje. El trabajo en sí, titulado “*EVA: Sistema de Entornos Virtuales de Aprendizaje*”, realizado por Virginia Rodés en colaboración con otros autores, ofrece un panorama general sobre la incorporación de plataformas en nuestro país, poniendo énfasis en la organización y funcionalidades de la herramienta en cuestión.

Es de destacar la conceptualización realizada sobre el sistema EVA en este documento (clúster de servidores y plataformas educativas que instaladas en las instituciones universitarias permiten compartir servicios, recursos, crear actividades conjuntas, entre otras) y la importancia que en el mismo se le adjudican a los agentes sociales para el despliegue de la herramienta, principalmente administradores y personal docente.

A pesar de ser meramente descriptivo, su utilidad está dada justamente por la información conceptual que allí se dispone, sirviendo como una primera aproximación de referencia.

Finalmente, la investigación realizada en el marco de la Comisión Sectorial de Enseñanza para el año 2012, titulada “*Categorization of learning design courses in virtual environments*” se constituye como otro antecedente importante. En el mismo, se evidencia a los entornos/plataformas virtuales como una de las principales herramientas incorporadas en la educación de grado, y se toma en consideración la

interrogante desarrollada en el marco teórico (¿para qué utilizar las TIC?) desde una dimensión de usos prácticos. Se construye una tipología que permite agrupar y describir los usos que los docentes le otorgan a dicha tecnología, distinguiéndose cuatro categorías diferenciadas (repositorio, auto-administrado, participativo, y colaborativo), representando cada una de ellas una mayor complejidad de actividades efectuadas<sup>3</sup>.

Los principales resultados del estudio muestran que los cursos considerados son en su mayoría de carácter “repositorio” (como tipo ideal “puro”), lo que se traduce en un uso básico del espacio virtual, colocándose información y materiales para que los estudiantes puedan acceder de forma virtual, operando como depósito de documentos. La utilidad que reporta ese estudio radica precisamente en esa tipología desarrollada, y las posibilidades que manifiesta para la aplicación a casos concretos.

A la luz de los antecedentes de los aportes teóricos referenciados surge el interés de estudiar la dinámica de las plataformas virtuales, así como también la interacción-relación que existe entre ellas y las prácticas presenciales de enseñanza universitaria.

#### **4. Problema de Investigación**

De la mano con la diversidad de herramientas tecnológicas que surgieron en las últimas décadas se desarrollan múltiples debates, cuestionamientos y discusiones acerca de las posibilidades que manifiestan las mismas, y cómo su aplicación trae implicancias en cualquier ámbito de la sociedad. En materia educativa, las TIC hacen que los modelos de enseñanza-aprendizaje tradicionales sean una de varias formas de llevar a cabo tales procesos, existiendo alternativas que no son excluyentes entre sí.

En el marco de la educación universitaria, particularmente en la UdelaR, son variadas las experiencias que se han ejecutado para integrar las TIC en la enseñanza de grado, así como también los resultados y las posturas que asumen los diferentes actores involucrados en relación a ellas.

Una de las herramientas más difundidas en dicho ámbito son los entornos o plataformas virtuales de aprendizaje<sup>4</sup>, lo que hace pertinente estudiar a fondo las mismas para comprender como se evalúan, piensan y utilizan en el marco de la SIC.

---

<sup>3</sup> Ver descripción de la tipología en ANEXO I

<sup>4</sup> En la sección estrategia metodológica, estudio de caso, se detallan algunas generalidades para la comprensión del funcionamiento de la herramienta.

Dada la complejidad que abarca lo anterior, para esta investigación se decidió abordar el Entorno Virtual de Aprendizaje de una institución concreta, la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, y trabajar con un grupo de actores específico: los docentes.

La pregunta teórica:

*¿Qué factores influyen en los usos que los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales desarrollan en el Entorno Virtual de Aprendizaje, y de qué manera dichos sujetos concilian ese espacio con el de enseñanza presencial?* sirvió de guía para tomar en cuenta los debates explicitados.

Partiendo de esa pregunta general, se derivan otras cuestiones referidas a las potencialidades y/o limitaciones que identifican los mismos para el empleo de esas utilidades concretas, a los objetivos o finalidades que persiguen mediante el empleo de dicha herramienta, dificultades que encuentran para articular los espacios virtual y presencial, entre otras cuestiones que serán abordadas en lo sucesivo.

## **5. Estrategia Metodológica**

Para dar respuesta a la pregunta que orientó la investigación, se definieron tres objetivos concretos que guiaron el trabajo durante todo el proceso, y atendieron dimensiones particulares del objeto de estudio.

- a) Explorar y describir los usos, potencialidades y limitaciones que los docentes visualizan en el empleo del EVA.
- b) Indagar sobre las percepciones que poseen de sí mismos los docentes en cuanto al uso de la plataforma, y analizar los principales factores que los mismos identifican como centrales en el uso diferencial del Entorno Virtual de Aprendizaje.
- c) Comprender y analizar cómo los mismos articulan los usos y actividades realizados en la plataforma virtual con las dinámicas de enseñanza presencial.

Cada objetivo puntualizado dio paso a nuevas interrogantes que encontraron una respuesta tentativa y anticipada, conjugándose así como hipótesis pertinentes para la investigación.

Hipótesis a): *En tanto en el espacio aúlico se siguen concentrando los aspectos sustantivos para el desarrollo de cursos, los principales usos y actividades que los docentes realizan en la plataforma virtual están relacionados a la colocación y difusión de recursos bibliográficos o de lectura en otros formatos, que faciliten el acceso al material de trabajo.*

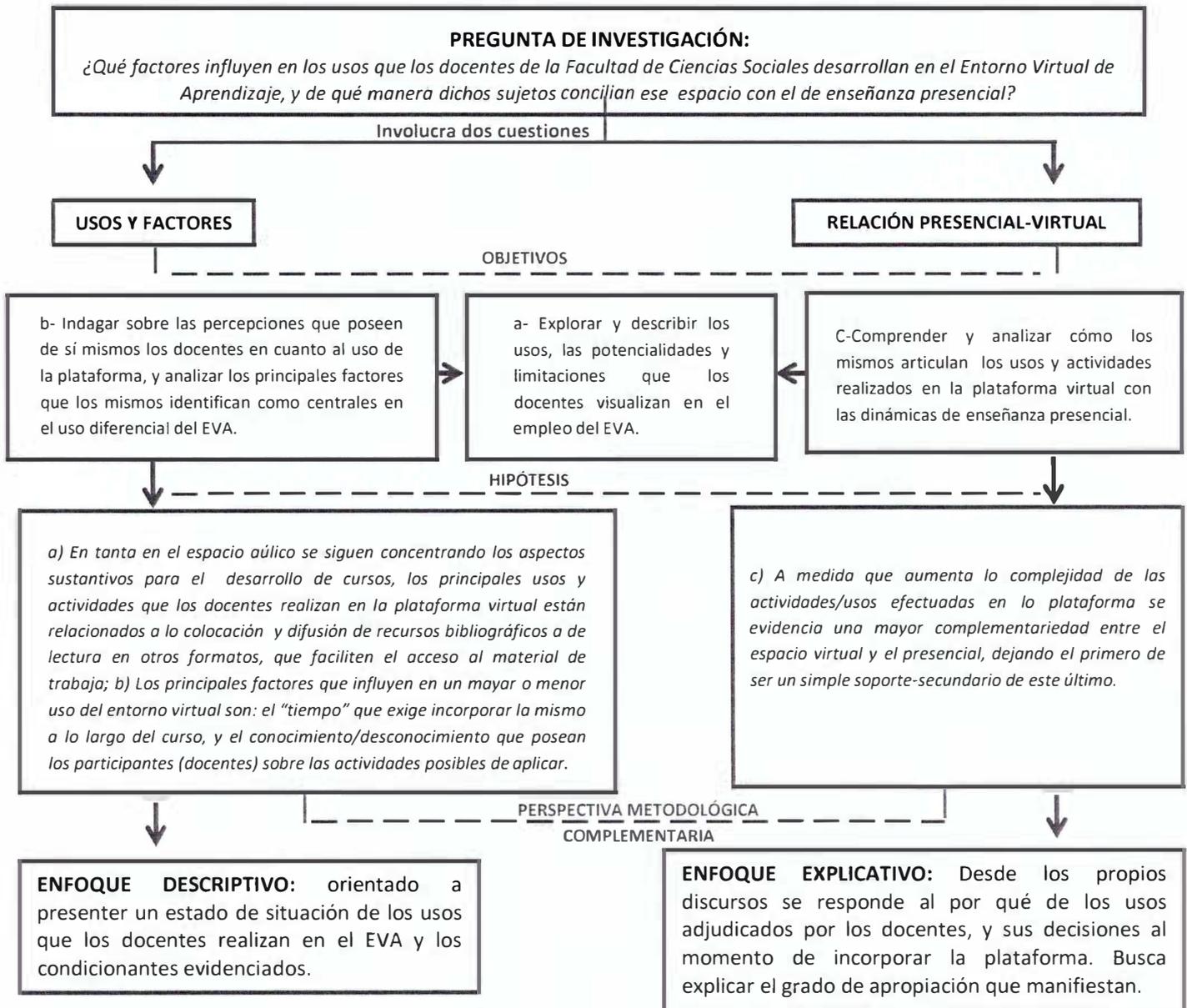
- Hipótesis b) *Los principales factores que influyen en un mayor o menor uso del entorno virtual son: el "tiempo" que exige incorporar la misma a lo largo del curso, y el conocimiento/desconocimiento que posean los docentes sobre las actividades posibles de aplicar.*

- Hipótesis c): *A medida que aumenta la complejidad de las actividades/usos efectuadas en la plataforma se evidencia una mayor complementariedad entre el espacio virtual y el presencial, dejando el primero de ser un simple soporte-secundario de este último.*

Así definidos los objetivos y las hipótesis de trabajo, fue necesario pararse desde un enfoque que permitiera adecuarse al objeto de estudio, contrastar las ideas iniciales para extraer y analizar posteriormente la información de interés. Con tal finalidad, se optó por una estrategia metodológica que empleara una perspectiva de investigación cualitativa, que articulara dos aspectos o niveles de interés: un nivel descriptivo inicial, y otro de carácter explicativo.

La forma en que se combinaron ambos niveles recibe el nombre de complementación, la cual permitió abordar de forma separada dimensiones del mismo objeto de estudio, conservando la independencia de métodos y de resultados, en tanto responden a interrogantes diferentes . (Hemilse: 2011).

El siguiente diagrama da cuenta de ambos niveles, así como la relación que cada uno de ellos mantiene con la pregunta de investigación, los objetivos e hipótesis de trabajo indicadas.



En sintonía con el enfoque cualitativo y buscando mayor profundización en la investigación, se tomaron en cuenta ciertos parámetros para la definición del caso a estudiar, elementos que son parte constitutiva de la estrategia metodológica implementada. Para facilitar la lectura, a continuación se aclara el por qué de la elección de la herramienta, el centro universitario, y los agentes mencionados (EVA, FCS y docentes respectivamente). así como también se explicita cómo se seleccionaron los sujetos de interés y por ende los cursos administrados por cada uno de ellos.

## 5.1 Estudio de caso.

Se reiteró en varias ocasiones como la problemática se centra en una institución, en una tecnología, y en actores específicos, por lo que el alcance de la misma se ve acotado en función de esos elementos.

En relación a la institución educativa seleccionada, la Facultad de Ciencias Sociales (FCS – UdelaR), tal decisión se debe principalmente a motivos de proximidad y accesibilidad de datos e información de interés para el estudio. Incluir otros servicios universitarios demandaría mayor tiempo e implicaría notorias dificultades al momento de seleccionar los docentes con los que se trabajaría, no solo porque aparecen limitantes de privacidad de la información sino principalmente limitantes para acceder a los entornos virtuales que cada centro ha incorporado.

Por otro lado, la focalización en el EVA o Entorno Virtual de Aprendizaje se debe a que representa una de las experiencias más importantes y recientes en la integración de las TIC a la enseñanza de grado. Como indica Rodés, hasta el año 2008 si bien se habían concretado algunas experiencias puntuales, eran incipientes y con escasa articulación a los marcos institucionales correspondientes. Para dicho año, con la consolidación del proyecto “Generalización del uso educativo de TIC en la Universidad de la República” (también conocido como TIC UR), se da paso al funcionamiento de plataformas virtuales que tiene entre uno de sus principales objetivos colaborar en la búsqueda de una mayor flexibilización para la enseñanza de grado, que aúne por una mayor articulación con el ámbito presencial (Rodés; Peré; Pérez: 2010).

Ya para el año 2011, la herramienta adquiere mayor importancia, se ejecuta otro programa (Programa para el desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje en la Universidad de la República, PRO-EVA), con vigencia hasta finales del año 2015, por medio del cual se fomenta un desarrollo de tales espacios, una ampliación a todos los servicios universitarios, y se impulsan constantemente procesos de formación para el uso de la tecnología por parte de los docentes (DATA: 2012).

Más allá de las actividades específicas<sup>5</sup> posibles de efectuar por medio de las plataformas virtuales (aplicaciones interactivas, evaluativas, dispositivos que permiten compartir información en diferentes formatos, entre otras), la relevancia de profundizar en su funcionamiento toma en cuenta no solo la vigencia actual de su incorporación, sino las posibilidades que brinda en la búsqueda de nuevas prácticas, dinámicas y estrategias para el desarrollo de cursos.

---

<sup>5</sup> Para mayor detalle de las actividades, ver ANEXO II

Finalmente, la decisión de trabajar con los docentes es resultado de dos consideraciones; por un lado, como se expuso en el marco teórico, es el cuerpo docente quien inicialmente se encarga de la elaboración de los cursos, quienes seleccionan metodologías y llevan a cabo prácticas pedagógicas apropiadas para cumplir con sus objetivos, y quienes por ende definen herramientas a incorporar dentro del marco institucional.

Pero además, la tecnología indicada (EVA) respeta una lógica de roles claramente diferenciados, los cuales limitan las tareas que cada usuario puede realizar así como también la información a la cual tienen acceso. Sin entrar en detalles, son de interés aquellos usuarios que en la plataforma asumen el rol de docente (titular, asistente o ayudante), dado que solo ellos tienen posibilidades de llevar a cabo alguna de las aplicaciones disponibles, y tienen por ende mayor poder de decisión al momento de ejecutar alguna aplicación en sus cursos.

Resta aclarar cómo se seleccionaron los docentes, y en estrecha conexión los cursos administrados por cada uno de ellos que fueron analizados. Si bien la unidad de análisis definida son los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales que se encontraban impartiendo algún curso durante este estudio, no se trabajó con todos ellos.

Recurriendo a uno de los antecedentes puntualizados, "*Categorization of learning design courses in virtual environments*", se tomó en consideración la tipología allí construida aplicada al EVA central, y en base a ella se orientó la selección para esta investigación: en primer lugar fueron seleccionados los cursos, para finalmente trabajar con los docentes "enlazados" a ellos, responsables de los mismos.

Para controlar algunas variables contextuales se seleccionaron docentes de las diferentes carreras/licenciaturas de grado que se imparten en la institución, así como también se consideró el grado de avance de las mismas en términos de años.

Como puede apreciarse en la siguiente tabla, el resultado fue una selección de veinte docentes (cada uno de ellos a cargo de un curso puntual), diferenciándose aquellos que en sus cursos solamente colocaban material o recursos en diferentes formatos, y los que superaban esas utilidades básicas para dar paso a alguna actividad de mayor complejidad.

Selección de los docentes universitarios con los que se trabajó.

Carreras	Utilidades básicas				Utilidades de mayor complejidad				Total
	Avance de la carrera en años								
	Primero	Segundo	tercero	Cuarto	Primero	Segundo	tercero	Cuarto	
Ciclo Inicial	1	0	0	0	1	0	0	0	2
Sociología	0	2	2	2	0	0	0	0	6
Ciencia Política	0	2	1	1	0	0	0	0	4
Trabajo Social	0	1	1	1	0	0	1	0	4
Desarrollo	0	1	1	1	0	1	0	0	4
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>20</b>

Fuente: elaboración propia. Información referida al año 2013. Los valores representan el N° de docentes seleccionados para cada licenciatura dictada en la Facultad de Ciencias Sociales, tomando en consideración el grado de avance de las mismas.

Elegidos los docentes y como parte constitutiva de la estrategia metodológica, se definieron las respectivas técnicas de recolección de datos, orientadas a la consecución del material necesario para alcanzar los objetivos propuestos.

## 5.2 Técnicas de investigación.

A lo largo del trabajo de campo se utilizaron dos técnicas de recolección de la información, una para cada enfoque o nivel considerado: descriptivo y explicativo.

**Cuestionarios auto-administrados:** El objetivo del formulario fue el de explorar el estado de situación de los cursos que administraban los docentes en materia de “usos” del EVA, llevar a cabo un abordaje descriptivo, y tener una primera aproximación sobre los factores que explican e influyen en el desarrollo (o no) de las actividades allí presentes. Se aplicaron en total veinte cuestionarios, uno para cada docente considerado.<sup>6</sup>

**Entrevistas en profundidad:** Desde la perspectiva cualitativa se focalizó en dar respuesta a la segunda cuestión explícita en la problemática, la relación entre el EVA y las prácticas docentes, brindándose el espacio para que los docentes colocaran sus discursos y significaciones en un primer plano.

<sup>6</sup> Ver propuesta de cuestionario auto-administrado en ANEXO III.

La utilización de entrevistas resultó en un aporte sustantivo en la medida que permitió que el entrevistador: *“lejos de suponer que conoce (...) se compromete a preguntárselo a los interesados, de tal modo que éstos puedan expresarlo en sus propios términos y con la suficiente profundidad para captar toda riqueza de su significado”* (Olabuenaga: 1996, pág. 171).

Se realizaron diez entrevistas con una duración media de 1 hora, y se decidió cerrar la instancia de recolección con esta técnica dado que el discurso de los docentes mostró un alto grado de saturación<sup>7</sup>.

### 5.3 Resumen del trabajo de campo.

En lo que refiere concretamente al trabajo de campo, el mismo se llevó a cabo a lo largo del año 2013, concentrándose entre los meses de Julio a Setiembre, y constó de tres etapas conectadas. Primeramente, se habló con responsables y expertos en el EVA para tener un primer acercamiento, aceptar sugerencias/recomendaciones en el abordaje de la temática, y re-ajustar el marco teórico.

Consecutivamente, se implementó la técnica de cuestionarios auto-administrados enviando los mismos a las casillas de correo de los docentes seleccionados, encargados de impartir los respectivos cursos, completándose de forma online (google drive). Al finalizar el mes de Julio, se contaba con un 100% de respuesta de los mismos, lo que permitió disponer de información de interés antes de aplicar las entrevistas.

Finalmente, una vez administrada la información que reportaron los cuestionarios se fueron coordinando instancias de entrevistas con los docentes, priorizando a quienes tenían un mayor desenvolvimiento en la plataforma, y a quienes declaraban en el formulario utilizaban actividades más complejas. En ese orden, las mismas se efectuaron entre los meses de Agosto y Setiembre y como se dijo con anterioridad, se alcanzó el punto de saturación en la décima entrevista<sup>8</sup>.

### 5.4 Crítica metodológica.

Una consideración pertinente refiere a que la implementación de las técnicas correspondientes tuvo lugar en el año 2013; por ende los resultados deben leerse para ese período.

Un segundo punto a tener en cuenta, se deriva de la decisión de trabajar con los actores indicados, y está relacionado con uno de los objetivos orientado a captar las dinámicas de presencialidad-

---

<sup>7</sup> Ver propuesta de Entrevista en ANEXO IV.

<sup>8</sup> Para obtener mayor información sobre los docentes que completaron el cuestionario y quienes fueron entrevistados, ir al ANEXO V.

virtualidad. Si bien la misma se abordó desde la óptica de los docentes, el trabajo no pretende ahondar en una lógica de modelos o diseños pedagógicos, sino simplemente mostrar las diferentes posturas que existen desde las significaciones atribuidas por tales actores.

Aclarados esos puntos, la estrategia metodológica fue sumamente útil para la recolección de datos así como también para su posterior análisis; la decisión de realizar un estudio de caso fue adecuada para cumplir con los objetivos, y la perspectiva cualitativa resultó pertinente en tanto gracias a ella fue posible modificar y re-adaptar las técnicas en función de la información que iba surgiendo.

## **6. Análisis de la información**

Para facilitar la presentación de la información, el análisis se estructura en tres capítulos que si bien mantienen un grado de relación pueden ser leídos de forma independiente. De esta forma es posible distinguir lo que reporta cada una de las técnicas por separado (cuestionarios autoadministrados y entrevistas), para luego complementar y relacionar los aportes de las mismas.

Se menciona en la ante-sala de cada capítulo las principales dimensiones consideradas para el respectivo análisis, y al finalizar cada uno de ellos se realiza una síntesis de hallazgos.

### **6.1 Capítulo I: Primeras aproximaciones...**

En esta línea, esta sección es meramente descriptiva, toma en cuenta la información que reportaron los cuestionarios auto-administrados, y tiene la finalidad de presentar el estado de situación de los docentes en relación al manejo de la tecnología indicada.

A nivel general, el capítulo muestra para los veinte docentes que completaron el cuestionario los principales conocimientos que tienen acerca del EVA, las actividades que los mismos llevan a cabo en la práctica, los elementos que influyeron en tales usos, factores o condicionantes que afectaron a los docentes en el desenvolvimiento de la herramienta, y finalmente las principales ventajas y desventajas identificadas.

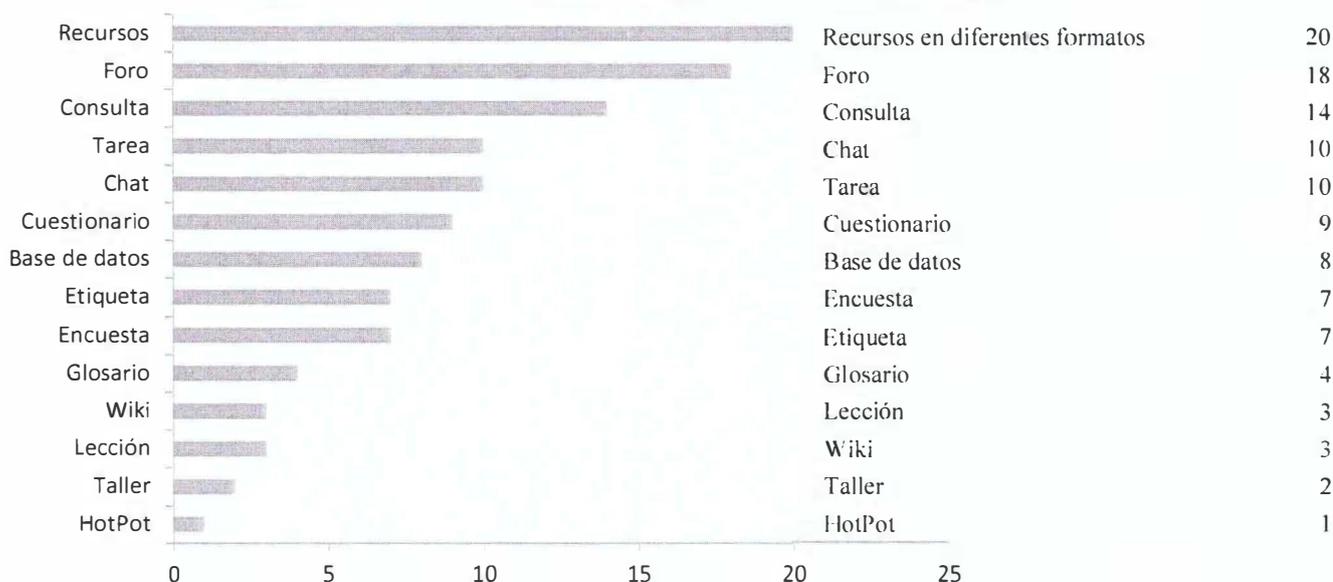
Las dimensiones consideradas son:

- Conocimientos y usos concretos de la herramienta.
- Factores que condicionaron personalmente tales usos.
- Ventajas y Desventajas percibidas en el empleo del EVA.

### 6.1.1 Conocimientos y Usos concretos del EVA.

A grandes rasgos, los docentes afirman conocer algunas aplicaciones del entorno virtual, destacándose principalmente las de carácter más simple o repositorio: esto es aquellas vinculadas a la difusión de información en diferentes formatos, y a la utilización de foros como medio de informes y anuncios.

Gráfico 1.1: Actividades que el EVA permite realizar conocidas por los docentes.



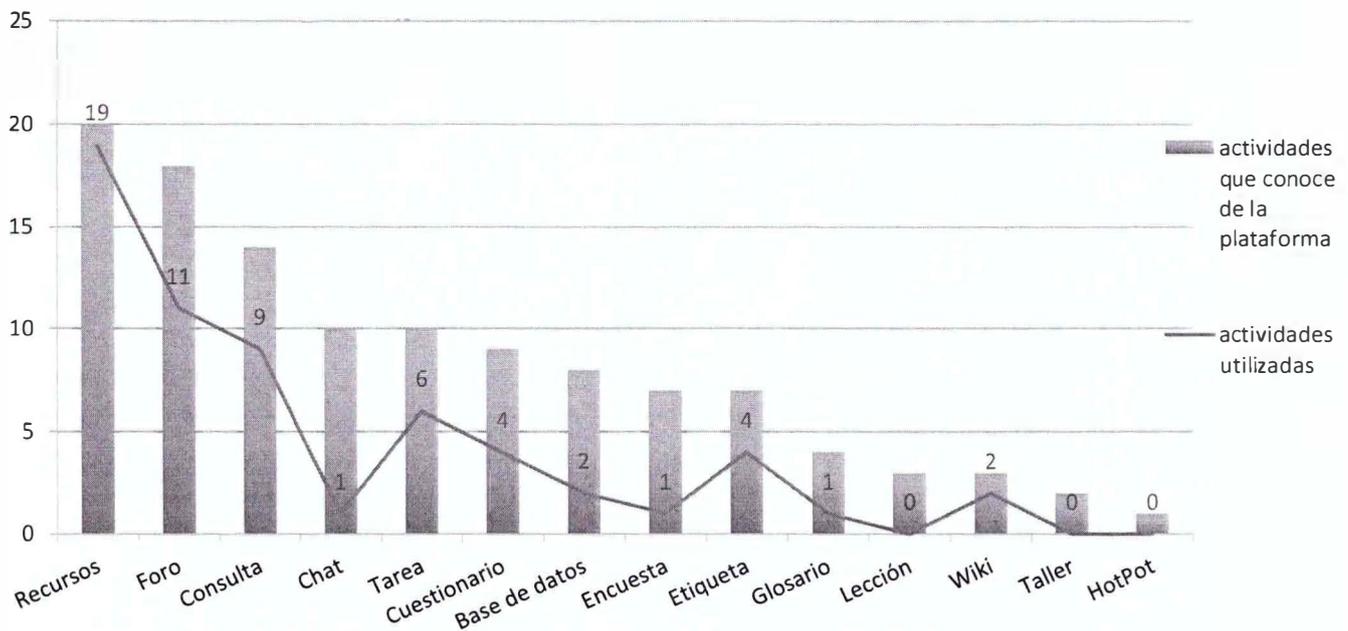
Fuente: elaboración propia. Información referida al año 2013. Los valores se expresan en términos absolutos.

Como puede apreciarse en el gráfico anterior, tales aplicaciones son conocidas por todos los docentes para el caso de los recursos en diferentes formatos (los veinte afirmaron conocer la actividad), y solamente en dos casos se desconocían las posibilidades interactivas que la aplicación de foro brinda.

Respecto a la actividad de tipo consulta, la misma asume un valor importante en términos absolutos (catorce docentes afirmaron conocerla), pero entendida ésta en su sentido más simple, como la posibilidad de responder a consultas que los estudiantes realizan, y mantener un diálogo que escapa al contexto áulico.

Cuando observamos conjuntamente las actividades conocidas con las efectivamente llevadas a cabo, la cantidad de usuarios-docentes que aplican las mismas se ve reducida.

Gráfico 1.2: Actividades del Entorno Virtual de Aprendizaje (conocidas y utilizadas por los docentes)

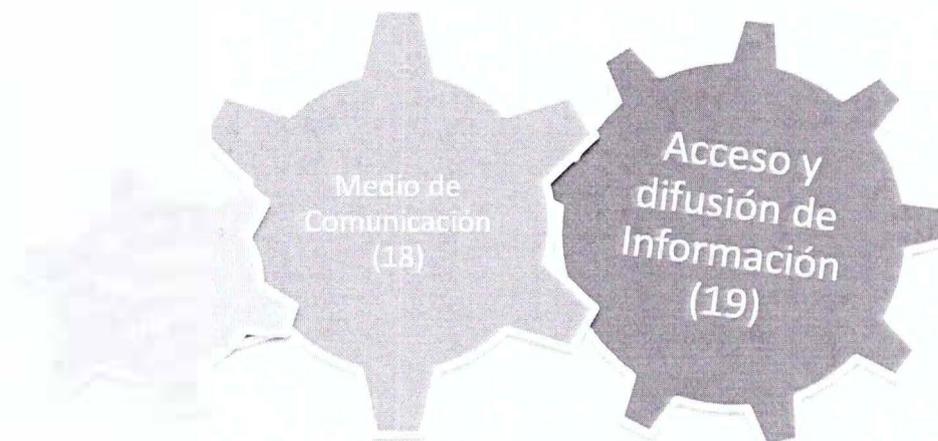


Fuente: Gráfico de elaboración propia. año 2013. Valores absolutos.

Nuevamente, la colocación de recursos en el espacio virtual y las posibilidades interactivas-comunicativas (ya sea mediante el foro o las consultas realizadas) alcanzan los valores más elevados, mientras que aquellas actividades que implican mayor complejidad son utilizadas por pocos docentes, llegando a ser en algún caso nulo su empleo.

Cuando se indaga sobre los objetivos que persiguen los docentes en la utilización de tales actividades, la información que aportan los cuestionarios instala una primera conclusión, algo apresurada: para la mayoría de los sujetos, se aplican ciertas actividades del EVA con una finalidad que no trasciende la utilidad concreta que la aplicación en sí misma reporta. Debido a ello, se visualizan como algunos docentes utilizan el entorno virtual con una finalidad meramente informativa, buscando centralizar la información del curso mediante la colocación de documentos y presentaciones; otros que persiguen una finalidad de carácter comunicativo o interactivo, orientados a recibir y dar respuesta a consultas, problemas, o inquietudes acerca del curso desarrollado; y finalmente, en menor medida algunos docentes que le adjudican una finalidad evaluativa, ya sea en el desarrollo del curso (cuestionarios, tareas, entre otras actividades del EVA que permiten evaluar a los estudiantes) o sobre el curso en concreto (registrar percepciones de los estudiantes, juicios de valor sobre cómo se dictó el curso, qué cambiarían, qué tan satisfechos/insatisfechos quedaron con el mismo).

Diagrama 1.3 objetivos concretos que persiguen los docentes mediante el empleo del EVA



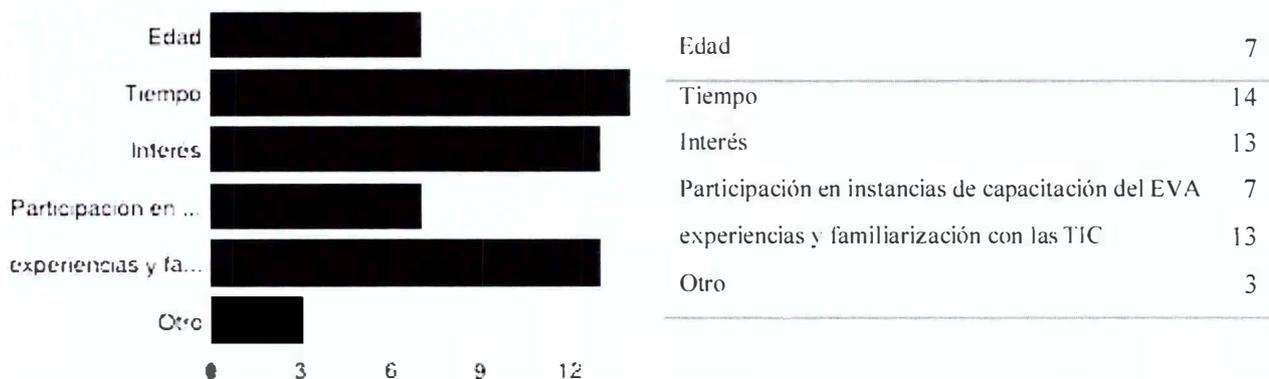
Fuente: Elaboración propia (info. del 2013). Los valores absolutos refieren al número de docentes que mencionó tal finalidad.

Cómo se puede apreciar en el diagrama 1.3, fueron diecinueve los docentes que declararon utilizar la plataforma con la finalidad de facilitar el acceso - difusión de información y material de interés para el curso, dieciocho aquellos que persiguen fines comunicativos, y tan solo seis quienes la utilizan con objetivos de evaluación.

#### 6.1.2 Factores que influyeron en los usos de la herramienta.

Hasta el momento se indicó qué conocen e hicieron los docentes en los cursos seleccionados, pero nada se ha dicho acerca de los elementos que influyeron en las aplicaciones de la herramienta en cuestión: colocando el foco sobre este ítem, los cuestionarios aportan información relevante a este respecto.

Gráfico 1.4: Factores que influyen en el uso diferencial del EVA



Fuente:Elaboración propia (info. referida al año 2013). Valores expresados en términos absolutos.

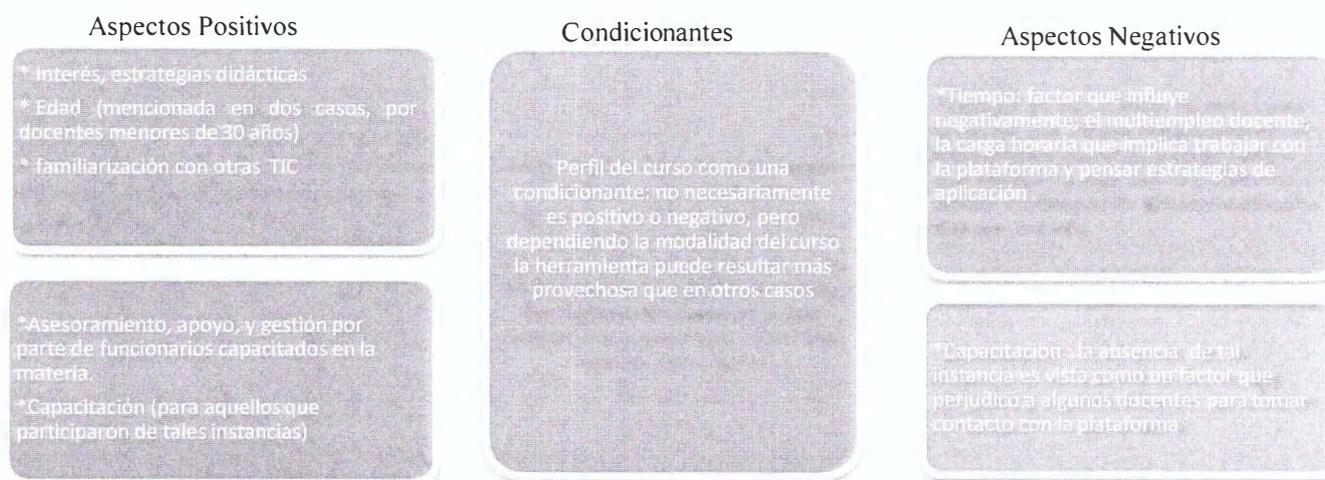
Observando el anterior gráfico los docentes identificaron al interés, tiempo, y experiencias y/o familiarización con las TIC como algunos de los elementos que pueden explicar el uso diferencial otorgado a la plataforma. Mientras el primero hace referencia a una cualidad del docente, interesarse (o no) en nuevos métodos o áreas didácticas de trabajo, participar de instancias donde se informe y apoye en el empleo de la herramienta, los otros están vinculados a experiencias previas (en el caso de la familiaridad con otras tecnologías similares) y a los horarios, dedicación y posibilidades que tengan los docentes en la administración del curso por ese medio virtual.

Otro dato interesante se ve registrado en relación a la edad: si bien solamente siete docentes identificaron a la misma como “influyente”, bajo el argumento de que a mayor edad el factor generacional hace que no se cuente con tanta familiaridad en materia de TIC, quienes completaron el cuestionario y tenían entre 46 y 60 años no lo identificaron como un factor preponderante, aclarando que puede afectar el desenvolvimiento en la plataforma pero no es central.

Bajo la categoría otros se mencionaron aspectos organizativos, el hecho de que se decida o no por parte de la cátedra incorporar la plataforma, la modalidad de la asignatura en cuestión, y el modelo de presencialidad, semi-presencial, taller o seminario definido.

Vinculado a lo anterior, los docentes fueron identificando algunos elementos que los afectaron directamente, distinguiendo cuáles lo hicieron favorablemente y cuáles negativamente. En el siguiente diagrama se explicitan aspectos positivos (facilitaron la incorporación de la herramienta), negativos (dificultaron o imposibilitaron) y aspectos condicionantes, elementos que desde su propio punto de vista los afectó pero no necesariamente de forma positiva o negativa.

Diagrama 1.5: Factores que influyeron en las experiencias de los docentes.



Fuente: Elaboración propia (en base a info. 2013).

Mientras el interés por desarrollar estrategias didácticas apropiadas a los nuevos tiempos y dirigida a grupos masivos, haber participado en instancias de capacitación sobre el funcionamiento del EVA, contar con cierta proximidad a tales instrumentos, y recibir el apoyo en gestión por parte de funcionarios aparecen como elementos positivos para el desenvolvimiento en la plataforma, el tiempo se manifiesta como su contraparte: elemento necesario e insuficiente que influyó de forma negativa para utilizar la herramienta en todo su potencial.

### 6.1.3 El contrapeso de la plataforma: Potencialidades vs Desventajas.

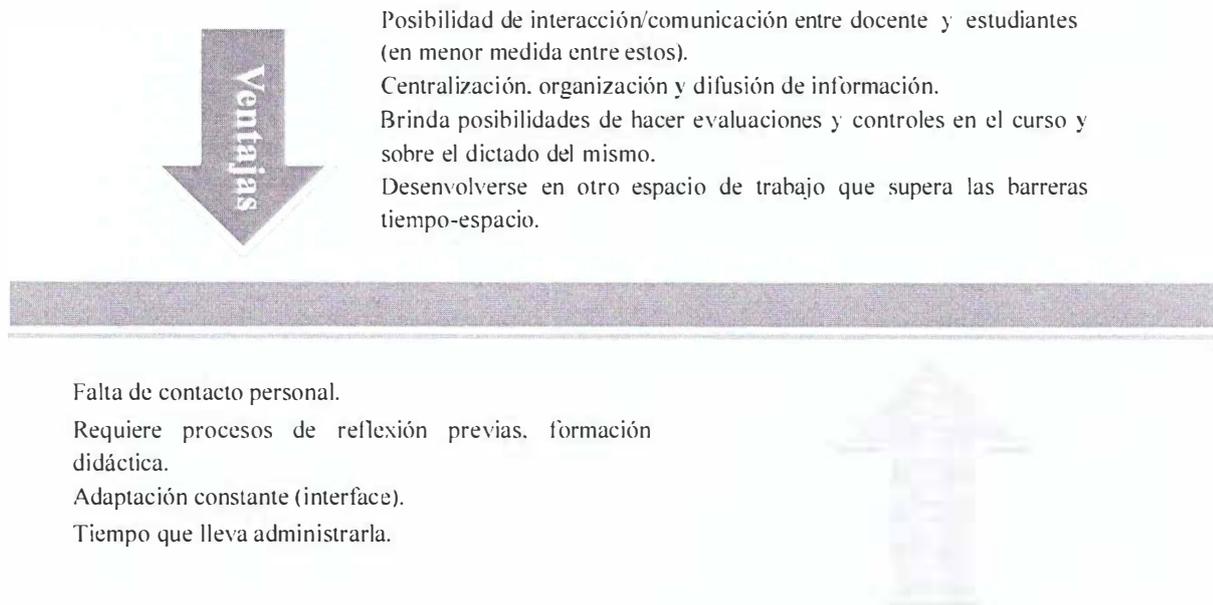
Por último, en este primer capítulo del análisis se indagó sobre las ventajas y desventajas percibidas por los docentes en el desarrollo de sus cursos. Cuando nos paramos del lado de los aspectos positivos, no es casualidad que las ventajas evidenciadas coincidan con las finalidades indicadas por los docentes y desarrolladas con anterioridad.

Así, se destaca como ventajoso el carácter interactivo de la plataforma, la posibilidad de establecer un diálogo más fluido con los estudiantes, facilitar la transmisión de anuncios, comunicados o noticias a las cuales se puede acceder en cualquier momento. El EVA se convierte en un instrumento rápido de comunicación con los estudiantes con el que se pueden realizar intercambios de distinta índole durante el curso, saltando las barreras temporal-espacial.

Seguido a ella, se identifican como ventajas la funcionalidad de repositorio bibliográfico en la medida que permite centralizar y distribuir la información en un solo lugar, accesible a todos por igual, así como también se destaca (en menor medida) la posibilidad de realizar evaluaciones con fines académicos o sobre la administración del mismo fácilmente.

Respecto a las desventajas mencionadas, el tiempo que implica administrar la misma aparece nuevamente como una gran limitante, y se adicionan ciertas exigencias, implicancias al momento de utilizar el entorno virtual asociadas a un proceso de adaptación constante para acompañar las transformaciones en la interfaz del sistema, y a las reflexiones que debe (o debería) tener su espacio para acompañar la utilización del EVA con formación didáctica en el tema.

Diagrama 1.6: Contrapeso del EVA.



Fuente: Elaboración propia (información basada en el año de relevamiento, 2013)

#### 6.1.4 Síntesis de hallazgos.

Este capítulo revisó el estado de situación de diferentes cursos administrados por los veinte docentes considerados, en función de la información recabada por la técnica de cuestionarios autoadministrados. En base a ello, se presentó una descripción básica en relación a tres dimensiones de interés: conocimientos y usos de la plataforma, factores que influyen en el uso diferencial del entorno, y ventajas/desventajas allí percibidas.

En materia de conocimientos de la plataforma y usos concretos realizados, se evidencia como la gran mayoría de los docentes conoce y ejecuta solamente las aplicaciones más básicas vinculadas a la difusión de información en diferentes formatos y a la utilización de foros o consultas como medio de comunicación, transmisión de informes y/o anuncios. Parecería que a nivel general, con el empleo del EVA no se persigue una finalidad que trascienda la utilidad que reportan las actividades disponibles, esto es se utiliza la plataforma con fines de difusión de información o material de interés (correspondiéndose con las actividades repositorias) o con fines comunicativos (mediante las actividades de foro o consulta).

En cuanto a los elementos que influyen en un uso diferencial de la herramienta, se destaca al interés, familiarización con las TIC, y al tiempo como los principales factores que condicionan su empleo. Mientras los dos primeros contribuyen a que sea más propicio emplear la plataforma, actúan como

factores positivos, el tiempo que demanda utilizar la misma y capacitarse constantemente para estar actualizado actúa como la contra-cara, la principal limitante.

Por último, los docentes distinguieron ventajas y desventajas en el empleo del EVA. Respetando la desventaja del tiempo puntualizada con anterioridad, las principales ventajas identificadas aluden al espacio que ofrece la plataforma para la interacción, la posibilidad de establecer un diálogo más fluido con los estudiantes, de colocar el material utilizado en el curso en un solo lugar, hacerlo accesible a todos por igual, realizar evaluaciones durante el curso.

Como consecuencia de esta primera sección, simplemente sabemos qué tan familiarizados están los docentes con la plataforma en algunos puntos específicos, pero la información no nos dice nada del por qué de sus respuestas. Para profundizar en tales cuestiones es necesario ampliar el acercamiento al objeto de estudio y movernos en el plano de lo simbólico, de las percepciones, dándole voz a los sujetos de interés, elementos que se explicitan en el siguiente capítulo.

## 6.2 Capítulo II: Desde el discurso de los docentes.

El contenido de esta sección toma en cuenta los aportes obtenidos mediante la técnica de entrevista en profundidad, y presenta información pertinente en función de los discursos que los docentes realizaron acerca de la plataforma virtual.

En función de las diez entrevistas, fueron construidas las correspondientes dimensiones: rol del docente: aspectos positivos y negativos en la utilización del EVA; factores que influyeron en el uso / no uso de la herramienta; y finalmente la forma en que se articula el espacio presencial con el virtual que propicia la plataforma.

### 6.2.1 El rol en la docencia y la incorporación de las TIC: expectativas y realidades.

Hablar del rol del docente es hablar de las funciones que ha de desempeñar el mismo, principalmente en materia de enseñanza-aprendizaje. La dimensión considerada toma en cuenta tanto el ideal identificado por cada uno de los docentes con los que se trabajó, en contraposición con la situación real, la proximidad o lejanía que los mismos tienen respecto a esa aspiración.

A grandes rasgos, es posible agrupar los roles ideales mencionados en tres grandes grupos, los cuales no son independientes sino que toman en cuenta diferentes aspectos.

Aparece por un lado el rol asociado al grado del docente y a la calidad del mismo (jefe de cátedra, asistente o ayudante), por otro el rol asociado a la integralidad entre la enseñanza, investigación y extensión, y finalmente el rol centrado en un aprendizaje conjunto e interactivo con los estudiantes.

Respecto al primero de ellos, varios entrevistados identificaron su rol asociándolo al grado que disponen y la “calidad” o descripción que asume el mismo. Se diferencian entonces docentes catedráticos (encargados del curso, con mayor autoridad o poder de decisión sobre la organización del mismo) de los grados inferiores, asistentes/ayudantes, quienes intentan funcionar de nexo entre los docentes catedráticos y el estudiantado.

Al decir de uno de los entrevistados, en términos ideales mientras el docente catedrático tiene una función más expositiva, de dominio teórico de la asignatura, los docentes en calidad de ayudantes o asistentes se encargan de problematizar lo que el anterior dice y aplicarlo a ejemplos puntuales (Entrevistada N° 2).

Desde una posición más genérica acerca de la docencia, otros entrevistados conciben el ideal como un sujeto capaz de desenvolverse y recorrer las diferentes funciones de la Universidad (investigación, extensión y enseñanza), para nutrirse de ellas y conciliar las mismas en el desarrollo del curso. Para quienes resaltaron lo anterior, recibir insumos de las tres áreas y transmitirlos evita “(...) una cuestión repetitiva o caer en una cuestión que se reduce a la repetición de textos y que no agrega otras sustancias” (Entrevistada N° 10), apostando a que el estudiante adquiriera “(...) una concepción más integral acerca de lo que es aprender” (Entrevistada N° 9).

El tercer rol que emerge en los discursos, coloca en el centro la noción de interactividad y aprendizaje conjunto bajo el entendido de que no se trata de colocar una barrera entre ambas partes sino que es indispensable el diálogo, apelándose a una construcción colectiva.

*“(...) la relación docente-estudiante tiene que ser una relación donde haya un ida y vuelta, no se trata de la idea de una cátedra expositiva donde no haya un intercambio... la idea es el intercambio, el debate, promover el debate” (Ea C en Entrevista N°1).*

El hecho de que el docente se vea orientado a promover ese crear conjunto no evita que haya roles diferenciados, y por ende no se trata de una horizontalidad total en la relación; en definitiva, el docente opera como un orientador, y como puntualiza una de las entrevistadas el hecho de: “(...) *hacer un planteo algo más interactivo, del intercambio, el debate, en ningún momento desdibuja la responsabilidad del docente, [quien debe] ordenar la forma de trabajar en estos distintos debates y en los temas que corresponda*” (Ea A en Entrevista N°1).

Independientemente de la concepción de la docencia que posea cada docente, más allá de las posturas disimiles en cuanto al ideal que persigue cada uno, todos coinciden al indicar que en la práctica no es tarea sencilla conjugar los mismos. El resultado muchas veces es frustrado, y termina dando paso a clases magistrales, expositivas, lentas y poco participativas.

En el desempeño de su rol, el EVA entra en juego como una simple herramienta a su servicio. Al decir de ellos, la plataforma se constituye como un facilitador en la medida que: “(...) *justamente facilita, es una plataforma que conjuga una serie de herramienta que vos podés usar en otros lados*” pero que evidentemente requieren de la capacidad de agencia del sujeto. (Ea B en Entrevista N°1). Hablar de un facilitador permite percibir a la misma en su condición de medio, como un vehículo que no tiene caminos prefijados, sino que los mismos son establecidos en función de los objetivos perseguidos.

Implica en definitiva, distinguir lo positivo y los prejuicios, reflexionar sobre la misma y tomar una decisión en función de las ventajas y desventajas que reporte su utilización.

#### 6.2.2 El Entono Virtual de Aprendizaje: aspectos positivos y negativos.

Si bien en el capítulo primero se distinguieron aquellos aspectos ventajosos y desventajosos de la plataforma en cuestión, por medio de las entrevistas es posible profundizar en tales cuestiones, identificando además aspectos duales (con una carga positiva y negativa al mismo tiempo).

Una de las utilidades reconocidas en mayor medida por parte del cuerpo docente refiere a las posibilidades para la interacción que brinda el EVA. Los mismos reconocen que la plataforma afecta la interacción entre docentes y estudiantes, mediatiza la misma, pero ese “carácter mediatizado” posee tanto una carga positiva fácilmente identificable, y otra negativa que no es percibida por todos.

Mientras lo positivo alude a que permite mantener un diálogo constante, superar las barreras del espacio físico y aproximarse a los estudiantes (recibiendo dudas, consultas, entre otras cuestiones), la cara negativa de la interacción refiere a la forma que asume, donde el anonimato puede dar paso a ciertos problemas.

Desde la perspectiva positiva, evidentemente *“(...) gracias a la plataforma lo primero y fundamental es que tenes contacto con el estudiantado, entonces la cantidad enorme de mensajes, de posibilidades de avisos y cosas es interesante y propicia de ser empleada”* (Entrevistada N° 5). Al mismo tiempo, la misma permite solventar la incertidumbre de aquellos estudiantes que no se atreven a plantear sus dudas en el aula, al tiempo que garantiza contar con un registro organizado y situado sobre lo que se comunica, queda una constancia que puede ser utilizada por ambas partes si la situación lo amerita.

Sin embargo, el anonimato de la interacción puede ser interpretado como algo negativo en la medida que puede conducir a que los estudiantes adopten una postura “facilista”, donde la inmediatez se convierte en el centro de la comunicación. Como ejemplifica una entrevistada, esa sensación de que: *“(...) me tiene que responder todo ya [refiere a los estudiantes], como esa cosa de que me den en vez de yo buscar se siente permanentemente: como que todo tiene que estar, y tiene que estar ya (...)”* (Entrevistada N° 2).

Además, al tratarse de un espacio donde todo queda registrado en la escritura, la claridad de uno debe ser mayor que lo que se comunica oralmente en tanto queda grabado, y puede generar diferentes interpretaciones frente a la misma cuestión.

La plataforma trajo a su vez ciertos cambios en relación a la posibilidad de compartir y difundir información relativa al curso, constituyéndose en un espacio que no solamente permite el contacto e interacción, sino que da paso a que desde allí se centralice y organicen los contenidos del curso. Esta posibilidad que parece tan básica es justamente una de las más difundidas en el ámbito de enseñanza, y no por ser básica es de menor importancia dado que, como reconocen los docentes, contribuye a que todo el estudiantado acceda al material en tiempo y forma.

Si bien ambas utilidades (EVA como depositario de documentos y espacio que centraliza la comunicación fuera del aula) son favorables al decir de todos los docentes, la plataforma también cuenta con desventajas que dificultan su incorporación en la medida que exige una adaptación

constante, implica invertir mucho tiempo y profundizar o adentrarse en cuestiones pedagógicas dada las falencias con que cuentan a este respecto.

Una de las grandes preocupaciones que indican los entrevistados sostiene que la gran mayoría no cuenta con una formación pedagógica adecuada en materia universitaria (no fueron preparados para dar clase, sino que aprendieron por inmersión), y a ello adicionarle otro ámbito que requiere una preparación diferente es aun más complejo. Como bien afirma uno de los docentes, “(...) *son muy pocos los docentes que tienen una preparación en términos de pedagogías y todo eso, [entonces] no necesariamente la gente que es especialista en un tema sabe comunicarlo (...)*” y mucho menos sabe desenvolverse en otro espacio que integró más tardíamente, donde además los cambios son más frecuentes (Entrevistado N°7).

El anterior aspecto viene acompañado de otra desventaja; el riesgo de que los estudiantes consideren que el espacio virtual puede sustituir al del aula, y basta con el material allí dispuesto para aprobar el curso sin necesidad de asistir y presenciar los mismos. Como se verá más adelante, todos los docentes continúan priorizando el ámbito de la presencialidad, y en cierta medida le atribuyen una carga negativa a ver la plataforma como un sustituto funcional del aula.

### 6.2.3 Uso diferencial de la plataforma: factores y condicionantes identificados.

No se trata solamente de identificar aspectos ventajosos y desventajosos de la herramienta, sino también ser conciente que existen elementos que condicionan y juegan un papel importante al momento de emplear la misma. Centrados en estos aspectos, si por medio de los cuestionarios auto-administrados se presentó una primera aproximación sobre aquellos elementos que condicionan el uso de la herramienta, mediante los discursos de los docentes es posible tener una mirada más profunda a ese primer estado de situación.

De este modo, las entrevistas registran al interés por parte del docente, a la familiaridad que posean con otras tecnologías similares, la actitud que asuma el estudiantado, el tiempo y la edad como los principales factores que operan al momento de desenvolverse en el entorno virtual.

#### **El interés como punto de partida.**

*“Lo primero es el interés sin duda, pero interés en el sentido práctico, no es algo obligatorio, y si no le encontrás mayores provechos (...) no lo vas a usar porque no te reporta mayores beneficios que el de tenerla o no”* (Entrevistado N° 6).

Como evidencia la cita, un factor que condiciona el empleo del EVA es el interés del docente en la herramienta, que perciba en ella beneficios, esté dispuesto a conocer el instrumento, reflexionar sobre su utilización y explorar sus potencialidades.

Tal factor surge en algunos casos para vincular a los estudiantes con la asignatura, apoyados en el supuesto de que ellos tienen contacto cada vez más inmediato con las TIC y les resulta cotidiano. El interés está relacionado entonces con lo que puede resultar atractivo para los estudiantes, bajo el argumento de que: *“(...) lo que pueda facilitar, que a los estudiantes le atraiga, [haga que] se entusiasme con la asignatura (...) hay que aprovecharlo”* (Entrevistada N° 10).

En otros, el interés por la herramienta está dado por las oportunidades en didáctica que cualquier tecnología puede otorgar. Como referencia una entrevistada, la motiva el hecho de *“(...) siempre estar pensando en la didáctica, no solo en el contenido, en la bibliografía, sino en cómo presentarla de forma que realmente se apropien [los estudiantes], mínimamente (...) esa posibilidad de todos los años decirle al estudiante no sabés lo que vamos a hacer porque este año la propuesta va a ser otra, hace que los cursos no sean predecibles 100%, y la plataforma permite eso, variar en relación a cómo dábamos los cursos antes”* (Ea A en entrevista N° 1).

Ese interés que resulta ser el punta pie inicial, muchas veces se ve desestimulado en tanto no viene necesariamente acompañado de la participación en instancias de capacitación, o de cierta continuidad en relación a herramientas que los docentes utilizaban anteriormente. La participación y familiaridad con otras tecnologías entra en juego, constituyéndose como otro de los condicionantes reconocidos en el uso del EVA.

### **Experiencias previas y familiarización con herramientas tecnológicas.**

*“(...) para alguien que no tiene familiaridad con las TIC es un mundo de tiempo y de recursos, de gastos tener o administrar una plataforma en este sentido [lo que termina dando paso a que no se utilice o] se busque un sustituto que si presente familiaridad como puede ser el mail para mantener contacto con los estudiantes”* (Entrevistada N° 5).

Ocurre que los docentes en su gran mayoría no han participado de instancias de formación y capacitación sobre la plataforma virtual, lo que provoca que al momento de pensar estrategias o decidir aplicar alguna actividad concreta se encuentren en un escenario muchas veces inexplorado. Debido a ello, el hecho de que cuenten con experiencias similares, que hayan trabajado con otras

herramientas tecnológicas se convierte en un factor que puede influir sobre la utilización del EVA de forma positiva (si ya se ha trabajado con tecnologías similares, ya hubo un proceso de adaptación previo) o negativa (no se cuenta con experiencias previas en materia de TIC).

Suponiendo el caso de que los docentes se interesan en la aplicación de la plataforma, y al mismo tiempo cuentan con experiencias previas que facilitarían su aplicación, aun así no es garantía de que la herramienta en cuestión se utilice adecuadamente. Al decir de los docentes, actúa otro condicionante, otro factor que no es controlable por ellos y refiere concretamente a los estudiantes.

### **Los estudiantes: el “otro” definido como culpable.**

Si el estudiantado no se interesa en la utilización del entorno virtual, si no reporta beneficios para facilitar el intercambio, el desarrollo de conocimientos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, estos agentes pueden desmotivar el uso de la misma.

Esta condición y la caracterización de los estudiantes como “culpables” o responsables por no utilizar la plataforma emerge en todos los discursos que los docentes realizan.

Es frecuente distinguir en las entrevistas la idea de que en aquellos casos donde se intentó emplear la plataforma para “algo más” que las finalidades de comunicación y distribución de información, no hubo una buena receptividad por parte de los estudiantes. Para los docentes, las actividades de tareas, dinámicas de trabajos en conjunto y evaluaciones planteadas en algunos cursos no fueron bien percibidas por los estudiantes, y ello genera cierto desgano en la administración de la plataforma, optándose por las que si funcionan asociadas a las características de un curso repositorio.

Siguiendo la anterior idea, los entrevistados sostienen que frente a la elaboración de foros orientados a propiciar debates sobre los contenidos del curso (como ejemplo de una actividad), los estudiantes no participan dado que tienen otros espacios de diálogo. Para los entrevistados, opera una clara lógica de acostumbramiento o mayor cercanía que tienen los estudiantes con las redes sociales, haciendo que *“(...) los gurises usen facebook y no EVA [puesto que ya] están acostumbrados a usarlo desde antes, lo viven como una plataforma mucho más natural que armarse un usuario en EVA y entrar frecuentemente a ver qué discusiones hay (...)*” (Entrevistado N° 3).

Sumado a ello, los docentes interpretan que el grado de institucionalidad que presenta la plataforma puede dificultar la participación del estudiante. Como consecuencia de tal oficialidad: *“uno se pregunta o debe preguntarse que no puede poner cualquier cosa porque lo va a leer alguien, o los propios compañeros o el profesor, y capaz que ahí inhibe a los estudiantes a participar”* (Entrevistada N° 5).

Otro punto vinculado a los estudiantes que actúa como factor condicionante en el empleo de la herramienta, toma en cuenta el problema de la masividad o grupos numerosos. Sin embargo, son disímiles las posturas de los docentes considerados, distinguiendo algunos a la plataforma como una herramienta útil para combatir la masividad, mientras que para otros resulta impensable utilizarla para otras cuestiones además de depositar documentos y recibir consultas, dado el número elevado de sujetos en el curso.

Mientras por un lado se registran discursos que defienden la utilización del EVA para hacerle frente a la masividad, pues *“(...) permite pensar en cosas creativas sin que la limitante sea la masividad, elaborar sistemas de evaluaciones más rápidos dirigidos a 300 o 500 alumnos”* (Ea A en entrevista 1), otros optan por bloquear la posibilidad de realizar consultas y generar debates en la medida que no podrían hacerlo para tantas personas, requeriría estar pendiente de la misma para darle continuidad e invertir tiempo en su correcta administración.

#### **El tiempo como factor- limitante.**

*“(...) utilizar la plataforma implica también más trabajo para el docente [...] si después de preparar las clases, corregir que es un trabajo tedioso, encima le añadís la tarea de mantener un foro, o subir actividades que además hay que pensarlas, se hace inviable”* (Entrevistado N°8)

Es una realidad que el ejercicio de la docencia implica una serie de actividades más allá de las desempeñadas en el espacio áulico; todo el trasfondo de la preparación de las clases, la administración del curso, respectivas correcciones, son tareas que hacen a las actividades docentes y que consumen un tiempo por fuera del momento en el que propiamente se da una clase. Para gran parte de los entrevistados, el tiempo que exige administrar la plataforma, reflexionar sobre qué se puede hacer, no está dispuesto a ser asumido porque implica una serie de gastos que en definitiva no son compensados, al menos no monetariamente.

Se desprende de las entrevistas cierto consenso a no habilitar actividades que puedan demandar mayor tiempo, resultado del empleo de una lógica de tipo costo-beneficio: implica costos elevados en materia de desgaste y tiempo necesario, el cual podría ser utilizado para otras actividades dentro de la Universidad como fuera de ella.

Solamente en una de las diez entrevistas no se identifica al tiempo como un factor que limita el uso de la plataforma. Para ese caso puntual, el entrevistado considera que de entrada uno sabe que su rol en la

docencia va a demandar varias horas de trabajo que no son pagas y que no están incluidas en la duración de la clase en aula, y por tanto, así se trate de correcciones de evaluaciones, preparar la clase o incluso actividades realizadas en el EVA, si se definió desde un principio que se iba a utilizar entonces la justificación del tipo “no tengo tiempo” para aplicarla no es válida.

### **La edad como condicionante.**

*“(...) el factor generacional influye, algunos más veteranos se han adaptado, pero que igual no lo llevas como en la sangre.. No tenés ese lenguaje... Es como un lenguaje más que aprendes o no lo aprendes, para ellos es como una segunda lengua, y para nosotros me parece que no, es como lengua materna”. (Entrevistada N°2).*

Sin negar que las diferencias etáreas marcan lenguajes tecnológicos diferentes, dado que unos nacen en un contexto donde comienzan a asimilarse tales cuestiones y otros requieren adaptarse tardíamente por una cuestión generacional, ello no quiere decir que todos los sujetos de mayores edades no sepan emplear ciertas tecnologías, ni a la inversa.

La anterior situación es la que justamente se evidencia por medio de las entrevistas, considerándose a la edad como un factor que influye en el uso de la plataforma, que favorece a los más jóvenes porque tienen contacto con algo que les es más cercano temporalmente, pero esa influencia posee un grado inferior al del interés y capacidades de los sujetos.

Los docentes más jóvenes entrevistados (menores de 30 años), plantean su cualidad ventajosa ante los de mayor edad en el dominio de la plataforma, y establecen una relación interesante entre la edad que dispone el docente, el rol asociado al grado que le toca desempeñar, y las capacidades para el manejo del EVA.

Normalmente, son los docentes más jóvenes en calidad de asistentes o ayudantes quienes se encargan de la administración de la plataforma virtual, mientras la función más tradicional de docente expositor, de dominio de los contenidos del curso se suele asociar al docente jefe de cátedra, cuyo grado evidentemente es más alto, y normalmente también lo es su edad. Al decir de los entrevistados, lo que ocurre mayoritariamente es que se da una especie de “delego” del funcionamiento de la plataforma a los docentes más jóvenes, se les adjudica la tarea de encargarse de la administración de la misma simplemente por su condición etárea, y la suposición que la misma acarrea en términos de familiaridad con la tecnología.

Esa responsabilidad y delego correspondiente implica para algunos docentes cierto poder de decisión durante la administración del curso, contando con la posibilidad de fijar cuestiones relativas a la organización del mismo. Desde una visión pluralista del poder, los docentes más jóvenes encuentran mayor fortaleza en ese delegue indicado, en tanto los docentes mayores y de más alto grado recurren a ellos bajo el supuesto de que poseen un dominio de las tecnologías por su simple condición etárea. Como se registra en una de las entrevistas, se experimenta una: *“(...) transferencia de capacidades entre los más grandes y los más jóvenes, y se da de hecho [cuando los de mayor edad] dan por supuesto que vos por ser joven ya sabés más eso, y me vienen a preguntar dudas o problemas en ese sentido”* (Entrevistada N° 2).

Las anteriores consideraciones, evidencian experiencias y perspectivas de cada docente que si bien no son unívocas tienen lineamientos en común al respecto. La identificación y el desarrollo de estos factores, de la mano con las utilidades que reporta la herramienta, influyen en la relación aula-EVA, en la forma en que los docentes deciden conjugar ambos espacios.

#### 6.2.4 Articulación Presencialidad – virtualidad

De las diferentes modalidades en que se puede desarrollar un curso, para todos los casos entrevistados se trataron de cursos presenciales, algunos de ellos mediante modalidades teórico-prácticas (clases expositivas sobre contenidos teóricos e instancias donde se debía aplicar esos contenidos a casos concretos), y otros se administraron bajo la condición de seminarios y talleres (donde se espera mayor participación por parte del estudiantado).

El hecho de que no haya ningún curso que se conciba como semi-presencial da cuenta, en una primera línea, como el aula sigue siendo para muchos el espacio por antonomasia para que se dé el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Como consecuencia de la primacía áulica, el EVA es concebido como un facilitador que admite dos tipos de complementación con el espacio presencial; por un lado, la gran mayoría de los docentes lleva a cabo una complementación de soporte, donde la base es el aula y la herramienta virtual brinda algunas utilidades concretas, y por otro lado, en uno de los cursos se desarrolla una complementación que si bien coloca como base el aula, se utiliza a la plataforma con una lógica de seguimiento.

Para el primer caso, quienes utilizan la plataforma desde una lógica de soporte concentran en el aula lo sustantivo, las evaluaciones, las clases, y disponen en la plataforma material bibliográfico, habilitando

instancias para la interacción con la finalidad de recibir dudas o consultas sobre lo trabajado en el aula. Como reconoce uno de los entrevistados, en el aula entran en juego variados elementos como: *“(...) la comunicación directa, la frontalidad del estudiante-docente, la posibilidad de que uno da la clase mirando al otro a la cara, sabe las cosas que se están entendiendo y las que no, y todo lo que vino después como aporte informático [el EVA] son herramientas útiles, implican un desafío permanente pero donde le he adjudicado funciones concretas, operativas, y nada más”* (Entrevistado N° 4).

El punto clave es que en este caso la plataforma es subsidiaria, aporta, pero se podría hacer lo mismo con otros formatos tecnológicos o sin ellos. Opera en sí *“(...) como un apoyo a la labor del aula, un complemento secundario en ese sentido, si lo sacás afecta pero no tanto como si sacás el aula que es lo denso y complejo del curso, el proceso en sí se conjuga allí”* (Entrevistado N° 7).

Respecto a la segunda estrategia de complementariedad evidenciada, la plataforma no solamente operaría como lo hace en el caso anterior, sino que posee una finalidad claramente definida: orientar, servir como guía, “pinchar” al estudiante mediante actividades que allí se colocan para que en las instancias presenciales, instancias de mayor preponderancia, no pierda el ritmo y pueda seguir los ejes y módulos centrales de la asignatura. Como aclara una de las entrevistadas, tomar esa postura permite contemplar diferentes realidades y adaptarse a las características del estudiantado.

*“(...) en la búsqueda de contemplar las distintas realidades, donde hay estudiantes que son trabajadores full time y pueden asistir a clase pero no tanto, otros que viven en el interior, y miles de casos... pero al mismo tiempo siendo clave las instancias presenciales, me parece que una de las características que tiene el curso es el ordenamiento para el estudiante, en eso de ir monitoreando con los cuestionarios y otras herramientas del EVA... como un estímulo que te obligue a leer en los momentos que corresponde para seguir sin problemas el curso (...)”* (Ea B en Entrevista N°1).

Esa lógica de seguimiento permite organizar el curso tomando una postura más flexible para el desarrollo del mismo, contemplando situaciones diversas, pero continuando depositando el protagonismo en el aula, espacio central e insustituible. Desde este enfoque es posible *“(...) uniformizar menos a los estudiantes para contemplar algunas diferencias en la masa con la que uno se enfrenta cotidianamente (...)”* (Ea A en Entrevista N° 1).

Ambas categorías representan tipos ideales de cómo se contemplan los espacios y cómo interactúan los mismos; más allá de que uno pueda tener predilección hacia un tipo de complementariedad u otro, el segundo caso denota un “plus” frente al primero, reconociendo la variedad en el estudiantado.

### 6.2.5 Síntesis de hallazgos.

A modo de síntesis, el capítulo revisó y analizó los discursos de diez docentes entrevistados, profundizando en aspectos pertinentes a la luz de los objetivos perseguidos. Se abordaron cuatro dimensiones específicas, destacándose aspectos relevantes en cada una de ellas.

La primera dimensión, tomó en consideración el rol al que aspiran los docentes universitarios, contraponiendo ese ideal con el rol que desempeñan en la práctica. Uno de los hallazgos centrales a este respecto refiere a que más allá de la postura a la que se aspira, los docentes reconocen quedar distantes a ese ideal, llevando a cabo en varias ocasiones cursos de tipo magistral, lineales, que dejan poco espacio para la participación.

La dimensión siguiente, ya no contraponía lo ideal y lo llevado a la práctica, sino que se centró en recoger las principales ventajas y desventajas (aspectos positivos y negativos) que los docentes evidenciaron al momento de utilizar la plataforma.

Así, se destacó como positivo el funcionamiento de la plataforma como espacio que centraliza todo el material y la información pertinente para el desarrollo del curso, como negativo las falencias pedagógicas con que cuentan los docentes, las exigencias continuas para adaptarse a su funcionamiento, y se destacó a la interacción posible de llevar a cabo por ese medio desde una óptica dual (positiva en tanto permite manejar otro medio de comunicación para aproximarse al estudiantado; negativa dado que el anonimato en el que se basa puede llevar a una postura facilista por parte del estudiantado).

En la tercera dimensión, los docentes evidenciaron aquellos factores o condicionantes sustantivos que influyeron en su propio empleo de la herramienta en cuestión, destacándose el interés que tengan los mismos como punto de partida, la familiaridad y/o experiencias en la utilización de herramientas similares, la receptividad por parte de los estudiantes, el tiempo requerido para desarrollar actividades, y la edad con que cuente el docente encargado de administrar la plataforma.

Finalmente, en la cuarta dimensión es posible visualizar al menos dos maneras en que los docentes concilian el espacio físico con el virtual, siendo notoria la primacía del espacio presencial, la centralidad del aula por sobre cualquier otra herramienta o estrategia considerada.

Para dar paso al último capítulo del análisis, resta movernos en el plano de la apropiación, para profundizar en el grado de dominio que los docentes poseen en el entorno virtual mencionado.

### 6.3 Capítulo III: el camino hacia la apropiación.

Finalmente, esta sección es resultado de la combinación de la información proporcionada por ambas técnicas (cuestionarios y entrevistas), de la complementariedad, y se centra en una dimensión específica emergente: la apropiación.

Entendiendo a la misma en función de los aportes de Pimienta (2007) como el proceso que implica saltar determinadas barreras para lograr un uso con sentido de la herramienta, operativamente se trabajó con tres categorías de interés; el acceso, los usos, y finalmente la apropiación o empoderamiento entendida desde el anterior enfoque.

Contemplar dichas categorías permite analizar en qué punto del camino hacia la apropiación están los docentes, identificando aquellos obstáculos que no han sido superados completamente.

#### 6.3.1 Acceso: disparidades iniciales.

Evidentemente, no resulta pertinente entender el acceso solamente en términos de infraestructura, puesto que en lo que respecta a los docentes considerados todos cuentan con esa “etapa” del continuo salteada (fue un requisito de selección). Debido a ello, resulta adecuado entender el acceso desde una mirada más compleja, vinculado a la familiaridad que posean con la herramienta así como también a los conocimientos necesarios para utilizar la tecnología.

Como sostiene Pimienta, admitir que un sujeto sobrepasó la barrera del acceso es considerar: “(...) *que la persona que hace uso tenga la capacidad funcional de leer y escribir en el lenguaje de la herramienta*” (Pimienta: 2007. Pág. 14). Desde esa base, ya comienzan a evidenciarse diferencias cuando se toman en consideración los conocimientos que tienen los docentes sobre la herramienta y la predisposición a participar en instancias de formación sobre la misma.

### Cuadro 1.7. Disparidades frente al acceso

Fuente: tabla de elaboración propia (información referida al año 2013). Extraída de los cuestionarios auto-administrados

Actividades del EVA conocidas	Utilizadas	Potencialidades identificadas	Desventajas	Frecuencia de ingreso	Capacitación	Nº Entrevista
Chat, Consulta, Etiqueta, Foro, Recursos.	recursos-foro-consulta	centralización de info. y comunic.	ninguna	semanalmente	si	Nº 9
Base de datos, Chat, Consulta, Encuesta, Foro, Recursos, Wiki	Chat-consulta-foro-recursos	centralización de info. y comunic.	técnicas	varias veces por semana	no	Nº 3
recursos en dif. Formatos	recursos	centralización de info. y comunic.	no visualiza	varias veces por semana	no	Nº 8
Base de datos, Chat, Consulta, Cuestionario, Encuesta, Foro, Glosario, Lección, Recursos, Tarea	recursos- foro- tarea	centralización de info. y comunic.	interface	varias veces por semana	no	Nº 5
Chat, Consulta, Cuestionario, Encuesta, Foro, Recursos, Tarea	recursos-foro-tarea	centralización de info. y comunic.	interfáce	semanalmente	si	Nº 4
Consulta, Cuestionario, Foro, Recursos, Tarea	recursos-tarea-consulta-cuestionario	centralización de info. y comunic. Evaluativa.	no sustituye el aula	Varias veces por semana	no	Nº10
Consulta, Foro, Recursos en diferentes formatos	Foro y recursos en diferentes formatos	centralización de info. y comunic.	interfáce	varias veces por semana	no	Nº2
Base de datos, Cuestionario, Etiqueta, Foro, Glosario, HotPot, Recursos en diferentes formatos, Wiki	base de datos, cuestionario, etiqueta, foro, recursos, wiki	centraliza info. - fomenta la interacción - evaluativos- supera tiempo y espacio	reflexión , didáctica, interacción limitada	diariamente	si	Nº1
Consulta, Foro, Recursos	recursos, foro	centraliza info. y comunicación	no evidencia	semanalmente	si	Nº 6
Base de datos, Chat, Consulta, Cuestionario, Encuesta, Etiqueta, Foro, Glosario, Recursos, Tarea	recursos, foro	centraliza info. y comuno	no evidencia	semanalmente	no	Nº7

Mediante una rápida visualización del anterior cuadro se puede apreciar como el acceso ya es diferencial en al menos tres puntos: instancias de capacitación, conocimientos de la plataforma por iniciativa propia, y frecuencia con que se ingresa a la misma.

Lo primero que surge mediante una simple observación es que los docentes no conocen todas las actividades posibles de ser empleadas, refiriendo las más conocidas a la incorporación de material bibliográfico o recursos, y contar con un foro para garantizar una comunicación con los estudiantes.

Además, si dejamos a un lado la comparación entre las actividades disponibles y aquellas conocidas para acotar en los casos con los que se trabajó, se puede apreciar como aquellos docentes que se encargan del dictado de los cursos Nº1, Nº5 y Nº7 parten desde una posición más ventajosa que el resto en términos comparativos, en la medida que conocen el funcionamiento de diferentes actividades factibles de aplicar en caso de encontrarles alguna utilidad.

Desde este nivel inicial, y desde la lógica de saltar obstáculos para alcanzar la apropiación que utiliza Pimienta, el acceso si bien fue completamente superado en materia de infraestructura, no así en términos del lenguaje informático, de lectura de la herramienta considerada, y ello dificulta aún más sobrepasar el siguiente escalón vinculado a las utilidades concretas que se le den a la misma.

#### 6.3.2 Usos: divergencias en materia de aplicaciones.

Frente a este punto, ya se vio mediante el análisis de las entrevistas como los docentes utilizan la plataforma virtual fundamentalmente para cuestiones interactivas, para centralizar desde allí la información referida al curso, y en algunos casos puntuales se utiliza con fines evaluativos.

Visualizando nuevamente el cuadro 1.7 se distingue como a excepción de dos casos, las actividades implementadas para todos los cursos son las asociadas a las finalidades interactiva y/o de centralización de información indicadas (foros, consultas, y recursos), porque es justamente en relación a esos aspectos que se evidencian las verdaderas potencialidades o ventajas de la herramienta.

Respecto a las desventajas, ocurre que varios docentes puntualizan los cambios en la interface (exigen una adaptación constante), las carencias didácticas con que cuentan los mismos, entre otras, como las más destacadas, mientras otros enuncian que la plataforma no trae consigo desventajas concretas.

Esta situación, el hecho de no identificar desventajas, no se debe a que la misma sea perfecta sino que se debe principalmente a una falta de conocimientos de la plataforma por parte de los docentes: en varios casos, la respuesta registrada fue del tipo: “no identifiqué desventajas porque no conozco mucho”, y se tiende al menos de forma apresurada, a creer que todos son aspectos positivos puesto que no se generó un pensamiento crítico y con conocimientos para evaluar el funcionamiento de la misma.

A nivel general, independientemente de las actividades que apliquen los docentes se despliega una clara concentración de los cursos en el espacio presencial, en el aula, al tiempo que todos ellos consideran que están muy lejos de apropiarse de la herramienta porque poseen carencias en cuanto a estrategias que permitan desenvolverse en el entorno virtual. Debido a ello, se sigue pensando en la lógica áulica, y en base a ella se recurre a ver si lo que se quiere incorporar es o no compatible con EVA.

#### 6.3.3 Empoderamiento/apropiación:

Solamente uno de los casos considerados está próximo a alcanzar tal cualidad, o al menos próximo a iniciar el camino hacia la apropiación habiendo saltado las barreras de acceso y usos concretos anteriormente enunciadas.

En ese caso (asume el N°1 en la tabla 1.7), los docentes conocen e implementan más actividades en la plataforma que el resto de los considerados, pero no es por ello que está más cercano a la apropiación, no por la cantidad de actividades ejecutadas, sino por la lógica bajo la que se estructura la aplicación de la misma en el curso administrado.

En este caso en concreto hay una actitud reflexiva, de análisis, un plan de trabajo que tiene un objetivo claramente identificado: hacerle frente a la masividad y proporcionar mediante diferentes herramientas entre las que se incluye la plataforma, una variedad de instancias que contemplen las características heterogéneas de los estudiantes. Tal estrategia lleva a afirmar que el tiempo, evaluado por varios docentes como un factor negativo, no necesariamente lo es en tanto se produce muchas veces una:

*“(…) falsa evaluación costo beneficio en ese sentido [en la medida que] preparar y mantener un curso como el que nosotros tenemos, implica mucho tiempo fuera del aula, eso es cierto, implica una presencia sistemática dentro del espacio virtual que acompañe el desarrollo en aula, pero nosotras apuntamos a intensificar ese trabajo porque el rendimiento se ve al final, en los resultados de los estudiantes y en el tiempo que uno se evita en la corrección de exámenes. (...) El objetivo por medio de la herramienta es lograr que el estudiante mantenga un ritmo de lectura del curso y para ello la plataforma con las actividades de foros, cuestionarios, y tareas que manejamos aporta perfectamente (...)”* (Ea A en Entrevista N° 1).

A diferencia de los restantes cursos donde las actividades difícilmente salen de la función concreta que reportan, acá hay una lógica con propósitos claramente establecidos; lo central está en el aula, la plataforma orienta las estrategias del aula, sirve para acompañar, guiar, y las actividades allí colocadas *“(…) no están puestas solamente porque son las que conocemos; están puestas ahí porque hemos pensado cuál es el rendimiento que queremos lograr, y lo vemos como una estrategia útil para atacar la masividad en aula”* (Ea B en Entrevista N° 1).

De los diez casos que fueron entrevistados y respondieron al mismo tiempo el cuestionario auto-administrado, solamente uno de ellos logra entonces un mayor grado de diferenciación frente al resto, saltando la barrera del acceso y uso, para llevar a cabo estrategias y pensar la tecnología desde una óptica crítica y conveniente. Si bien puede decirse que es este el caso donde los docentes están más empoderados, poseen conocimientos sobre la plataforma pero también dudan, se cuestionan para qué utilizarla, es en función de esta última consideración y no en función de la cantidad de actividades implementadas que se logra separar de los restantes casos, porque a partir de ese cuestionamiento

descubrieron la manera de utilizar la tecnología para transformar el entorno directo, para buscar otra llegada al estudiantado y hacerle frente al problema de masividad indicado.

#### 6.3.4 Síntesis de hallazgos.

Esta última sección del análisis puso de manifiesto la complementariedad de métodos, permitiendo identificar los principales hallazgos mediante el análisis conjunto de la información reportada por los cuestionarios autoadministrados y las entrevistas.

Entendiendo la apropiación como un proceso, se cuenta con información para ubicar a los docentes en alguna de las tres etapas identificadas: acceso, uso o empoderamiento.

Frente al acceso, desde este nivel inicial si bien fue completamente superado en materia de infraestructura, no así en términos del lenguaje informático necesario para desenvolverse en la plataforma; hay un desconocimiento generalizado de las actividades posibles de utilizar, escaso acceso a instancias de capacitación sobre su funcionamiento, y frecuencias de actividad variadas.

En relación a los usos, las actividades que priman para todos los casos son las asociadas a las finalidades interactiva y/o de centralización de información, porque es justamente en relación a esos aspectos que se visualizan las verdaderas potencialidades de la herramienta. Sigue primando el espacio del aula al momento de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, y se utilizan las actividades disponibles en el EVA como simple complemento.

Finalmente, la meta de la apropiación o empoderamiento se percibe solamente en uno de los casos, en tanto la lógica bajo la que se estructura el curso que administran los respectivos docentes asume un objetivo claro: proporcionar mediante diferentes herramientas entre las que se incluye la plataforma, una variedad de instancias que contemplen las características heterogéneas de los estudiantes.

## 7 Conclusiones.

Con la finalidad de ordenar los hallazgos identificados, en esta sección se presentan los principales resultados para cada una de las hipótesis de investigación propuestas al inicio, al tiempo que se corrobora el alcance de los objetivos formulados.

La finalidad de esta monografía, fue la de presentar un estudio de caso que permitiera visualizar y analizar en el contexto de la actualidad, la interacción entre dos elementos específicos: el campo universitario enfocado fundamentalmente a la enseñanza, y las TIC.

Con la necesidad de acotar tal relación, se trabajó con una institución específica, la Facultad de Ciencias Sociales, con un grupo de actores concretos, los docentes de dicha institución, y se focalizó en el Entorno Virtual de Aprendizaje como tecnología que adquirió profundo peso en los últimos años.

Una vez delimitado el estudio de caso, se dio forma a la pregunta de investigación la cual se vio orientada a profundizar en dos aspectos de interés; por un lado pretendió identificar y analizar los factores, elementos o condicionantes que influyeron en los usos atribuidos al EVA por los docentes considerados, y por otro, se explicitó la manera en que tales sujetos conciliaron la herramienta, el espacio virtual con el espacio presencial.

Los hallazgos permitieron constatar la *Hipótesis (a)*, la cual plantea que los docentes llevan a cabo un uso básico del entorno virtual, destacándose preponderantemente las actividades vinculadas a la difusión de información y material bibliográfico en diferentes formatos. De los veinte docentes seleccionados, todos afirmaron conocer la actividad de repositorio de información indicada, así como también reconocieron (exceptuando un caso) ejecutar tal actividad en el desarrollo de sus respectivos cursos. Se evidenció entonces, una predominancia respecto a tal actividad, seguida por actividades de foros y consultas orientadas a manejar un espacio donde se pueda interactuar con el estudiantado y atender sus inquietudes.

De la mano con la confirmación de la anterior hipótesis, fue posible identificar las principales potencialidades percibidas por los docentes en relación a la herramienta, así como también las falencias o aspectos negativos vinculados a ella. Mientras la centralización, organización y difusión de información para el desarrollo del curso aparece como la principal ventaja que proporciona la herramienta (seguida del marco para la interactividad que ofrece, y en menor medida las posibilidades para realizar evaluaciones durante o sobre el curso), la adaptación constante y el tiempo que exige para su utilización son las desventajas más destacadas.

Tomando en consideración la *Hipótesis (b)*, la misma asume mayor relevancia que la anterior en la medida que responde a una de las cuestiones explicitadas en la pregunta problema: los factores que actúan como condicionantes en el empleo del EVA.

Desde la carga discursiva y simbólica de los docentes, se pudo contrastar la misma y reconocer que no es totalmente certera; dicha hipótesis considera que existen algunos factores que actúan como condicionantes en el uso diferencial de la plataforma, destacándose el tiempo y los conocimientos que se dispongan sobre la herramienta. Ambos factores, si bien influyen se ven anteceditos en términos de importancia por el interés que tenga o no el docente de utilizarla con determinados fines.

El interés en tanto condicionante, se manifiesta en los docentes en la medida que piensan nuevos métodos o didácticas de trabajo, buscan una mayor vinculación de los estudiantes con la asignatura que se imparte, comenzándose a gestar la idea de que no basta con pensar y definir los contenidos sino que lo visual, los recursos didácticos, la “forma” en que se presenta el curso puede traducirse en un mayor atractivo para el estudiantado y por ende puede ser de utilidad.

Seguido al interés, aparecen los factores considerados en la hipótesis; mientras que los conocimientos/desconocimientos sobre la herramienta están vinculados a las experiencias previas, a la familiaridad con otras herramientas similares, el tiempo como factor fue percibido mayoritariamente como un factor limitante dado que la plataforma exige reflexiones y energía para su administración y actualización permanentemente.

Finalmente, se destacan en las entrevistas otros factores que no habían recibido mayor relevancia, pero que aparecen como material emergente en los propios discursos de los sujetos de interés. Por un lado, el hecho de que en todos los casos se hace alusión a los estudiantes, definidos éstos como ese otro sujeto culpable e influyente en las utilidades adjudicadas al EVA.

Los docentes mencionan que siempre que se implementaban tareas más complejas que las de índole repositoria no hubo una buena receptividad en los estudiantes, los mismos no participaban, lo que conducía al desgano y al encierro de lo que si funciona: colocar material, difundir información, y recepcionar consultas.

El otro factor que asume una significación no prevista es el de la edad, la cual se evidencia como influyente (aunque no determinante) en el uso diferencial del EVA, indicando que puede resultar más sencillo para quienes incorporaron el lenguaje digital desde temprana edad.



Habiendo identificado los principales usos otorgados y más importante aún los condicionantes para ese uso, resta responder a la segunda cuestión que involucra la pregunta problema: cómo se concilian las prácticas áulicas con la utilización de la plataforma. Entra en juego la *Hipótesis (C)*, la cual plantea una relación ascendente entre la complejidad de los usos y actividades desarrolladas en el entorno virtual y la forma en que se articulan el espacio áulico con este último (dejando de ser un simple soporte-secundario).

El análisis permite extraer como resultado la no validación de tal hipótesis en función de dos hallazgos sustantivos. En primer lugar, se comprobó como todos los docentes continúan concentrando sus cursos en el aula, ven en ella el espacio central que supera cualquier herramienta tecnológica existente, y por tanto piensan y utilizan a la plataforma desde una lógica meramente instrumental. De esta primera consideración se desprende que sin importar las actividades que se lleven a cabo en el EVA, la misma se coloca en un plano subsidiario frente al aula.

El segundo hallazgo que tira abajo la hipótesis mencionada, hace referencia a las formas de complementariedad distinguidas entre el entorno presencial y el virtual. En la mayoría de los casos prima una complementariedad básica del EVA frente al aula, concentrándose lo sustantivo en el ámbito presencial y el medio virtual actúa como soporte bibliográfico e interactivo; se sigue percibiendo que nada le hace frente a la comunicación directa, la frontalidad del estudiante- docente logrado mediante el diálogo cara a cara, y el entorno resulta algo práctico, operativo, y útil para informar, difundir material, comunicar, y recibir consultas, pero que perfectamente puede ser sustituido por otra herramienta que reporte los mismos beneficios.

Como contracara, solamente en uno de los casos considerados se evidencia una complementariedad que si bien sigue colocando al entorno virtual en un plano subsidiario, de apoyo, lo hace con una finalidad de seguimiento, ejecutando diferentes actividades por ese medio para que el estudiante mantenga el ritmo y esté preparado para las instancias presenciales.

De todas maneras, si bien dicho caso utiliza una mayor diversidad de actividades en el entorno virtual (y de mayor complejidad que los anteriores), la hipótesis no puede ser validada completamente porque no escapa al plano secundario, de acompañamiento enunciado.

Tomando conjuntamente los hallazgos enunciados es posible poner a dialogar tales resultados con los aportes teóricos utilizados al inicio. La información recogida otorga así un mayor sustento a la idea de que existen obstáculos hacia el dominio/manipulación de una herramienta tecnológica, y superar un

obstáculo (el caso de contar con la infraestructura, el acceso a una tecnología) no asegura sobrepasar los siguientes (manipular el lenguaje informático como obstáculo más cercano), con lo cual se hace necesario profundizar al interior de cada barrera para evidenciar el grado de superación de cada una de ellas.

Si sostenemos como lo hace Pimienta y Marí que el objetivo último es la apropiación para transformar el entorno cercano donde uno se desenvuelve, a la luz de los hallazgos ninguno de los docentes ha alcanzado la misma, quedándose a mitad de camino.

Como se evidenció, solamente un curso logra distanciarse del resto colocándose en una posición próxima en la medida que logra cambiar el entorno próximo en el que se desenvuelve haciéndole frente a la problemática de la masividad.

Más importante que contraponer ventajas y desventajas, potencialidades y aspectos negativos de cualquier herramienta tecnológica como hacen Salinas (2004), Marqués (2011), entre otros, o que indagar sobre el cómo utilizar la misma, tal y como profundiza Gómez (2011), es reflexionar sobre el para qué emplear las mismas desde una lógica con sentido, adoptando una postura crítica que permita, al final del camino, manipular y apropiarse de la herramienta en cuestión. Desde este enfoque y en base a las conclusiones puntualizadas, existen aspectos que desde mi perspectiva deben ser profundizados en otras investigaciones no solo para enriquecer el análisis aquí expuesto sino para continuar explorando nuevos mecanismos a ser implementados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como recomendaciones, sugiero: (1) introducir en este juego la otra cara directamente relacionada, los estudiantes, ese otro que fue identificado por los docentes y que forma parte constitutiva de todo proceso de enseñanza-aprendizaje; (2) abordar las cuestiones puntualizadas desde un enfoque pedagógico, enriquecer el mismo desde aportes teóricos ahondando por mayor profundización en el tema, así como también profundizar en las nociones de poder y apropiación aquí indicadas; y finalmente (3) continuar incluyendo en investigaciones similares un enfoque cualitativo no solo para destacar la importancia de las percepciones y lo discursivo, sino porque siempre mantiene abierta la posibilidad del contenido y resultados emergentes que no habían sido considerados previamente.