



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

TESIS



El empleo de la plataforma EVA como estrategia innovadora de enseñanza ante la masividad: Un estudio de caso

Beatriz San Martín

Agosto, 2014

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Lic. Beatriz Inés San Martín Magis

El empleo de la plataforma EVA como estrategia innovadora de enseñanza ante la masividad: un estudio de caso

Universidad de la República
Área Social
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tutor: Dr. Gabriel Kaplún
Co-tutor: Mag. Nancy Peré

Montevideo, 15 de agosto 2014

Foto de portada: www.pexels.com



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Agradecimientos

Finalizada la tesis, ha llegado el momento de agradecer a todas las personas que estuvieron involucradas en su realización, sea como colaboradores académicos o como colaboradores afectivos -muchas veces de ambas formas-.

En primer lugar quiero agradecer a mis tutores, el Dr. Gabriel Kaplún y la Mag. Nancy Peré, quienes con toda generosidad aceptaron dirigirme, realizando permanentemente comentarios inteligentes y alentadores hacia mi trabajo.

A mi esposo, el Lic. Héctor Núñez, que no sólo me apoyó en la realización de la Maestría, sino que me escuchó, leyó y discutió innumerables veces los contenidos de esta tesis. Demostró que el amor, la inteligencia y el compañerismo, siguen siendo sus características personales. A mi hija Valentina, quien colaboró en hacer más fácil mi vida de mujer trabajadora-estudiante. A mi hijo Sebastián, mi nuera Daniela y mis nietas Martina y Julieta, que aún viviendo lejos, siguieron mi trayecto.

Al Dr. Oscar Sarlo por permitirme realizar la observación participante en su grupo, por su constante apoyo a la realización de esta tesis y la permanente generosidad en brindar sus conocimientos. A los Dres. Serrana Delgado y Alejandro Trabanco, por aceptar ser entrevistados y mantener “el secreto” de mi participación en el curso. A la Dra. Marcela Vigna, quien también me permitió inscribirme a su curso en EVA.

En particular vaya mi agradecimiento a los estudiantes entrevistados, quienes sin dudarlo, se sometieron a extensas sesiones de preguntas, contestando siempre con sinceridad y generosidad.

A mi amiga la Cra. Ana Ma. Golpe, quien me instó a presentarme a la Maestría y con quien compartimos horas de clase y trabajos académicos.

Un agradecimiento especial merece la Lic. Selva Artigas, quien de manera silenciosa, humilde y solidaria, colaboró de mil maneras; personas de su talla son las grandes mujeres.

Por último a mis padres y abuela, que a pesar que no están más, siguen estando.



Resumen

Esta investigación se inscribe dentro del campo de la didáctica universitaria. Surge a partir de la observación de diferentes fenómenos que se conjugan en la Facultad de Derecho en torno a la numerosidad de estudiantes, el ingreso de los “nativos digitales” y el impulso -de la Udelar en general y de la Facultad de Derecho en particular- respecto a la instrumentación y utilización de la plataforma EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje) como apoyo a la enseñanza.

Al mismo tiempo, se constata la relativamente escasa investigación referente a los temas de masividad e innovación educativa, así como en resultados de la aplicación de las TIC en situación de alta numerosidad.

La metodología seleccionada para el presente estudio es de índole exploratoria, aplicándose técnicas de aproximación cualitativa.

Se implementaron tanto la observación participante (espontánea, directa, indirecta, no estructurada y anónima) como una serie de entrevistas en profundidad con el plantel docente al finalizar el curso, con estudiantes del curso usuarios de EVA y con un grupo de estudiantes de la Facultad usuarios de EVA, externos al curso.

La observación participante y las entrevistas en profundidad, fueron aplicadas en el marco de un estudio de caso.

A los efectos de indagar sobre los componentes didácticos en uso y posibles propuestas, fue objeto de esta tesis un grupo de la materia Filosofía del Derecho, de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República, cuyo encargado es pionero en la utilización de plataformas educativas.

Este grupo seleccionado tiene formato presencial y presentaba promedialmente en el momento del estudio, ciento cincuenta alumnos anotados, un centenar de los cuales concurría habitualmente al aula, lo que conformaba el citado contexto masificado.

Entre otros elementos, los docentes de este curso utilizan la plataforma EVA como un apoyo al mismo, para una generación fuertemente informatizada con la cual los docentes se plantean compartir los “códigos de época”.



Como resultado general se concluye que la plataforma es una herramienta muy bien evaluada por los docentes y estudiantes entrevistados. El uso que le es dado por el grupo estudiado se inscribe dentro de la calificación de cursos *participativos* (repositorio, con foros de discusión y/o tareas, aunque no posee evaluación autoadministrada). Docentes y estudiantes concuerdan en que EVA posee aspectos positivos como el fácil acceso a la biblioteca virtual, la rapidez en la comunicación, la centralización de la información y el acceso irrestricto al docente articulador.

Se percibe asimismo que la plataforma está siendo subutilizada. Esto se debería básicamente a razones como la “competencia” con otras redes (especialmente *Facebook*), la inexperiencia propositiva de los estudiantes, sentimientos de vergüenza en participar y las potencialidades de la plataforma que no son empleadas tanto por docentes como por estudiantes (por desconocimiento, temor, inexperiencia, etc.).

Se piensa que el análisis del grupo estudiado, puede proveer de información provechosa para los grupos que están ingresando a la utilización de la plataforma, como apoyo a las clases presenciales.

Palabras clave: Educación superior, Masividad, TIC.

Abstract

This research falls within the field of university teaching. It emerges from the observation of different phenomena that come together in the Law Faculty regarding the numerosity of students, the "digital natives", and the impulse of UdelaR in general and the Law Faculty particularly, regarding the implementation and use of the EVA platform (Entorno Virtual de Aprendizaje - Virtual Learning Environment) to support teaching.

At the same time, relatively little research on the topics of massiveness and educational innovation are found, as well as results of the application of TIC in numerosity situation.

The methodology selected for this study is exploratory, applying qualitative techniques.

Both participant observation (spontaneous, direct, indirect, unstructured and anonymous) among a series of in depth-interviews with the teaching staff, students of the course that are EVA users and a group of students from the Faculty which are external to the course but also EVA users, were implemented.

Participant observation and in-depth interviews were applied in the context of a case study.

In order to investigate the educational components in use and possible proposals, the subject of this thesis was a group of Law Philosophy of Law Faculty, University of the Republic, whose leading professor is a pioneer in the use of educational platforms.

This selected group has an attendance format and presented on average at the time of the study, a hundred and fifty students enrolled, and a hundred of which usually attend the classes, which formed the context cited overcrowded.

Among other things, teachers in this course use the EVA platform as a support for the course itself, for a strongly computerized generation which arise teachers to share the "time codes".

As a result it is concluded that the platform is a well evaluated tool by teachers and students interviewed. The use that is given by the study group is part of the qualification of *participatory courses* (repository, with discussion forums and / or tasks, but does not have self-administered assessment). Teachers and students agree that EVA has positive aspects such as easy access to the virtual library, the speed of communication, the centralization of information and unrestricted access to the "articulator" teacher.



It is also seen that the platform is being underused. This would be due to the "competition" with other networks (especially *Facebook*), the propositional inexperience of students, feelings of shame in participating and platform potentials that are not used by teachers and students (unknown issues, fear, inexperience, etc.).

It is thought that the analysis of the study group, can provide useful information for the groups that are beginning to use the platform, to support the lectures.

Keywords: Higher education, Massivity, TIC.

Índice de cuadros

Cuadro 1: Tendencias en el paradigma de la enseñanza secundaria (adaptado).....	41
Cuadro 2: Categorías de acceso al sistema educativo.....	46
Cuadro 3: Aceptación de medios de comunicación.....	56
Cuadro 4: Perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho (UdelaR) según edad.....	98
Cuadro 5: Cantidad de horas semanales que trabaja promedialmente.....	102
Cuadro 6: Perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho según año de ingreso a la misma.....	102
Cuadro 7: Asistencia a clase según condición laboral.....	103
Cuadro 8: Formato de la clase según observación.....	118
Cuadro 9: Días transcurridos desde la última conexión según fecha de la observación.....	156
Cuadro 10: Cantidad de temas del Foro “Temas actuales para discutir jurídicamente” según su generador y fecha de la observación.....	157
Cuadro 11: Cantidad de temas del Foro “Información y dudas sobre desarrollo del curso” según su generador y fecha de la observación.....	157
Cuadro 12: Temas del Foro “Temas actuales para discutir jurídicamente” según categorías y número de réplicas.....	159
Cuadro 13: Temas del Foro “Información y dudas sobre desarrollo del curso” según su generador y número de réplicas.....	161

Índice de gráficos

Gráfico 1: Perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho según sexo.....	98
Gráfico 2: Perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho según lugar de nacimiento.....	99
Gráfico 3: Perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho según estado civil.....	99
Gráfico 4: Perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho según tenencia de hijos...	100
Gráfico 5: Perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho según cantidad de personas con las que vive.....	100
Gráfico 6: Perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho según tipo de institución educativa donde cursó sexto año de liceo.....	101
Gráfico 7: Perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho según condición laboral.....	101
Gráfico 8: Perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho según asistencia de clase.....	103
Gráfico 9: Comparación de perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho y de la UdelaR, según sexo.....	105
Gráfico 10: Comparación de perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho y de la UdelaR, según edad.....	106
Gráfico 11: Porcentaje de alumnos que se registraron en EVA.....	156

Índice

CAPÍTULO 1: Introducción

1.1	Breves antecedentes del problema	15
1.2	Justificación y relevancia de la investigación	16
1.3	Formulación del problema	18
1.4	Objetivos de la investigación	19
1.5	Metodología utilizada	20

CAPÍTULO 2: Elementos contextuales e institucionales del problema de investigación

2.1	La Universidad en Uruguay	22
2.2	La Facultad de Derecho	25
2.3	Desafíos actuales	26
2.4	Las respuestas de la Universidad de la República	28
2.4.1	La formación pedagógica de los docentes	28
2.4.2	El Proyecto "TICUR"	31
2.5	La nueva población universitaria	34

CAPÍTULO 3: Marco conceptual

3.1	Las TIC	37
3.2	La educación a distancia: una "antigüedad" que sigue funcionando	43
3.3	Masificación, masividad y después	46
3.4	¿Y la calidad?	50
3.5	Innovación y modas en la Enseñanza – La inclusión de las TIC, ¿innovación real o moda pasajera?	53
3.6	Innovación en aula	58
3.7	Desventajas y resistencias en y a la tecnología educativa	62
3.8	En resumen: inclusión de las TIC, ¿sí o no?	64
3.9	Los docentes y las TIC	66
3.10	De las TIC a las TAC	69



3.11	Nueva forma de comunicación: Las Redes	70
3.11.1	Qué es una Red Social	70
3.11.2	La Plataforma EVA	72
3.12	Los formatos de enseñanza	75
3.12.1	La clase magistral	75
3.12.2	Otras modalidades de enseñanza empleadas	77
3.12.3	Las configuraciones didácticas	78
3.13	Re-pensando la enseñanza para los “nativos digitales”	81

CAPÍTULO 4: Metodología

4.1	El estudio de caso	85
4.2	Observación participante	88
4.3	Entrevista en profundidad	89

CAPITULO 5: La investigación

5.1	El escenario	91
5.2	El caso - Curso de Filosofía y Teoría Gral. del Derecho	93
5.3	Algunas características de los estudiantes de la UdelaR	96
5.4	Características de los estudiantes de la Facultad de Derecho	97
5.5	Tipo de caso	106

CAPÍTULO 6: Resultados de la investigación

6.1	Resultados de la observación	108
6.2	Análisis de la presencia de la plataforma EVA “en clase”	118
6.3	Resultados de las entrevistas realizadas a los docentes del curso	119
6.4	Resultados de las entrevistas realizadas a estudiantes del curso usuarios de EVA	131
6.5	Resultados de las entrevistas realizadas a estudiantes usuarios de EVA	141
6.6	La “vida” con EVA y sin EVA	146

6.7	Información sistematizada de la plataforma, acerca de la participación de los docentes y estudiantes durante el desarrollo del curso 2010	156
-----	---	-----

CAPÍTULO 7: Conclusiones y Recomendaciones

7.1	Conclusiones	162
7.2	Conclusiones principales	178
7.3	Recomendaciones	182

Referencias	184
--------------------------	-----

Bibliografía	193
---------------------------	-----

Anexos	196
---------------------	-----

Un día un compañero le preguntó a un profe si había subido materiales a EVA, el profe quedó atónito sólo atinando a responder: “no sé qué es eso la única Eva que conozco es la esposa de Adán.”

Adriana, de San José



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

CAPÍTULO 1: Introducción

1.1 Breves antecedentes del problema

Desde hace más de dos décadas, a nivel político y social, predomina la idea de que una de las causas de la crisis que vive la Universidad Pública es la problemática de la masividad.

Se entiende por “masividad” al fenómeno social que se genera al producirse un desequilibrio entre las necesidades de una cantidad incrementada de estudiantes que acceden a la educación universitaria y la insuficiencia cuantitativa de las instituciones universitarias de satisfacerla (CSE, 2002).

A su vez, el ingreso abierto es uno de los principios de democratización del acceso que la UdelaR ha sostenido históricamente. Esto determina que el primer año de algunas de las Facultades presenten un masivo ingreso de estudiantes, así como de presencia en aula.

Este hecho provoca que los docentes deban enfrentar desafíos de complejidad creciente, en cuanto a generar estrategias que contemplen la mejor integración de estudiantes que provienen desde diversos contextos, con diversas expectativas y muy probablemente distintos aprendizajes, en aulas de numerosidad, garantizando a la vez la calidad de enseñanza y la posibilidad de una razonable atención personalizada.

Se debe recordar asimismo, que no necesariamente el profesor cuenta con una formación específica en el campo de la didáctica, y aún así debe resolver en su práctica cotidiana el desafío de construir estrategias adecuadas y posibles para hacer frente a las nuevas problemáticas sociales y las demandas propias de los nuevos sectores que han ingresado a la Universidad.

Actualmente gracias a las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), se manejan enormes cantidades de información. Al mismo tiempo, toda la vida cotidiana está signada por la comunicación y las tecnologías de la información; la forma en que se aprende, se piensa y se vive es “diseñada” por estas tecnologías.

Concomitantemente, la mayoría de los estudiantes actuales son “nativos digitales” [“puesto que todos han nacido y se han formado utilizando la particular “lengua digital” de juegos por



ordenador, vídeo e Internet”], en contraposición a los docentes que son “inmigrantes digitales” [“por edad no hemos vivido tan intensamente ese aluvión, pero, obligados por la necesidad de estar al día, hemos tenido que formarnos con toda celeridad en ello”] (Prensky, 2001).

El uso de las nuevas tecnologías inducen a rediseñar una nueva manera de conocer, pensar, buscar y archivar conocimientos, pero también a rediseñar los procesos educativos.

Sin duda las TIC han producido una transformación en los espacios, los tiempos y las formas de interacción de los actores involucrados en el proceso de enseñanza- aprendizaje; en el caso específico del rol de los docentes, son aquellos con planteos pedagógicos más renovadores los que hacen un uso con sentido educativo de las herramientas tecnológicas, porque obviamente, no son las herramientas por sí solas las que cambiarán esas funciones.

Es fundamental por tanto, que la inclusión de las TIC en la enseñanza siga un imperativo pedagógico con un proyecto concreto para su integración en la práctica regular de la enseñanza y la formación de los docentes en el uso calificado y eficiente de los mismos.

Marcelo Martínez Lauretta (2011) a pesar de estar referido a la Enseñanza Media, no puede estar más acertado en cuanto a que con las TIC “uno deja de “impartir” información: esta está en la máquina, es más abundante y se presenta de modo más atractivo. Eso implica que uno se baja del pedestal y pasa a ser efectivamente un mediador, un ayudante que se centra en los procesos, que colabora con los mecanismos de aprendizaje del alumno, que trabaja en lo que el dato frío no da: el planteo del problema, la jerarquización de la información, el uso de la misma, etc.”

1.2 Justificación y relevancia de la investigación

En la UdelaR es relativamente escasa la investigación referente a los temas de masividad e innovación educativa, así como en resultados de la aplicación de las TIC en situación de numerosidad. Cabe destacar sin embargo los aportes de Cristina Contera (2006 y 2008), Mercedes Collazo (2010) y Miguel Serna (2003-2004 y 2007).

La autora de esta tesis, como docente de la materia Sociología en el Ciclo Básico de la Facultad de Derecho, todos los años enfrenta un alumnado de más de 200 inscriptos y aproximadamente 120 concurrentes en el aula. Uno de los motivos de preocupación es, en



ese contexto de masividad, atender las diferentes necesidades y procesos educativos de los estudiantes, aprovechando a su vez, las características particulares de estas nuevas generaciones en su relacionamiento con las TIC.

Al mismo tiempo, tanto la UdelaR como la Facultad de Derecho en particular, están desde hace años impulsando de manera fuerte y sostenida la implementación de las TIC como soporte e innovación en la enseñanza.

La plataforma EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje)¹ es una de estas TIC. Esta plataforma es un “conjunto de herramientas y entornos virtuales para el aprendizaje” (EVA, Sitio) que la UdelaR ha puesto a disposición de la “comunidad académica” (EVA, Sitio). EVA utiliza a Moodle, que es “un paquete de software para la creación de cursos y sitios web basados en Internet. Es un proyecto en desarrollo diseñado para dar soporte a un marco de educación social constructivista. Moodle se distribuye gratuitamente como Software libre (Open Source) (bajo la Licencia Pública GNU) (...) es un LMS (Learning Management System) o sistema web que permite crear contenidos educativos para su distribución mediante medios electrónicos” (Moodle, descripción).

Luego de transcurrido algún tiempo en el uso de EVA por parte de algunos docentes, se hace necesario el estudio de algún caso en que este instrumento haya sido utilizado, para una primaria evaluación de los resultados obtenidos.

Siguiendo a Lanier (2012: 83) “el valor de una herramienta radica en su utilidad para desempeñar la tarea. El objetivo no debería ser la glorificación de la herramienta”.

Steve Jobs por su parte sostenía “(...) se puede poner en CD-ROM el conjunto de los conocimientos. Se puede instalar una página de Internet en cada clase. Nada de todo esto es fundamentalmente malo, salvo si nos acuna en la ilusión de que así se atacan los males de la educación.” (Contera et al., 2004)

En este sentido, el estudio de caso aquí presentado, podría contribuir a socializar y analizar estos emprendimientos innovadores -escasamente conocidos más allá del ámbito cercano de los docentes innovadores-, para de esta forma evaluar sus efectivas potencialidades. Se piensa que dándose a conocer la experiencia, podrían ser imaginadas por otros docentes, una mayor y variada cantidad de soluciones, pudiendo utilizarse en la misma o diferentes situaciones educativas, a fin de colaborar en una posible superación de los problemas actuales.



En la necesidad de encontrar alternativas a las dificultades que conlleva la enseñanza en contextos de masividad y estando en conocimiento que muchos estudiantes buscaban materiales *online* o solicitaban que les fueran enviados por correo electrónico los libros que estuvieran en la red, la autora realizó el primer curso sobre el uso de EVA en el año 2010.

El resultado de la realización de este curso fue el comprender que en el actual contexto, la plataforma podría llenar ciertos espacios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, oficiar de biblioteca virtual y además ofrecer a los estudiantes un espacio colaborativo de trabajo así como también un espacio social (es difícil conocerse cuando son 120 personas en un aula).

La autora de esta tesis es la articuladora de los cursos nocturnos y dos de los diurnos de Sociología y del curso de Sociología Jurídica (materia opcional) en EVA.

1.3 Formulación del problema

En razón que tanto la Universidad, los docentes así como los estudiantes, desarrollan una actividad significativa en la configuración de las modalidades de enseñanza, se aborda ésta como una práctica social que tiene lugar en un contexto socio-histórico particular.

En esa práctica han confluído diferentes fenómenos que producen un escenario intrincado a nivel educativo en la UdelaR; estos fenómenos son:

- La preocupación de los ámbitos político y social acerca de la problemática de la masividad, como una de las razones de la crisis de la UdelaR.
- Dado que el ingreso abierto es uno de los principios de democratización del acceso a la educación superior, se está produciendo en diversas Facultades un ingreso masivo de estudiantes, lo que obliga a re-configurar el relacionamiento docente-estudiante.
- El ingreso a la UdelaR de los “nativos digitales”, demanda la incorporación de las TIC a las prácticas de aula.
- Se comienza a incentivar el rediseño de los cursos para grupos numerosos utilizando la plataforma EVA como recurso que contempla dos aspectos: i) el vínculo de los

estudiantes con la tecnología y ii) la posibilidad de acceder a niveles de personalización en entornos de numerosidad.

La Udelar ha desarrollado diversas estrategias para aproximarse a esta problemática que presenta la nueva población universitaria, de las que se seleccionan para abordar esta investigación, la formación pedagógica de los docentes y el proyecto TICUR.

Con relación a la primera, “se creó la *Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE)*, que tiene a su cargo el estímulo de la actividad de enseñanza en la Udelar, el asesoramiento al Consejo Directivo Central sobre las políticas relacionadas con la mejora de la enseñanza, la formulación e instrumentación de políticas educativas y proyectos de innovación y desarrollo en la materia” (Ordenanza CSE, 1994).

El Proyecto “Generalización del uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación en la Universidad de la República” (TICUR) fue planificado en el 2005 y comenzó sus actividades en el 2008. La finalidad del proyecto fue introducir un programa de innovación de la educación universitaria mediante la utilización de recursos tecnológicos (TIC y REA), proponiendo el fortalecimiento de las capacidades institucionales para facilitar el uso de estos. Está dirigido a los estudiantes y docentes de la Udelar, dado que se había comprobado que era muy restringido el uso de las TIC en la enseñanza.

Se apunta a que parte de la oferta educativa de la Udelar, sea un “continuo” de actividades “presenciales” y actividades “a distancia”, de forma de mejorar la enseñanza combinando estas dos modalidades que permiten diferentes formas de interacción. Esta combinación, ayudaría a facilitar el acceso de los estudiantes que trabajan, a la educación superior.

En este marco, se realiza la siguiente pregunta: ¿cuál es el rol de EVA como innovación en la respuesta de la Udelar ante la numerosidad estudiantil, en los nuevos contextos socioculturales (que incluyen la caracterización de los “nativos digitales”)?.

1.4 Objetivos de la investigación

La Udelar apostó a la incorporación de tecnologías específicas para la educación (EVA) como una de las respuestas a la masividad a que se enfrenta y también para dar cuenta de la demanda más amplia de integración de tecnologías en la educación superior. El objetivo general de la investigación es analizar los resultados de dicha incorporación. En este caso



particular, se seleccionó un grupo cuyo docente encargado, es pionero en el uso de plataformas educativas en la Facultad de Derecho de la UdelaR.

Los objetivos específicos que la investigación persiguió fueron los siguientes:

- Identificar algunos problemas percibidos en situación de masividad por docentes y estudiantes, en el contexto de la Facultad de Derecho de la UdelaR y del grupo estudiado
- Aspectos positivos y negativos en el uso de la plataforma EVA desde el punto de vista de los docentes y de los estudiantes.
- Efectos que el empleo de EVA tiene sobre la relación estudiante-docente, estudiante-estudiante.
- Identificar usos, hábitos y actitudes de los estudiantes en el empleo de las tecnologías de comunicación e información (Internet, Redes sociales, etc.).

1.5 Metodología utilizada

A los efectos de analizar aspectos didácticos del uso y posibles propuestas de la red EVA como una novedosa manera de apoyar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en contextos de numerosidad en la Facultad de Derecho de la UdelaR, fue objeto de esta tesis analizar el uso de la estrategia con un grupo determinado, en la modalidad de “estudio de caso”.

El grupo seleccionado es de la materia Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho de la UdelaR que se dicta presencialmente.

El curso presenta promedialmente 120 alumnos anotados, un centenar de los cuales concurre habitualmente al aula, lo que conforma un contexto masificado. La materia cuenta con tres docentes (un encargado de grupo Grado 5, un Grado 1 y un aspirante).

Los docentes utilizan la plataforma EVA como apoyo al curso para una generación fuertemente informatizada.



La técnica empleada fue de observación participante, con un observador desconocido (observación espontánea, directa e indirecta, no estructurada y anónima), así como entrevistas en profundidad.

Fueron entrevistados los tres docentes del curso, cinco estudiantes integrantes del grupo del estudio y cinco estudiantes más, usuarios de la plataforma.

El responsable del curso se mostró abierto a que su grupo fuera objeto de un estudio de caso, a ser él mismo y los otros docentes entrevistados y a que la autora apareciera como “estudiante” en el aula y registrada bajo el mismo rol, en el curso de EVA.

CAPÍTULO 2: Elementos contextuales e institucionales del problema de investigación

2.1 La Universidad en Uruguay

Cuando nació el Estado uruguayo, en 1830, no existían instituciones universitarias en el territorio. Si bien durante la época colonial, en otras zonas de América Latina, existían centros de enseñanza superior con estructuras consolidadas como en Córdoba (1614), Charcas (1714) y la Universidad de Buenos Aires (1821), la implantación de la Universidad en nuestro país se produce más tardíamente en el s. XIX.

El proceso fundacional es muy cercano a la constitución del estado nacional con la “Ley Larrañaga” que data de 1833. Pero esta ley no tuvo consecuencias prácticas ya que nunca llegó a instalarse. En 1839, con la presidencia de Oribe, se emite un decreto presidencial, pero se detiene por la Guerra Grande. Recién en 1849 se concretará la instalación de una Universidad en Uruguay bajo la presidencia de Manuel Herrera y Obes. A tres meses del decreto, se aprueba el plan de estudios y reglamento universitario.

El nuevo Estado debía contar con una Universidad para la formación de su élite dirigente, dentro de las concepciones filosóficas y jurídicas que definía la constitución republicana, por lo cual el surgimiento de la institución revestía una importancia social destacada.

Cabe destacar que esta Universidad reunió inicialmente a las tres ramas de la enseñanza hasta la Reforma Vareliana de 1877, cuyo proyecto de universalizar la enseñanza primaria separa a esta del ámbito universitario. Posteriormente, en 1936, se separa a la enseñanza secundaria aún con el desacuerdo de sus autoridades.

En 1908, es conquistado el co-gobierno, con la representación estudiantil en los órganos de conducción.

La gratuidad de la enseñanza superior se establece por ley en 1916, alcanzando de este modo a la totalidad de las instituciones educativas. Hasta ese momento sólo era gratuita la enseñanza primaria.



En abril de 1929, es fundada la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU).

En cuanto a su orientación, el desarrollo de la institución universitaria de nuestro país asimiló eclécticamente dos vertientes:

- 1) de la Universidad de Salamanca (modelo de Bologna), que influye en la postulación del carácter autónomo de la Universidad
- 2) del modelo napoleónico se asume el carácter estatal de la Universidad

En Declaración de diciembre de 1934, la Asamblea General del Claustro expresó: “La democratización de la cultura no se consume simplemente franqueando las puertas de las casas de estudio de todas las clases sociales. Eso no es más que uno de los aspectos, aunque muy importante, de la gran tarea. Es preciso además, si bien tampoco significa la absoluta consecución de ese ideal, que la cultura irradie amplia y generosamente sobre la vida social fecundándola, iluminándola, cooperando en la resolución de sus problemas vitales, afrontando las crisis sociales, y diciendo la palabra reposada y madura que ilustre y que oriente con la energía de la verdad (...) La tradición universitaria de todos los tiempos abona nuestra opinión y las páginas más honrosas de la historia de nuestra universidad, registran precisamente la gallarda conducta con que nuestro antecesores en las aulas se absolvieron de sus deberes políticos y sociales” (Oddone & Paris, 1971).

Se amplían de este modo los fines de la Universidad, agregando la extensión y difusión de la cultura, las actividades científicas y artísticas, el estudio y producción de dictámenes de los problemas de interés general para su comprensión pública, la defensa de los valores morales y los principios de justicia; se establece la autonomía plena y amplía el co-gobierno. Es interesante destacar que los fines y principios de este documento, fueron la base de la Ley Orgánica de 1958, aún vigente.

En 1967, Darcy Ribeiro constituye un referente del cambio universitario, en una década de múltiples movimientos sociales que se orientaban en el mismo sentido; señalaba que: “Conformamos pueblos consumidores de la civilización ajena, y nuestra Universidades reflejan esa condición de retraso histórico. Su estructura académica, cuyo patrón es el modelo napoleónico, se encuadra en un complejo de facultades y escuelas profesionales independientes entre sí y bajo el signo de esta feudalización de los campos del saber en cátedras autárquicas, creció la Universidad Latinoamérica. El simple crecimiento vegetativo



de nuestras universidades, muestra que les será imposible absorber la ciencia de nuestro tiempo (...) Las Universidades que actúen como meras guardianas del saber tradicional, sólo pueden sobrevivir mientras sus sociedades se mantengan estancadas; al contrario, las que se anticipan en la medida posible a las transformaciones sociales, se convierten en instrumentos de superación del atraso nacional (...) La guerra contra el subdesarrollo no se realizará sólo en las Universidades, pero también en ellas tendrá lugar. Por eso es preciso estudiar objetivamente la Universidad real de hoy y planear, exacta y osadamente, el modelo de Universidad que necesitamos.” (Universidad Boliviana, 1976).

Arocena y Sutz (2000) destacan, que Geuna (1999) distingue cuatro fases en la evolución histórica de las universidades europeas: (i) “el nacimiento de la universidad”, que incluye su desarrollo como institución original, y se extiende desde el siglo XII tardío hasta comienzos del siglo XVI; (ii) “el periodo de decadencia”, entre la segunda mitad del siglo XVI y finales del XVIII, cuando la revolución científica y la primera institucionalización de la ciencia moderna ocurrieron fundamentalmente por fuera de las universidades; (iii) “la recuperación y la transformación alemana”, desde comienzos del siglo XIX hasta la Segunda Guerra Mundial; (iv) “la expansión y diversificación”, desde 1945 hasta finales de los ‘70” y comentan que el mencionado autor agrega “probablemente se esté viviendo una quinta fase, que podría ser denominada como “la reconfiguración institucional”. En esa perspectiva, el comienzo de la fase (i) —vale decir, la creación misma de la universidad— y la fase (iii) aparecen como las grandes innovaciones; una constituye seguramente el más grande “invento” institucional en toda la historia de la educación superior, mientras que la unión de ésta con la investigación constituyó el núcleo de la otra gran innovación institucional.

Sugieren que la fase (ii) “el periodo de decadencia”, “incluye en realidad dos etapas de aguda inadaptación de la universidad a otras tantas transformaciones culturales de inmensa envergadura: “El renacimiento humanista surgió fuera y contra la universidad escolástica. Cuando más tarde las universidades se hicieron humanistas y luego filológicas, surgió la renovación filosófica y científico natural del siglo XVII una vez más fuera de éstas (Descartes, Spinoza, Leibniz, Pacal, Kepler)” (Jaspers, 1946: 457) En esta formulación, diríase que una revolución fue necesaria para que las universidades se hicieran científicas.”

La UdelaR en la actualidad y siendo un ente co-gobernado, necesita de la acción de los tres órdenes para alcanzar sus más altos objetivos en la investigación, docencia y extensión, para la mayor cantidad de personas.



2.2 La Facultad de Derecho

La Facultad de Derecho es una de las quince facultades que integran la Universidad de la República. Fue creada en 1849, ofrece cinco (5) carreras, siendo los estudios de Derecho la disciplina fundante de la institución.

Su edificio principal se sitúa hoy en la calle 18 de julio 1824. Este edificio, que hoy es uno de los edificios emblemáticos de Montevideo, comienza a construirse el 18 de julio de 1906, con la colocación de la piedra fundamental, durante el rectorado de Dr. Eduardo Acevedo Vázquez y se inauguró el 22 de enero de 1911, al término de la presidencia del Dr. Claudio Williman.

Esta Facultad cuenta además con un edificio anexo a escasa distancia y un segundo anexo que está en el Departamento del Salto (Regional Norte). La Facultad de Derecho fue pionera en el dictado de cursos universitarios en dicho departamento, iniciando con la actividad docente correspondiente a Primer Año de Abogacía y con ello también los procesos de descentralización territorial de la Universidad de la República.

La Facultad divide sus distintas áreas de trabajo en Institutos, ellos son: Sociología Jurídica, Historia de las Ideas, Historia del Derecho y Derecho Romano, Filosofía y Teoría General del Derecho, Derecho Administrativo, Derecho Agrario, Derecho Civil (1 y 4); Derecho Civil (2 y 3); Derecho Comercial, Sala de Derecho de los Transportes, Derecho Constitucional, Finanzas Públicas, Derechos Humanos, Derecho Informático, Derecho Internacional Privado, Derecho Internacional Público, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Derecho Penal, Derecho Procesal, Técnica Forense, Técnica Notarial. Al mismo tiempo se encuentran los Grupos Docentes de Ciencia Política y Economía y el Area Socio-Jurídica (integrada por los Grupos Docentes mencionados y los Institutos de Sociología Jurídica, Filosofía y Teoría General de Derecho, Historia de las Ideas y el Instituto de Historia del Derecho y Derecho Romano).

En ella se dictan cinco carreras de grado: Abogacía (6 años), Notariado (6 años), Licenciatura en Relaciones Internacionales (4 años), y Traductorado Público (4 años). Se desarrolla además una carrera de pre-grado: la Tecnicatura en Relaciones Laborales (2 años y medio) Entre las cinco carreras cuenta con más de 14.000 estudiantes matriculados, según el VI Censo de Estudiantes Universitarios de la Universidad de la República, realizado en el año 2007.



Las carreras de posgrado: Especialización en Derecho Procesal, Maestría y Especialización en Derecho Comercial, Maestría y Especialización en Derecho de Trabajo y Seguridad Social, Maestría y Especialización en Derecho de Daños, Maestría en Relaciones Internacionales, Orientación en Economía, Política y Derecho de la Integración Regional. También se cursan, en la Escuela de Posgrado de Facultad de Derecho (UdelaR), cursos de actualización permanente en diferentes áreas.

En este marco, la Facultad de Derecho de la UdelaR como Universidad Latinoamericana, aborda el tema de la docencia como figura posibilitadora de las condiciones habilitantes de formación de las nuevas generaciones en sus dimensiones intelectuales y éticas, tanto en lo profesional como en lo personal y social.

2.3 Desafíos actuales

Se está viviendo una etapa difícil, llena de incertidumbre, de “no-saber” más que de desconocer. Indudablemente “entre los factores que condicionarán los futuros posibles de las universidades latinoamericanas un lugar no pequeño corresponderá, creemos, a la gravitación de ese pasado (...). Ello es así porque la historia ha modelado una institución muy memoriosa y con personalidad propia” y siguen, “debido a ésta (la Reforma) también y sobre todo, es una institución memoriosa: conserva vigente una tradición reciente, inspirada por un proceso autóctono y muy específico, en el curso del cual los modelos importados de universidad fueron parcial pero sustantivamente modificados en la realidad, dando lugar a nuevas formas de gobierno interno y de relacionamiento externo que configuraron una institución original, la Universidad Latinoamericana con mayúsculas. De acuerdo con su propia idea de lo que debe ser —a una imagen que se va desvaneciendo pero que no ha sido reemplazada por otra y que aún gravita en los imaginarios colectivos—, esa universidad se considera llamada a colaborar de manera integral a la solución de los problemas colectivos y a la mejora de la calidad de vida, sobre todo de los sectores más postergados de la sociedad, siguiendo para ello cursos de acción autónomamente resueltos por la comunidad universitaria” (Arocena & Sutz, 2000).

La incorporación crecientemente extendida de la tecnología de la información y la comunicación incluye desde la sociedad, componentes de cambio muy potentes. Esto influye tanto en los aspectos específicos de la relación presencial docente – estudiante en el ámbito institucional, como en la construcción del imaginario estudiantil respecto de sus aspiraciones en la formación universitaria desde el actual esquema de valores sociales.



La problematización de la enseñanza en el contexto de nuevas valoraciones sociales, remite, entre otros, a la búsqueda de inmediatez en los logros, la pérdida de sentido de los procesos jerárquicamente organizados así como una nueva relación témporo-espacial, en las cuales de algún modo está implícita la existencia de los espacios virtuales que hacen a nuevas relaciones sociales, aún en las acciones presenciales.

Sin duda, al considerar propuestas didácticas para la enseñanza universitaria que aborden una mejor relación de los estudiantes con el conocimiento y un fortalecimiento en los egresos profesionales, estos aspectos no pueden omitirse a la hora de su formulación.

Según el Informe IESALC/UNESCO 2000-2005 (UNESCO, 2006), la Tercera Reforma de la Educación Superior que se caracteriza por innovar procesos que den respuesta adecuada a la masificación y globalización de la enseñanza, es la expresión de la mutación que está experimentando la educación superior latinoamericana.

En un mundo donde los cambios se dan de manera cada vez más veloz e ininterrumpida, las universidades deben proporcionar obligatoriamente a los estudiantes, las herramientas intelectuales adecuadas para comprender y operar junto con los cambios.

Esta nueva sociedad, en que el desarrollo tecnológico ha generado un acceso a la información y al conocimiento tal que la categoriza como “sociedad del conocimiento”, necesita entonces de una universidad del siglo XXI que sea capaz de brindar mejor formación y producción de conocimientos y que sea capaz también, de transferir esos conocimientos a la sociedad.

La enseñanza se ve desafiada por este nuevo tipo de sociedad, dado que debe hacer frente a la aparición de nuevas teorías, nuevos recursos para el acceso y análisis de la información, a innovaciones que se suceden velozmente y con expectativas de subsistencia muy por debajo de las acostumbradas, a procesar un volumen inmenso de información para hacerlo conocimiento aplicable y a todo esto, sumarle la incapacidad de la enseñanza tradicional para satisfacer las exigencias de formación que requiere la sociedad del conocimiento.

Las universidades entonces, deben responder de forma rápida a las demandas de esta sociedad del conocimiento, pero las respuestas deben ser críticas y encontrarse dentro del marco de la pertinencia social y la equidad.



Existe asimismo el convencimiento de que quienes “no dispongan de oportunidades para acceder a una educación de calidad, avanzada y permanente, tendrán alta probabilidad de ser oprimidos y también socialmente marginados” (Arocena, 2007); la sociedad entonces debe dirigirse a la construcción de una comunidad más próspera, justa y solidaria.

En muchos ámbitos, se percibe la existencia de una contradicción entre el rápido avance científico-tecnológico y la equidad social; la contradicción es teóricamente aparente; no hay nada que indique que esto deba ser así. En realidad, esta contradicción se instala en virtud que la educación, como “eliminadora” de desigualdades, tiene su accionar dirigido y reglamentado por las diferencias en las posibilidades a su acceso, lo que ocasiona más desigualdad.

Al mismo tiempo, Hesburgh (1991) sostiene que a pesar que la Universidad es una de las instituciones más tradicionales de nuestra sociedad, es también la institución responsable de los cambios que hacen que la sociedad contemporánea, sea la más dinámica en la historia de la humanidad. Al mismo tiempo sostiene el autor, que si bien la Universidad es un centro de conocimiento e investigación, ella misma es poco investigada y conocida; y que aplica muy poco del saber que produce para sus propias actividades educativas; todo esto podría deberse básicamente a que la docencia universitaria es una actividad muy conservadora que se resiste al cambio.

2.4 Las respuestas de la Universidad de la República

La Udelar no ha sido indiferente a la problemática que presenta la incorporación de los “nativos digitales” a las Facultades, abordándola de forma progresiva con diversas estrategias de las que se mencionarán únicamente dos, la formación pedagógica de los docentes y el Proyecto “TICUR”.

2.4.1 La formación pedagógica de los docentes

La docencia universitaria de calidad va necesariamente unida a una formación profesional específica que aporte los conocimientos y destrezas ineludibles para desempeñar el rol de profesor universitario.

“A partir de la apertura democrática (1985) la Universidad de la República promueve la formación pedagógica de los docentes universitarios conformando a tales efectos un Grupo



de Trabajo (documento 1993), (...) que desarrolla múltiples acciones con invitados extranjeros y propone la instalación de estructuras de apoyo a la enseñanza en cada servicio -*Unidades de Apoyo Pedagógico (UAP)*-, con un enfoque de integración multidisciplinar y de funciones diversas relativas a la función de enseñanza (docencia de aula, temas curriculares, evaluación docente e institucional).

A impulso de este Grupo y con la convicción que el fortalecimiento de la función de investigación por la Comisión Sectorial de Investigación Científica no incidía en gran medida en la enseñanza (Ares Pons: 1995; ADUR: 1997; FEUU: 1999) se crea un organismo central de cogobierno universitario, presidido por un Pro Rector: la *Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE)*-, que con representación del cogobierno y el conjunto de los servicios por Áreas, tiene a su cargo el estímulo de la actividad de enseñanza en la UdelaR, el asesoramiento al Consejo Directivo Central sobre las políticas relacionadas con la mejora de la enseñanza, la formulación e instrumentación de políticas educativas y proyectos de innovación y desarrollo en la materia” (Artigas, Golpe & San Martín, 2009).

Posteriormente, la UdelaR a partir del año 2000 desarrolla el Proyecto Institucional “Formación didáctica de los docentes universitarios”, cuyo propósito central fue la mejora de la calidad, eficacia y eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se entiende de esta forma, que la formación docente universitaria es un modelo de desarrollo profesional tendiente a mejorar la práctica y los conocimientos profesionales a fin de incrementar la calidad tanto docente como investigadora.

En el Área Social, la formación pedagógico-didáctica de los docentes inició en el año 2001 con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza de grado en todos los servicios de esta área, en virtud de las transformaciones en que se encontraba (encuentra) la UdelaR.

En el entendido que era necesario avanzar en la integración entre investigación y docencia – enseñar lo que se investiga, investigar lo que se enseña-, se crea en 2006 el Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria. El objetivo fundamental de este posgrado es la formación de investigadores en el campo pedagógico-didáctico universitario.

A pesar de este empuje desde la UdelaR, el profesor no necesariamente cuenta con una formación específica en el campo de la didáctica, y aún así debe resolver en su práctica cotidiana el desafío de construir estrategias adecuadas y posibles para hacer frente a las



nuevas problemáticas sociales, y las demandas propias de los nuevos sectores que han ingresado a la Universidad.

En este contexto, el profesor necesita reconstruir su identidad profesional para que de esa forma se adapte a los nuevos roles que debe desempeñar. La confluencia de la explosión del conocimiento (cantidad y velocidad de generación así como rápida obsolescencia del mismo), la masiva presencia de las TIC y el cambio de paradigma (de la docencia al aprendizaje), provocan un ineludible cambio en el planteamiento de la formación en educación superior.

En ese entorno, que confronta el “deber ser” de la educación universitaria y las condiciones en que se desarrolla, uno de los mayores desafíos que se le presenta al docente de aula consiste en definir cómo enseñar en el nivel universitario esa síntesis cultural dinámica que es el contenido curricular, cómo acortar distancias entre el saber investigado y las estructuras cognitivas del estudiante.

Este hecho provoca que los docentes de la Facultad de Derecho deban enfrentar situaciones didácticas cada vez más difíciles, en cuanto a generar estrategias para que los estudiantes (a pesar de estar insertos en ese contexto masivo) no “pierdan” calidad de enseñanza ni, en lo posible, relación personal con el docente.

La inadecuación entre el número de estudiantes y la capacidad institucional para acoger a los mismos, es lo que genera la problemática de la masividad. El problema no es que sean muchos estudiantes, el problema es que no se puede atender adecuadamente a estos muchos estudiantes.

Las peculiaridades de las prácticas de enseñanza universitaria, hacen que éstas se diferencien de las desarrolladas en otros ámbitos. Influyen y condicionan estas prácticas la formación profesional y pedagógica de sus docentes, así como las características estructurales, organizacionales y de gestión de la institución.

“(…) las prácticas de la enseñanza presuponen una aproximación personal al acto de enseñar, que posibilita a los docentes estructurar el campo de una manera particular y realizar un peculiar recorte disciplinario, fruto de sus historias, puntos de vista, perspectivas y también, limitaciones. Los docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que les dan significado y que se visualizan en planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado” (Litwin, 1997).



2.4.2 El Proyecto “TICUR”

Otra respuesta institucional a la problemática que se viene analizando, la constituye el Proyecto Generalización del uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación en la Universidad de la República (UdelaR-CSE-TIC, 2010).

En tal sentido, la Universidad debe cumplir sus funciones con excelencia, lo que hace que actualmente deba abocarse a la renovación de estructuras, modalidades y formas de organización de sus ofertas, a fin de cumplir con las demandas que exige el desarrollo científico tecnológico, económico y social. Necesita optimizar los “grados de innovación, de eficacia y de evaluación correspondiente, que muchas veces son contradictorios con el número de estudiantes, los recursos humanos y las capacidades instaladas” (Lucarelli, 2004).

Zabalza (2003: 6) recuerda que una condición importante de las innovaciones es la “formalización del proyecto”, es decir, la innovación debe contar con un proyecto escrito y público, lo que constituye un “compromiso formal”.

Desde el inicio de los años 2000, tanto en el Programa de Educación Permanente así como también en la enseñanza de grado de algunas Facultades, nuestra Universidad ha venido incursionando en el uso de las modalidades educativas a distancia y semi-presenciales, “no sólo para ampliar y enriquecer el repertorio de metodologías docentes sino también para descentralizar la organización de sus enseñanzas y ahondar en el principio de igualdad de oportunidades en lo que se refiere, tanto al acceso como a la continuidad del alumnado en los estudios” (UdelaR-CSE-TIC, 2010).

Algunos “hitos” en el desarrollo de este tema son los siguientes:

- “(...) entre 1999 y 2003 se financian un número considerable de proyectos educativos referidos a las líneas: Innovaciones en materia de enseñanza de grado, Educación a Distancia (EaD).” En el documento “Consensos para la Transformación de la Universidad de la República” refrendado por el CDC el 21 de diciembre de 1999 se señala: “2.8. Implementar nuevas metodologías en el proceso de enseñanza aprendizaje que permitan un mayor y más equitativo acceso a la educación universitaria. Desarrollar ofertas educativas pertinentes y de calidad dirigidas al estudiante que trabaja. Incorporar, en este sentido, en forma experimental y con las

evaluaciones pertinentes, las nuevas tecnologías multimedíáticas de enseñanza a distancia.”

- Asimismo, en el año 2001, el Ing. Eduardo Fernández elabora el documento “Plataforma informática de apoyo a cursos.”
- “En el plan de desarrollo estratégico de la UR (PLEDUR 2000-04) se incluyó un Programa institucional de educación a distancia que se aplica básicamente en la Educación permanente para graduados, ya que en la enseñanza de grado es donde existían mayores resistencias, sobre todo en el orden estudiantil. Se busca: ampliar la cobertura educativa a nivel universitario y ofrecer nuevas modalidades autoadministradas, particularmente a estudiantes que trabajan. Incorporación de nuevos estratos estudiantiles y mantenimiento en el sistema de alumnos que, en las condiciones actuales, desertan (...) Implantación paulatina en el próximo quinquenio de 80 cursos a distancia en todas las áreas y servicios universitarios. Se utilizarán recursos informáticos (correo electrónico, foros, internet), materiales escritos (fichas, textos), audiocasetes, videocasetes, tutorías presenciales.”
- “el proyecto “Generalización del uso de las TIC en la Universidad de la República” fue planificado en mayo de 2005, aprobado por el CDC de la UR y presentado al financiamiento de la Agencia Española de Cooperación (AECI) en 2006, empezando sus actividades en febrero de 2008.”
- “(...) esa concepción basada en TIC y REA (Recursos Educativos Abiertos) se plasma en el Proyecto Institucional “Mejora de la Enseñanza de Grado” integrado al Plan estratégico de desarrollo de la UR (PLEDUR 2005-09) y se solidifica con el proyecto de la CSE.”
- “Al comienzo el proyecto tenía el objetivo de introducir un programa de innovación de la educación universitaria mediante la utilización de recursos tecnológicos (TIC y REA). Los destinatarios eran los estudiantes y docentes de la Universidad, comprobándose que el uso de las TIC en la enseñanza era muy restringido. El proyecto propuso el fortalecimiento de las capacidades institucionales para facilitar el uso de las TIC (...) El proyecto tiene 4 ejes: Un Observatorio de Nuevas Tecnologías en la Educación Superior (ONTES); un Departamento de Apoyo Técnico (DATA); un Plan de formación docente; y un sistema de coordinación, socialización y difusión de experiencias basadas en el uso de TIC con fines educativos.”



- (...) de abril 2008 a julio 2010 el DATA acomete distintas acciones (...):
 - La selección del sistema de gestión de cursos y contenidos MOODLE (<http://moodle.org>), sobre la que se va a sustentar el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA: <http://eva.universidad.edu.uy/moodle>) como espacio de encuentro de los diferentes actores institucionales y de desarrollo de sus distintos contenidos educativos.
 - La coordinación del diseño de protocolos de administración de usuarios EVA para facilitar el acceso de los distintos actores a sus espacios propios.
 - La articulación de la interoperabilidad de EVA con el Sistema de Bedelías de la UR.
 - La configuración de la red de servidores y plataformas instaladas en los servicios de la UR y EVA/TIC UR (...)
 - La creación de un espacio para el Grupo de trabajo Red de servidores EVA, disponible en <http://eva.universidad.edu.uy/> .
- Acuerdos convenios con diferentes instituciones y organismos de la propia Universidad y de otras instancias nacionales (...):
 - Articulación con el sistema de sala de videoconferencias
 - Acuerdo de colaboración DATA-CSE/SECIU
 - Acuerdo de colaboración Convenio UDELAR/PITCNT
 - Colaboración con Espacio Interdisciplinario
 - Colaboración con la Unidad de Educación Permanente, del Pro Rectorado de Enseñanza
 - Integración de los servicios universitarios a EVA

“El plan de formación de docentes (...) es un plan ambicioso que abarca diversos componentes que hacen a la formación personal y profesional del docente universitario (...). De acuerdo a los informes 2008-2009 y 2010, elevados al CDC de la UR (...) la base del mismo estuvo constituida por el Programa de Formación docente “Educación universitaria, Innovación, TIC: Formación de formadores” (...). Esta estrategia apunta a ofrecer procesos de formación docente en profundidad e instancias de sensibilización y generalización de la temática a partir de las necesidades detectadas en los servicios universitarios (curso flexible). El programa está dirigido a docentes universitarios de todas las áreas y grado académicos, incluyendo a los integrantes de las UAE.”

En resumen; en los Informes cualitativos de la gestión 2010 y 2011 de la UdelaR se describe lo siguiente:



“Se ha avanzado en el uso de las TIC y puesto en marcha el Entorno Virtual de Aprendizaje de la UDELAR, del que hacen uso unos cinco mil docentes y cerca de veinte mil estudiantes. Se apunta a “semi-presencializar” una parte creciente de la oferta educativa de la UDELAR, con actividades “presenciales” y “a distancia”. Ello mejora la enseñanza, al combinar la interacción “cara a cara” con la interacción a distancia y con el acceso autónomo a diversas fuentes del conocimiento, al ritmo de cada uno. También se contribuye así a facilitar el acceso efectivo a la formación superior de los estudiantes que trabajan.” (2010)

“Se ha avanzado también en el uso de las TIC, consolidando el Entorno Virtual de Aprendizaje de la UDELAR, del que hacen uso unos cinco mil docentes y cerca de veinte mil estudiantes. Se apunta a “semi-presencializar” una parte creciente de la oferta educativa de la UDELAR, con actividades “presenciales” y “a distancia”. Ello mejora la enseñanza, al combinar la interacción “cara a cara” con la interacción a distancia y con el acceso autónomo a diversas fuentes del conocimiento, al ritmo de cada uno. También se contribuye así a facilitar el acceso efectivo a la formación superior de los estudiantes que trabajan.” (2011)

2.5 La nueva población universitaria

Actualmente la UdelaR tiene 101.990 (UdelaR, 2007) estudiantes matriculados. Es interesante recordar que la Ley Orgánica de la Universidad (Ley 12.549) publicada en el Diario Oficial del 29 de octubre de 1958, regulaba una Universidad que tenía en su conjunto la misma cantidad de alumnos que hoy tiene sólo, la Facultad de Derecho.

Han ingresado a la Universidad, sectores históricamente marginados del sistema universitario hasta ese momento. Esta población es numerosa, heterogénea y diversa a la tradicionalmente concurrente, es decir que estos estudiantes provienen de otros “tipos” socioculturales. Esta demanda por educación superior se encuentra correlacionada con la inestabilidad del mercado laboral, entre otras razones, que ha promovido a las personas para que ingresen o retomen sus estudios, como estrategia de adaptación.

En Facultad de Derecho el ingreso 2010 ascendió a 2.745 (MEC, 2010) alumnos. Es importante también el crecimiento que han experimentado las nuevas carreras, como por ejemplo Relaciones Laborales (Facultad de Derecho), que recibió en el mismo año, el ingreso de 899 (UdelaR, 2007) alumnos.



“El 76.6% de los estudiantes de la UdelaR trabaja o busca trabajo. Este dato es interesante no sólo como factor que incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también porque ese mismo indicador (la tasa de actividad) para el total de la población entre 14 y 65 años es de 64.4%, en tanto que para las mujeres es de 55.8%, lo que es relevante en la medida que el 62.8% de los estudiantes universitarios son mujeres. En definitiva, los estudiantes de la UdelaR son en su mayoría jóvenes trabajadores con una participación en el mundo del trabajo más intensa que el promedio de la población. Además uno de cada tres estudiantes de la UdelaR trabaja más de 30 horas semanales. Las estrategias diseñadas para fomentar el avance y la culminación de los estudios deben tener en cuenta esta realidad” (UdelaR, 2011).

Se agrega al fenómeno de la numerosidad el relacionamiento creciente de esta nueva población con las tecnologías de la información y la comunicación. No sólo por los denominados “nativos digitales” sino además por la democratización en la disponibilidad de la tecnología, como política de Estado, que ha posibilitado un acceso al conocimiento de las nuevas generaciones, más universal.

En el presente trabajo se aborda la enseñanza entendiéndola como una práctica social, porque es una actividad que se realiza en un contexto socio-histórico particular en el que los sujetos que participan activamente, toman decisiones sobre su acontecer. Tanto el docente, los estudiantes así como la Universidad, tienen un papel protagónico en la conformación de las modalidades de enseñanza.

Motiva lo anterior el que la institución universitaria “es un ente cogobernado, lo que significa la participación de los órdenes que componen la Universidad (estudiantes, egresados y docentes) en las decisiones de gobierno que afectan a la institución” (Ley Orgánica, octubre de 1958).

Desde hace más de dos décadas, a nivel político y social, predomina la idea de que una de las causas de la crisis que vive la Universidad Pública es la problemática de la masividad, el fenómeno social que se genera al producirse un desequilibrio entre las necesidades de una cantidad incrementada de estudiantes que acceden a la educación universitaria y la insuficiencia cuantitativa de las instituciones universitarias de satisfacerla (CSE, 2002).

A su vez, el ingreso abierto es uno de los principios de democratización del acceso a la educación superior que la UdelaR ha sostenido históricamente. Esto determina que el primer año de diversas Facultades presenten un masivo ingreso de estudiantes, así como de



presencia en aulas apropiadas para grupos más reducidos que condicionan las formas de relacionamiento docente- estudiantil.

Cabe señalar también otra respuesta de la UdelaR ante la nueva población estudiantil, el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA). Este Programa tiene como cometido apoyar a los estudiantes “que se encuentran en la etapa de transición, entre la salida de secundaria y los primeros tiempos universitarios, así como a lo largo de su trayectoria estudiantil. En este sentido, busca aportar a su inserción plena a la vida universitaria, potenciar sus trayectorias educativas y acercar los recursos que la Universidad posee”.

Las líneas generales de acción del Programa son las siguientes (UdelaR, 2013):

- Tutorías entre Pares - TEP
- TEP en la Universidad
- TEP UdelaR- Secundaria. Programa Compromiso Educativo
- Tutorías con hogares estudiantiles
- La Previa.

CAPÍTULO 3: Marco conceptual

Como se ha señalado, la expansión en la matrícula ha producido al interior de la UdelaR diferentes fenómenos. Estos fenómenos responden, entre otros, a la heterogeneidad de niveles socio-económicos de la población estudiantil, el ingreso de los “nativos digitales” y obviamente a la numerosidad de estudiantes. Esta masividad conforma un rasgo estructural de la UdelaR y por consiguiente de sus Facultades.

Como consecuencia, la Facultad de Derecho ha desarrollado estrategias de adaptación para enfrentar este escenario masivo, socialmente heterogéneo y cambiante.

Estas estrategias por su parte, contemplan y provocan innovaciones, discusiones, re-conceptualizaciones y resistencias; de ellas se dará cuenta en este capítulo.

3.1 Las TIC

El Diccionario de la Real Academia Española (2013) señala que tecnología (del griego *τεχνολογία*, de *τεχνολόγος*, de *τέχνη*, arte, y *λόγος*, tratado) es: “1) conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico; 2) tratado de los términos técnicos; 3) lenguaje propio de una ciencia o de un arte; 4) conjunto de los instrumentos y procedimientos industriales de un determinado sector o producto.”

La tecnología abarca entonces la *techné* (el arte del buen hacer) y el *logos* (“palabra”, “razón, pensamiento”; pero también posee la función de constituir el principio de inteligibilidad de todo).

Entonces, tecnología es el conocimiento aplicado (saber hacer), es decir, el conocimiento científico (saber) apoya la aplicación de la técnica (hacer). Tecnología y ciencia estarían por ende, muy relacionadas.

Es imposible negar el lugar preponderante que poseen en la sociedad actual las TIC también llamadas nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC).



El término TIC surge de la fusión de las bases de las telecomunicaciones, el software y la electrónica. Información y comunicación quedan de esta manera estrechamente vinculadas, siendo, para algunos autores, el uso y acceso a la información el objetivo primordial.

Existen gran variedad de definiciones de TIC, la más conocida y popular es la que refiere a que estas tecnologías son las que reúnen el conjunto de elementos y técnicas empleadas para la gestión y transmisión de la información; en especial la informática, Internet y las telecomunicaciones.

Se destacan -en forma cronológica-, algunas de las definiciones que son utilizadas:

FUNDESCO (1986) denomina TIC al conjunto de tecnologías que aplicadas en los procesos de comunicación e información, hacen posible la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de las informaciones en diferentes formas (voz, imágenes, datos), contenidos en transmisiones acústicas, ópticas o electromagnéticas.

Martínez Sánchez (1996:102), señala que “podemos entender por nuevas tecnologías a todos aquellos medios de comunicación y de tratamiento de la información que van surgiendo de la unión de los avances propiciados por el desarrollo de la tecnología electrónica y las herramientas conceptuales, tanto conocidas como aquellas otras que vayan siendo desarrolladas como consecuencia de la utilización de estas mismas nuevas tecnologías y del avance del conocimiento humano.”

Castells (1998) las define como “el conjunto de tecnologías desarrolladas en el campo de la microelectrónica, la informática, las telecomunicaciones, la televisión y la radio, la optoelectrónica y su conjunto de desarrollo y aplicaciones.”

“En líneas generales podríamos decir que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexiónadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas”, señala Cabero (1998:198).

Por su parte Haag, Cummings y McCubbrey (2004), consideran que las TIC están compuestas por “cualquier herramienta basada en los ordenadores y que la gente utiliza para trabajar con la información, apoyar a la información y procesar las necesidades de información.” Es interesante destacar aquí, que la comunicación no es mencionada.



Las múltiples definiciones de TIC existentes, complejizan la inteligibilidad de la definición pero, interesa destacar que de todas ellas surgen dos elementos comunes, la relación de los diferentes avances tecnológicos involucrados en las TIC y las aplicaciones que estos avances han propiciado.

Cabe destacar dos aspectos de importancia en las TIC:

1. sus características representativas
2. sus beneficios

Con respecto a las primeras, Cabero (1998) recoge una decena de ellas, pero aquí se destacan las que a criterio de la autora, se consideran más significativas:

- *Inmaterialidad*: crean el proceso y la comunicación de la información, siendo ésta básicamente inmaterial.
- *Interactividad*: los recursos utilizados son readaptables de acuerdo a las necesidades de los sujetos, en función de la interacción concreta del sujeto con la computadora.
- *Instantaneidad*: la comunicación y transmisión de la información entre lugares alejados físicamente es realizada de una forma rápida.
- *Penetración en todos los sectores (culturales, económicos, educativos, industriales)*: su impacto se extiende al conjunto de las sociedades del planeta ("sociedad de la información" y "la globalización").
- *Innovación*: producen una innovación y cambio constante en todos los ámbitos sociales muchas veces produciendo una simbiosis con otros medios.
- *Diversidad*: su utilidad puede ser muy diversa.

En referencia a los beneficios –únicamente los referidos al ámbito educativo- de las TIC, se señalan los siguientes:

- fácil acceso a la información
- multiplicidad de información accesible

- eliminación de barreras espacio-temporales
- diversidad de canales de comunicación
- desarrollo de espacios flexibles de aprendizaje
- incremento de la autonomía personal
- desarrollo del trabajo colaborativo

Los aportes realizados por las TIC en educación, generan las siguientes potencialidades:

- nuevo rol de profesor y estudiante (estudiante activo)
- desarrollo de la capacidad de adaptación a los cambios
- “nuevo” estudiante (con “nuevas” capacidades)
- aprendizaje durante toda la vida

Cabe señalar también, que las TIC han generado dos tipos de fenómenos: por una parte han desarrollado nuevas formas culturales (el espacio que ellas poseen en la cotidianidad de las personas) y por otro, distintas formas de apropiarse de ellas (formas de uso que las personas les dan).

Ahora bien, las nuevas tecnologías siempre han compartido el mundo con las viejas tecnologías, pero estas últimas son las tecnologías que no han perdido validez -aunque sí han sido modificadas-; ningún medio permanece inalterado una vez que otro medio aparece.

Lo original de estas TIC “(...) tiene que ver con la forma particular en que remoldean a los viejos medios, y los modos en que los viejos medios se reestructuran para responder a los desafíos de los nuevos medios” (Gitelman, 2008).

Es bueno señalar aquí la separación conceptual entre la introducción de las TIC en el ámbito educativo como equipamiento por un lado y las formas de uso con que son utilizados esos aparatos, por otro.

Actualmente debido y a través de las TIC, se manejan enormes cantidades de información.

Al mismo tiempo, toda nuestra vida está signada por la comunicación y las tecnologías de la información. La forma en que aprendemos, conocemos, pensamos y vivimos en una forma “diseñada”, guiada por estas tecnologías.



Todo esto ha traído aparejado el surgimiento de una economía basada en el conocimiento, a la que le corresponde un cierto tipo de sociedad: la sociedad del conocimiento (también llamada sociedad de la información). “Se trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada sobre el procesamiento de información, la generación de conocimiento y las tecnologías de la información. Esto no quiere decir que la tecnología sea lo que determine; la tecnología siempre se desarrolla en relación con contextos sociales, institucionales, económicos, culturales, etc. pero, lo distintivo de lo que está pasando en los últimos diez o quince años es realmente un paso paradigma muy parecido al que ocurrió cuando se constituyó la sociedad industrial –y no me refiero simplemente a la máquina de vapor, primero y la electricidad, después. Se constituye un paradigma de un nuevo tipo en el que todos los procesos de la sociedad, de la política, de la guerra, de la economía, pasan a verse afectados por la capacidad de procesar y distribuir energía de forma ubicua en el conjunto de la actividad humana (Castells, 2002).

Bates (2001) señala que se está produciendo un cambio de paradigma en la enseñanza post-secundaria, que se caracteriza por las siguientes tendencias:

Cuadro 1: Tendencias en el paradigma de la enseñanza secundaria (adaptado)

DE:	A:
una sociedad industrial	una sociedad de la información
una tecnología periférica	una tecnología multimedia esencial
una enseñanza de carácter temporal un currículo fijo	una educación permanente unos currículos flexibles y abiertos
una atención centrada en la institución	una atención centrada en el estudiante
una atención local	una interconexión global

Lanier (2012: 176) comenta a propósito de la relevancia del contexto en las tecnologías: “El contexto siempre ha formado parte de la expresión, pues la expresión carece de significado si el contexto se vuelve arbitrario. Se puede inventar un idioma en el que las letras que componen la letra de “Imagine” de John Lennon, se conviertan en las instrucciones para limpiar un frigorífico. El significado sólo significa algo en un contexto.”

Castells (2002) sostiene que dada la inserción de la Red a la práctica social, los efectos de la primera son de mucha importancia tanto sobre la innovación como sobre el desarrollo de nuevas formas culturales. Internet entonces no es meramente un lugar para lo social, lúdico,

educativo, artístico, etc., sino que además es *productora* de fenómenos innovadores y culturales.

En este contexto se encuentran nuestros estudiantes. La mayoría de ellos “nativos digitales”, en contraposición, los docentes son “inmigrantes digitales”.

Sin ánimo de entrar en discusiones epistemológicas (nada más lejos del propósito de esta tesis), es conveniente recordar a Heinz von Foerster (1976) que decía que el problema no es que no viéramos, el problema es que “no vemos que no vemos”, es decir, no vemos que no vemos que los estudiantes actuales son diferentes (muy diferentes) a los de antes, que no son los individuos para los que se construyó el actual sistema educativo. Al mismo tiempo, muchos docentes siguen pensando que los métodos educativos que resultaron para ellos cuando niños, también deberán tener resultados (buenos) en los “nativos digitales”.

Los estudiantes actuales están inmersos en un mundo informático, muy parecido a mundos de ciencia ficción de pocos años atrás; la “realidad virtual” es tan realidad como la “realidad real”. Para estos jóvenes, las máquinas (cualquier máquina, desde computadoras y tablets hasta Ipads y Iphones) no tienen secretos y son fáciles de entender y usar; no pueden comprender cómo a los “inmigrantes digitales” les cuesta tanto aprender a usar esos dispositivos; las TIC por tanto, forman parte de ellos mismos.

Entonces, es a estos jóvenes que se les está proponiendo contenidos muchas veces perimidos, impartidos en forma oral y utilizando, en el mejor de los casos, un pizarrón.

Al mismo tiempo, podría sostenerse que existe una cierta forma de conflicto entre docentes y estudiantes, los primeros repitiendo las formas de enseñanza en que fueron enseñados y los segundos, inmersos en un mundo tecnológico con lógica y realidad propias, diferenciado de la realidad del “otro” mundo. Esta dualidad de mundos está modificando los cimientos fundamentales de la educación.

El uso de las TIC que podrían contribuir a modificar la habitual forma de enseñar de los docentes, debido a que se les hace necesario adoptar estrategias de enseñanza en donde el papel protagónico, lo posee el estudiante.

El rol del docente como únicamente transmisor de conocimiento deberá ser desempeñado en instancias específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que ya no tiene la función esencial.



Es interesante también rescatar lo que sostiene Martínez Lauretta (2011) en cuanto que el docente “deja de “impartir” información, ésta está en la máquina (es más abundante y se presenta de modo más atractivo). Eso implica que uno se baja del pedestal y pasa a ser efectivamente un mediador, un ayudante que se centra en los procesos, que colabora con los mecanismos de aprendizaje del alumno, que trabaja en lo que el dato frío no da: el planteo del problema, la jerarquización de la información, el uso de la misma, etc.”

Innumerables análisis realizados, señalan que el progreso social que un país alcance, estará directamente relacionado con el nivel que éste logre conseguir en términos educacionales, es aquí entonces, donde la innovación educativa juega un papel fundamental.

3.2 La educación a distancia: una “antigüedad” que sigue funcionando

Cuando se menciona la educación a distancia se piensa de inmediato en la separación entre estudiante y docente. Esta separación refiere a lo locativo (geográfico-físico) así como también a una “ajenidad” que no parece fácilmente solucionable; sin embargo, la historia de la educación a distancia, es de larga data y continúa hoy más vigente que nunca.

Lo anterior hace pensar entonces que la separación y “ajenidad” entre estudiante y docente es de algún modo vencible o al menos, así lo parece.

A tales efectos, es interesante rescatar muy sintéticamente la historia de la educación a distancia para ubicarla socio-históricamente y de esta manera, contextualizarla.

García Aretio (1999) menciona tres factores que favorecieron no sólo la aparición de la educación a distancia, sino también su gran desarrollo:

- aumento de la demanda social por educación
- salida de los bruscos cambios sociales
- existencia de desatendidas capas de población

Se señalan sus orígenes hacia finales del siglo XIX y principios del XX, como consecuencia tanto del desarrollo de la imprenta como de los servicios postales. Estos comienzos se presentaron como un sistema muy básico, se enviaba por correo (la vía de comunicación) el texto escrito (el material de estudio) al estudiante, quien luego respondía con el mismo

método. Consistía simplemente en una forma de reproducción por escrito de lo que era una clase presencial.

Terminada la Segunda Guerra Mundial (1945) y con el incremento de la necesidad de mano de obra calificada, se expande la modalidad de estudios a distancia.

A finales de los años 1960, se empiezan a incorporar al texto escrito, recursos como casetes de audio y video así como diapositivas. El teléfono se incluye como forma de comunicación entre el profesor y el estudiante. Lo fundamental aquí son los materiales didácticos (su diseño, producción y generación); quedando en segundo lugar la interacción con los estudiantes (docente-estudiante y viceversa) y entre ellos (estudiante-estudiante). Aquí, el concepto de clase tradicional queda roto.

Finalmente en la década de los '80, se integran las telecomunicaciones y los programas que fueron llamados de Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO).

Entonces, dado que en la conexión espacio-temporal entre profesor y estudiante, deben ser empleados medios tecnológicos y materiales impresos; la educación a distancia es en definitiva, una *educación mediada*.

Esta mediación se ha vehiculizado a través y de acuerdo al desarrollo de los medios técnicos utilizados en ella. García Aretio (1999) señala que estos medios son históricamente los siguientes:

- ✓ Texto impreso ordinario.
- ✓ Texto impreso con facilitadores para el aprendizaje.
- ✓ Tutoría postal.
- ✓ Apoyo telefónico.
- ✓ Utilización de la radio.
- ✓ Aparición de la televisión.
- ✓ Apoyo al aprendizaje con audiocasetes.
- ✓ Apoyo al aprendizaje con videocasetes.
- ✓ Enseñanza asistida por ordenador.
- ✓ Audioconferencia.
- ✓ Videodisco interactivo.
- ✓ Correo electrónico.
- ✓ Videoconferencia de sala (grupo).



- ✓ www (listas, grupos, enseñanza *on line*).
- ✓ Videoconferencia por Internet.

Ahora bien, Kaplún (2005) señala que los destinatarios tradicionales de esta forma de enseñanza, son aquellas personas que poseen una o dos características, o la combinación de las mismas. Estas características refieren a que viven lejos de los centros de estudio y/o a la falta de disponibilidad de tiempo.

En lo que respecta a la lejanía a los centros de estudio, menciona que debe evaluarse la conveniencia de utilizar sistemas a distancia o el traslado de los estudiantes (o docentes).

Referido al tiempo de los estudiantes, Kaplún (2005) relativiza el concepto relacionado a la flexibilidad de horarios que ofrece la EaD para los estudiantes que trabajan. Si bien lo anterior es cierto, se pensaba en un estudiante que estudiaba en su casa en el horario en que podía y esto no funciona exactamente así por varias razones, entre las que se encuentran la no disponibilidad en el hogar de un lugar y tiempo adecuado para el estudio, la falta de una computadora y el estudiar solo. Propone entonces pensar en herramientas y estrategias adaptables a un sistema presencial reducido, que permita a los estudiantes trabajadores estudiar, con amplios materiales para el autoaprendizaje.

Este apartado se ha desarrollado con el interés de demostrar que, en el caso de estudio de esta tesis, el uso de la plataforma no se realiza como curso a distancia o virtual, sino como apoyo al curso presencial.

3.3 Masificación, masividad y después

Pocos conceptos han sido tan confusamente intercambiados, aplicados, definidos, re-definidos y re-utilizados como los referidos a la masificación y la masividad.

Se habla de la dañina masificación, haciendo alusión a clases de 200 estudiantes en salones para 50; o de la gran masificación alcanzada, refiriéndose al logro de que mayor porcentaje de población accede a la educación superior.

Se hace necesario entonces precisar estos conceptos.



Se entiende por “masificación” a la acción de convertir algo en común o popular, algo que antes no lo era. En este sentido, la educación superior, educación de élite en su historia, se ha masificado en virtud del intenso incremento en la matrícula estudiantil que viene desarrollándose desde la década de los '80, hasta nuestros días.

Vale precisar aquí lo enunciado por Trow (1974), quien basándose en el porcentaje de acceso de la población, señala diferentes categorías en el sistema educativo como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 2: Categorías de acceso al sistema educativo.

Escala %	Categoría de acceso
0 - 15	Elites
30 - 50	Masas
50 - 85	Universal

Es interesante destacar que según algunos autores, Uruguay no sólo estaría transitando de la modalidad de élite a la de masas, sino que habría superado ese nivel adentrándose al de categoría “universal”, dado que la participación poblacional sería superior al 50% (Brunner, 2012).

Ahora bien, el fenómeno denominado masificación no es de generación espontánea, a tales efectos, la masificación estaría sustentada por diversos factores concomitantes, de los que se destacan los siguientes:

- La concepción del derecho humano al acceso a la educación en todos sus niveles, involucrando la idea de que el progreso está basado en la educación.
- La promoción desde ámbitos nacionales e internacionales de un discurso pro-educativo, basado en la idea de que el mejor destino de una sociedad está unido indefectiblemente a una prolongada y refinada escolarización de sus miembros, como “inversión en educación”.

- La presencia creciente de la sociedad del conocimiento, en donde no sólo el capital es la información y el saber, sino que se promueve la educación a lo largo de la vida.
- La gratuidad de la enseñanza. Aunque este aspecto no deja de ser engañoso; si bien no se pagan matrículas, o mensualidades, el “hacer una carrera” siempre es caro. Se puede contar simplemente el dinero necesario para el traslado diario a la Facultad así como la compra de libros o fichas.
- Mejores salarios y menores niveles de desempleo para los profesionales y técnicos universitarios.

Por su parte, se entiende por “masividad” al fenómeno social que se genera al producirse un desequilibrio entre las necesidades de una cantidad incrementada de estudiantes que acceden a la educación universitaria y la insuficiencia cuantitativa de las instituciones universitarias de satisfacerla (CSE, 2002).

La masividad crea otros problemas que van más allá de los conocidos y estudiados como la escasez de espacio físico, poca calidad de la educación y bajo o escaso relacionamiento con el docente e incluso con los compañeros; evidencia también la escasa estructura docente existente en relación al cada vez más incrementado número de estudiantes, pero más profundamente, se plantea el problema de la formación del pensamiento crítico y autónomo de los estudiantes insertos en ese contexto masivo.

La concepción de la enseñanza universitaria contiene en sí misma la idea de la generación de ese tipo de pensamiento (crítico y autónomo); la amplia mayoría de los planes y programas de las cátedras definen este objetivo como parte de su propuesta; pero ante la masividad de estudiantes, este objetivo es difícil de lograr si no se buscan formas y modos innovadores para llegar a él. Queda claro que seguir con los mismos métodos educativos ante la masividad de estudiantes, no es la respuesta, la innovación es no sólo necesaria sino urgente.

La diferencia *a priori* entre los conceptos de masificación y masividad así definidos sería clara, la masificación es un fenómeno positivo y la masividad, uno negativo; pero es necesario profundizar en esta evaluación primaria.

La educación en nuestro país en su carácter de “igualadora” de inequidades, ha estado siempre presente en la agenda del gobierno de turno así como en la de todos los partidos



políticos. No es de extrañar entonces que la masificación en la educación superior sea percibida como un objetivo digno de ser alcanzado; es decir, si se universaliza el acceso, la sociedad se convertiría en una más democrática y equitativa.

La idea del imaginario popular referente a la necesidad de educación (históricamente fue primero la obligación de terminar la escuela y luego el requisito del liceo), para superar la pobreza o como “ascensor” social, se trasladó ahora a la educación universitaria. Habida cuenta también de los nuevos requerimientos de los mercados laborales, propios de la sociedad del conocimiento.

La masificación del acceso a la educación superior se manifestó en tasas de crecimiento superiores a los de los otros niveles educativos y por la consiguiente saturación de las aulas, debida básicamente a las dificultades de las instituciones educativas para hacerle frente con políticas adecuadas y también por la escasez de recursos económicos.

La saturación de las aulas y la escasez de recursos económicos y humanos, han desencadenado fenómenos no deseables o siquiera esperables. Los problemas edilicios (inadecuación y escasez de los salones de clase); escasez de docentes debido a diferentes razones, por escasez de recursos de la institución para contratarlos o extenderles la carga horaria o bien por los bajos salarios docentes que hacen que éstos se vuelquen a trabajar en sus disciplinas y abandonen la enseñanza. Sea cual sea el motivo, el incremento del número de estudiantes no ha sido acompañado de un incremento acorde en el número de docentes. Son problemas que se retroalimentan, los salones están atestados de estudiantes, si existe la posibilidad de obtener más salones, no hay docentes para cubrirlos, como no hay docentes para cubrirlos, los salones siguen atestados.

Es necesario detenerse un poco más en este actor que es el docente. Habitualmente se trata el fenómeno de la masividad desde el punto de vista del estudiante o de la institución en general, pero no desde el punto de vista del docente, como docente y como persona. No sólo éste debe “ingeniarse” para impartir una clase “decorosa” entre un “mar” de estudiantes incómodos, apiñados y muchas veces desmotivados, sino que además debe lidiar con los objetivos de la calidad, la buena enseñanza, la innovación y algún otro sustantivo que sea necesario o también, que esté de moda. Este mismo docente que regularmente tiene una carga laboral de muchas horas de enseñanza o de pocas horas, porque también trabaja en otro lugar. Estos dos motivos (de entre los muchos existentes) señalan un único problema: el económico.



Entonces, bien por la calidad de la enseñanza, bien por la innovación, bien por la masificación, bien por los planes y estrategias para que los estudiantes, pero ¿y los docentes?.

Este es un problema que debe ser abordado sin demora, porque de otra forma la masificación ganada en la educación superior, será inútil si no se encuentran docentes para sostenerla.

Algo que no es menor y que habitualmente pasa desapercibido, es la inadecuación de los salones de clase. Son salones diseñados para otro tipo de alumnos y otra forma de enseñanza; son salones pensados para clases magistrales. El aprendizaje colaborativo, la guía docente, la posibilidad de utilizar Internet (por docentes y estudiantes), etc., es prácticamente inexistente.

Al mismo tiempo, la masificación ha generado también un crecimiento en otros tipos de fenómenos en la población estudiantil, como son la deserción y la repetición (es decir, el “recursar”).

A esta altura, la masificación no parece ser un fenómeno tan deseable como al principio, no al menos en las condiciones dadas actualmente.

Se considera que la “buena” masificación (entendida como “bien social”) debe estar acompañada por políticas de estado, universitarias y educativas en general, que den cuenta del fenómeno complejo que la caracteriza y que tomen acción en ella.

Si bien todos deben tener las mismas posibilidades de acceso a la educación superior, es necesario que estas posibilidades estén mediadas por políticas para los estudiantes, que faciliten y promuevan su permanencia en los centros de estudio así como el completo aprovechamiento de su educación; de otra manera se seguirán reproduciendo las mismas (o mayores) desigualdades. La educación como “igualadora” de inequidades, dejará de existir.

No sólo hay que facilitar las posibilidades de acceso, sino las posibilidades de “quedarse” en la educación, porque de otra forma es “hacerse trampa jugando al solitario”: digna y encomiable es la masificación alcanzada en la enseñanza superior, cada vez más personas acceden a ella, pero sólo acceden, entran y salen; lo que en definitiva cuenta es el “quedarse” en la educación, ahí está la verdadera cuestión.



Entonces, es lógico que se confundan los conceptos de masificación y masividad como fenómenos negativos, porque por el momento, ambos son casi idénticos.

3.4 ¿Y la calidad?

A raíz de la masificación de la enseñanza, las instituciones educativas han generado diversas formas para enfrentarla, algunas han respondido incorporando las TIC como forma de resguardar las exigencias de calidad, entendiendo que se pueden atender más estudiantes en tanto no sea con los métodos tradicionales. Se ha desarrollado asimismo una segunda forma de afrontarla con la generación de dos diferentes ámbitos de calidad diferenciados, una educación cara de alta calidad para las élites y una barata de baja calidad para el resto. A modo de ejemplo, las matrículas costosas, los cupos y los exámenes de ingreso han sido algunas de las formas empleadas para contener la masificación en el segundo caso.

Al mismo tiempo, la explosión de la matrícula también ha provocado problemas presupuestales y esto también ha llevado al control del ingreso. En su oportunidad, los organismos internacionales (entre los que se encuentra el Banco Mundial), recomendaron la tributación de la educación o la búsqueda por parte de las propias instituciones educativas, de fuentes de financiamiento adicionales.

La relación causa-efecto, masificación-baja calidad, aparece como fenómeno ineludible.

Si se entiende que la infraestructura de los centros educativos permanecería incambiada a pesar del crecimiento de la matrícula y que los mismos docentes deberían atender mayor cantidad de estudiantes, obviamente quedan asociadas masificación y baja calidad.

Ahora bien, es necesario aclarar que se están relacionando dos cuestiones que no necesariamente están vinculadas directamente.

Como se ha señalado con anterioridad, la calidad de un sistema no depende de su cantidad de estudiantes; puede haber grupos grandes con calidad y grupos pequeños sin ella. La calidad no es directamente proporcional al número de alumnos. Lo importante es el tipo de educación que allí se imparta.



Entonces, desde hace tiempo en el contexto de la educación superior, el concepto de enseñanza de calidad o de calidad en/de la enseñanza, ha adquirido una importancia central.

En virtud de lo anterior y como consideración explícita, es necesario tener en cuenta que no hay un único concepto de calidad y que además, el concepto no es rígido; por lo tanto, existen innumerables definiciones de calidad atendiendo por ejemplo a su evaluación, criterios o estándares; todo lo anterior varía de acuerdo al contexto y las orientaciones pedagógicas de ese momento.

Entonces, en la educación universitaria la definición de lo que se considera enseñanza de calidad, es un concepto permanentemente mutable y relativo, que atiende de manera privilegiada al momento histórico que se trate, al contexto en el cual se aplica y vinculado estrechamente a quien lo utiliza.

De allí que en la primera mitad del siglo XX (hasta la década de los '60), el concepto de calidad de la universidad, era constituido por su tradición, la excelencia de sus profesores y estudiantes y los recursos materiales de que disponía. La universidad por tanto, era la única generadora, poseedora y transmisora de conocimiento. Actualmente, dada esta sociedad globalizada en la que se vive, no se puede pensar que la universidad es la detentadora privilegiada del conocimiento.

Como fue mencionado más arriba, existen al presente gran variedad de conceptos de calidad; estos conceptos hacen hincapié en diferentes aspectos (excelencia, propósitos/objetivos, requerimientos del medio, etc.), pero todos poseen un elemento en común: su relatividad.

Se seleccionaron algunas definiciones de calidad de Harvey y Green (1993) y Harvey (1999) entre otros, a modo de ejemplificación:

- Calidad como excelencia – es el enfoque tradicional, se asocia la calidad con el prestigio académico y social.
- Calidad como respuesta a los requerimientos del medio – prima la pertinencia de lo enseñado con respecto al medio en que acaece.

- Calidad como “cero error” – entiende la calidad como cero defecto y hacer las cosas “a la primera”; la excelencia se alcanza mediante el logro de ciertos estándares predeterminados.
- Calidad como ajuste a los propósitos declarados – la calidad estará referida a los fines educativos señalados en los propósitos; existe calidad si el resultado final se ajusta a aquello que se quería lograr.
- Calidad como transformación – la transformación se refiere al mejoramiento de los estudiantes y a la creación y desarrollo del nuevo conocimiento (cambio cualitativo).

Es interesante destacar, que la calidad en la enseñanza para Zabalza (s/f), refiere básicamente al docente como sujeto “hacedor” de esa calidad, tanto en su acción y planificación, como en la búsqueda de contenidos atrayentes para los estudiantes, la realización de materiales de apoyo, la generación de estrategias con otros docentes, etc.

Pero, es valioso considerar que no debe recaer únicamente en la acción del docente la consideración de la calidad de la enseñanza, dado que la misma se inscribe en el marco de diversas condiciones que van desde lo material hasta lo organizacional. Al mismo tiempo, los estudiantes en sus acciones en clase y fuera de ella (cuando estudian, realizan los trabajos encomendados, buscan material, etc.), también inciden en la calidad.

A todo esto, la incorporación de las tecnologías ha modificado los procesos de evaluación de la calidad, por un lado fue necesario desarrollar procesos que evaluaran la educación virtual y por otro porque con su empleo se han implementado otro tipo de evaluaciones y realizado diagnósticos de situación entre otros.

La concepción de calidad en la enseñanza contaría con diferentes niveles o estratos; por una parte se distingue una definición más macro, teórica, abarcativa conceptualmente, que define la calidad en términos globales y por otra, que podría definirse como más “doméstica”, referida básicamente a las acciones de docentes y estudiantes, en un contexto que debe ser “amigable” y con contenidos y propuestas adecuados.

Lo anterior no es óbice para el planteamiento de otros niveles.

Finalmente se entiende aquí, que la definición de calidad que podría considerarse más adecuada, es la referida al ajuste (o dependencia) a los propósitos declarados; por lo tanto,



tendrá que concebirse constituyendo un patrón que contenga las pautas aspiracionales de la sociedad en la que se inscribe y con normas internacionales que puedan compararse.

De igual forma se advierte que –obviamente– no se dará solución en el presente trabajo, a la polisemia del concepto de calidad en la educación universitaria y que tampoco se ha trabajado sobre los términos de acreditación y evaluación externa (a pesar que se entiende están vinculados a la noción de calidad), por considerarse que superan los propósitos de esta tesis.

La relación entre masificación y calidad se encuentra aún en tensión, sin duda estos fenómenos no son excluyentes pero tampoco inherentes.

3.5 Innovación y modas en la Enseñanza – La inclusión de las TIC, ¿innovación real o moda pasajera?

El objetivo de los movimientos de reforma en enseñanza de todos los tiempos ha sido evidentemente, impulsar propuestas diversas de mejoramiento generadas por los lineamientos nacionales o internacionales en la percepción de lo que debe ser una enseñanza de calidad, colaborativa o alternativa (el sustantivo del momento); pero muchos de esos cambios fueron más bien superfluos o livianos, permaneciendo los fundamentos de esas reformas, incambiados.

Las modas, que surgen como oleadas “necesarias” de implementación de nuevos recursos, reformas de currículo, inclusión de medios técnicos o de materiales bibliográficos de referencia, obligan a adquirir (es decir comprar, tanto en su acepción material como metafórica), la receta del momento.

Sin duda alguna, la nueva moda educativa es la inclusión de las TIC en la enseñanza. En la visión de muchos, estas tecnologías son la solución milagrosa a por lo menos dos de los problemas que se perciben actualmente como más acuciantes, el de la masividad en los locales educativos y el de la calidad de la enseñanza.

Es necesario destacar sin embargo, que esta moda de incorporación de tecnología educativa, es de larga data. Según Litwin (2005) y Maggio (2008), habría comenzado en Estados Unidos en las décadas de los '50 y '60 (junto con el Rock 'n roll y el “desenfreno



juvenil”), para lograr que la enseñanza tuviera características de eficiencia. Surgen así el circuito cerrado de televisión y la televisión educativa abierta.

Treinta años después, en 1980, la tecnología educativa se define lindante con la didáctica, siendo la tecnología la que entiende sobre la incorporación de medios y materiales.

En los años '90, se constituye el campo de la didáctica tecnológica. Este campo recoge las experiencias de enseñanza influenciadas por las tecnologías y las estrategias docentes mediadas tecnológicamente.

Actualmente, se considera que la tecnología no refiere únicamente a los aparatos o enseres (sean éstos computadoras o tiza), sino que su sentido se ha extendido a lo simbólico -en cuanto al lenguaje y sistemas de pensamiento-, a lo conceptual -referido a la informática- y a lo social -en relación a la economía- (Sancho, 1994).

Las nuevas tecnologías presentan lenguajes y formas culturales propias y además, generan diferentes vinculaciones de los individuos con el mundo. Entender estas vinculaciones y la complejidad del sentido de las tecnologías, se hace tarea primordial por cuanto estas modificaciones en las vinculaciones, ocasionan tensiones en un sistema escolar que no se adecua a los nuevos requerimientos de la población estudiantil “nativa digital” y a la transformación en el conocimiento.

Existe una discusión referente a si las tecnologías son herramientas, buenas herramientas o son buenas herramientas y algo más.

El primero de estos enfoques tendría una postura instrumental, las TIC son herramientas que promueven la innovación; por lo que la relación que se establece con ellas es puramente de instrumento *ad hoc*. Lanier (2012), sostiene que la herramienta es provechosa en tanto cumpla con su trabajo, así de sencillo. Si la herramienta hace lo que tiene que hacer, es útil, si no lo hace, hay que cambiarla o modificarla.

El segundo enfoque es relacional. Se entiende que las TIC están insertas en un contexto socio-histórico, proveyendo entornos de diversa índole interactiva que van desde la distribución de información hasta la construcción de conocimiento. En este enfoque, las TIC no son meras herramientas neutras.



Litwin (2005) entiende que el soporte que brindan las tecnologías está enmarcado por una propuesta dada y que sus posibilidades de aplicación (o no) junto con su uso por parte del docente, potencia o extingue esas posibilidades. Entonces, el problema no sería la herramienta, sería la herramienta en relación con el contenido y con la propuesta que le da significación. La tecnología educativa por tanto, estaría en relación con las propuestas de enseñanza que incorporan todos los medios a su alcance, están enmarcadas socio-históricamente y en relación con los fines de la enseñanza. De esta manera, las tecnologías pasan de ser simple soporte a demostrar otras posibilidades de utilización.

Siguiendo a Maggio (2005), la “inclusión genuina de tecnología” o “inclusión digital genuina” refiere a las situaciones en que las TIC son incorporadas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de enriquecer el conocimiento.

Estos profesores reconocen que las TIC han impactado de manera profunda en los contextos no docentes y por tanto entienden que si no las incluyeran en el ámbito educativo, se empobrecería la enseñanza. De esta forma con su inclusión, se genera una “enseñanza poderosa”; esta “enseñanza poderosa” es una práctica docente compleja, reflexiva y generadora de aprendizajes perdurables y ventajosos (Maggio, 2012). Las TIC entonces, contribuyen favoreciendo las prácticas de enseñanza de los docentes, cambiando la perspectiva anterior en relación a la tecnología como apoyo a los alumnos y los docentes, a una nueva modalidad más abarcativa.

A estos efectos, se pueden destacar dos tipos de uso de las TIC en la enseñanza, el primero refiere a utilizarlas como ayuda de aula y el segundo a emplearlas para el aprendizaje distribuido (Bates, 2001).

Básicamente en la enseñanza tradicional, como ayuda de aula, las tecnologías se han integrado con facilidad, sin demasiados planteamientos pedagógico-didácticos, son algo más que los ya conocidos “apoyos audiovisuales”. En el aprendizaje distribuido, concebido como un aprendizaje descentralizado y flexible, donde el estudiante no necesariamente debe asistir a la clase presencial, la tecnología puede ser utilizada como complemento (en el caso de la presencialidad) o como aprendizaje a distancia.

Vale señalar que en el caso del aprendizaje distribuido, un término utilizado menos frecuentemente es el “e-learning colaborativo en red” (McConnell, 2006). Este autor sostiene que este concepto es más apropiado para referirse al uso de la red y las comunicaciones electrónicas en la educación, dado que el énfasis está puesto simultáneamente en las

personas, los recursos y en la colaboración habida entre las personas, en un contexto de aprendizaje.

En definitiva, la utilización de las TIC puede ser variada, desde constituir una fuente de acceso a la información, hasta llevar el aula “fuera del aula” y, de esta forma, ampliar el contexto educativo.

Es interesante rescatar aquí lo enunciado por Taylor (2003), en cuanto a la aceptación que han tenido tres distintos medios de comunicación a lo largo de la historia, como señala el siguiente cuadro.

Cuadro 3: Aceptación de medios de comunicación

medio de comunicación	usuarios en millones
radio	50 en 38 años
televisión	50 en 13 años
internet	50 en 5 años

Como se evidencia en el cuadro 3, la velocidad de penetración de los tres medios de comunicación masiva ha sido bien diferente, siendo la red sin duda, la que demostrado su altísima capacidad de aceptación como medio privilegiado.

A estos efectos, las instituciones educativas entienden que existe la necesidad de incorporar las TIC que mejor se adecuen al proceso de enseñanza-aprendizaje como forma de acompañar y participar en los rápidos cambios en ámbitos que van más allá de lo educativo; sino que involucran también cambios también en los ámbitos sociales, económicos y políticos de esta sociedad del conocimiento; por tanto, esta incorporación tecnológica no es caprichosa o novedosa en términos de “moda”.

Ante la necesidad entonces de un cambio educativo que se acompañe con la sociedad del conocimiento, Internet aparece como piedra angular para favorecer la llamada “diseminación digital del conocimiento”. No puede haber sociedad del conocimiento sin esta necesaria propagación del mismo que conlleva la producción de nuevo conocimiento, su transmisión a

través de la educación, su divulgación y posibles usos en la industria y servicios (Buendía y Martínez, 2007).

Ahora bien, con la sola decisión de incorporar las tecnologías -por muy fundamentada y razonable que esa decisión sea-, no es condición necesaria y suficiente para su empleo; a estos efectos Haddad y Jurich (2002: 42) señalan los prerequisites que inciden en la integración de las TIC como herramientas para difundir y mejorar la educación:

- Acceso: incluye los requisitos básicos para la instalación y uso de las tecnologías. Los cambios estructurales y regulaciones legales.
- Aceptación: involucra factores culturales y políticos que pueden crear o promover obstáculos a los proyectos tecnológicos. Actitudes hacia la innovación, concepción de prioridades, intereses de grupos o sistemas educativos.
- Disponibilidad: se refiere a factores relacionados con el contenido y su disposición por medios tecnológicos (repositorios digitales) y a la formación de las personas para producir estos contenidos.

A modo de cierre de este apartado, es necesario recalcar que todo cambio tecnológico tiene siempre una etapa de interpretación flexible que refiere a que cuando se instala una nueva tecnología “hay un período de flexibilidad en la que distintos actores sociales se movilizan para construir el nuevo sentido de un artefacto tecnológico” (Dussel & Quevedo, 2010) - etapa por la que se estaría transitando- rumbo luego a otra en donde las nuevas definiciones se establecen y se hacen colectivas.

Como se ha señalado anteriormente, las tecnologías en sí mismas o por sí solas, no son productoras de mejoras educativas, son los propios docentes junto con el uso que hacen de las tecnologías, los que crean las mejoras. La sola presencia de aparatos no produce en sí misma modificaciones en la relación con el conocimiento, ni en las prácticas de enseñanza.

3.6 Innovación en aula

En relación a lo expuesto, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI de la UNESCO (1998) contempla en sus diversos artículos los siguientes desafíos para una docencia universitaria proyectada para el siglo XXI:



- a) Creación y adaptación permanente de programas de formación de profesionales en respuesta a las necesidades presentes y futuras.
- b) Funcionamiento de un “espacio” o sistema para el aprendizaje permanente con flexibilidad en los tiempos y rutas de formación profesional y post profesional.
- c) Evaluación constante de la pertinencia social de los programas y actividades formativas.
- d) Funcionamiento de programas y oportunidades para el aprendizaje en el trabajo o compatibles con la actividad laboral, así como mecanismos de evaluación y reconocimiento de conocimientos adquiridos en el trabajo.
- e) Servicios de apoyo al estudiante, considerado como el centro de las actividades docentes.
- f) Renovación curricular, didáctica y de métodos y medios para el aprendizaje en base al desarrollo de la pedagogía.
- g) Elaboración de materiales didácticos consistentes con los nuevos enfoques didácticos.
- h) Funcionamiento de un sistema de evaluación de los aprendizajes

Asimismo, ya en el informe de la UNESCO sobre la educación del siglo XXI (1998), indicaba que la misión de educar debería organizarse alrededor de cuatro aprendizajes o pilares de competencias profesionales y sociales a lo largo de la vida de una persona: el saber (disciplinar), el saber hacer (metodológico), el saber estar (social) y el saber ser (personal) (Delors, 1996).

Aparece así el docente tanto como factor clave para sostener y desarrollar la excelencia tradicional de la enseñanza universitaria, como sujeto de acciones relativas al mejoramiento de la calidad educativa. Una responsabilidad fundamental de su tarea siguiendo a Chevallard (1997), consiste en la *transposición didáctica*: transformar “un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza”. Es decir, a partir del “saber sabio” realizar una adecuación tal, que el estudiante, proveniente de diversas concepciones previas, acceda a los conocimientos que se ha definido como necesarios a sus prácticas profesionales y académicas.

Cuando el docente percibe que en la forma habitual de enseñar se incrementan los obstáculos del aprendizaje (de cualquier índole), debe forzosamente buscar nuevas estrategias de enseñanza para lidiar con esos problemas. Es en ese momento que se produce una modificación en la práctica del docente.



Por otra parte, existen dificultades que son previas y que condicionan la enseñanza. El docente debe ocuparse no sólo de que los alumnos aprendan, sino además deberá despertar el interés en el estudiante, a que aprendan “con entusiasmo” por su formación, que perciban la dimensión ética de su función social. Despertar el interés es muchas veces difícil, pero más aún ante una clase masiva en que se diluye la posibilidad de la personalización de la enseñanza.

En este mundo acelerado y cambiante saturado de información muchas veces inútil, es donde los docentes deben asumir responsabilidades nuevas, deben tratar de lograr en los estudiantes que aprendan a aprehender, aprendan a hacer y aprendan a ser.

Por otra parte como se ha indicado más arriba, la inclusión de las TIC en la enseñanza, contribuye a modelar el nuevo rol docente de diferentes maneras; a tales efectos es interesante destacar algunos de los ítems del informe UNESCO (2008) sobre “Estándares UNESCO de competencia TIC para docentes.”

- Las TIC demandan nuevas funciones, pedagogías y formación docente de los profesores.
- La integración de las TIC en el aula será definida por la capacidad de los docentes para crear ámbitos de aprendizaje no tradicionales, incorporando las TIC e incentivando la interacción y el aprendizaje colaborativo.
- Lo anterior requiere de competencias docentes diferentes como el desarrollo de formas innovadoras en el empleo de las TIC y la profundización y generación del conocimiento.
- La necesaria formación profesional del docente como elemento protagónico para la mejora de la educación.
- La “alfabetización tecnológica”, que comprende la adquisición de conocimientos de competencias básicas en TIC por parte de los docentes, con la finalidad de integrarlos en el currículo, en la pedagogía y en clase.

Las propuestas de formación para la docencia han transitado, en general, promoviendo una concepción de innovación que apunta a desarrollar configuraciones de aula centradas en el aprendizaje de los estudiantes, incorporando además recursos didácticos que apoyen una orientación hacia la enseñanza activa.



La inclusión de las TIC como innovación en la enseñanza, ha desatado un gran debate en la comunidad docente a propósito de los beneficios o desventajas en su incorporación; a estos efectos, los docentes deben tener un rol protagónico en esa decisión dado que ésta los afecta directamente.

Ahora bien, se entiende por “innovación”, aquellos aspectos novedosos que acontecen en las prácticas de enseñanza. “En oposición a la repetición, identifiquemos a la innovación, en términos de Heller, con la *praxis inventiva*: aquella que incluye la producción de algo nuevo en el que aprende, a través de la resolución intencional de un problema, que puede ser tanto de índole práctica como puramente teórica (...) la comprensión (de la) *innovación como una ruptura con el statu quo*, con lo tradicional que sigue vigente en el aula, es decir, como la oposición a la transmisión como forma privilegiada de la enseñanza” (Lucarelli, 2004).

Este último concepto, al permitir hacer las cosas de manera rápida y precisa, constituye un fundamento necesario y acumulativo para el desarrollo de actividades creativas. Innovar entonces es “introducir cambios justificados -poniendo más énfasis en lo de justificados que en lo de cambio sin más-” (Zabalza, 2003).

Siguiendo a Lucarelli (2004), en esta línea entendemos la innovación como ruptura, en virtud que se produce una modificación en las formas tradicionales de la relación docente-alumno-contenido, incluyendo a los estudiantes como sujetos del aprender.

Es conveniente considerar que en el discurso educativo, la idea de cambio o transformación se percibe siempre como algo positivo, a lo que hay que tender y, actualmente la problemática de las innovaciones se encuentra en la “primera hoja” de la agenda pedagógica. Pero lo que ha sucedido en las universidades, es que los estudios sobre este tema se refieren básicamente al *currículum* formal y a las denominadas “innovaciones regulatorias”. Estas innovaciones responden a la lógica “arriba-abajo” y se limitan en general, al cambio en los planes de estudio de las carreras.

A este respecto, Zabalza (2003:4) comenta: “Uno de los principales enemigos de la innovación auténtica son las innovaciones forzadas (por la vía formal, burocrática o administrativa). Cuando una institución se ve forzada a cambiar (...) lo que suele acontecer es que la innovación se produce pero sólo formalmente y sin capacidad de impacto sobre las prácticas reales.”



En cambio, las prácticas concretas de enseñanza como objeto de innovación, no han sido consideradas de la misma manera, permaneciendo no estudiadas.

La innovación en aula se opone al procedimiento tradicional existente en las otras aulas o cátedras, dado que lo altera, transformándolo en una estrategia para que el estudiante sea efectivamente participe de la tríada docente-estudiante-contenido. Por ende, el concepto de innovación debe estar asociado a “cambio, modificación, alteración de una situación dada, con propósito de mejorarla, que se articula por oposición o integración a las prácticas vigentes (...) (la innovación) se puede identificar con experiencias que puedan llevar en sí la posibilidad de mejoramiento de la calidad de la enseñanza en la Universidad” (Lucarelli, 2004).

Litwin (2009) reflexiona a propósito de que la didáctica superior en la universidad del futuro, es una didáctica de autor, es decir, la construcción original que realiza el docente, de acuerdo a su campo disciplinar y a su propia experiencia, que es la que le permite la construcción de conocimiento en su clase.

Por otra parte, es necesario analizar que en las llamadas innovaciones tecnicistas, la programación, así como las decisiones de su puesta en marcha, son elaboraciones de actores que son externos al ámbito donde la práctica innovadora tiene lugar. Los docentes y otros actores cercanos a la acción que se desarrolla en clase, “se les reservan actividades de implementación de proyectos que les son ajenos, en un contexto de participación más aparente que real” (Lucarelli, 2003). En oposición a éstas se encuentra la innovación como práctica.

Cabe destacar también el fenómeno de la llamada innovación silenciosa. Se desarrollan experiencias, con mayor o menor grado de amplitud y sistematicidad, pero en general se realizan de manera aislada y muy pocas veces dan lugar a análisis, estudios y publicaciones.

Esta realidad hace deseable pensar en un proyecto que tomando en cuenta las prácticas innovadoras de los docentes, las conviertan en instrumentos de formación, al tiempo que de investigación de la propia práctica.

Sería interesante reflexionar a propósito de la innovación como un acto de creación (como la generación de algo nuevo) o de adaptación (al contexto, las necesidades, etc.).



“El concepto de innovación depende del lugar y del tipo de instituciones, organizaciones y sistemas que lo utilicen. En la educación superior “el innovador” puede ser una persona, un equipo o un comité, un departamento gubernamental o una agencia patrocinadora. (...) La historia de la innovación en la enseñanza y el aprendizaje, se ha visto influida por la innovación curricular, la aplicación diversificada de las nuevas tecnologías con fines educacionales; el cambio del número de estudiantes, estructuras y financiación, las estrategias más abiertas de aprendizaje, etc., todo lo cual ha conllevado un amplio cambio en el currículo en las estructuras institucionales y en el funcionamiento de las instituciones. La historia de la innovación es un historia de profundos cambios de significado” (Hannan & Silver, 2006).

3.7 Desventajas y resistencias en y a la tecnología educativa

Pensar en algo como perfecto, sin defectos o desventajas, es pensar idílicamente y “sinsentido” o más bien, sin racionalidad.

La inclusión de las TIC en los escenarios educativos no es neutra, presenta muy variados y beneficiosos atributos, pero también registra desventajas y resistencias; se mencionarán de ambas, únicamente las que a criterio de la autora son las más decisivas.

- Algunos autores señalan que las tecnologías segmentan -y por consiguiente separan- a los sectores sociales, dado que incrementan las diferencias existentes sean sociales, culturales como económicas, entre el sector integrado al desarrollo tecnológico y el que se encuentra excluido de este desarrollo, lo que se denominado la “brecha digital”. Las TIC estarían generando entonces, una nueva forma de desigualdad social; la posesión de los medios (digitales) o la no posesión de ellos, adquiere aquí una nueva dimensión.
- Se produce también un nuevo tipo de analfabetismo, el analfabetismo digital o, dicho de otro modo, la incapacidad para el acceso al conocimiento y su generación, desarrollado a través de las TIC. El saber o conocer, estaría dejando paso al acceder y a sus posibilidades.
- Con relación a los que sí acceden a las TIC, se señala que si bien es importante y favorecedor para, en este caso los estudiantes, el acceso a múltiples y variados

documentos, libros, artículos, comentarios, videos, etc., también es desventajoso. Esta desventaja es debida a que los estudiantes ante esa abrumadora cantidad de información, no tienen la capacidad ni los conocimientos necesarios para discriminar y seleccionar la información más útil para decidir a cuál leer y atender; porque no necesariamente más información es más conocimiento. -En esta instancia, la acción del docente guiando la construcción de conocimiento, dotando de sentido a esa información, es fundamental-.

- Muchos profesores por su parte, no tienen la formación requerida para atender los requisitos necesarios para el uso de las TIC; uno de ellos podría ser buscar y seleccionar contenidos para transformarlos en información comprensible.
- Las resistencias docentes están relacionadas básicamente a sus sentimientos de inseguridad respecto al uso de las tecnologías y a la “inferioridad de condiciones” en la que se encuentran ante los actuales estudiantes “nativos digitales”. El mejor profesor, no deja de ser un “inmigrante digital”, y él lo sabe.
- Por otra parte, el docente debe reconstruir su rol, guiando y orientando al estudiante más que impartiendo conocimiento; ya no es más el poseedor único de los saberes toda vez que los conocimientos pueden “descargarse” de la red.
- El docente necesita buscar y generar también nuevas propuestas creativas, innovadoras y desafiantes intelectualmente, para que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y autónomo.
- En palabras de Lanier (2012: 137): “los socialistas digitales deben evitar la trampa de creer que un lavado de cara digital ha resuelto todos los problemas del socialismo, sólo porque puede solucionar algunos.”

3.8 En resumen: inclusión de las TIC, ¿sí o no?

A lo largo de la historia, la enseñanza ha estado siempre acompañada por las tecnologías del momento -la tinta, el papel, el libro, la voz, el cine, el video, etc.-, por lo que no parece descabellado el que “las nuevas tecnologías” la acompañen también en la actualidad.



Se piensa que las TIC dominantes en cada época histórica no sólo impactaron en las prácticas docentes, sino también en su reflexión pedagógica. Lo anterior se sustenta en que cada tecnología propicia una forma de conocimiento diferente que debe ser atendida desde la institución educativa, dando cuenta de estas nuevas competencias inducidas por esas tecnologías.

Queda claro que las TIC provocan fenómenos extremos de “filo” o fobia” en las personas, posiblemente con base en su aproximación particular a las mismas.

A los efectos de la enseñanza, las posturas tecnófilas y tecnófobas deben necesariamente ser superadas para, atendiendo a los aciertos y evitando los errores de ambas, se elabore un proyecto educativo adecuado para el siglo XXI. No toda la tecnología es buena para todo, ni tampoco es mala para lo mismo.

Se destacan algunos puntos que sostienen la pertinencia de inclusión de las TIC en los modelos educativos:

- Se afirma que los profesores trabajando con la tecnología, encuentran una buena propuesta de actualización docente, en razón de que reflexionan a propósito de su mejor empleo, del material a tratar y de la forma en que será realizado.
- De acuerdo a la postura pedagógica del docente en cuanto a cómo aprende el estudiante –por imitación o explicación–, las tecnologías referirán más bien a su carácter de herramientas en el primero; o será por el uso que haga el docente de las tecnologías, las que definirán su lugar (de herramientas puras o enmarcadas en un proyecto educativo adecuado al campo disciplinar o materia que se trate).
- El modelo constructivista tiene con el uso de las TIC, una herramienta de construcción de conocimiento basado en la relación del estudiante con su entorno particular y que conjuga necesariamente con su inserción dentro de una buena propuesta docente.
- Si bien el empleo de las TIC ha demostrado que son herramientas mediadoras, también han traspasado ese límite de herramienta (modificando ámbitos pedagógicos y didácticos), y en ello descansa su carácter de innovación.

Es necesario señalar también, algunos aspectos destacables del uso de Internet en educación, con el consecuente empleo de las plataformas educativas:

- Las bibliotecas virtuales: estas bibliotecas poseen miles y miles de libros, documentos, ensayos, artículos, etc. con toda clase de información, absolutamente disponibles y con acceso gratuito. Los docentes pueden incluirlos en la bibliografía de sus cursos, agregarles comentarios o reflexiones útiles para los estudiantes.
- Estos libros/documentos, pueden ser leídos en línea o “descargados” en papel, con la lógica reducción en los costos monetarios.
- El acceso fácil y rápido a los materiales: con el *link* para el libro o documento, se accede con rapidez, a cualquier hora y en cualquier computadora en cualquier lugar.
- La actualización permanente de los materiales y de sus versiones: pueden cambiarse de manera ágil los materiales por haberse encontrado alguno superior o porque la siguiente versión del documento correspondiente es mejor.
- Creación de materiales multimedia: pueden generarse otro tipo de material como por ejemplo los videos, archivos de audio, fotos, planos, etc. que clarifican y facilitan los conceptos a trabajar y colaboran con una mejor y “llamativa” presentación de los mismos.
- La comunicación puede ser asincrónica: no es necesario vivir en el mismo país o tener el mismo horario para comunicarse. Se envían los mensajes, y éstos son vistos por el destinatario a su comodidad. Facilita el “diálogo”.
- Contexto administrativo/comunicacional: a través de la red se puede informar sobre horarios, cambios (horas o clases), exámenes, conferencias, etc.

Se hace necesario aquí destacar lo señalado por Dussel (2011:56) “muchos de los problemas y desafíos que hoy pueden señalarse en relación con el uso de los nuevos medios digitales, son los mismos que pueden observarse en relación con la enseñanza más general: la fragmentación y la desigualdad del sistema educativo, la falta de relevancia de algunos contenidos y estrategias cognitivas, la dificultad para (ya a veces incluso la renuncia a) enseñar saberes más complejos, el desplazamiento de las funciones pedagógicas hacia otras de corte socializador-afectivo-asistencial, entre otros aspectos.”

Al mismo tiempo, el contexto educativo presenta dos grandes actividades sobre las que es necesario reflexionar para que la tensión que éstas generan se resuelva de manera productiva; por una parte se encuentra la necesidad de transferir de una generación a la otra el conocimiento generado, es decir, dar a conocer lo que ya es conocido; pero al mismo tiempo, también debe propiciar el cambio y la creatividad de lo conocido (Haddad y Draxler, 2002).

3.9 Los docentes y las TIC

Hasta el momento se han abordado diferentes aspectos del empleo de las TIC, de los modelos educativos y de su contexto; es necesario ahora incluir a los docentes y su relación con respecto a las tecnologías.

Como se ha señalado anteriormente, los estudiantes actuales poseen un excelente relacionamiento con la tecnología en todas las actividades que forman parte de su vida con la excepción del ámbito educativo; en éste, los recursos tecnológicos no son prácticamente utilizados por los docentes.

Se ha apuntado también a que la innovación educativa y la creatividad *ad hoc* junto con el uso de las tecnologías, son formas adecuadas y pertinentes para responder al nuevo tipo de sociedad, la del conocimiento. El docente por su parte como profesional capaz de adaptarse a las diferentes y nuevas situaciones, debe necesariamente estar dispuesto a apropiarse de los recursos tecnológicos disponibles, a innovaciones y a nuevos métodos de enseñanza, con la finalidad de mejorar la práctica educativa y enfrentar los desafíos de esta nueva sociedad así como las características de los actuales estudiantes “nativos digitales”.

Pero la pregunta es, “¿qué debe saber un docente sobre las TIC, y cómo esto redefine su formación y su lugar de trabajo?” (Dussel & Quevedo, 2010). Los propios docentes informan que no poseen las suficientes “competencias tecnológicas” para utilizarlas en el aula, “para estudiar las “competencias tecnológicas”, un tema central para definir estos nuevos saberes, los autores se acercan al conocimiento sobre el uso, el uso efectivo, la posesión, el tiempo de relación con las tecnologías, la frecuencia de uso y la habilidad de uso” (Dussel & Quevedo, 2010).

Ahora bien, en general todos los docentes manifiestan una inclinación a favor del uso de las TIC en la enseñanza y están de acuerdo en que es necesario la competencia en esta área,



pero también muestran recelo e incluso temor ante las TIC, se piensa que debido básicamente a su propia ineptitud frente al manejo de éstas. Existiría entonces una fuerte correlación entre habilidad y uso de TIC, a mayor habilidad, mayor propensión a su utilización y experimentación y viceversa.

Vale recalcar aquí que en la UdelaR desde el año 2008, se está construyendo el campus virtual universitario (eva.universidad.edu.uy); uno de sus objetivos es facilitar la ejecución de nuevas formas de cursado en las carreras de grado, mediante el uso de la plataforma y con la colaboración de un equipo interdisciplinario de especialistas en formación docente en el uso de las TIC.

Con esto, se busca mejorar no sólo la docencia sino la formación de los docentes en lo relacionado con la incorporación de innovaciones didácticas.

Pero ambos actores –docentes y estudiantes–, deben estar abiertos a los cambios, a las innovaciones, a nuevas prácticas y ser a su vez creativos para de esa forma lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje potente y significativo.

Ahora bien, las prácticas educativas deben ser bien pensadas, de otra forma producen saberes ingenuos y sin rigor metódico (Freire, 2004), es por esto que aquellos docentes con perspectivas más transformadoras, con prácticas innovadoras adecuadas a la sociedad del conocimiento, introducen y utilizan más a menudo las TIC.

Pero existen diferentes modalidades de introducción de las tecnologías entre los docentes. Muchos de ellos integran de forma espontánea y natural el uso de las tecnologías como forma de mejoramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como forma innovadora en la enseñanza mediante la utilización de sus potencialidades. En este caso, los docentes involucrados promueven una transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su relación con los estudiantes.

Otros docentes por su parte, incorporan las tecnologías desde los paradigmas tradicionales de enseñanza, esto es, la misma propuesta pedagógica que se presentaba en el formato presencial, se traslada al formato virtual. El uso de la tecnología es la innovación pero no está acompañada de una propuesta pedagógica a estos efectos.



También están los profesores “noveles” en el uso de las TIC. Algunos de estos serían los que han incorporado los foros o el correo electrónico como forma de relacionamiento con los estudiantes o bien los que han conformado bibliotecas virtuales.

Algunos docentes utilizan productos creados fuera del ámbito educativo para otras finalidades y otros diseñan o utilizan aquellos apropiados para el aula.

A este respecto Litwin (2008: 142), señala cuatro escenas que informan sobre el empleo de tecnologías por parte de los docentes:

- Primera escena - La ayuda: los docentes utilizan las tecnologías para sostener el interés de los estudiantes en temas difíciles. (1960-70).
- Segunda escena – La optimista: los medios de comunicación de masas instalan los temas a estudiar; el docente debe utilizar esos temas en la clase. (1980).
- Tercera escena – La de la producción: se ocupa de producir contenidos para los medios, comprometiendo el trabajo de docentes y estudiantes. (finales '80 y principios '90).
- Cuarta escena – La problematizadora: se plantea la vinculación de los medios con la educación. Los estudiantes tienen un conocimiento fragmentado del mundo que produce rasgos cognitivos diferentes como ser un pensamiento atomizado, no relacional, no explicativo, opuesto al tipo de pensamiento de la educación sistematizada. En este sentido, se presenta como una disyuntiva el hecho de que los estudiantes poseen mayor y mejor manejo de las tecnologías que los docentes y que además ante el volumen de información disponible, no cuentan al mismo tiempo con criterios adecuados para su uso.

La variedad en los usos de la tecnología por parte de los docentes es amplia y depende del modelo pedagógico al que apunte, de las propias “habilidades” tecnológicas del docente, del carácter innovador del mismo, de las posibilidades del contexto educativo, etc.; pero sin duda, la integración de las TIC ha insumido que el rol docente sufra una reconstrucción.

La tarea del docente involucra el desarrollo de procesos de comunicación, mediación de contenidos y producción, el pasaje de la modalidad “transmisiva” a la guiadora, la aplicación de nuevas estrategias de enseñanza, entre otras muchas, pero no queda sólo ahí.

La praxis docente es la forma en que los profesores abordan los problemas pedagógicos, esto hace que los profesores innovadores posteriormente reflexionen a propósito de los cambios en sus prácticas. Tarea que luego es “reutilizada” para mejorar las últimas, convirtiéndose en una espiral ascendente de mejoramiento en la enseñanza.

El tránsito hacia la renovación educativa y por consiguiente a los cambios que ella conlleva, es dificultoso; no sólo por la complejidad de las modificaciones a realizar (desde el proceso de enseñanza-aprendizaje a los modelos y contextos pedagógicos), sino fundamentalmente por los cambios a nivel de la cultura, que se genera dentro del ámbito académico, cultura de por sí imbuida en conceptos de auto-sustentación y validación.

Es entonces complejo y difícil el cambio, tanto de los estudiantes, quienes muchas veces solicitan las históricas modalidades de impartir clase (el profesor como único transmisor), como de los docentes. A este respecto Cuban (2008) señala en relación a los docentes y las TIC: “En un estudio sobre el impacto de las nuevas tecnologías en el aula a través de observaciones de clase, este historiador encuentra que los cambios no han sido radicales, ya que sigue predominando la lección del docente al grupo completo y el trabajo en pequeños grupos tal como él mismo había observado hace 30 años.”

3.10 De las TIC a las TAC

En el mundo actual signado por el permanente cambio, no sólo el modelo educativo necesario para que el individuo desarrolle activamente su aprendizaje debe basarse en un entorno colaborativo de interacción con otros, sino por sobre todo, en la necesidad que tiene la persona de seguir aprendiendo constantemente a lo largo de su vida.

El conocimiento está en permanente cambio, muta a una velocidad nunca antes conocida; la ciencia ya no da “certezas ciertas”, las únicas certezas que se logran son las certezas de que habrá más cambios.

Lo anterior conlleva a que mucho de lo que se ha aprendido, deba desaprenderse para poder reaprender (vale recordar a Bachelard (2004): “la cabeza bien hecha debe ser



rehecha”). Esto sólo es posible en tanto se prepare a los estudiantes para enfrentar un aprendizaje autónomo que además, deberá durar toda su vida.

Las TIC en todo esto emergen como buenas compañeras de la tarea, no solamente pueden utilizarse como nuevos recursos educativos, sino que generan un contexto educativo completamente diferente, un contexto enriquecido tecnológicamente. Este contexto ofrece al docente nuevas formas de enseñar y al estudiante de mejorar en el proceso de aprendizaje a través del uso de una tecnología que facilita los accesos a la información y su distribución.

La idea es que se debe ofrecer diversas herramientas tecnológicas que se ajusten no sólo a la propia modalidad del docente sino también a la de los estudiantes.

Algunos autores plantean que se debe evolucionar de las TIC a las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento), es decir, abandonar el enfoque en la información y comunicación para centrarse básicamente en el aprendizaje y conocimiento.

3.11 Nueva forma de comunicación: Las Redes

3.11.1 ¿Qué es una Red Social?

El término red proviene del latín *rete* y se refiere a una estructura que tiene un esquema propio. Una red en informática es un “conjunto de equipos interconectados que comparten información” (Red social. Definición, 2012).

Por su parte, social (del latín *sociālis*) es lo relativo o perteneciente a la sociedad, es decir, a un conjunto de individuos que interactúan entre sí, compartiendo una misma cultura.

En este sentido, una red social sería una estructura donde un grupo de individuos mantienen entre sí relaciones de diversa índole. Estas relaciones pueden ser de carácter amistoso, sexual, comercial, educativo, etc. Los fines de una red social entonces, pueden ser muy variados. Este concepto de red social en la actualidad refiere básicamente a *comunidades virtuales*.



Estas comunidades virtuales funcionan como una plataforma de comunicaciones que permite: 1) que las personas se contacten entre sí (indiferentemente de la ciudad o país en que residan); 2) centraliza recursos en un lugar de fácil acceso y 3) son los propios usuarios los que la administran.

Las redes sociales contribuyen a que las personas realicen cosas juntas (cooperación), a poner en común conocimientos (comunicación) y a integrar grupos (comunidad).

Debemos destacar que algunas de estas comunidades virtuales se dirigen a ciertos sectores sociales o usuarios específicos, como por ejemplo LinkedIn, que es una red de profesionales y laboral.

Las redes sociales se basan en gran medida en la teoría conocida como “Seis grados de separación”; esta teoría fue propuesta en una historia llamada “Chains” (“Cadenas”) escrita en 1929 por Frigyes Karinthy.

La teoría postula que todos los habitantes del mundo estamos conectados entre nosotros únicamente intermediados por un máximo de seis niveles.

Se calcula que cada individuo conoce aproximadamente a 100 personas entre familiares, amigos, compañeros del trabajo, del club, de la escuela/liceo/universidad, barrio, etc.; esas 100 personas a su vez, conocen cada una de ellas a otras 100 personas y así sucesivamente; por lo tanto, el número de enlaces crece en forma exponencial, conformando una red que conecta a toda la población humana; esto da por resultado que sólo se necesita un número pequeño de estas conexiones para formar una red que nos conecta a todos, haciendo teóricamente posible el hacerle llegar un mensaje a cualquier persona en el mundo en 6 niveles, o menos, de conexiones.

Esta teoría fue recogida por el sociólogo Duncan J. Watts (1998) en "Six Degrees: The Science of a Connected Age" (“Seis grados: La Ciencia de una Era Conectada”). Watts asegura que efectivamente es posible acceder a cualquier persona en el mundo en sólo seis niveles de conexiones y, la mayor parte de las veces, en menos “saltos”.

Como dato anecdótico, la primera red social fue classmates.com creada por Randy Conrads en 1995, la que aún existe; pero es a partir de 2003 donde las redes sociales se vuelven un fenómeno cultural, con la aparición de sitios como *MySpace* por ejemplo. Estas redes operan primeramente creando una plataforma y luego se invita a amigos y conocidos a que



formen parte de ella. Si la red es interesante, divertida, atractiva, se expande rápidamente. El ejemplo paradigmático de red social es actualmente *Facebook* (red social creada por Mark Zuckerber en 2005 que conecta personas con personas. Cuenta con 900 millones de usuarios (a abril de 2012) y ha sido traducida a 70 idiomas).

3.11.2 La Plataforma EVA

Tal como se ha señalado con anterioridad, la UdelaR ha estado analizando y tomando acciones respecto a la problemática de la masificación, de las características especiales de las nuevas generaciones de estudiantes, de la innovación y la creatividad docente. A tales efectos desde el año 2000, ha “venido incursionando en el uso de las modalidades educativas a distancia y semi-presenciales, “no sólo para ampliar y enriquecer el repertorio de metodologías docentes sino también para descentralizar la organización de sus enseñanzas y ahondar en el principio de igualdad de oportunidades en lo que se refiere, tanto al acceso como a la continuidad del alumnado en los estudios” (UdelaR-CSE-TIC, 2010).

En el Informe cualitativo de la gestión 2011 de la UdelaR, se señala que se consolidó el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la UdelaR, permitiendo de esta manera brindar una mayor oferta educativa con actividades “semi-presenciales”.

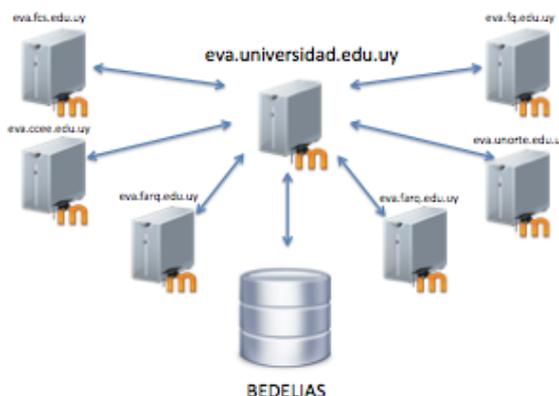
La Red EVA se concibe como un cluster (cuya traducción literal es “racimo” o “grupo”, refiere a todos los entes que trabajan en conjunto para lograr un fin en cierto ámbito. En informática es un conjunto de múltiples computadoras unidas mediante una red de alta velocidad, de tal forma que el conjunto es visto como un único computador más potente que los comunes. El cluster brinda alto rendimiento, disponibilidad y eficiencia) de servidores y plataformas educativas instaladas en los diversos servicios universitarios que componen la UdelaR. Se trata de un proyecto de integración que permite a diferentes plataformas distribuidas en las instituciones que comprenden la federación, compartir servicios y recursos, intercambiar usuarios y gestionar sistemas de autenticación unificados.

Incluye una red institucional que articula a todos los servicios universitarios interesados en el desarrollo de EVA, en sus niveles académico, político, administrativo y técnico.



Red EVA

La RED EVA se concibe como un clúster de servidores y plataformas educativas instaladas en los diversos Servicios de la UR



Contiene asimismo, una red social que articula a los actores sociales implicados directamente en la gestión de los sistemas EVA en cada institución.

Red EVA - Red Social

promoción del vínculo entre actores ubicados en los diferentes niveles de la estructura universitaria vinculados a iniciativas relacionadas con el uso educativo de TIC.



Vale mencionar por su parte, el Programa de Desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la Universidad de la República PROEVA (2012). A fines del año 2010 la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) realiza una evaluación de lo actuado en este marco. En resolución del 18/10/11 del Consejo Delegado Académico, se señala la satisfacción por el desarrollo alcanzado, la necesidad de seguir promoviendo y fortaleciendo el trabajo en red de los servicios, la formación docente y el impulso para investigar sobre el impacto del empleo de EVA en la enseñanza.

Como forma de apoyo a la expansión de la enseñanza en todo el territorio, el PROEVA busca impulsar el uso masivo de los EVA. Con respecto a los efectos de las acciones de este programa se describen: i) el apoyo para satisfacer la demanda creciente de educación superior, ii) la mejora en la calidad de la enseñanza, iii) la disminución de la brecha digital y geográfica y iv) la integración de las funciones universitarias.

Se presentan a continuación algunos datos relevantes de este informe:

- La Facultad de Derecho dentro de los usuarios del Area Social y Artística, participa con el 22,3%. Interesa destacar aquí que si bien la Facultad de Ciencias Sociales tiene tradición en el uso de las TIC en la enseñanza, participa únicamente con el 11,7%; por su parte la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, también con larga tradición en uso de las TIC aparece con el 52,1%.

En base a la siguiente clasificación de cursos (categorías desarrolladas por Rodés, Canuti, Motz, Peré & Pérez, 2012), posteriormente se ilustra el tipo de curso más utilizado:

Cursos *repositorios*: son los que disponen de materiales en varios formatos (textos, imágenes, videos, páginas web, etc.). incluye el foro novedades que viene por defecto al crear el curso.

Cursos *autoevaluativos*: son a la vez repositorios pero su actividad está centrada en el empleo de herramientas para la evaluación autoadministrada (cuestionarios, HotPotatoes).

Cursos *participativos*: son repositorios, con evaluación autoadministrada, con foros de discusión y/o tareas.

Cursos *colaborativos*: son repositorios, con evaluación autoadministrada, con foros de discusión y/o tareas, actividades wiki, glosario y emplean “web conference” y/o chat.

El tipo de curso *repositorio* de materiales, presenta el 39% del grado de utilización de EVA y la combinación de dos de las categorías (*repositorio* y *participativo*) se presenta como casi la mayoría absoluta de los cursos, con el 43%.

- Como dato curioso e inesperado, el informe PROEVA señala que el empleo de las herramientas disponibles en la plataforma, obedecen en mayor proporción a la propuesta docente que a la cantidad de estudiantes del curso.

3.12 Los formatos de enseñanza

3.12.1 La clase magistral

Tradicionalmente el método utilizado por los docentes desde los inicios de la enseñanza formal en el país, ha sido expositivo.

La clase magistral o método expositivo, es la metodología más usada en la formación presencial y está presente en la universidad desde sus albores; ya en las universidades medievales los profesores leían sus manuscritos frente a los estudiantes.

La clase magistral se trata de la exposición verbal de un docente, en donde este presenta y explica la “*lectio*”, por consiguiente, en éste recae el peso del discurso y los contenidos del mismo. El docente es el poseedor de un conocimiento que transmite a los estudiantes, el profesor entonces *imparte* la clase; los estudiantes escuchan y toman notas y en algunas oportunidades pueden realizar algunas preguntas o comentarios.

Es interesante destacar que el tomar notas o apuntes conlleva un problema intrínseco y es que en un momento dado de la clase, el estudiante deja de prestar atención a lo que está diciendo el profesor y sólo escribe lo que escucha sin dirigir su atención al contenido del discurso. Esto implica que el conocimiento o la información que está siendo impartida por el docente, puede “pasar” de los apuntes del profesor directamente a los apuntes de los estudiantes, sin ser efectivamente comprendida por los últimos.

La comunicación es predominantemente unidireccional; es una forma de enseñar centrada en el propio docente. Goffman (1981) sostiene que en la “conferencia universitaria” (clase magistral) el enunciador se sitúa en un status superior al del destinatario. Se establece entonces una relación asimétrica entre el docente y los estudiantes (incluso en ocasión de diálogo), en razón de la autoridad y conocimientos del primero, que lo ubican en ese status

superior, lo que determina que la comunicación entre los presentes, sea básicamente gestionada por el profesor, siendo este entonces, el eje del proceso.

Lo que acontece durante la clase magistral es lo que ella “es”, luego de finalizada es dificultosa su reelaboración; en este sentido la presencialidad contiene implícitamente la fugacidad, ésta impediría la reflexión justa y rigurosa, necesaria para establecer claramente cómo funcionó la relación docente-estudiante, si se entendió el tema, si los ejemplos fueron adecuados, si intervinieron los estudiantes, etc. Todo esto tendiente a la mejora de la enseñanza.

“Brown y Atkins (1994) realizan una especie de catalogación de métodos didácticos en la universidad atendiendo al grado de participación y control de los profesores sobre los mismos (lo que supone correlativamente, atender también al grado de control por parte de los estudiantes). Sitúa en ese *continuum* la “lección magistral”, la “enseñanza a pequeños grupos”, la “supervisión de trabajos”, el “trabajo de laboratorio”, los “sistemas de auto-instrucción” y el “estudio independiente”. Los primeros conllevan mayor presencia y control de los docentes (y menos por tanto de los alumnos) y los últimos menor control de los docentes y mayor de los alumnos” (Zabalza, s/f).

En el medio universitario, la clase magistral como método exclusivo de enseñanza ha demostrado sus limitaciones debido básicamente a la heterogeneidad de los estudiantes, a la insuficiencia del tiempo (carga horaria) que se dispone para las clases presenciales generada por la actual velocidad de creación del conocimiento, la pobreza del lenguaje oral como único medio de comunicación y la necesidad de que los estudiantes tengan un papel más activo en su aprendizaje.

A pesar de que ha recibido muchas críticas y a pesar también de los cambios habidos en el contexto del aprendizaje, el método de enseñanza basado en la clase magistral sigue con fuerte presencia en nuestros días en todo el sistema educativo nacional en sus diversas ramas.

Esta presencia se asienta en algunos puntos de defensa:

- el docente ofrece una explicación resumida y clarificada del tema
- ahorra tiempo y recursos (un docente habla para varios estudiantes)
- resulta apropiado en contextos de masividad estudiantil

Algunos de los puntos en contrario son:



- no favorece el análisis crítico en el estudiante, por el contrario, favorece la repetición y memorización.
- el alumno se convierte en un sujeto pasivo.
- existe poco control por parte del docente respecto a la asimilación de conocimientos por parte de los estudiantes.
- la relación docente-alumno es escasa
- reduce la instancia enseñanza –aprendizaje a un espacio y tiempo delimitado.

3.12.2 Otras modalidades de enseñanza empleadas

Si bien la clase magistral es la modalidad más empleada por los docentes, existen otras técnicas o dinámicas que también son utilizadas en menor medida.

La clase magistral /expositiva se complementa por ejemplo con:

- “taller” / dinámicas de grupo dentro de la clase: reuniones de varios grupos de alumnos dentro del salón que comentan o debaten en torno a un tema específico propuesto por el docente y que habitualmente incluyen una puesta en común de los hallazgos o reflexiones. Finalmente el docente articula los diversos aportes, sintetizando los hallazgos y relacionándolos con los conceptos teóricos expuestos anterior o posteriormente;
- trabajos grupales fuera de la clase: incluye la realización de trabajos externos (individuales y colectivos) propuestos por el elenco docente;
- proyección de películas vinculadas a temas tratados en el curso;
- exposiciones de alumnos o grupos de alumnos sobre un tema convenido propuesto por el docente o los estudiantes;
- actividades de role playing, donde los alumnos y docentes adoptan roles propios de la actividad laboral y situaciones realistas como forma de práctica.

Estas formas son intentos de los docentes para efectivizar la participación de los estudiantes, en alguna medida, en la construcción de conocimiento desde un formato menos pasivo, más atractivo, dinámico, interactivo y participativo. Estas formas son habitualmente evaluadas positivamente por parte de los estudiantes participantes.

3.12.3 Las configuraciones didácticas

Mucho se ha hablado, discutido y estudiado sobre las configuraciones didácticas, construcción teórica de Edith Litwin (1997), por tanto, la idea de la autora no es innovar en su concepción, sino utilizarlas para el estudio del caso de investigación de esta tesis.

En su expresión más simple, la clase es ni más ni menos que un proceso de comunicación que se desarrolla en un cierto contexto, en este caso, un contexto educativo.

A este tipo de comunicación que es una clase, se le llama práctica: “(...) las prácticas de la enseñanza, presuponen una aproximación personal al acto de enseñar que posibilita a los docentes estructurar el campo de una manera particular y realizar un peculiar recorte disciplinario, fruto de sus historias, puntos de vista, perspectiva y también, limitaciones. Los docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que les dan significado y que se visualizan en planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado” (Litwin:1997).

Es interesante destacar que el concepto de práctica o estrategia, se encuentra referida a la didáctica; ahora bien, por una parte se la relaciona con metodologías de enseñanza (como técnicas a seguir), y por otra, refieren a actividades que desarrollan los estudiantes y a las tecnologías que introducen los docentes en las clases.

Entonces, las configuraciones didácticas: “(...) son la expresión de las prácticas en la enseñanza universitaria, en las que confluyen no sólo los contextos sino también las construcciones personales en ellos” (Litwin:1997).

En realidad, la práctica es particular en cada docente por lo que es posible de pensarse que las configuraciones son el ejemplo del “hombre y sus circunstancias”; entonces sería “el docente y sus circunstancias”, agregándose: “lo que sabe y cómo enseña lo que sabe.”



“(…) es la manera particular que despliega un docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento (…). La configuración didáctica tanto en lo que respecta al dominio del contenido como a la manera en que el docente implementa la práctica, constituye la expresión de la experticia del docente, a través de una propuesta que no constituye un modelo para ser trasladado como un esquema para la enseñanza de uno u otro contenido (Litwin:1997).

Es necesario mencionar aquí brevemente las diferentes configuraciones didácticas que Litwin (1997) desarrolló:

a) SECUENCIA PROGRESIVA NO LINEAL

El tema de la clase se estructura en una sola dirección y se desarrolla gradual y continuamente en el transcurso de la clase; pudiendo ser:

- con estructura de oposición: “(…) clases que generan una progresión temática en relación con el tratamiento de un tema que se identifica y transparenta el modo de pensamiento del docente.”
- secuencia de progresión no lineal con pares conceptuales antinómicos: “En todo el transcurrir de la clase, se van planteando posiciones antinómicas respecto de los conceptos (…) en cada bloque de la clase, separado por las antinomias, se reconstruían conocimientos previos y eran los pares que facilitaban la progresión temática.”
- secuencia de progresión no lineal con descentraciones múltiples por ejemplificación: “(…) progreso del tratamiento con descentraciones teóricas que van paulatinamente introduciendo nuevas dimensiones de análisis. Esto implica nuevos abordajes complementarios a propósito de la presentación de nuevos materiales (…) revé dimensiones de análisis (…) las profundiza o agrega nuevos elementos
- secuencia de progresión no lineal con descentraciones múltiples por invención: “(…) un docente-investigador que crea una categoría para la comprensión del hecho histórico, categoría que es validada por la comunidad académica.”

b) EL OBJETO PARADIGMÁTICO

Son las clases que se constituyen en torno de un tratamiento o abordaje central en la disciplina de la que se trata.

- el objeto paradigmático: la obra: “(...) la clase ese inicia con la formulación de una pregunta. El profesor relata en un secuencia lineal progresiva del argumento del texto a grandes rasgos (...) el centro de la clase está dedicado a mostrar los límites de cada lectura (...) pretender analizar este texto desde un paradigma sólo demuestra los límites de una lectura. La obra paradigmática se convierte entonces, en una suerte de antiparadigma (...) no hay una única explicación posible.”
- el objeto paradigmático: el experimento: “(...) en el transcurso de la clase el experimento planteado sirva para dar sentido a experimentos análogos y reconocer distintas interpretaciones del experimento en el tiempo (...).”
- el objeto paradigmático: la situación o caso problema: “(...) el docente organizó una clase explicativa de un caso paradigmático. Todos los conceptos enunciados son reconceptualizados a la luz del caso paradigmático (...).”

c) LAS NARRATIVAS METAANALÍTICAS O LA DESCONSTRUCCIÓN DE LA CLASE EN LA CLASE DIDÁCTICA

Configuración elaborada a partir de las clases dictadas por E. Litwin.

La enseñanza de la didáctica se desarrolla en dos niveles diferentes: 1) en la práctica docente y 2) en la reconstrucción de dicha práctica, reconstrucción desde las teorías de enseñanza y verdadera expresión de las relaciones entre la práctica y la teoría. (...) la posibilidad de “mirar la clase” desde una perspectiva didáctica, para el profesor que enseña temas referidos a las prácticas de la enseñanza, constituye una clara muestra de coherencia entre lo que enseña y los principios que considera que guían la enseñanza.

d) LAS CONFIGURACIONES EN EL BORDE DE LA AGENDA DE LA DIDÁCTICA

Estas configuraciones se diferencian de las anteriores porque la clase es estructurada desde la perspectiva del profesor con referencia al tema en cuestión.

- la secuencia progresiva lineal: “(...) se caracteriza por una progresión temática constante en un discurso en el que las oraciones se suelen estructurar con un sujeto y un objeto directo, y este último se transforma en sujeto de la oración siguiente. Se establece un nexo de causa-efecto que genera una interpretación causal en una línea de tiempo” (...). La secuencia temporal progresiva lineal y el cierre: causa-efecto, problema-solución, abismal y de síntesis: Si el final de la clase pone punto final a la secuencia desde el mismo lugar en que fue desarrollando el tema, tiene causa-efecto

como conclusión. La clase del docente puede ofrecer una solución al final y brindar la respuesta que la disciplina plantea.

- la clase dramática: “(...) transformación de una clase expositiva con un texto narrativo en un proceso de representación dramática con un texto dramático (...) el carácter ficcional de la clase se extiende a la participación de los alumnos-espectadores por lo que, en términos didácticos, no se puede reconocer la construcción del conocimiento en un verdadero proceso comunicacional.”
 - la clase dramática desde la identificación: “(...) la docente reproduce las características del mensaje y desarrolla diferentes conceptos con una técnica que juega al isomorfismo con el contenido.”
 - la clase dramática desde el distanciamiento: “(...) un docente a partir de la utilización de un conjunto de estrategias, crea una situación de distanciamiento, de modo tal que el objeto representado aparece desde una perspectiva que revela su aspecto oculto.”

Litwin desarrolló las configuraciones didácticas a partir de sus observaciones a diferentes docentes de distintas materias; con este marco, se intentará hallar en las observaciones realizadas por la autora, el tipo de configuración a la pertenece cada una de estas clases observadas, de modo de conectar los conceptos teóricos de Litwin, con la práctica del docente encargado del grupo objeto de estudio.

3.13 Re-pensando la enseñanza para los “nativos digitales”

En este contexto socio-histórico que actualmente enfrenta la UdelaR, es posible pensar que en los próximos años se demandará a los docentes universitarios un incremento a su creatividad y capacidad de innovación. Para esto hace falta investigar sobre las técnicas y los procesos de la creatividad y capacitar a los docentes universitarios en su aplicación.

La literatura especializada sostiene que las prácticas docentes innovadoras son pedagogías centradas en el estudiante, que promueven la construcción del conocimiento; que el aprendizaje deberá extenderse también fuera de la clase (con la participación de personas ajenas al ámbito de la facultad; la multidisciplinariedad; los proyectos) e integrar las TIC (dado que la mayor parte de los jóvenes maneja con solvencia las nuevas tecnologías). En este aspecto, se propone un uso básico en clase y otros más complejos que pueden ser

utilizados por los estudiantes en sus casas. La creatividad sería la característica principal de las estrategias docentes innovadoras, si no hay creatividad por parte del docente, no hay innovación.

Se entiende que en las estrategias creativas e innovadoras, el estudiante posee un protagonismo que no posee en las metodologías tradicionales. Es el mismo estudiante, guiado por el docente, el que va construyendo el conocimiento. No se puede seguir sosteniendo que el profesor es únicamente un transmisor de conocimientos, ese profesor que se sienta y dicta la clase y los estudiantes escuchan y toman apuntes.

El profesor innovador posee una disposición flexible hacia los cambios, es decir que está abierto a ellos, posee dominio de los contenidos y competencia didáctica (ser, saber y hacer). Es una persona que induce a los estudiantes a interesarse por los contenidos y a indagar sobre éstos más allá del salón de clases.

Intentando solucionar el problema de las dificultades que se producen en las clases masivas para el seguimiento del proceso de aprendizaje de cada alumno, debido a que se establecen entre otras cosas, diferencias en las relaciones docente-estudiante y estudiante-estudiante, se cuestionan las formas tradicionales de enseñar y se abre la posibilidad de que los entornos virtuales pueden convertirse en una alternativa adecuada.

Con la actual disponibilidad de las TIC, se planteó su incorporación como forma innovadora, por lo que se le dedica un apartado específico.

Litwin (2000) plantea que “las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) plantean un paradigma educativo totalmente nuevo, proveyendo soportes materiales y simbólicos que apoyan las cogniciones de los estudiantes y ponen a disposición de los protagonistas implicados en el proceso de comunicación (profesores y alumnos, en este caso) una serie de medios que posibilitan diferir en espacio y/o tiempo la emisión y recepción de los mensajes pedagógicos con el fin de salvar los obstáculos tiempo – espaciales”.

Las TIC e Internet aportan fuertes y novedosos recursos tanto para los procesos de enseñanza y aprendizaje como para el diseño de nuevos escenarios que tengan valor educacional. Como el fin primordial de las instituciones educativas es la constante mejora de la calidad educativa, debe ser analizado el impacto de las tecnologías en la educación para

identificar y documentar su aporte a esta mejora, dado que la sola incorporación de las herramientas tecnológicas no son garantía de mejora en la calidad educacional.

“La utilización de tecnologías para un proyecto innovador puede entenderse desde dos grandes enfoques complementarios: por un lado como un nuevo material didáctico que antes era imposible de producir y que ofrece nuevas posibilidades audiovisuales y una nueva interacción entre los materiales y los alumnos; y por otro como un medio y no un producto que permiten una nueva comunicación entre los elementos personales de la educación, tal es el caso de las nuevas posibilidades comunicativas que permite Internet entre docentes y alumnos y entre los propios alumnos, en situaciones espacio-temporales que serían difíciles de generar sin las tecnologías” (Cebrián, 2003).

Entonces, las tecnologías siempre han estado inscriptas en las innovaciones, sin embargo como ya ha sido mencionado, por sí solas o en sí mismas no son favorecedoras de mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje sino que ellas sólo *posibilitan* la generación de propuestas motivadoras de enseñanza por parte de los docentes, son éstos quienes crean el contexto educativo para el uso de esas herramientas; de otra forma pueden ser sólo decorados del salón de clase.

En este contexto masivo, la clase magistral se tomaba como única alternativa a la numerosidad de alumnos (es lo mismo hablar para unos pocos que para muchos). La clase magistral es útil para transmitir información, pero un curso entero no debería basarse únicamente en este tipo de actividad, es la actuación del profesor la que puede conferirle a una clase masiva un status de “masa oyente” o de “grupo participante”.

La mayor parte de las reformas educativas se caracterizan por los principios de la construcción de conocimiento; a tales efectos, las metodologías tradicionales de enseñanza basadas únicamente en la transmisión de conocimiento, no responden a las demandas actuales tanto sociales como culturales de nuestra sociedad. Se hace necesario entonces, la búsqueda de estrategias docentes alternativas.

Se entiende que la masificación no se opone necesariamente a la calidad (pueden existir grupos pequeños sin calidad de enseñanza y grupos masivos con ella). Es posible una enseñanza de calidad en clases masificadas si se perfeccionan los planes de estudio, se capacita a los docentes, se le brinda un rol más activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje al estudiante y fundamentalmente, si existen estrategias innovadoras para hacerle frente; porque la enseñanza trasciende al aula y lo que en ésta acontece.



Desde la perspectiva planteada, la práctica como práctica innovadora, “no se entiende como una actividad o una cuestión instrumental, sino que es algo construido por los docentes desde su formación, su historia, algo que tiene innumerables determinaciones objetivas y subjetivas. No son prácticas casuales, sino que tienen una historia y una ideología que es preciso recuperar (...)” (De Bianchetti, Fridman & Zárata, 2003).

Es necesario reflexionar en que, si la misión de la institución escolar en general es preparar al individuo para el mundo en el que vive, debería existir una correspondencia entre lo enseñado y el mundo en cuestión. Una de las características fundamentales de esta generación, es su enorme habilidad para funcionar en entornos virtuales y moverse con naturalidad en ellos (en correspondencia con la sociedad del conocimiento), pero esta habilidad no se adecua al sistema educativo vigente. Surge así el “fracaso escolar” o las “deficiencias en el sistema educativo” o también la “falta de conocimientos previos”. Todo lo anterior es solucionado con más horas de clase y modificaciones en los contenidos, cuando en realidad, se podría modificar la forma del abordaje de la información y el conocimiento.



CAPÍTULO 4: Metodología

La metodología seleccionada para el presente estudio es de índole cualitativa, y por ende de naturaleza exploratoria, aplicándose particularmente la técnica de estudio de caso.

Más que la comprobación de hipótesis, propia de los abordajes cuantitativos, descriptivos o predictivos, buscará la correcta formulación de las preguntas en torno al tema, no su respuesta.

4.1 El estudio de caso

El estudio de caso es un método que puede servir como herramienta de exploración así como de comprobación y construcción de teorías y por lo tanto, producir conocimiento.

“Un caso es un objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto y que se considera relevante bien sea para comprobar, ilustrar o construir una teoría o una parte de ellas, bien sea por su valor intrínseco. Para su análisis se pueden utilizar materiales diferentes, desde entrevistas semi-estructuradas hasta análisis de contenido de documentos varios, pasando por encuestas u observación participante.” (Coller, 2000).

En otras palabras, el estudio de caso es un método para estudiar una situación dada, a través de la descripción y análisis de esa situación, permitiendo así entender comprensivamente la situación.

Frente a lo que es común o general, el estudio de caso permite el conocimiento de lo singular, idiosincrático, lo específico. “El estudio de casos permite este tipo de análisis, por cuanto presta atención a lo que específicamente puede ser aprendido de un caso simple, de un ejemplo en acción” (Stake, 1994).

Las características de la metodología empleada en el estudio de casos es, según Pérez Serrano (1994)



- *particularista*: está orientada a comprender el caso en su realidad particular;
- *descriptiva*: se busca una descripción sustancial del caso, siempre en consideración al contexto en el que este acaece;
- *heurístico*: construye una estrategia para proponer acciones a tomar;
- *inductivo*: a partir de datos particulares se elaboran conclusiones generales a efectos de generar hipótesis y descubrir relaciones.

Para Coller (2000), un caso puede ser *específico* o *genérico* según sea su alcance. El caso *específico* (también llamado *excepcional* o *intrínseco*) es relevante por sí mismo; por lo que se analiza como caso único o extraordinario a fin de informar del mismo para su conocimiento; aunque esto no quiere decir que no se utilicen los conocimientos sociológicos para interpretarlo. Por su parte, según el uso del caso, pueden ser *exploratorios* o *analíticos*. Los casos *exploratorios* son de naturaleza descriptiva, por lo que informan de un acontecimiento o fenómeno único o excepcional.

Por otra parte, para Stake (1995) el caso puede ser i) *intrínseco*: el caso viene dado por el objeto o la problemática, siendo el interés aprender de su análisis sin relación a otros casos; ii) *instrumental*: es utilizado como vía para conocer problemas más amplios, que trascienden el caso particular de estudio; iii) *colectivos*: se estudia un grupo de casos entre los casos posibles dentro de la problemática que representan.

Mencionaremos dos cuestiones a tener en cuenta en la selección del caso:

- no se pretende conseguir o tener ningún tipo de representatividad con respecto a los casos posibles; es decir, no es una muestra de casos. “La investigación de estudio de caso no es una investigación de muestras. No estudiamos un caso fundamentalmente para comprender otros casos. Nuestra primera obligación es comprender el caso concreto” (Stake, 1995).
- lo más importante es elegir el caso que brinde mayores oportunidades de aprender a propósito del objeto de estudio. “El primer criterio debería ser maximizar lo que podemos aprender” (Stake, 1995).

Se denomina “construir un caso” a la justificación de su elección como objeto de estudio.

Lo que hace relevante a un caso depende de la teoría que se quiera comprobar, de su naturaleza (única o rara), de su impacto social o de cualquier otro motivo que justifique su mejor conocimiento. Tanto el caso como el contexto en que éste ocurre, debe ser destacado desde el inicio.

Existen cuatro maneras de construir la excepcionalidad del caso (Coller, 2000):

- 1) “la puede dar el contexto en el que el caso aparece y su carácter de raro en relación a ese contexto.
- 2) en general los casos únicos en relación al contexto suelen centrarse en el análisis de grupos que no encajan en la norma dominante de una comunidad. La rareza del caso no viene dada tanto por la naturaleza de las personas sino por el contraste en relación al contexto en el que existen. Tal contraste genera tensiones y dilemas que conviene conocer y estudiar porque dicen cosas acerca de la sociedad que las alberga. También es útil conocer las soluciones que los actores dan a estas tensiones.
- 3) un caso puede ser único o relevante por ser el primero de un grupo de otros casos que le siguen. El proceso u objeto analizado es pionero.
- 4) el caso puede ser excepcional dado su impacto o relevancia en la sociedad en la que se ubica.”

El caso único tiene dos variantes:

- 1) “caso *desviado, anormal o inesperado*: se trata de un tipo de caso relevante teórica y empíricamente porque ayuda a refutar o confirmar una teoría y al mismo tiempo, puede alumbrar las causas de la desviación. Ésta se define como algo que es inesperado respecto de lo que se espera comúnmente o como algo que se sale de la norma habitual.
- 2) caso *teóricamente decisivo*: la existencia de este caso permite expandir o reformular una teoría, clasificación o concepto una vez que el investigador lo ha analizado y

descubierto que sus características hacen que difícilmente encaje en una tipología establecida.” (Coller, 2000).

En referencia a la duración de un estudio de caso, ésta es dependiente de elementos como el tiempo que se permita el acceso del investigador a la información (grupo, comunidad, clase, etc.); del tiempo que disponga el investigador para realizar el estudio, así como también del tiempo que se tarden en saturar las categorías. Es habitual que la investigación sea llevada a cabo en un tipo limitado y para el estudio de caso no debería extenderse más allá de siete semanas según algunos metodólogos. Obviamente, el límite depende del caso en particular. También es posible continuar (luego del trabajo de campo) con entrevistas a informantes calificados y participantes.

En palabras de Coller (2000): “todo caso se investiga por algún motivo que resulta relevante para las Ciencias Sociales. Ese motivo suele ser lo que justifica su elección.”

4.2 Observación participante

La observación participante es una técnica de observación desarrollada y utilizada en las Ciencias Sociales (Antropología y Sociología) y que actualmente es utilizada también en el ámbito educativo.

En esta técnica, el investigador participa como un miembro más de la comunidad, grupo, clase, organización, etc. que ha sido elegida para investigar, a efectos de conocer desde su interior, la realidad de ese grupo. El investigador entonces se introduce en esa comunidad, sometiéndose a las reglas tanto formales como informales de ese grupo, para así realizar la observación y la recopilación de datos de “primera mano”, dado que los observados consideran al observador como uno más de ellos.

La intensidad de la participación del observador varía, pudiendo ser desde una participación meramente pasiva hasta una intensamente activa en el caso.

- La participación activa es aquella donde el observador maximiza su incorporación a las tareas del grupo. De esta manera puede llegar a conocer las expectativas, intereses y actitudes de las personas. En esta investigación el observador maximiza su participación con el fin de recoger datos e integrar su rol con los demás. En la

participación pasiva, el observador interactúa lo menos posible con lo observado (siendo consciente de su única función como observador). El rol pasivo se utiliza como forma de aislarse emocionalmente y de minimizar las interferencias dadas por las relaciones y las evaluaciones afectivas. El observador permanece como un extraño y es anónimo para el observado (Peña Acuña, 2011).

Lo más característico entonces de la observación participante, es la implicación del investigador en el estudio que está siendo realizado.

4.3 Entrevista en profundidad

Una entrevista y una conversación son diferentes, entre otras razones, en la primera hay una meta fijada.

Atkinson (1998:32) reflexiona: “Una entrevista es como una conversación, pero no es una conversación. Una entrevista debería ser informal y deshilvanada, como una conversación, pero en una entrevista, la otra persona es la que habla. Tú eres la que escucha. Tu conocimiento y tu voz deberían permanecer en segundo plano, primordialmente para proporcionar apoyo y ánimo. Una entrevista debería tener un empuje claro, tal como lo tiene un ritual que separa el tiempo ritual del tiempo regular. Una entrevista te permite también hacer preguntas con más detalle que en una conversación normal. Una entrevista tiene un modo propio que permite, por un lado mucha más profundidad y por otro, una explicación de lo obvio” (Valles, 2002).

Se define la entrevista en profundidad como la comunicación personal, directa y no estructurada entre dos personas (entrevistador y entrevistado), en donde el entrevistador posee un cierto control de la situación realizando una indagación exhaustiva para que el entrevistado revele la información que se cree que posee.

Se pueden distinguir dos tipos de entrevistas:

- I. La entrevista que se centra en el problema: en ella el tema es analizado exhaustivamente atendiendo al comportamiento del entrevistado.



- II. La entrevista que se centra en la persona: en ella el estudio se apunta a las experiencias del entrevistado, intentando que le mismo realice una autoexploración.

Luego de realizadas las entrevistas se procede a su análisis. En primer lugar se transcriben las entrevistas, dado que éstas deben ser grabadas en audio o bien filmadas para recabar la mayor información posible, no sólo de los dichos del entrevistado sino también de sus silencios, risas, irritaciones, etc.

Por su parte, para Taylor y Bogdan (1996: 102-104) las entrevistas en profundidad pueden ser de tres tipos diferentes:

- I. autobiografía sociológica (historia de vida);
- II. entrevistas a propósito de acontecimientos y situaciones que no pueden observarse directamente.
- III. entrevistas que proporcionan una imagen extensa sobre acontecimientos, situaciones o personas y que son aplicadas a muchas personas en un tiempo breve.

Cualquiera sea el tipo de entrevista, en ellas lo más significativo lo constituye el *rapport* (acompañamiento, la “buena onda”) entre los participantes, lo que genera la confianza necesaria para desarrollar la investigación y para la interacción comunicativa peculiar que involucra la técnica de la entrevista en profundidad.

CAPÍTULO 5: La investigación

5.1 El escenario

Es necesario introducir algunas cifras que indican la conformación de la estructura docente de la Facultad. La mencionada estructura presenta -a diciembre de 2011- los siguientes guarismos en su escala docente: 677 de los que 360 son los efectivos (53%), 13 docentes en régimen de dedicación total (1.9%) y 7 en régimen de dedicación compensada (1%). Al mismo tiempo, si bien están inscriptos más de 20.000 estudiantes, los cursantes son aproximadamente 5.000 (Memoria 2010-2011, Facultad de Derecho – Udelar).

El incremento de la matrícula, la expansión de la oferta educativa al territorio nacional – como política universitaria y por ende de la Facultad-, los variados sectores de la sociedad que ingresan y las características particulares de esta nueva población estudiantil, son fenómenos que devienen en formas de adecuación de los actores involucrados (docentes y estudiantes con mayor fuerza, pero también del sistema organizacional).

El desarrollo y uso generalizado de las TIC ha irrumpido definitivamente en la sociedad; la Facultad por tanto, se ha visto impactada por estos profundos cambios que incluso alcanzan al mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al mismo tiempo es demandado a la Facultad mayor y mejor acceso a la información y a la posibilidad de una educación permanente, entendida ésta en el sentido de ser educado a lo largo de la vida.

La World Wide Web (www) es un medio que propicia el empleo de las “inteligencias múltiples” (Gardner, 1983)ⁱⁱ, es decir, promueve el uso de los diferentes “tipos” de inteligencia.

El concepto de “alfabetismo” lleva inserto la creencia en el poder del texto. Lo escrito, la escritura en general fue más tarde apoyada por la tecnología en dos formas: la imprenta y posteriormente la máquina de escribir. Ahora bien, estas tecnologías premian un tipo de inteligencia, la textual, pero son desfavorables por ejemplo para actividades creativas como la pintura y la música.



Actualmente gracias a las TIC, el alfabetismo trasciende el texto. Este moderno alfabetismo consistiría en poseer la habilidad para navegar (explorar) con sentido, entre la enorme cantidad de información existente, el aprendizaje es así basado en el descubrimiento y el juicio crítico del individuo realiza la posible apropiación de un objeto de conocimiento nuevo para poder ser empleado en algo personal.

Las TIC son un elemento de sustancial utilidad en los procesos de cambio e innovación que necesariamente la Facultad debe enfrentar, pero los cambios deben desarrollarse en un contexto en donde los docentes y estudiantes puedan incidir, plantear y formular propuestas e ideas para efectivizarlos.

Se debe recordar que el valor de las tecnologías en la enseñanza depende del modelo en el que estén insertas; no basta con la sola incorporación de las TIC para obtener mejoras en los aprendizajes o en la calidad.

La Facultad asimismo, ha impulsado de manera sostenida en los últimos años, el empleo de la plataforma EVA para docentes y estudiantes, promoviendo de esta manera un modelo educativo abierto y flexible con respecto a las tecnologías. Al mismo tiempo ha destinado recursos para la instalación de “cañones” y pantallas (retraíbles) en todos los salones de clase para más de 100 estudiantes, poniendo a disposición también “laptops”, así como otros elementos que se consideren necesarios. El clásico salón 26, es ya tradicional como salón provisto “tecnológicamente” y abierto a todos los solicitantes. Recientemente se inauguró para uso de los estudiantes, una nueva sala de informática con 29 computadoras.

En este sentido, la postura de la Facultad para enfrentar la nueva población estudiantil de “nativos digitales”, la numerosidad de estudiantes, la emergente reconstrucción del rol docente así como los aspectos edilicios -entre otros-, que se vinculan con los problemas del inadecuado espacio físico, la baja relación con el docente, escasa comunicación con los compañeros, preocupación por los recursos económicos y horarios laborales, etc., ha sido de entender que el empleo de EVA en forma generalizada, podría colaborar en el mejoramiento de alguno o varios de estos aspectos.

La Facultad entonces resolvió comenzar a incentivar el rediseño de los cursos para grupos masivos, utilizando la plataforma como recurso que atiende en primer lugar, al vínculo de la nueva población estudiantil con la tecnología y en segundo lugar, como posibilidad de acceder a niveles de personalización en esos contextos masivos.



Al mismo tiempo, a través del DATA (Departamento de Apoyo Técnico Académico) ha promovido e incentivado la participación en los cursos de formación para el empleo de EVA, destinados a los docentes de todos los grados.

Se entiende entonces que en el escenario heterogéneo que está inserta la Facultad, ésta está apostando a un modelo educativo más dúctil que englobe la enseñanza no sólo presencial, sino también la semi-presencial y a distancia; que propicie la necesaria construcción de conocimiento otorgándole un rol más participativo al estudiante; que atienda al nuevo rol docente como guía y consultor en lugar de transmisor y que reconozca las características especiales de los “nativos digitales” referidas a su relación con la tecnología.

Se estaría apoyando entonces, lo que Brown (2000) llama una “ecología de aprendizaje”, definiendo ecología como un sistema abierto, dinámico e interdependiente, diverso, parcialmente auto-organizado, adaptativo y frágil. Una ecología entonces es un entorno que fomenta y apoya la creación de redes y comunidades. Este concepto fue extendido para incluir características de una ecología de aprendizaje: un conjunto de comunidades con intereses afines o yuxtapuestos, con información compartida y en constante evolución; en otras palabras, comunidad en el sentido de agrupación (*cluster*) de áreas similares de interés que permiten la interacción, compartir, dialogar y pensar juntos.

Los cambios tecnológicos representan también cambios sociales, estos cambios a su vez afectan las relaciones sociales, la forma en que aprendemos y cómo nos comunicamos.

5.2 El caso -Curso de Filosofía y Teoría Gral. del Derecho-

El Instituto de Filosofía y Teoría General del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República, tiene como Directora a la Dra. Alicia Castro.

El Instituto cuenta con cuatro cargos efectivos: un Profesor Titular (Gr. 5), un Profesor Agregado (Gr. 4) y dos Profesores Adjuntos (Gr. 3), tres cargos interinos: un Asistente (Gr. 2) y dos Ayudantes (Gr. 1) y tres contrataciones transitorias en forma equivalente a Ayudantes (Gr. 1).



La materia Filosofía y Teoría General del Derecho se dicta en 4to. año de la carrera de Abogacía y Notariado, es semestral (impartiéndose en el segundo semestre del año lectivo), y tiene una carga horaria de 96 hs.

En cada semestre se conforman 5 grupos para su dictado, uno de ellos fue el elegido como caso para analizar.

El caso seleccionado, se encuentra a cargo de un profesor Grado 5 de la materia. Este docente es abogado y cursó una Maestría en Filosofía y Sociedad (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR), y ha aceptado que el curso sea objeto de estudio para esta tesis.

Se entiende que este caso reúne varias características que lo hacen adecuado para el estudio; su elección se fundamenta en:

1. al momento de la investigación realizada contaba con 176 alumnos inscriptos
2. se habían registrado en EVA 146 de ellos
3. los estudiantes en su mayoría tienen entre 22 y 30 años, por lo que pertenecen a los “nativos digitales”
4. el docente encargado y los docentes integrantes de la cátedra mostraban abierto interés en participar de la investigación propuesta
5. el docente encargado cuenta con vasta trayectoria en el empleo de sistemas informáticos en el aula como apoyatura de los cursos

El grupo elegido presenta promedialmente 120 alumnos anotados, un centenar de los cuales concurre habitualmente al aula, lo que conforma un contexto masificado.

Este grupo en ese año tuvo 176 estudiantes matriculados, contando con 3 docentes para su atención, a saber: el encargado del grupo; una docente Grado 1 –quien también realiza las tutorías de los estudiantes y un aspirante.

El curso fue impartido en el edificio central de la Facultad (en la actualidad pasó al edificio Anexo), los días lunes y viernes de 14 a 17 hs.

Según su programa (adjunto en Anexos), los objetivos generales son:



“Objetivos generales

El estudio de la asignatura Filosofía del Derecho tiene los siguientes objetivos generales:

- * Generar en el estudiante una reflexión crítica del conocer y el juzgar en relación al Derecho.
- * Que el estudiante comprenda "que significa pensar", entendido esto como un proceso hermenéutico y a partir de allí, comprender "que significa pensar jurídicamente", esto es, que significa tener una "experiencia jurídica"; en particular contraponiendo esto a la tradición restrictiva de la dogmática y la exégesis.
- * Que el estudiante maneje algunas herramientas metodológicas y lingüísticas que faciliten el abordaje de las concepciones teóricas que integran el programa de la materia.
- * Que el estudiante maneje algunas categorías teóricas útiles para el análisis del Derecho, tanto en sus aspectos funcionales como estructurales.
- * Que el estudiante conozca algunas concepciones de la justicia y las principales categorías teóricas para su análisis.
- * Que en definitiva, el estudiante adquiera capacidad de razonamiento personal y actitud de planteamiento de interrogantes y respuestas a nivel Filosófico Jurídico.

Los objetivos particulares se detallan a continuación:

1.- Módulo 1: Hermenéutica del Derecho

- Que en definitiva, el estudiante adquiera capacidad de razonamiento personal y actitud de planteamiento de interrogantes y respuestas a nivel Filosófico Jurídico.

2.- Módulo 2: Epistemología y metodología del Derecho.

- A través del estudio de distintas propuestas metodológicas, sus fundamentos y alcances, se introducirá al estudiante en las distintas y múltiples posibilidades de abordaje del fenómeno jurídico.
- Se pondrá en un primer plano la "noción de ruptura" que las modernas metodologías jurídicas suponen frente a las nociones tradicionales - aunque no excluyentes ni excluibles de la dogmática y la exégesis, planteando el estado actual de la cuestión.
- Se procurará lograr en el estudiante, una suficiente capacidad de evaluación crítica de las distintas metodologías posibles y la eventualidad de su aplicación en el marco de la Teoría y Praxis del Derecho.

3.- Módulo 3: Fines del Derecho. Idea del Derecho.

- Que el alumno identifique los principales problemas y respuestas en el campo de la filosofía política y de las concepciones de la justicia.
- Que el alumno comprenda y maneje criterios de argumentación en dicho campo y su importancia en el desarrollo del derecho y su crítica.



Entre otros elementos, los docentes utilizan la plataforma EVA no con un formato de educación a distancia, sino como un apoyo y enriquecimiento a la educación presencial para una generación fuertemente informatizada, con la cual el docente encargado se plantea compartir los “códigos de época”.

De igual forma es necesario apuntar aquí que se han detectado algunos estudiantes que no concurren a clase y utilizan la plataforma para obtener los materiales bibliográficos y realizar consultas al docente, aunque el curso no está diseñado para este tipo de estudiantes.

5.3 Algunas características generales de los estudiantes de la UdelaR

En primera instancia se detallarán las características de los estudiantes (UdelaR, 2007) de la UdelaR, de manera de generar un marco informativo de rasgos generales, para luego especificar el perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho.

- El 63% de la población universitaria son mujeres y el 37% son varones.
- El 41% de los estudiantes universitarios tienen entre 20 y 24 años. El 25% de 25 a 29 años, el 20% tienen más de 30 años y los que tienen menos de 20 años, son el 14 %.
- La inactividad y el desempleo disminuyen a medida que avanza la edad, por ello la Universidad no tiene estudiantes con dedicación plena desde los primeros años y, en general sus egresados ya son trabajadores antes de recibirse. El 60% de los estudiantes que trabajan lo hacen más de 30 horas por semana.
- El 41% de los estudiantes que trabajan, lo hacen en ocupaciones no relacionadas con su carrera, el 31% lo hacen en ocupaciones con poca relación y el 28% en ocupaciones que se consideran relacionadas con sus estudios. La mayor afinidad entre estudios y trabajo se encuentra entre quienes trabajan en el sector público.
- Los que asisten más a clase son aquellos que poseen una menor carga horaria de trabajo.
- El 43% de los estudiantes que no asiste a clase trabaja más de 40 horas semanales.

- El 34% del total de estudiantes trabajan 30 o más horas.

Merecen especial consideración algunos elementos de esta información que se consideran interesantes:

- La feminización de la matrícula universitaria.
- El significativo porcentaje (66%) de estudiantes en el tramo etario comprendido entre los 20 y los 29 años; 7 de cada 10 estudiantes pertenecen a los “nativos digitales”.
- La elevada cantidad de estudiantes que trabajan (8 de cada 10), y la alta carga horaria que desarrollan (6 de cada 10 trabajan más de 30 hs. semanales).
- La relación inversamente proporcional entre asistencia a clase y carga horaria laboral (a menor asistencia mayor carga horaria y viceversa).

5.4 Características de los estudiantes de la Facultad de Derecho

Los datos sobre el perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho están contenidos en el VI Censo de estudiantes de la UdelaR realizado en el año 2007 (El VII censo realizado en 2012, no necesariamente incluye los estudiantes del grupo investigado; asimismo, los datos en este contenido, no están disponibles al momento de la realización de la tesis).

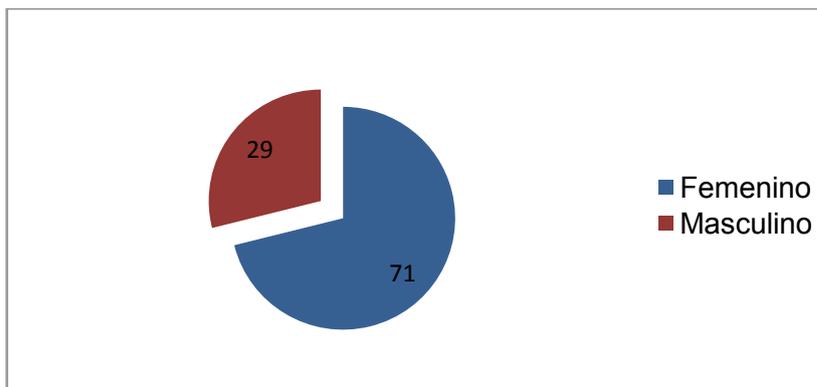
Según estos datos, se censaron 13.519 personas como estudiantes de la Facultad. Si bien en el censo figura una mayor cantidad en el “n”, esto se debe a la “repetición” de algunos estudiantes por realizar varias carreras, como por ejemplo ocurre con Abogacía y Notariado; esto hace que la misma persona aparezca en una y otra carrera contando en ambos casos como “uno”.

Cuadro 4: Perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho (UdelaR) según edad.

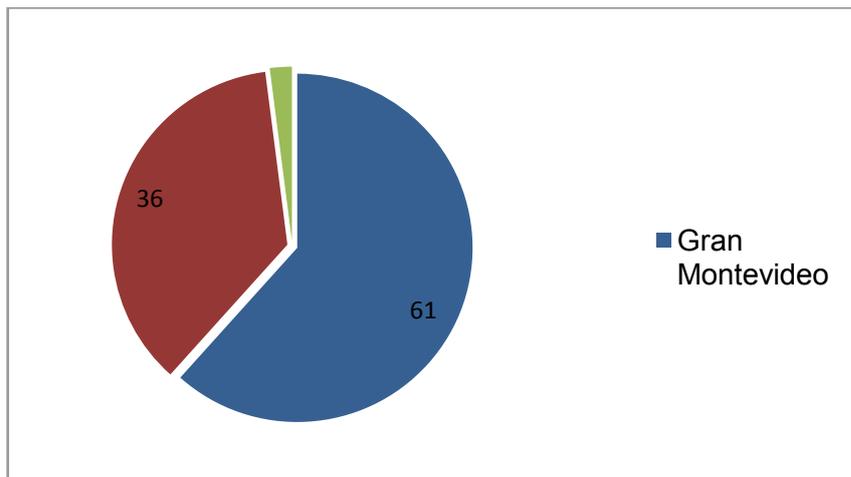
Edad	Porcentaje	Porcentaje acumulado
18 años	5	5
19 años	6	11
20 años	7	18
21 años	7	25
22 años	7	32
23 años	7	38
24 años	7	45
25 años	7	53
26 años	6	58
27 años	5	64
28 años	5	68
29 años	4	72
30 a 39 años	19	91
40 a 49 años	6	98
50 y más años	2	100

Uno de cada 2 estudiantes tenía entre 18 y 25 años.

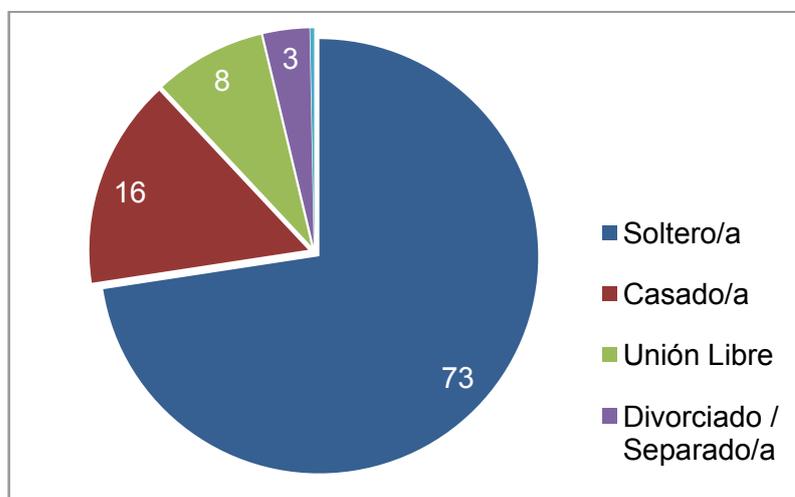
62% tenía entre 20 y 29 años.

Gráfico 1: Perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho según sexo.

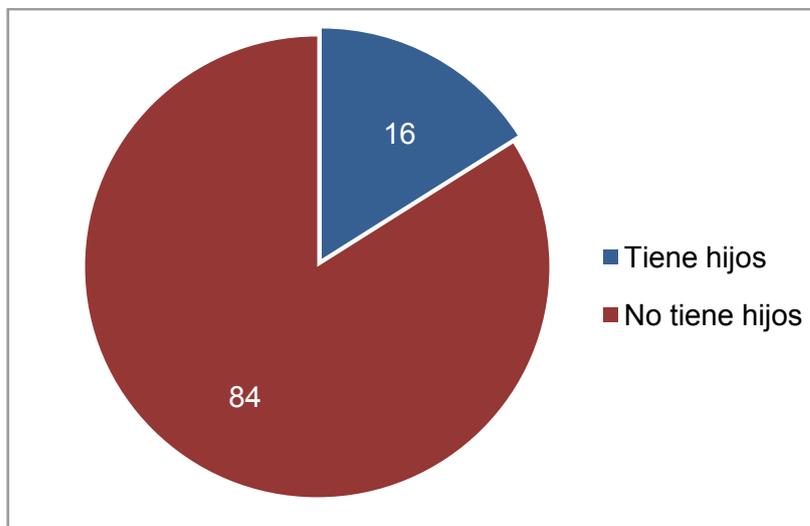
Siete de cada 10 estudiantes son de sexo femenino.

Gráfico 2: Perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho según lugar de nacimiento.

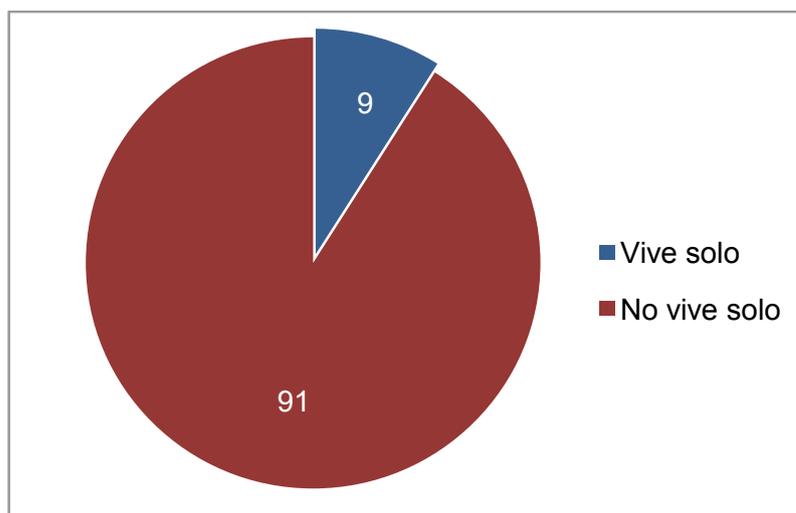
Más del 60 % de los estudiantes consignó haber nacido en la ciudad de Montevideo o localidades conurbadas.

Gráfico 3: Perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho según estado civil.

Más del 70% de los estudiantes se declaró soltero/a.

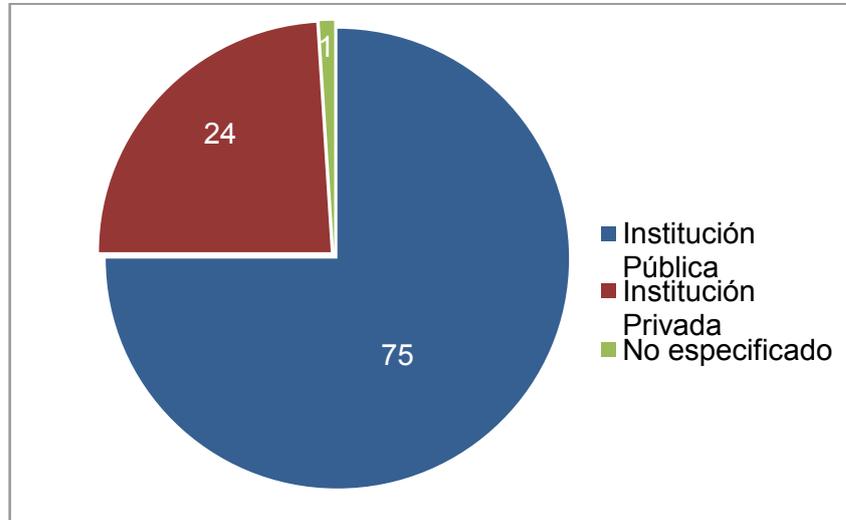
Gráfico 4: Perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho según tenencia de hijos.

Solo el 16% de los estudiantes tenía hijos al momento del relevamiento.

Gráfico 5: Perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho según cantidad de personas con las que vive.

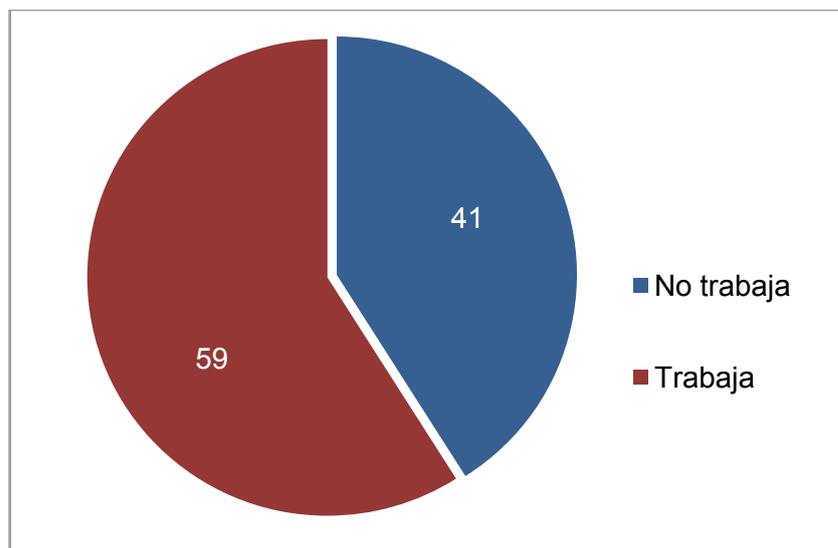
Apenas 1 de cada 10 estudiantes vive en hogares de tipo unipersonal.

Gráfico 6: Perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho según tipo de institución educativa donde cursó sexto año de liceo.



Tres de cada 4 estudiantes proviene de la enseñanza pública.

Gráfico 7: Perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho según condición laboral.



Seis de cada 10 estudiantes se encontraba trabajando al momento del relevamiento.

Cuadro 5: Cantidad de horas semanales que trabaja promedialmente.

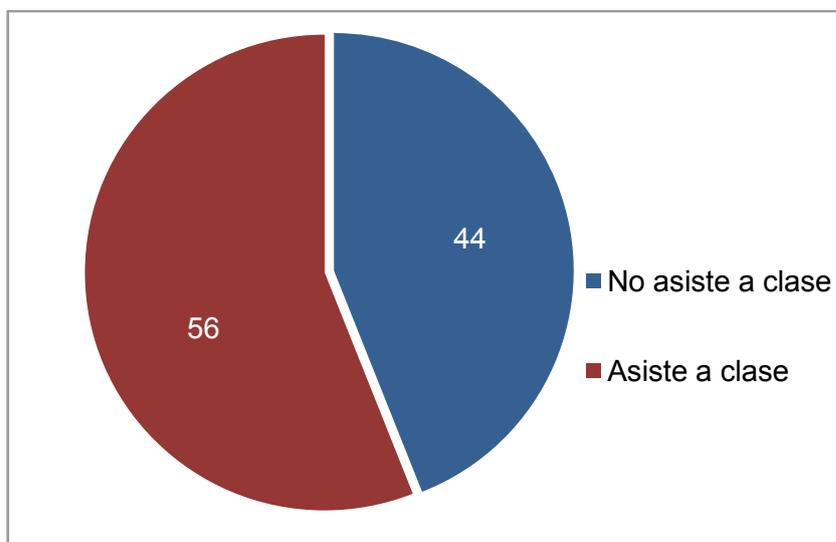
Cantidad de horas semanales	Porcentaje de estudiantes
menos de 10	7
entre 10 y 20	10
entre 21 y 30	19
entre 31 y 40	27
más de 40	37

De los estudiantes que trabajan, el 64% lo hacen más de 30 hs. semanales.

Cuadro 6: Perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho según año de ingreso a la misma.

Año de ingreso	Porcentaje	Porcentaje acumulado
antes de 1990	7	7
de 1990 a 1999	27	34
2000	7	41
2001	7	48
2002	7	55
2003	7	62
2004	8	70
2005	9	79
2006	9	88
2007	11	100

La mitad de los censados ingresó a la Facultad entre 2002 y 2007.

Gráfico 8: Perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho según asistencia de clase.

Casi la mitad de los estudiantes censados declara no asistir a los cursos regularmente.

Cuadro 7: Asistencia a clase según condición laboral.

Condición laboral	No asiste %	Asiste %	Subtotal %
trabaja	31	28	59
no trabaja	13	28	41
subtotal	44	56	100

Condición laboral	No asiste %	Asiste %	Subtotal %
trabaja	53	47	100
no trabaja	32	68	100
subtotal	44	56	100

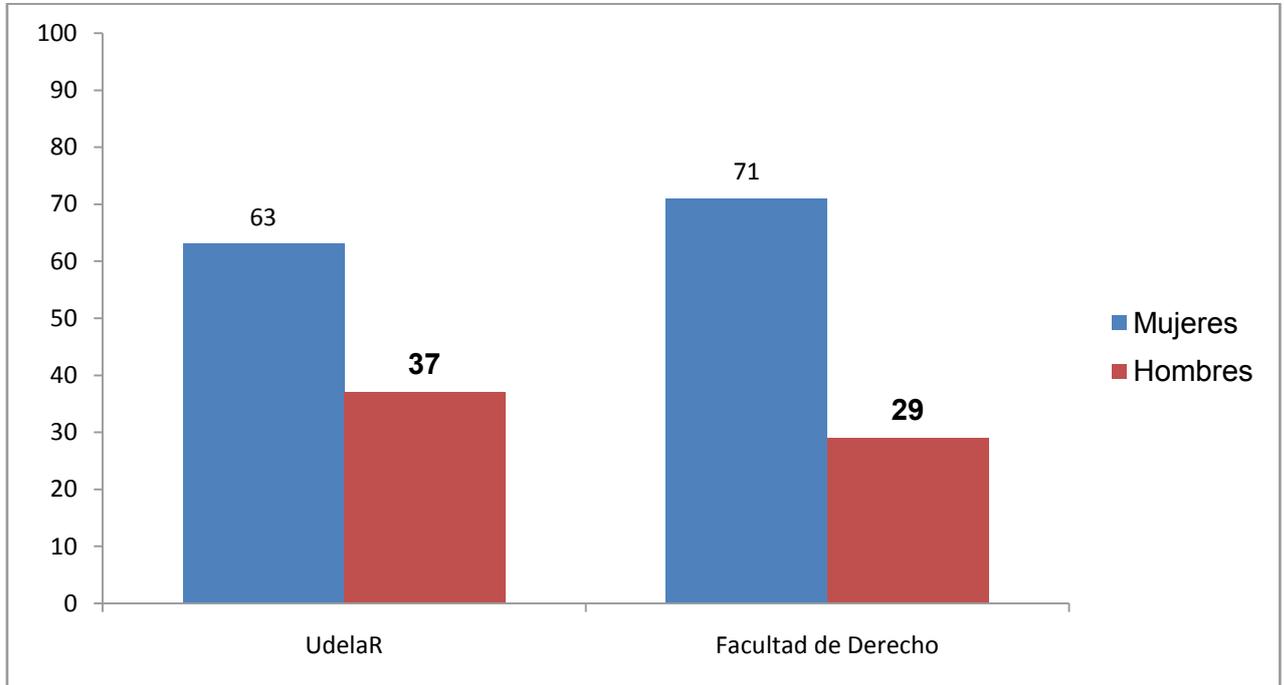
De los estudiantes que trabajan el 53% no asiste a clase y de los que no trabajan el 32% no lo hace. Existe una clara relación entre asistencia a clase y trabajo.

Se ha dado cuenta ya de que la creciente masificación se manifiesta, entre otras cosas, en los cambios en el perfil de los estudiantes. El perfil actual de los estudiantes de la Facultad, presenta las siguientes características específicas:

- Feminización de la matrícula: 7 de cada 10 estudiantes son mujeres.
- Presencia de los “nativos digitales”: el 62% de estudiantes tenían entre 20 y 29 años.
- Trabajo: casi el 60% de los estudiantes trabaja, y de éstos el 64% tiene una carga horaria de más de 30 hs. semanales.
- Residencia: El 60% reside en Montevideo y zonas aledañas (Gran Montevideo).
- Asistencia a clase: la relación inversamente proporcional entre asistencia a clase y trabajo; algo más de la mitad de los estudiantes (56%), asiste a clase.

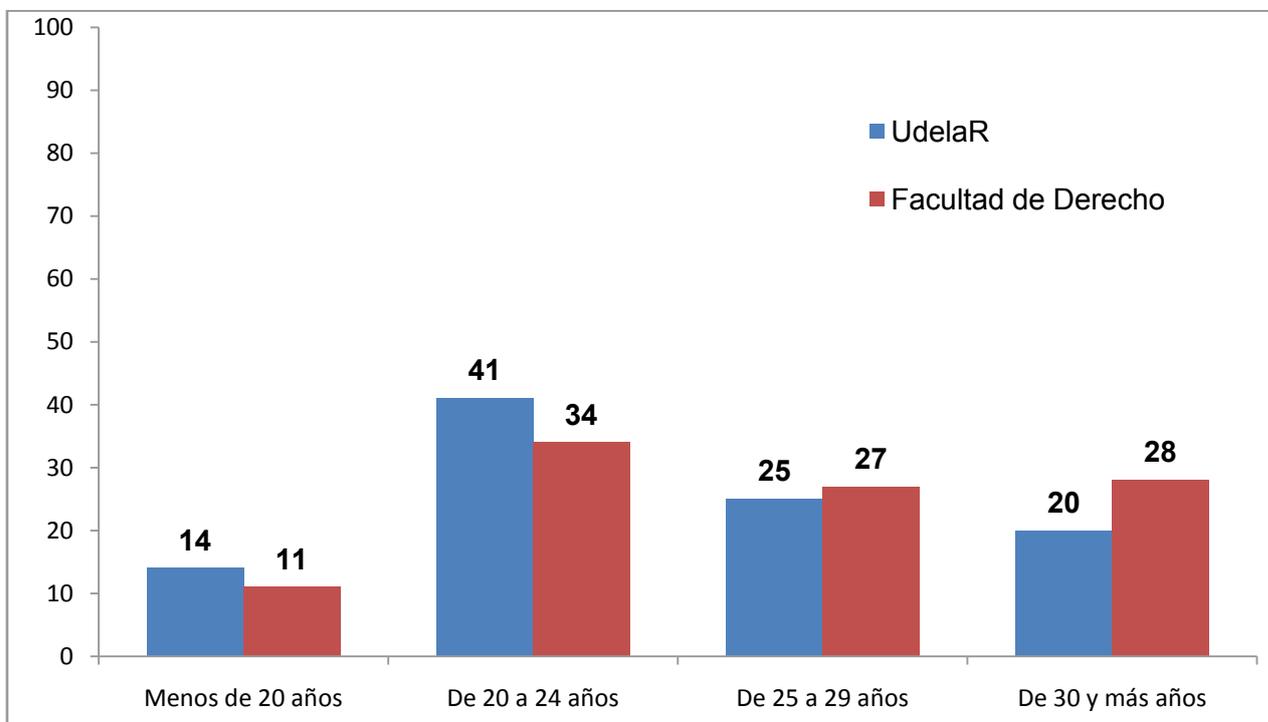
Es interesante realizar una comparación entre las características de los estudiantes de la UdelaR y las de los estudiantes de la Facultad de Derecho, a efectos de determinar si los estudiantes que concurren a la Facultad poseen alguna singularidad en relación al resto de las Facultades.

Gráfico 9: Comparación de perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho y de la UdelaR, según sexo.



En la UdelaR de cada 10 estudiantes, 6 son mujeres y 4 hombres, en la Facultad por su parte la relación es de 7 a 3.

Gráfico 10: Comparación de perfil de los estudiantes de la Facultad de Derecho y de la UdelaR, según edad.



Si bien la relación en cuanto a edad se mantiene en similares porcentajes en ambas instituciones, es de destacar que hay una mayor proporción de personas extra-edad en la Facultad, en relación a la UdelaR.

5.5 Tipo de caso

Se considera que es un caso *específico, excepcional o intrínseco* (Coller, 2000) dada la relevancia que presenta por sí mismo. Por otra parte, para Stake (1995), el caso puede ser considerado *intrínseco* porque su valor reside en el objeto o problemática del mismo. El grupo docente del encargado del curso ha venido utilizando diferentes formas virtuales desde el año 2003, habiendo empezado empleando una plataforma de una universidad argentina “prestada”, así como blogs y actualmente EVA.

Se define como caso *raro* (Coller, 2000) en relación al contexto donde ocurre, así como *único o relevante* (Coller, 2000) en razón de que ha sido pionero y que actualmente le

siguen otros grupos. Si bien la Facultad de Derecho está promoviendo el uso de la plataforma en el presente, en el 2010 eran muy escasos los grupos en la plataforma.

Asimismo, en razón del uso del caso, se tratará de un abordaje de tipo *exploratorio* (Coller, 2000).

En virtud de lo anterior, el estudio no busca la contrastación de hipótesis dado que el abordaje de este tipo lo que hace más bien, es validar, darle plausibilidad a las hipótesis.

Como técnicas a aplicar, se implementó la Observación Participante (espontánea, directa, indirecta, no estructurada y anónima), así como una serie de Entrevistas en Profundidad con el plantel docente al finalizar el curso y con estudiantes usuarios de EVA.

“La expresión observación participante es empleada para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el entorno social, (“*milieu*”) de los últimos y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor & Bogdan, 1986).

Además de observar e interactuar con los informantes, el investigador también puede utilizar otras técnicas como la entrevista, revisiones de documentos y cuaderno de notas.

Por su parte y siguiendo a Taylor & Bogdan (1986), en las entrevistas en profundidad “el investigador/a está interesado en conocer lo que opina y piensa el informante que vive cotidianamente en un contexto. Las preguntas concretas, así como el desarrollo de la entrevista se va construyendo a medida que transcurre la entrevista misma. En todo caso, son las respuestas del informante las que delimitan la orientación a seguir por el entrevistador/a.”

Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista (Taylor & Bogdan, 1986).

CAPÍTULO 6: Resultados de la investigación

6.1 Resultados de la observación

Los objetivos que fueron planteados para la actividad eran los siguientes:

- observar el desarrollo de la clase
- categorizar el tipo de configuración didáctica presente, observando los métodos docentes
- observar las interacciones docente-estudiantes / estudiantes-docente / estudiante-estudiante
- referencias y usos de EVA y otros medios audiovisuales

La clase tiene lugar en la planta baja del edificio central de la Facultad de Derecho, el salón asignado está en el lateral de uno de los patios. Los estudiantes están dispuestos sin demasiado orden a pesar de que miran todos hacia adelante.

El docente constantemente presente en clase es el encargado del curso, el resto acude intermitentemente en ocasión de “dar” la clase, tomar parciales o alguna otra actividad; esta modalidad es convenida con el encargado.

Las horas de la clase están divididas en dos partes. La primera parte es dedicada a conversar. Conversar es el término adecuado dado que esa palabra define la interacción – diálogo- que realizan dos o más personas, que habitualmente tiene como fin comunicar al otro u otros alguna información, novedad, intercambiar ideas, etc. La conversación entonces tiene la particularidad de que no es uno solo el que habla sino que son lo son todos y cada uno a su “turno”, sobre un tema en particular o de varios temas.

El/los tema/s puede/n ser traído/s a colación por cualquiera de los presentes y puede/n ser también cualquier tema de la realidad nacional o internacional; por ejemplo, el año 2010 fue famoso el episodio de la “mano de Suárez”, y fue utilizado este tema para abordar la ética y la moral.

Se realiza un corte de duración variable que se utiliza para distender, descansar, tomar alguna bebida, etc. Durante este lapso, los estudiantes pueden seguir interactuando entre sí y con los docentes en el ámbito del aula, la cantina o el corredor, a propósito del/de los tema/s conversado/s como de cualquier otro. Se retoma la segunda parte sin necesidad de grandes voces o ademanes, el/los docente/s ingresa/n al salón y los estudiantes los siguen.



La segunda parte de la clase se destina al tema teórico asignado, en donde lo conversado en la primera parte sirve como ejemplo para los nuevos conceptos que se introducen. Hay un “ida y vuelta” entre la teoría y el/los tema/s tratados así como nuevos ejemplos y experiencias.

Raramente algún estudiante se retira de la clase con anticipación, cuando alguno lo hace, ya lo ha informado a los docentes con anterioridad. Esta situación no genera ningún tipo de inconveniente.

El docente encargado es peripatético, por lo que raramente se sienta durante el horario de clase. En tanto camina, sea escuchando lo que dice algún estudiante, sea dando la clase, atiende e interactúa con éstos, responde preguntas y sigue propiciando una activa participación. Aún cuando la clase sea en formato magistral, son comunes las interrupciones por parte del propio docente o de los estudiantes con preguntas, ejemplos, comentarios o también por parte del propio docente, solicitando que se describan experiencias a propósito del tema.

Se utilizan también ayudas audiovisuales como las presentaciones “Power point”.

Cuando alguno de los otros docentes es quien “da” la clase, el encargado se sienta entre los estudiantes, dejando al primero en libertad para actuar.

Toda intervención estudiantil es bien recibida, atendida y respondida y no hay críticas a lo dicho, es decir, a pesar que la participación de un estudiante no sea correcta o adecuada, no es censurado ni desacreditado, toda devolución es en principio una respuesta asertiva y positiva para con el aporte del alumno, seguida de la corrección si fuera necesaria, alentando y no sancionando el aporte.

La presencia del humor en la clase es visible de inmediato, lo que ocasiona momentos de risa y distensión entre los presentes, son también bienvenidos los chistes por parte de los estudiantes.

Son colgados en el curso EVA todos los reglamentos de estudio de la Facultad. Esto se realiza para que los estudiantes conozcan sus derechos y es tomado por el grupo docente como parte fundamental del aprendizaje.

Observaciones

Observación 1

La observación N° 1 en el aula se efectúa con fecha 3 de setiembre; siendo realizada en forma presencial por la tesista.

Clase a cargo del docente encargado.

En la primera parte de la clase se conversó sobre el episodio deportivo que fue denominado como “la mano de Suárez”, en ocasión del partido de fútbol entre las selecciones nacionales de Uruguay y Corea del Sur en el marco del Mundial FIFA 2010.

El tema en forma de debate se centra en la pertinencia de la acción - si “estaba bien” – si era “ética o moralmente bueno” lo realizado por el futbolista.

El concepto “estar bien”, es abordado desde diferentes perspectivas (tanto éticas como morales y luego la relativa al Derecho). Se discuten las posturas y se visualizan similitudes y diferencias en ellas. ¿Puede “estar bien” en una perspectiva y mal en otra?.

Se realiza un corte de descanso.

En la segunda parte el docente encargado comienza preguntando a los estudiantes si tuvieron oportunidad de leer sobre los enunciados teóricos del Derecho, tal como se había informado en la clase anterior. Intervienen algunos estudiantes a propósito de esto. Pregunta entonces si entre los libros que ellos estudian o estudiaron, encontraron algunos de estos enunciados teóricos. Discuten los estudiantes sobre si existen o no estos enunciados en esos libros. A partir de allí el docente desarrolla el teórico de los contemporáneos de la Teoría del Derecho con el apoyo audiovisual de una presentación Power Point (PPT).

El profesor pregunta para discutir presencialmente, en la próxima clase o en los foros, si la teoría del Derecho está orientada únicamente a conocer las normas o hay alguna otra orientación posible, viable o deseable. Señala “deberes” y les dice que lo suban al curso en EVA para seguir con la discusión en el foro.

Se entregan las notas de los parciales, las que se dan en voz alta (estén o no presentes los estudiantes). Se anuncia que las calificaciones serán subidas a EVA a la brevedad.



Se propicia continuamente la participación de los estudiantes y no se critica lo que éstos dicen y siempre el “feedback” docente es que lo aportado está bien por alguna razón.

Se observa la presencia de mucho humor en ocasión de la clase.

Análisis de la observación N° 1:

- * El desarrollo de la clase tuvo una conducción de tipo básicamente dialógica.
- * La configuración didáctica observada fue la categorizada como “el objeto paradigmático: la situación o caso problema.”
- * Fue utilizada una presentación PPT como apoyo audiovisual.
- * Fueron realizadas varias referencias a EVA respecto a los materiales allí “colgados”, como a la necesidad de la discusión en los Foros.

Observación N°2

La observación N° 2 en el aula se efectúa con fecha 16 de setiembre; siendo realizada en forma presencial por la tesista.

Clase a cargo del docente encargado.

El profesor antes de comenzar la clase informa que la próxima, estará a cargo de la ayudante y del tema que en la misma se tratará.

La ayudante interviene comentando asuntos del tema a tratar así como de la bibliografía que se empleará. A propósito de la misma, informa que será entregada en una de las fotocopiadoras de los alrededores de la Facultad. Ante esto, el profesor recuerda que el material está subido en EVA y que los estudiantes deberán obtenerlo de allí.

Los estudiantes realizan diferentes preguntas sobre los materiales de éste y otros temas (nuevos materiales encontrados y su calidad, conveniencia de subirlos a la plataforma, etc.), así como de otros aspectos relacionados con el curso.

Una vez que las preguntas han sido todas evacuadas, comienza la clase.

El profesor desarrolla una clase magistral (teórica), expositiva. Recorre el salón mientras expone deteniéndose en diferentes ocasiones para realizar un comentario a alguno de los estudiantes, a la clase en general o a la ayudante para que ésta participe.

Todas las interrupciones de los estudiantes son respondidas. Cuando han pasado varios minutos y no hay intervenciones de los estudiantes, realiza preguntas tendientes a provocar la reacción en los presentes.

Descanso.

Se retoma la clase con normalidad insistiendo en el punto que tanto del sistema jurídico como del sistema moral surgen normas obligatorias, en el caso del sistema jurídico existe un sistema de autoridades que el sistema moral no posee. Los estudiantes preguntan a propósito de ciertas normas para constatar a qué sistema pertenecen y su posible validez.

Se trata el asunto del descaecimiento de las normas; el profesor pone como ejemplo que existió hasta 1995 una norma en el código que prescribía que las mujeres menores de 30 años, debían residir en la casa de sus padres si no eran casadas. Mirada picaresca del docente y dice: “¡Imagínense chiquilinas!”. Risas generales. Esta norma obviamente no se cumplía. “Cae” la norma por el no uso. Recalca la diferencia entre el Derecho “en los libros” y Derecho en la realidad (se observa un alto contenido sociológico en el tratamiento).

Análisis de la observación N° 2:

- * El desarrollo de la clase fue de tipo básicamente magistral, aunque presentado interacciones docente-docente, docente-estudiante y estudiante-estudiante.
- * La configuración didáctica observada es la “secuencia progresiva lineal”.
- * Fueron realizadas varias referencias a EVA respecto a los materiales allí “colgados” y a la conveniencia de incluir algunos más sobre el tema tratado.

Observación N°3

La observación N° 3 en el aula se efectúa con fecha 4 de octubre; siendo realizada en forma presencial por la tesista.

Clase a cargo del docente encargado. Ayudante y Aspirante presentes.

En la primera parte se usa una presentación Power Point (PPT) para ilustrar los conceptos teóricos que se están vertiendo. Se hacen referencias constantes a los autores tratados con anterioridad, tanto en el curso como en la carrera. Pregunta sobre los docentes de las otras materias y hace comentarios aprobatorios de ellos mencionando alguna cualidad que el



profesor presenta (buen teórico, explica muy bien como trabajar en (...) ejemplifica muy bien respecto a (...), etc.).

Descanso.

El profesor retoma la clase haciendo referencia a que en la sociedad contemporánea son realizados diferentes tipos de “acuerdos”, “pactos” que son utilizados para regirnos por ciertas reglas no importando qué tipo de reglas sean. Ejemplifica, pregunta a los estudiantes sobre distintos tipos de “acuerdos” en los que ellos hayan participado o participen. Continúa con la clase y termina señalando la existencia de un acuerdo para que aquellos que utilizan el sistema métrico, tengan como referencia el metro de platino ubicado en París.

Se observa nuevamente un alto contenido sociológico en lo vertido en clase.

En esta oportunidad, hubieron pocas intervenciones de los estudiantes, éstos parecían abúlicos y cansados. El profesor les llamó la atención sobre esto y no se registraron respuestas racionales.

Análisis de la observación N° 3:

- * El desarrollo de la clase fue de tipo magistral, con muy escasa participación estudiantil.
- * La configuración didáctica desarrollada fue del tipo “secuencia progresiva lineal”.
- * Fue utilizada una presentación PPT como apoyo audiovisual.

Observación N°4

La observación N° 4 en el aula se efectúa con fecha 29 de octubre; siendo realizada en forma presencial por la tesista.

La primera parte de la clase estuvo a cargo de un profesor invitado.

Fue utilizada por él una presentación Power Point (PPT) para ilustrar la teoría.

Presenta una modalidad similar para dar la clase a la del profesor encargado, es decir, interactúa con estudiantes realizándoles preguntas, pidiéndoles opiniones, preguntando sobre lo que diferentes autores dicen a propósito del tema de marras. A su vez, cuando es interrumpido, responde las preguntas con agrado. Es también peripatético.

Descanso.

La segunda parte de la clase está a cargo del encargado del grupo.

Como dato curioso se observa que a efectos de ejemplificar, el profesor pone al Derecho como si fuera una persona: “el Derecho le dice al juez: mirá juez, a mí no me alcanza que sólo des un fallo, tenés que justificarlo”.

Se realiza la distinción entre racionalidad y razonabilidad y su existencia en dos planos diferentes. Utiliza el siguiente esquema explicativo:

RACIONALIDAD	RAZONABILIDAD
Geometría, matemática	Ciencias Sociales
“lógica disecada” de estudiar	“lógica viva” de estudiar

Tanto del concepto de “lógica disecada” como el de “lógica viva” pertenecen al Dr. Vaz Ferreira.

Finalizando la clase, el profesor invitado informa que dejará en la fotocopidora el material que fue trabajado en la primera parte de la clase. El profesor encargado interviene y le dice al invitado que los materiales deben subirse a EVA, por lo que deberá hacerlo. Éste acepta hacer una guía de la clase para subir a EVA así también como subir el material.

Análisis de la observación N° 4:

- * El desarrollo de la clase tuvo una conducción de tipo básicamente dialógica.
- * La configuración didáctica desarrollada fue del tipo “secuencia progresiva lineal”.
- * Fue utilizada una presentación PPT como apoyo audiovisual.
- * Fue realizada una referencia a EVA respecto a la “obligatoriedad” de que los materiales estén allí “colgados”.

Observación N°5

La observación N° 5 en el aula se efectúa con fecha 12 de noviembre; siendo realizada en forma presencial por la tesista.

Clase a cargo del docente encargado.



En la primera parte utiliza una presentación Power Point (PPT) para la explicación de los conceptos teóricos que se están presentando. Este .ppt así como los anteriores, están correctamente realizados a los fines pedagógicos. Cada cuadro presenta sólo información relevante, gráficamente resumida y breve. Cuando nota que los estudiantes están copiando los cuadros, les recuerda que la presentación será subida a EVA por lo que no tienen necesidad de escribirla.

Realiza preguntas a los estudiantes en tanto expone, si percibe que un concepto no se entiende con propiedad, vuelve sobre el mismo tantas veces como sea necesario realizando comparaciones (similitudes y diferencias) con el mismo concepto teórico desde otro autor, o con conceptos disímiles en ese autor u otros.

Los estudiantes discuten sobre algunos conceptos y los comparan con otros ya aprendidos. Se producen diferentes diálogos en relación a las nociones teóricas anteriores y las que están siendo presentadas, tanto entre los estudiantes como con el docente.

Descanso.

Se retoma la clase discutiendo con mayor profundidad los conceptos vistos en la primer parte. Se argumenta (a favor y en contra) de la vigencia, propiedad y utilidad de los mismos. No hay un punto de vista dogmático, toda la teoría es falible de revisión.

Análisis de la observación N° 5:

- * El desarrollo de la clase tuvo una conducción de tipo básicamente dialógica.
- * La configuración didáctica observada fue la categorizada como “secuencia de progresión no lineal con descentraciones múltiples por ejemplificación”.
- * Fue utilizada una presentación PPT como apoyo audiovisual.
- * Fueron realizadas referencias a EVA respecto a los materiales allí “colgados”.

Observación N°6

La observación N° 6 en el aula se efectúa con fecha 19 de noviembre; siendo realizada en forma presencial por la tesista.

Clase a cargo del encargado del grupo.



Se informan los promedios a los estudiantes.

En razón de éstos, comunica a quiénes les conviene presentarse en diciembre para el examen y a quiénes no les conviene. Aquellos estudiantes que tienen mejores notas promediales deberían presentarse en el primer período de diciembre para aprovechar que tienen “los conocimientos frescos”; en cuanto a los otros estudiantes a quienes no les ha ido tan bien, les recomienda que sería provechoso para ellos que estudiaran más y se presentaran en los próximos períodos. Obviamente *“cada uno hace lo que le parece mejor”*.

El profesor dice que él siempre termina los cursos con una clase de ética profesional y fundamenta porqué lo hace. Dice que el resto de los colegas no suelen dar una clase de este tema pero que a él le parece adecuado hacerlo, dado que está ante futuros profesionales que deberán enfrentarse a desafíos de este tipo.

Es un tema que parece inquietar a los estudiantes, éstos preguntan con insistencia.

El profesor da por terminado el curso, proporciona informaciones de interés para los estudiantes y comunica que esta información estará colgada en EVA a partir de esa tarde. Agradece la participación de los estudiantes.

APLAUSO FINAL. Los estudiantes se acercan a saludarlo, sonrisas, agradecimientos, apretones de mano.

Análisis de la observación N° 6:

- * El desarrollo de la clase tuvo una conducción de tipo dialógica.
- * La configuración didáctica desarrollada fue del tipo “secuencia progresiva lineal”.
- * Fueron realizadas varias referencias a EVA respecto a la información allí incluida y a las que lo serán en breve.

Análisis general de las observaciones:

Del total de las observaciones realizadas, en una sola de ellas, no fue explícitamente mencionada la plataforma EVA. Con relación al uso de medios audiovisuales como la Presentación Power Point (PPT), se registró su uso en 4 clases. Las configuraciones didácticas que se observaron fueron: “el objeto paradigmático: la situación o caso problema”, “la secuencia de progresión no lineal con descentraciones múltiples por ejemplificación” y “la secuencia progresiva lineal.” Como toda categorización no es un “compartimiento estanco” por lo que a entender de la autora, pueden interpenetrarse las diferentes categorías, de modo que se podría empezar en una configuración, continuar en otra y volver a la primera. Se observó asimismo que habitualmente la conducción de la clase es de tipo dialógica; se propicia la participación estudiantil y se insiste en ella, pero el formato tradicional de clase magistral, persiste.

Cuadro 8: Formato de la clase según observación.

número de observación	referencias a EVA	uso de medios audiovisuales en clase	formato de enseñanza	configuración didáctica
1	Si	Si	dialógico	el objeto paradigmático: la situación o caso problema
2	Si	No	magistral	secuencia progresiva lineal
3	No	Si	magistral	secuencia progresiva lineal
4	Si	Si	dialógico	secuencia progresiva lineal
5	Si	Si	dialógico	secuencia de progresión no lineal con descentraciones múltiples por ejemplificación
6	Si	No	dialógico	secuencia progresiva lineal

6.2 Análisis de la presencia de la plataforma EVA “en clase”

La presencia de la plataforma en el aula es permanente.

Los materiales en su totalidad están subidos al curso. Los mismos pueden ser de diversa índole, capítulos de libros o libros escaneados, materiales elaborados por el docente

encargado, digitalizaciones editadas (suprimiendo notas al pie por ejemplo), selecciones de un material de calidad al que se le agrega un copete donde figuran todos los datos de procedencia, autor, año, etc. También se suben preguntas o controles de lectura.

No se utiliza la fotocopidora como forma de hacerse con la bibliografía, ésta se baja únicamente del curso. Esto permite un control de acceso a los materiales, quiénes son los estudiantes que los vieron y qué material en particular. Como ejemplo específico en una ocasión que se iba a dejar un material en la fotocopidora para copiar, los docentes se negaron y solicitaron que ese material, se subiera al curso.

Se informa que la bibliografía referida a la unidad o tema que refiere a la clase actual, está en el curso en módulo pertinente.

Los estudiantes preguntan si ya se subió la bibliografía del módulo que se está dictando, o bien se si ampliarán los materiales de ese módulo o tema.

Las intervenciones por parte de los estudiantes en los foros, son calificadas como si fueran intervenciones presenciales, en clase.

Cuando se marcan actividades que los estudiantes deben realizar (“deberes”), éstos deben subirla a la plataforma, para de esta manera poder continuar con la discusión iniciada en la clase, por ejemplo.

Son los propios estudiantes los que demandan el uso de la plataforma, se quejan si no pueden entrar por alguna razón y se comunican a través de ella. Con respecto a esto último, informan al encargado sobre materiales faltantes, links que no funcionan adecuadamente, algún recurso que han colgado, etc.

6.3 Resultados de las entrevistas realizadas a los docentes

Los docentes señalan las siguientes particularidades con relación al perfil de los estudiantes de la materia:

- se ha dado un proceso de feminización de la matrícula (aumento de la proporción de mujeres)

- la mayoritaria de los estudiantes tienen entre 25 y 29 años (pertenencia a los “nativos digitales”)
- los perciben como de nivel socioeconómico “medio”
- son en su mayoría nativos de la ciudad de Montevideo, con reducida presencia de estudiantes originarios del resto del país
- son fuertes usuarios de tecnologías de comunicación

Los docentes han marcado la alta presencia femenina en el curso así como en el resto de la Facultad. Uno de los docentes entrevistados ofrece una hipótesis a esta presencia femenina, que refiere a que el implante institucional didáctico de la Facultad se adecua mejor a las expectativas femeninas o en su defecto, que las mujeres se manejan mejor con el tipo de dificultad y de exigencia que presenta la Facultad (*“las mujeres se adaptan mejor, sobreviven mejor”*).

En cuanto al tramo etario, si bien *“hay de todas las edades”*, la mayoría de los estudiantes rondan la década de los 20 años, lo que los ubica dentro de los “nativos digitales”.

“(…) la mayoría, la tendencia es que sean alumnos de 20 y algo de años, de 21, de 22, 23, de 24 hay alguno más grande obviamente pero hay mucha gente de la década de los 20 (…).”

El nivel socioeconómico de los estudiantes sería el propio de la “clase media”.

“Y el nivel socioeconómico de clase media; raro que aparezca alguien de clase alta, clase media alta puede ser pero clase alta cosa rara.”

“Y hay de todo y yo supongo que predomina la clase media (…). Pero me da la sensación que en el curso nuestro es gente que tiene cierta facilidad del punto de vista económico por el horario (…). Nuestro curso es de de 2 a 5 de la tarde, por ahí es probable que se trate de gente que no tiene por lo menos una exigencia laboral demasiado grande.”

La proveniencia de los alumnos es básicamente de Montevideo pero también se registra una pequeña población de estudiantes del Interior.



“Siempre hay un núcleo mínimo, un 10%, 12% que viaja hacia el interior, he tenido gente de Maldonado, hay una ahora que viene de Florida, Canelones, que viajan todos los días.”

Los docentes han mencionado que a estos estudiantes les es difícil estudiar o participar en grupo. Trabajan en equipo pero dividiéndose el trabajo o lectura a realizar; la “puesta en común” se haría compleja en virtud de esa seguridad y hedonismo.

“Estudian básicamente solos.”

“Uno de los problemas que yo advierto del trabajo en grupo es que son enormemente individualistas, les cuesta trabajar en grupo. Cuando yo les digo que los foros tienen que ser de 3 personas, no tienen el hábito ni de discutir entre ellos que es una forma también de interactuar, y menos de trabajar en grupo.”

“(...) trabajan pero no interactúan, trabajan en el sentido se dividen las posiciones en clase, yo voy de tal página a tal página y te das cuenta que ya los saqué de su eje y vos te das cuenta que no interactuaron nada. Tienen un individualismo atroz.”

“(...) acá en las tutorías vemos muchos estudiantes estudiando solos (...).”

“Muchos estudiantes solos, estudiando memorísticamente sin comprender la materia y sin entender los problemas, sin comprender lo que estamos estudiando (...).”

Los docentes han hecho referencia a la característica de ser “nativos digitales”, como forma de interactuar entre ellos y con la plataforma EVA.

“Yo te diría que ya el año pasado era muy alto el número de porcentaje de gente con acceso (a internet).”

“Yo creo que los alumnos del 2011, del 2010, del 2009 es mucho mejor que años anteriores por un tema de las redes sociales que todo el mundo por hoy y por suerte maneja una computadora, así que creo que es bueno, que el nivel de manejo de la herramienta informática es bastante bueno.”



Asimismo perciben que la propia dinámica del curso obliga a los estudiantes a participar en EVA y que estos lo hacen de buen grado dadas sus características generacionales con respecto al uso de las tecnologías.

“Entonces recurren a EVA, la usan y la usan bien.”

Con referencia al fenómeno de masividad, los docentes señalan las dificultades que éste presenta. Estas dificultades remiten a problemas atencionales de los estudiantes, a la imposibilidad de atenderlos correctamente en forma personal y directa, incluso a la evidencia de una “desmotivación” tanto docente como estudiantil.

“El gran problema que se presenta con la masividad es la dificultad de manejar niveles en este sentido; o sea si uno tiene un grupo de 300 alumnos o de 200 alumnos - que yo he enfrentado esa situación - primero es difícil que oigan los que están en el fondo, una cuestión obvia como que te escuchen.”

“(…) uno se siente en el medio de un océano, tratando de hablar o decir algo.”

“(…) es difícil atender a las diferentes inquietudes porque uno ve que hay un grupo selecto de estudiantes que ha estudiado, que maneja los problemas, que quiere profundizar en esos problemas y quiere incursionar en el debate de esos problemas y después hay un gran universo de gente que está como ajena a la clase o que necesitaría por ejemplo que lo tratáramos varias veces los aspectos centrales, los aspectos más básicos entonces es muy difícil frente a un universo tan heterogéneo de gente dado por la cantidad de gente, porque eso obviamente es exponencial cuanto más cantidad de gente más diferente clase de gente hay del punto de vista de los intereses, de las inquietudes, capacidades, de todo punto de vista atender esas diferencias en ese único tiempo resulta prácticamente imposible.”

“Entonces claro si algún alumno no va a las clases porque es muy desalentador para un alumno ir a una clase donde hay 300 personas o 250, donde no encuentra una silla para sentarse, en realidad falta a las clases.”

Los docentes perciben el uso de EVA como positivo por las siguientes razones:

- opera sobre la base de la aptitud estudiantil para el uso de los medios informáticos
- brinda accesibilidad de los estudiantes a los materiales de estudio



- permite la accesibilidad de creación de materiales nuevos o re-elaborados por parte de los docentes
- facilidad de inclusión de *links* a materiales en otros formatos (videos, películas, presentaciones, etc.)
- accesibilidad al docente encargado o articulador por parte de los estudiantes
- participación de los estudiantes en los foros
- comunicación entre estudiantes

Los docentes en primera instancia, valoran como positiva la utilización de la plataforma, con algunas mínimas diferencias que se entienden son debidas principalmente a la trayectoria docente y a la edad del profesor dado.

“La plataforma EVA es una gran herramienta.”

Consensualmente aparece como fuertemente provechoso y práctico, que toda la bibliografía del curso esté disponible para ser descargada por el estudiante. Ya se ha informado a propósito de las diferentes formas que se han adoptado para incluirla en EVA. Si bien se expresa que esto es muy beneficioso, los docentes comentaron que les parecía importante que los estudiantes fueran a la biblioteca a investigar y que el uso de la plataforma hacía que esto no sucediera habitualmente dado que el estudiante “se quedaba” con lo que había colgado en el curso. Sin embargo, otros perciben que el uso de la bibliografía en EVA ha hecho que los estudiantes investiguen más, dado que es mucho más fácil hacerlo “en línea” que ir a la biblioteca en donde no están todos los libros y donde además por ejemplo el ejemplar que ésta tiene, está prestado, roto, escrito, etc. Los estudiantes navegando por la red, consiguen infinidad de materiales, que además pueden imprimir si así lo desean, guardar, incluir el link en el curso o enviarlo, etc. Al mismo tiempo, los estudiantes tienen acceso a materiales de mayor calidad (en términos de prolijidad y de importancia) y a las fuentes directas de los teóricos. Estas fuentes a su vez remiten muchas veces a otras obras del propio autor así como de otros autores en temas relacionados con el que se está buscando.

“Yo creo que la gran contraindicación que tiene que al colgar los materiales podemos llegar a anular la inquietud que tenga un alumno de ir a una biblioteca y hacer una búsqueda más amplia o de poder hacer mini investigaciones.”

“Por el otro lado tenías aquellos estudiantes que iban a la biblioteca, que la biblioteca tampoco tiene mucho material, es cierto pero que por lo menos investigaban, entonces



cuando uno buscaba un libro, terminaba en otro y en otro o capaz que también navegaba más en Internet y hay muchas revistas que están online. Entonces si uno dice para tal tema este y lo cuelga en la página capaz que hay algún estudiante que esa investigación se queda en eso, esa es la gran contra que yo le veo a la plataforma.”

“La contraposición es con ir a la biblioteca, vos los mandás a la biblioteca, primero que no hay, tenían un ejemplar o dos en algunos casos. La fotocopidora tiene un problema que lo combato con esto y eso es muy bueno en la plataforma, la fotocopidora lo que me he encontrado fruto de ese individualismo también es que desaparecen los materiales y arrancan las páginas entonces vos nunca tenés la certidumbre de qué es lo que les llega y yo cultivo una cierta estética de la lectura, creo que el estudiante tiene que acostumbrarse a leer algo completo, prolijo, no manchado, no subrayado. En la fotocopidora no sé porque siempre terminan subrayadas.”

“Hay buenos materiales y accesibles como están (online)”.

La plataforma aparece como una ayuda importante para aquellos estudiantes que estudian solos, no concurren a clase (por diversos motivos) o que son estudiantes “libres”. De esta forma, pueden matricularse en el curso en EVA y así obtener los materiales, participar en los Foros e inclusive comunicarse con el docente encargado. Se ha notado que ha sido aprovechado de manera significativa por estudiantes en esas condiciones.

“La plataforma virtual sirve de alguna forma como para solucionar en el sentido de que bueno, los alumnos sepan más o menos en qué está la materia y que cuenta con un cronograma, que cuente con los materiales y puedan hacer consultas online o puedan participar de foros y debates eso creo que es algo que es bueno, porque entonces quizás ese grupo quiere debatir sobre un asunto en particular puede utilizar la plataforma para hacerlo.”

“Estudiantes que no iban nunca a clase porque no podían por motivos de horarios pero que interactuaban mucho por medios informáticos, incluso gente que dio los exámenes con -el docente encargado- sin haberle conocido la cara pero que interactuaban con -el docente encargado- (en la plataforma).”

Para la didáctica utilizada en el curso por el docente encargado, es fundamental el uso de EVA en virtud de que no es curso típicamente expositivo, sino constructivo, participativo. A



estos efectos el abordaje pretendido por los docentes no se ciñe únicamente a la clase magistral ni a lo memorístico, sino que se entiende como una construcción de conocimiento y no como una repetición de lo escuchado en clase.

“Porque cuando, en la experiencia personal y con los que estudié, cuando vos sacás apuntes tenés una actitud más pasiva, estás escuchando al docente, el docente se te ubica en una actitud retórica superior a la tuya entre comillas y vos estás abajo escuchándolo y tomando al pie de la letra lo que él dice, no te interesa mucho pensar o rebatirle en ese momento lo que te dice porque a vos te interesa lo que el tipo te está diciendo. Ahí hay una actitud evidentemente retórica, el discurso esta direccionado básicamente a eso pero con – el docente encargado- era otra la cuestión. –El docente encargado- no comenzaba sus clases exponiendo sino preguntando cual era el tema relevante de los noticieros, como se analiza eso, demandaba al estudiante opinar, no él opinar. La clase al final la terminaba dando no el profesor sino los estudiantes con el profesor, que es algo que nunca había visto en mi vida (...).”

Al mismo tiempo la utilización y participación en los Foros son claves para esta construcción, dado que allí se debaten ideas, opiniones, se incluyen materiales de diferente tipo, etc.

“Tuvimos una explosión de foros donde debatíamos muchos temas de actualidad. Debatíamos sobre temas como no sé, la inconstitucionalidad de la ley de caducidad hasta cuestiones del aborto de todo punto de vista y hemos logrado foros buenos de intercambio de ideas buenas.”

Los docentes señalan que la valoración de los estudiantes con respecto a EVA es muy positiva, lo es tanto, que son frecuentes las quejas hacia los docentes que no implementan sus cursos en ella. La plataforma es utilizada por los estudiantes matriculados y también por estudiantes que no están registrados en el curso, por lo que piden prestada la clave de acceso a algún compañero, para de esa forma poder entrar y bajar los materiales, participar en algún foro o realizar preguntas al docente encargado. Las evaluaciones realizadas sobre la plataforma a los estudiantes, han sido siempre buenas. A los estudiantes les gusta mucho y aunque algunos participen poco o no participen, la plataforma permite ver que han entrado a los foros, visto los materiales, etc., es decir, participan de una manera más “pasiva”, menos “visible”.



“Te demandan el uso de la plataforma, se comunican con la plataforma, te mandan decir mire que no está esto, lo otro, bueno y en clase yo noto que sí que los materiales se leen, se quejan si no pueden entrar, me parece que hay aprecio.”

“Yo hice al principio evaluaciones y siempre fue muy positivo (...) les gusta mucho y aunque no participen se ve que muchos leen los foros o sea más de los que participan leen.”

“La plataforma te anuncia cuando hay movimiento en el foro y en algún momento yo tomo las estadísticas que son bastante trabajosas de controlar pero te muestran la actividad.”

Existe “un antes y un después” en el curso con el uso de la plataforma, y esto está bien marcado por los docentes.

“Lo valoro como positivo, altamente positivo el cambio de EVA.”

“Yo trabajé sin EVA en Filosofía y en Teoría del Derecho y bueno creo que había menos discusión, eso lo puedo notar y había menos manejo de los estudiantes de las fuentes primarias de la teoría.”

Se menciona que a muchos estudiantes les da vergüenza intervenir en clase, pero también, a pesar de que la mayoría de ellos pertenecen a los “nativos digitales”, les da vergüenza intervenir en EVA. En este entorno fue preguntado específicamente al encargado del curso si los estudiantes que participan en clase son los mismos que lo hacen en EVA, como forma de conocer si la presencialidad o la virtualidad, ofician como vehículos potenciadores de “ánimos” o favorecedores a efectos de anular el sentimiento desmotivante y negativo de la vergüenza. Es interesante ver que en su gran mayoría son los mismos estudiantes que intervienen en ambos ámbitos (presencial y virtual), podría pensarse entonces que existe un cierto “tipo” de estudiante con más arrojo (o menos vergüenza decididamente) que es el “participativo”. Aparece también el fenómeno de que la propia ubicación física en la clase, ubicación que el estudiante elige, es una forma *ex profeso* de facilitar o dificultar su participación (la vergüenza también operaría como “distribuidor” de los estudiantes en el espacio físico, promoviendo una relación inversamente proporcional entre vergüenza y “fondo de la clase”, a mayor vergüenza mayor probabilidad de que es estudiante se ubicará al final de la clase). Pareciera que los cursos numerosos desestimulan la participación (en clase y en EVA), de algún tipo de estudiante, a pesar de que el docente promueve la participación, incluso amenazando con las consecuencias negativas de no hacerlo. EVA también aparece como el instrumento para continuar la clase presencial.



“La participación me parece, como casi todas las acciones humanas sociales, está muy determinada por la motivación que uno le da. Yo lo que hago al comienzo del curso es poner mucho énfasis que yo valoro especialmente y sobretodo monitoreo muy de cerca las intervenciones en EVA o en la plataforma que sea y les explico que las intervenciones tienen que ser breves para que todo el mundo pueda participar y que lo que a mí me queda bien documentadito es la intervención en la plataforma, entonces yo los estímulo bastante a que participen también los exhorto con límites, que no pongan estupideces, que no voy a contabilizar ninguna prueba que sea simplemente cortar y pegar algún artículo y cosas por el estilo. A partir de esto yo te diría que la intervención, no hice estadísticas ni nada, te diría que en un 70% coinciden con lo que intervienen en clase. Pero ese otro porcentaje efectivamente corresponde a gente que me lo dicen a veces, no nos animamos a participar, nos da vergüenza participar en clase, sobre todo cuando yo tenía cursos muy numerosos.”

“(...) todos tenían derecho a participar así que era mucha gente y aparecía alguno que decía que en clase no se animaba (...).”

“(...) son muy infantiles en clase, tienen esas prácticas tan detestables para un profesor que lo primero que hacen es sentarse en el fondo, y como te tocan salones grandes, vos decís, claro ¿quién se va a animar a hablar desde el fondo?, ese ya se sienta para no intervenir y la sospecha es que ni siquiera te escucha.”

“(...) hay algunos que intervienen (en EVA), que no intervienen en clase, pero la mayoría lo que hacen es proseguir, pulir argumentos y peleas que han tenido en clase con otros compañeros entonces vuelven a argumentar o a aportar algo, yo diría que más o menos siguen enganchados con la discusión de clase y agregan.”

Si bien todos usan EVA para bajar el material o para estar al tanto de la discusión en los foros, o mensajes de los docentes, etc., es una pequeña parte de la clase los que efectivamente la utilizan de manera más profunda. Surge también la necesidad de buscar y generar formas de motivar la participación de aquellos estudiantes que no lo hacen.

“(...) siempre es un núcleo menor, ponéle desde que estoy reglamentado les exijo más, aunque sea una vez ábranlo, pero en los libros controlados siempre hay una parte menor que será un 30%, menos.”



“Es una omisión mía no pensar en estrategias que incentiven a los que no están participando en clase, que se podría hacer perfectamente.”

Se preguntó también respecto a la incursión en el curso en EVA, de estudiantes que no asisten habitualmente a clase, entendiendo que podía existir una relación entre la presencialidad y la necesidad de participar en clase, en este caso, virtualmente. El docente encargado no autoriza estas intervenciones por considerar que no son valiosas para el estudiante que no asiste al curso, dado que son temas que se continúan muchas veces con lo tratado en clase.

“(…) puede haber alguno que entra para pedir material, orientación, alguna cosa si se cuele en un foro para pedir eso, pero no, en las discusiones no digo que no haya habido nunca, no me acuerdo, pero en principio no los tengo autorizados porque no les sirve demasiado, porque son discusiones de temas de clase, si no estuviste en la clase, no te sirve de nada.”

“Bueno, tenés que estar motivado, son temas del día, son temas de la política internacional, problemas sociales, problemas del noticiero, como yo digo: hay que leer los diarios; y generalmente el que opta por estudiar en su casa sabe que estudia lo necesario y punto, no lo veo que se integre a esa modalidad que es tan particular de los discursos no.”

Se ha discurrido a lo largo de esta tesis en que la red con sus inmensas posibilidades de interacción y conocimiento, promueve, ayuda, da oportunidad de crear conocimiento, de enriquecerlo. Habitualmente los aportes refieren a copiar informaciones del momento, que no dejan de ser interesantes, pero no hay elaboración respecto a éstas, salvo en escasas ocasiones; aunque debe rescatarse que se muestran avances en este sentido. Si bien la facilidad de la red existe, parecería que aún no ha calado de manera profunda en los estudiantes de la Facultad; posiblemente se deba a que se está en los comienzos del uso de la plataforma como forma educativa y también a la modalidad específica que tiene el encargado del grupo en enfrentar la enseñanza, modalidad que rompe con la forma habitual del resto de los docentes de la Facultad y con la Facultad misma. Es fundamental destacar aquí nuevamente que toda innovación educativa por sí sola o en sí misma no puede “mejorar” la enseñanza. La innovación está inserta en un contexto particular, que puede propiciar (o no) su desarrollo.



“Capaz que lo de enriquecerse sea la menor cantidad de veces, en general todo arranca con un copiar y pegar una cosa y subirla, saben cuáles son los temas que puedan interesar o son los que están en la palestra y lo tiran sin comentar.”

“Pequeños avances se hacen al cabo del año (...).”

El foro en principio alienta la opinión, siendo posterior su fundamentación.

“La primer sensación que me queda es que los estudiantes tienen un impulso de brutal ferocidad por opinar, después razonan y todo lo demás, entonces mi actitud es siempre tirar un tema, dejarlos que opinen y luego criticar lo que dicen pero crítico para todos lados no dando mi opinión. Yo en general trato de no dar mi opinión al principio porque me doy cuenta del peso que puede tener entonces los dejo que opinen y en general he logrado cosas fantásticas, que yo realmente quedo maravillado en este sentido en una Facultad y en una sociedad tan politizada donde siempre creemos que no podemos hablar si no es a través de la camiseta futbolística o el color político, porque eso lo planteo de entrada que acá no se va a dar opiniones políticas sino de razonar, de discutir, dar argumentos. Yo noto que hacen un esfuerzo por no hablar, por no reproducir tal cual los argumentos políticos que se han dado en la sociedad entonces a mi me parece que logran como ese distanciamiento de las preferencias partidarias digamos, desde luego se nota cuáles son sus tendencias y todo lo demás y eso yo lo refuerzo haciéndoles argumentos analíticos para un lado o críticas para un lado o para el otro para que ellos se sientan habilitados a jugar un poco más.”

El foro se presenta como escenario de enfrentamientos de argumentos presentes en la sociedad pero, con habitualmente escaso aporte creativo.

“Me da la impresión que reproducen los debates que están en lo público, en la prensa. Algunas veces se escuchan aportes originales o por lo menos expresión de sensibilidades distintas frente a un problema, siempre hay un grupo minoritario, menor que tiene como cierta personalidad para manifestarse, pero la mayoría trata de reproducir más o menos la discusiones del momento que están en el tapete, no hay un aporte reflexivo importante.”

“En el mano a mano parecen entender algunas cosas, a uno siempre se le queda la duda si lo que hacen no es responder simplemente al juego que vos proponés, después vuelven a sus mundos (...) pero yo apelo a que igual algo les queda, algo les tiene que quedar.”



El foro aparece también como un formato educativo rupturista.

“El planteamiento que yo hago es una ruptura muy grande con todo el paradigma que ellos traen del resto de la enseñanza. Porque no es solamente romper con el paradigma que explícitamente se enseña en Derecho sino que romper con el paradigma más fuerte que es el mensaje institucional de la Facultad que es: “hacé la tuya”, se práctico, lo que importa es recibirse, no te compliques con investigar la realidad, la realidad no cuenta para nosotros porque este es el reino del voluntarismo, lo que importan son los dogmas y la voluntad de llevarlos adelante, el resto no importa. Esto se ve leyendo simplemente el diseño curricular, la Facultad que enseña sin cuestionarse que es lo que está enseñando (...) una Facultad que no le pregunta a la sociedad que abogados estaría precisando, es el mensaje que se trasmite. Entonces si vos estás en ese contexto pelear eso es muy bravo (...).”

Es importante también destacar el tipo de participación que realiza el docente en el foro, es este caso actuaría como un potenciador del análisis.

“Yo creo que en ese sentido se logra realmente la complicidad muy interesante, nunca he tenido una escena de violencia ni enfrentamiento duro en clase ni nada, siempre ha sido con un respeto, nunca vi nada que vos dijeras ‘bueno se nos fue de las manos la discusión’ y he tocado los temas más escabrosos. Me acuerdo del año pasado que estaba muy en el tapete, el tema del aborto que despertaba pasiones; lo tratamos y fue una clase mayoritariamente de mujeres fue totalmente desapasionado y eso habla muy bien de los estudiantes en ese sentido (...) claro cuando se da la posibilidad de citar una opinión mía no pierden la oportunidad de quedar bien con el profesor eso está claro pero en general yo tengo que tratar de privar de mi opinión; pero claro yo supongo que ellos son tan o más inteligentes que uno entonces”

“Te buscan en internet y saben obviamente cual es la posición que tenés y te van buscando por ese lado, se van acomodando, pero en general como yo hago argumentos para todos lados no les sirve demasiado.”

Es de destacar estos puntos mencionados por el encargado del grupo:

“(a EVA) yo lo considero un apoyo a un curso presencial.”



“Si yo pudiera desarrollar un curso a distancia que vos les pudieras decir con total comodidad como te decía hoy con un modelo ideal, bueno muchachos ustedes no lo van a hacer presencial, no pueden, háganlo a distancia pero ahí no es mirar lo que hace este otro en la clase, no, es un curso para ellos con un contenido programado, con unas evaluaciones online, con sus seguimientos, con una tutoría online y todo pensado para este contexto educativo. Y eso yo no lo he practicado todavía y eso sí sería una transformación.”

“Frente a unos capitales culturales tremendamente desparejos con el cual acceden a la Facultad, la Facultad no tiene ninguna estrategia para compensar eso. Cuando no tenés una estrategia para compensar esa desigualdad quiere decir que lo que hacés, es reproducir las desigualdades.”

Análisis general de las entrevistas a los docentes:

Los docentes comentan la presencia de los “nativos digitales” y la feminización de la matrícula como dos de las características más destacables de los actuales estudiantes. Con referencia a la masividad, señalan las dificultades que ésta presenta en referencia a la incorrecta atención hacia los estudiantes, la desmotivación docente y estudiantil, etc. Se comenta el sentimiento de vergüenza en los estudiantes al momento de participar, sea presencial o virtualmente, serían los mismos estudiantes que intervienen en las dos modalidades. Con referencia a la plataforma, se afirma que es una excelente herramienta que contribuye y propicia el proceso de enseñanza-aprendizaje. EVA officaría como “igualador” estudiantil, dado que brinda las mismas oportunidades a los estudiantes presenciales como a aquellos que no pueden asistir a clase habitualmente (por las razones que sean). Estas oportunidades refieren al acceso a la bibliografía indicada, la discusión en foros, el vínculo con los compañeros y la posibilidad de interacción con el docente articulador. De igual forma, pocos estudiantes utilizan la plataforma de manera más completa, la mayoría sólo descargan los materiales; esto lleva a que la creación de conocimiento, el aprendizaje colaborativo, sea escaso. Se han detectado diferentes formas de uso del foro. Por otra parte, ante la falta de participación profunda de los estudiantes en EVA, aparece como necesario el buscar métodos para motivarlos a intervenir.

6.4 Resultados de las entrevistas realizadas a los estudiantes del curso usuarios de EVA

Dadas las edades de los estudiantes entrevistados, los hace “nativos digitales”; a tales efectos son participantes asiduos de las redes sociales, en el uso de Internet y de las



tecnologías de comunicación e información en general. En razón de esto, se indagó sobre sus usos y costumbres en relación a su empleo. Aparece *Facebook* como la red social por excelencia. Se percibe también la relación existente entre tiempo disponible y uso de la red social, esta última está directamente relacionada al tiempo de ocio de que dispongan. Es interesante rescatar lo dicho por una de las estudiantes en cuanto a la necesidad de “estar” en la red, y es que si una persona “desaparece” del *Facebook*, entonces también “desaparece” de la vida. La correlación entre la virtualidad y la realidad para esta generación, es aquí evidente.

“Obvio que tengo celular, también tengo mail y Facebook, son las tres cosas que uso. Conozco otras cosas, pero uso sólo éstas, al menos por ahora.”

“En Facebook subo fotos y bueno, uso todo lo que tiene (...) Entro 3 o 4 veces por semana, un día sí y otro no más o menos porque no tengo más tiempo.”

“Tengo correos, Skype, MSN, bueno, ahora el MSN se va a juntar con el Skype, Facebook como todo el mundo, es ya universal.”

“Twitter me lo abrí pero no lo uso (...) para ser sincera lo abrí en la época del mundial y los jugadores de futbol subían videos que eran hechos por ellos desde el celular o cosas entonces a veces te enterabas de pilas de cosas que decían por ahí, lo abrí y empecé a seguir a Forlán viendo los videos de cómo andan en Sudáfrica y ‘ta’, como que fue medio por eso (...) como que no lo uso, no me cuelga, es como que seguís actores, gente del medio (...) a mí la verdad seguir a un actor argentino la verdad no es algo que me cope.”

“Todo el mundo lo tiene (Facebook), yo hay épocas que lo uso más que otras (...). Mi novio se fue a hacer misiones de paz entonces una forma de contarle cómo estábamos todos acá fue subir un álbum de no sé, un día que hicimos un asado entre familias y como que un poco le vas contando que es lo que vas haciendo y él también subía fotos; pero no era para subir y mostrarte al mundo era para que él viera, porque mandar una foto por mail es mucho más complicado que cargar el álbum que lo ves y ya está. Entonces hay épocas que lo uso más que otras.”

“Uso Facebook chateo con mis amigas (...) ahora tengo Whatsapp. Si chatee todo el día con mis amigas, ni abro el Facebook. Hay veces que en una semana no abro y a la semana siguiente te lo abro todos los días. Depende qué actividades haya también, si yo sé que por

ejemplo fue el cumpleaños de alguna de ellas esa semana que sé que se juntaron todas y que van a subir fotos entro y las veo, es como bien fluctuante.”

“Mensajes de texto, Whatsapp que ahora hay, correo electrónico, Facebook, hace poco me integré a Twitter que no lo entiendo muy bien cómo funciona pero (lo uso) para seguir a un profesor que publica cosas de Procesal, LinkedIn me hice también.”

“Facebook me comunico con mis compañeros de Facultad y todo eso, no tanto publicación de cosas algún chiste alguna cosa, pero sí muchos mensajes privados con mis compañeros de Facultad, qué están haciendo (...) también se coordinan reuniones para encontrarse con los compañeros y eso.”

“A veces entro más y a veces entro menos, depende de cuán ocupada estoy. Los fines de semana por más que esté libre pero si me entretengo leyendo o mirando películas o arreglando los muebles, no entro, es como ocio.”

“Es el contacto con mis conocidos, es más yo me lo borré cuando estaba preparando Filosofía del Derecho porque había un jueguito electrónico y era como que estudiaba un tema y jugaba un jueguito, esos jueguitos ‘enviciantes’ y bueno, me lo borré porque dije ‘no, no puedo, tengo que estudiar’ y me lo borré y pasé meses y bueno había perdido contacto con mis compañeros de Facultad (...) y ahí me lo volví a hacer y retomé. Como que desaparecés del Facebook y desaparecés de la vida.”

Con respecto a los beneficios percibidos en el uso de las redes sociales, el más notorio es lo relativo a la comunicación; es utilizada básicamente para estar comunicados con familiares y amigos así como también de manera informativa.

“(Facebook) te mantiene comunicado y me parece importante.”

“(...) la información que te brinda y el entretenimiento que vos podés generar. También en realidad es algo que es bastante adictivo no? Vos entrás, entrás y entrás (...) estás aburrido y decís voy a entrar a Facebook para nada en realidad (pero) también lo usás como herramienta por ejemplo hay paros y no sabés qué va a pasar y yo realmente me meto en Facebook ingreso a los gremios y siempre hay colgado algo y por ahí me entero de un montón de cosas.”



“La comunicación. Después cuando te suscribís a páginas específicas te llega la información y cosas (...) hay varias páginas que se llaman ‘No te lo pierdas’, ‘Woow’, varias ahí. En realidad te llegan las promociones, comprás por internet, pagás en Abitab.”

“Como no tengo tiempo, el Facebook me sirve para hacer visitas electrónicas, no puedo ir a visitarlos pero les mando un mensaje y eso.”

“(...) a Facebook entro todos los días (...) principalmente juego. Pero ‘ta’ lo que me sirve mucho con respecto a la Facultad por los gremios y me entero de mucha información por ahí en vez de venir hasta acá (...) lo utilizo de forma informativa.”

Los estudiantes entrevistados evaluaron como “bueno” el funcionamiento de la Facultad de Derecho. Es interesante cómo los estudiantes “mezclan” o confunden aspecto relativos al funcionamiento propiamente dicho de la Facultad, con aspectos como los edificios y contenidos temáticos de las materias. Mención aparte merece la aparición de la “leyenda urbana” del anonimato. Tanto los estudiantes del Interior del país del otro grupo entrevistado como los estudiantes del grupo objeto de estudio, manifestaron que esto no es así en la realidad.

“Funciona bien, ahora está más organizada que antes (...) y por todo el acceso a Internet y toda la información que hay, por la implementación electrónica de las cosas.”

“Con respecto al aspecto organizacional de la institución opino que no está tan mal.”

“Yo no tuve problemas con la carrera, ni con la institución ni con el programa de la Facultad ni nada.”

“(...) tenés varias posibilidades para elegir, de una misma materia tenés muchos profesores, muchos horarios o sea que vos te podés acomodar el horario, podés hacer una bien temprano e irte a trabajar y hacer una de noche y organizarte con los horarios por lo general nunca hay complicaciones, nunca hay un tope que diga ‘hasta acá’.”

“(...) la infraestructura que tiene buenos espacios, ahora cada vez están mejorando mucho más las aulas (...) la infraestructura en cuanto a la comodidad en los salones, se nota una evolución. No es lo mismo que cuando yo entré en 1° que ahora (...) hay mejores sillas, hay proyectores (cañones), los micrófonos.”



“A mí lo que me gustó mucho, que ahora me ayuda para trabajar, es ver bien el marco teórico en la educación, ver todo, las bases fundamentales, lo teórico, no sé cómo explicarte, toda la parte de la naturaleza jurídica de las cosas, eso fue lo que más me gustó porque hoy día te encontrás con cosas que uno no sabe, pero buscándole la vuelta lo puede encuadrar dentro de cierta cosa o buscar bibliografía sobre cosas que le pueden servir.”

“Uno tiene herramientas para ubicarse tanto en la parte de la materia jurídica que sea y además de búsqueda.”

“Algo positivo que capaz tiene que ver con el mito de cuando uno es del Interior, que te llenan la cabeza de que vas a ser otro número, que no vas a ser como en el liceo que eras fulano de tal y que todos los profesores conocían tu vida, a mí me pareció que nada que ver.”

“Eso de que vas a ser supernumerario, que no vas a ser nada. Depende también de la actitud que uno tome, capaz que uno quiere permanecer en el anonimato y nadie te va a conocer. A mí nunca me dio vergüenza por ejemplo mi acento del interior, nunca fue una limitante para participar en orales.”

Fueron mencionados también algunos aspectos negativos de la propuesta educativa realizada por la Facultad, referidos básicamente a la gran cantidad de estudiantes por clase y los escasos lugares disponibles para los cursos reglamentados. Otro aspecto surgido fue la “práctica”, la que se categorizó como poca y en una etapa muy avanzada en la carrera, lo que es percibido como una desventaja en general y en particular con respecto a las universidades privadas, donde (según informaron) se realiza la “práctica” durante buena parte de la carrera. Surgió un tema interesante en cuanto a la percepción de una “asimetría” en la carga de los años, habiendo algunos “flojos” y otros “pesados”. Esta misma percepción fue encontrada en las materias propiamente dichas. Materias anuales que deberían ser semestrales y viceversa. Fueron mencionadas también algunas deficiencias percibidas en los conocimientos, como “debes” que la Facultad deja.

“Y un aspecto negativo es la masividad, hay pila de estudiantes.”

“Deberían limitar el número de alumnos por clase.”



“(...) no tener que venir en los primeros años de Facultad una hora antes para agarrar asiento (...).”

“(...) no hay mucho práctico en la carrera. Nosotros llegamos a las técnicas forenses y al consultorio jurídico casi al final de terminar la carrera y agarrás un tropezón terrible porque en realidad sabés mucha doctrina pero la práctica vos no sabés dónde estás, entonces si uno sale a la calle, la práctica te da cosas que los libros no. Quizás las técnicas para mí tendrían que estar antes (...) que te dieran la oportunidad de ver el derecho sustancial como el práctico y el práctico experimentarlo realmente. “

“En cuanto a las materias por año me parece que 6to año es un año muy pesado para ser el último, uno ya viene re-cansado casi todo el mundo empezó a trabajar sea en algo relacionado o no, uno ya está en una edad que tiene que trabajar, ya sea porque los padres los mantienen y no quieren más que los mantengan, ya sea porque tiene beca y quiere independizarse de la beca lo que sea y en 6to año lo que están materias re-grandes y ta uno termina re-cansado, en 5to ya está re-cansado (...) y que 1ero y 2do fueron re-light.”

“Después en cuanto a las prácticas como son técnicas forenses pero más bien consultorio capaz que hacerlo más temprano en la carrera o más tiempo; también empezar antes porque ahí uno ve cómo empezar con un expediente.”

“Me hablaron de (término jurídico en inglés) y ¿qué es eso?, fui a los libros de Facultad a ver si lo había dado y no, no lo dimos nunca, entonces como que es una educación más para el abogado litigante.”

“Hay que agregarle más práctica y más cosas de la vida.”

“Yo sé que nosotros salimos de acá con muchas deficiencias, por ejemplo no sabemos mucho de derecho jubilatorio, de repente te hablan un poco en Laboral pero ‘ta’, no salimos sabiendo de eso. Hay muchos más derechos que a nosotros no nos dan, sí han salido en el correr de los años un montón de opcionales pero vos vas a salir de la facultad y me imagino que pasará en todas, y vas a tener que seguir perfeccionándote porque en realidad es así, te deja muchas deficiencias pero a mí no se me ocurriría ahora cómo arreglarlo eso.”

“Me parece que deberían haber más reglamentados. Una cuestión de que uno se anota y que no sale ni de suplente, ni de segundo suplente (...) cada vez están habiendo más pero, lo que pasa es que el reglamentado demanda mucha infraestructura, normalmente los



“cursos libre controlados son de 100 para arriba, 100-200, 150, es entendible que para toda la masa que hay no da la infraestructura para tantos reglamentados.”

“Hay materias que deberían, yo le agregaría más, como técnicas que recién las ves en 5to., me parece que deberían bajar un poquito más a la realidad unas cosas teóricas antes, que eso es lo que tienen las privadas que no tenemos nosotros. Las privadas te ponen las prácticas antes.”

“Hay cursos que son semestrales que capaz deberían ser anuales y cursos anuales que deberían ser semestrales.”

“Vos percibís que no hay una cantidad de información suficiente para merecer ser un curso anual. Te doy un ejemplo. Público III das, aumentás Es como que Público II das un pantallazo y Público III lo extendés un poco más y después das procesos que ya diste en Procesal, exactamente los mismos, me parece que otra vez lo mismo todo eso en todo un año, me parece que Público III con un semestre podría estar, la hacen como media lenta para cumplir con tiempo me parece que ... si das Público II y Público III medio juntas me parece que ya venís (Público II es anual, que está bien anual pero Público III tendría que ser semestral y además es en 6to que tenés 5 materias de las cuales 4 son anuales, me parece que un Público III es).”

“Hay que eliminar varias cosas, los salones del entrepiso no son salones dignos para tener clase.”

“Cambiaron la disposición a los salones no sé porqué y eso no fue bueno, porque en la disposición anterior estábamos todos como que a la misma distancia y de la otra manera como los que estaban al fondo estaban re al fondo.”

Ante la solicitud de evaluación del formato de enseñanza de clase magistral, se registraron comentarios afirmativos con respecto a su pertinencia pero se indicó que la clase magistral sólo sirve si el docente es “bueno” (académicamente) y si deja que los estudiantes intervengan y pregunten, de otra forma no es útil o provechosa. Por otra parte se revela como importante que el docente “organice” y “regule” las intervenciones estudiantiles, porque sinó aparecen los “bolazos” que incomodan y molestan a los otros estudiantes. Surge también el concepto del profesor que “no sabe transmitir los conocimientos” y los cuestionamientos ante esto. La idea no es sólo el saber (lo que está fuera de discusión),



sino saber enseñarlo. Lo inquietante es que emerge el sentimiento de miedo a intervenir en clase debido a la actitud de ciertos docentes.

“La clase magistral está bien si el profesor te deja preguntar.”

“Es un mal necesario porque somos muchos.”

“A mí me ha pasado que he ido a cursos donde los profesores integraban a los alumnos porque les preguntaban qué pensaban de tal tema, a pesar que hay mucha doctrina en el Derecho, también valía tu opinión.”

“Lo que ha pasado es que podés ser libre-controlado y no venir nunca y venir al parcial y ‘ta’. Mi experiencia es que yendo a la clase con el docente y explicándote las cosas lo entendés más o más rápido que si lo leés solo de un libro, así que me parece que está bien que venga un docente y te hable en persona.”

“Me gusta que propicie (el docente) la participación. Me aburro en una clase de 2 horas con un profesor hablando él solo.”

“(algunos docentes te dejan participar pero) si no entendiste algo para no parar por la gente que entendió (siguen con la clase)” y tuve otros que te explicaban 10 veces lo mismo hasta que entendieras (...) lo mejor es esa manera, que te expliquen hasta que entiendas.”

“Hay profesores que a veces saben muchísimo y yo no les discuto la gran sabiduría que tienen y los conocimientos, pero no hay sólo que saberlo sino saber transmitirlo y ahí me parece que a veces tienen fallas. Que saben muchísimo, que son unos capos que tienen un currículum impresionante, pero a la hora de transmitir hay algo que les está fallando porque no llegan a transmitirlo.”

“Él (profesor) piensa que transmitió y después cuando pregunta no puede ser que toda una clase o más de un 50% no le sepa contestar lo que él quiso preguntar, entonces hay una falla, o vos estás preguntando algo que no supiste explicar o estás pidiendo en la pregunta una cosa que vos no explicaste (...) o sea que hay algo que está fallando.”

“Si no te deja intervenir (el profesor) vos no sabés si lo que estás entendiendo está bien entendido porque si vos no podés preguntar, el tipo no sabe si vos lo asumiste bien, ni siquiera vos sabés si lo asumiste bien porque si no puedo preguntar, si no me puedo

equivocar, si no me pueden corregir yo no sé si lo estoy asimilando bien, capaz que yo pienso que estoy entendiendo bárbaro y estoy entendiendo bárbaro cualquier cosa.”

“Las clases magistrales donde un profesor habla, habla, habla y nadie puede intervenir, no me parecen para nada productivas.”

“Si el alumno no puede intervenir no sé hasta donde el profesor sabe que está dando bien la clase, dándola bien no en el contenido sino que el alumno entienda, porque que él sabe el contenido, ya todos sabemos, pero no es lo importante que él lo sepa sino que lo transmita, para eso está, para transmitir los conocimientos. Entonces, si él sólo habla, nadie interviene, creo que no es bueno ni siquiera para el que la está dando porque él va a preguntar en un parcial pero a él no le sirve preguntar en un parcial y que toda una clase pierda. A él lo que le sirve es que ese alumno aprenda y si él no sabe lo que sabe ese alumno, no sabe lo que está entendiendo ese alumno no sé hasta dónde le sirve al alumno y no sé hasta dónde le sirve el profesor.”

“A mí me parece que está bueno que el profesor te de la oportunidad no sólo de participar sino de equivocarte porque si vos no te equivocás, no aprendés.”

“No es tampoco dar una participación sin fundamento ninguno, el típico que tirás el pelotazo para ver si le pegás o no le pegás (...) que nos deje participar pero que organice la participación.”

“El docente tiene que ser una persona tenga los conocimientos por supuesto porque por algo está ahí, para mí no es cualquiera que viene y más o menos sabe una materia, más o menos la da.”

“(...) a veces me pareció demasiado permisivo (el docente), hay gente que se va de mambo cuando habla.”

“La clase magistral así propiamente dicha, no sirve, porque uno tiene que tener la oportunidad de hacer algún tipo de intercambio y es ahí cuando uno aprende, ya sea en la propia clase o acercarse después al profesor.”

“Siempre y cuando esté limitado en el tiempo (de las intervenciones de los estudiantes), ya cuando se va más del cuarto de la clase.....”



“Y se encuentran profesores que tienen buena técnica para enseñar.”

“He tenido una gama amplia de profesores y he tenido de los que ‘pah tal cosa no la entendí bien’ y sí, te explican, por lo general se da en grupos más reducidos.”

“(...) en una ocasión uno (docente) me dijo ‘eso está todo en la página’ porque tenía un blog, yo no encontraba nada en el blog y sólo me acerqué a preguntarle.”

“En las clases magistrales capaz que a veces hay docentes (...) que como que viste que entra viste y parece que si te equivocás te cae con todo entonces ya ni preguntás, por las dudas de que te vaya a decir algo, ahí entonces decís, después veo!”

“Una vez que intervine (...) ahí un ayudante me dijo ‘ah, pero que vino con ganas de hablar’ y ahí nunca más, nunca más hablé.”

Los estudiantes entrevistados señalaron varios de los aspectos positivos que posee la plataforma EVA, que también fueron mencionados por los docentes:

- fácil acceso a la plataforma y a las aplicaciones
- accesibilidad a los materiales
- accesibilidad al docente articulador
- interacción con los compañeros (foros, chats, mensajes)

Se destacan los siguientes comentarios que pueden aportar datos valiosos:

“Las becas (de universidades privadas) nunca eran totales eran becas parciales, algunas te daban el 50 otras te daban el 80 pero el 100 no te daba ninguna, entonces siempre había un plus que había que llenar y el mudarse del interior acá ya implica gastos, gastos de alquiler, de alimentación, gastos que uno que ya vive en Montevideo no los tiene. Capaz que ese 30 o ese 20 lo invierte pero el que se tiene que mudar ya tiene fijo un montón de gastos que ‘ta’ no era una posibilidad para mí (...) hoy por hoy sabiendo lo que es la UdelaR y teniendo una apreciación de las privadas, me vengo a la UdelaR porque sé que tiene más prestigio a nivel mundial la Universidad de la República en general y sobre todo en Derecho, les pasa el paño a todas.”



“En Salto se concentran mucho las materias todas en un día porque como son los mismos profesores los que viajan, concentran todo.”

“Yo vengo de una familia que no tiene recursos económicos, ninguno (...) al final me pude inscribir y yo acá vine becada con absolutamente todo, libros de fundación, residencia universitaria del hogar de residentes de Treinta y Tres, beca del Fondo de Solidaridad con todo.”

“Yo hubiera elegido igual a la UdelaR, capaz que no por un tema económico sino por un tema de desafío (...) si uno puede estar en una clase de 200 o 300 personas (...) si uno puede estar en esa clase con esa numerosidad (...) prestar atención y estudiar, ir a los parciales y hacerlos y tener la constancia aunque tenga que sentarse en el piso y todo esto, va a tener constancia para cualquier cosa en la vida.”

Análisis general de las entrevistas a estudiantes del curso usuarios de EVA:

La Facultad aparece funcionando bien en general, encontrándose algunos puntos débiles en cuanto al propio funcionamiento, a la carga horaria anual o de las materias y lo edilicio. La presencia de años “pesados” y años “flojos”, en referencia a la existencia de varias materias “duras” en un mismo año o a la inversa. Fueron mencionadas también algunas deficiencias en los conocimientos como por ejemplo Derecho jubilatorio (algunas otras materias más “actuales” como Derecho bancario, que son impartidas en las universidades privadas). Esto hace que el egresado que desee trabajar en este tipo de derecho, se encuentre en inferioridad de condiciones frente a los egresados de las privadas. La clase magistral es un método válido y bueno en tanto el profesor propicie la participación de los estudiantes, el tener la oportunidad de preguntar surge como condición *sine qua non* para que la clase magistral sea provechosa. En relación a la clase magistral, emerge el docente que sabe o no sabe enseñar, no son cuestionados los conocimientos de los docentes sino su forma de transmitirlos. Surge de manera preocupante el hecho de que algunos de los docentes “no explican” o “asustan”.

6.5 Resultados de las entrevistas realizadas a estudiantes usuarios de EVA

Los estudiantes entrevistados se perciben como integrantes de una generación altamente informatizada, son participantes habituales de las redes sociales, en el uso de Internet y de las tecnologías de comunicación e información en general. A tales efectos, se indagó sobre



sus usos y costumbres en relación al empleo de las TIC. Se registró un aparente “aburrimiento” que están experimentando en el uso de *Facebook* y la poca importancia asignada (al momento) de *LinkedIn*.

“Y uso correo (electrónico) en el trabajo todo el tiempo, uso también el mail personal, los mensajes de texto, el chat de Blackberry, Facebook, Twitter, Google Maps, la red social de Google, LinkedIn y Whatsapp que es un programa de mensajería también, por falta de tecnología no va a ser.”

“LinkedIn tengo pero no lo uso mucho, lo tengo porque me llegó la invitación y es un lugar donde podés promocionarte en busca de empleo, más que nada pensado por ese lado me creé un perfil pero no está muy actualizado.”

“Los mensajes de texto no es la forma más barata a pesar de lo que se cree, el uruguayo cree que el mensaje de texto es lo más barato en realidad no es así, pero que pasa alguien te manda un mensaje ‘estas viniendo?, ‘bueno si voy’, gastaste \$2, levantás el teléfono fraccionado cada 20 segundos, gastás \$1 a menos que tengas tarjetero que es otra cosa pero no sé, por costumbre es lo más práctico y menos invasivo que la llamada, uno pasa todo el día con el telefonito en la mano.”

“Facebook por ejemplo lo tengo en el teléfono y ahora no les estoy dando mucho corte porque no tengo tanto tiempo libre.”

“Creé la cuenta en Twitter como en 2009, 2010 y hace 3 meses que lo empecé a usar, no lo entendía, no me gustaba, no entendía cual era la gracia de 140- 160 caracteres, no me daba para nada cada vez que quería escribir algo no entraba y lo había dejado de lado y con el mundo de las carreras varios compañeros me dijeron, ‘che ¿no tenés Twitter?’. (...). En realidad no le he encontrado todo el sabor todavía.”

“El celular, el mensaje de texto y mayoritariamente los correos electrónicos (...), Facebook lo dejé de usar hace un tiempo porque la verdad que me hacía perder bastante tiempo y no me gustaba esto de estar tan expuesto, siempre comentás lo que sea, te comentan lo que sea, es como una invitación al chusmerío, viste que empezás a revisar las fotos de otro y a ver qué está haciendo acá”

“Uso Facebook sobre todo para comunicarme con mi hermana que vive en España (...) y nos comunicamos por ahí, por celular también, con la camarita nos vemos, conoce a mis hijos por la cámara.”



“(...) tenemos unos blog con unos amigos (...) escribíamos cosas y la comunidad de Internet se va comunicando, dejas un mensaje y demás y algún foro por ejemplo.”

El funcionamiento de la Facultad de Derecho fue - en general - bien evaluado por los estudiantes entrevistados tanto en cuanto a su propuesta educativa como a aspectos más emocionales, relacionados a sensaciones de protección e incluso de comodidad.

“Yo me siento muy acogido en la Facultad, cómodo, me parece que hay buen relacionamiento para con los alumnos, hay una situación general de respeto tanto de los profesores con los alumnos como al revés.”

“En Derecho que son muchos, sos un número más, no existís como estudiante (...) yo no me sentí así.”

“Facultad no me representó ese cuco que te hacen en el Interior (...) vas a ver que son salones de 5000 estudiantes, que tenés que levantarte 2 hs. antes para agarrar lugar (...).”

“El nivel de dificultad me asombró, pero no me pareció inalcanzable (...).”

“Y también hablando con compañeros que estudian en otra facultad me comentaban que el ambiente de estudio es completamente distinto, acá en Derecho no trajiste una fotocopia, no trajiste el Código, lo ponen en el medio y lo leen entre dos y está todo bien, en la otra facultad no es así.”

“La libertad de cátedra si bien me parece que es bueno y que abre un montón de posibilidades, al momento que tenés que preparar un examen libre es bastante más complicado (...) ante la posibilidad de libre, siempre es preferible ir reglamentado evidentemente.”

“Nosotros sabemos que hay facultades en que te tenés que ganar el derecho a examen y acá el examen lo tenés asegurado, libre, libre-controlado o reglamentado ya tenés una posibilidad más para poder aprobar.”

Por su parte, fueron mencionados también algunos aspectos negativos de la propuesta educativa realizada por la Facultad, que se refieren básicamente a la alta carga temática de



los cursos, en especial de las materias semestrales. Estas materias serían encontradas como obstáculos para la carrera, obstáculos además que deben ser salvados literalmente con exámenes.

“(...) con las materias semestrales lo que me ha pasado es que es un aporte a la cultura general ¿verdad?, a veces como que te quedas con ganas de un poco más (...) a veces que se comparte con la mayoría de los estudiantes es que te generan a veces un poco de rechazo en cuanto a asignación de información, demasiada información para el poco tiempo y no hay que olvidarse que son obligatorias y después las tenés que dar para seguir avanzando con el curso entonces a veces la materia semestral se ve como una especie de impedimento. La materia que se identifica como filtro (...) esta es una visión compartida.”

“Las materias semestrales lo que hacen es que te joroban porque es mucha información que tenés que tomar en poquito tiempo entonces en vez de decir dura poquito tiempo es que este poquito tiempo me complica la existencia.”

“Convengamos que son bastantes amplios (los contenidos de las materias semestrales).”

“A mí me parece que son materias que a mí me resultan interesantes, quizás se pueda plantear esta sí, esta no, o se pueda poner esta, hace al enriquecimiento personal si tenés solamente las materias jurídicas sos un robotito capaz.”

“Si fuera por mi quitaría las materias de Sociología, Historia de las Ideas, Derechos Humanos o lo pondría con la obligación de asistir pero sin nota digamos.”

En el marco de la evaluación de la Facultad y ante la pregunta específica a propósito de la pertinencia de la clase magistral, se registraron comentarios afirmativos hacia ésta marcando también la importancia del estudiante en esta configuración de enseñanza. A pesar de que en la clase magistral los contenidos recaen en el docente, el estudiante también puede colaborar, realizando la lectura previa por ejemplo. Aparece asimismo el docente como motor de la interacción comunicacional y su importancia en relación a su conocimiento, como individuo que posee el saber. Se registra también el “miedo” (o vergüenza) a participar en clase por parte de los estudiantes. Es interesante señalar por otra parte, que la Facultad aparece como buena proveedora de los elementos materiales necesarios para el correcto desarrollo de la clase.

“La clase magistral si es clara me sirve, algún profesor a veces te daba una clase magistral y yo entendía otros se quejaban de que se dormían, sin duda que buscar las reacciones del grupo para captar la atención y que hay un ida y vuelta, una retroalimentación es muy interesante y capaz que los temas algunas veces puede ser positiva y otras no. A veces puede necesitarse una clase magistral (...) en algún tema complicado que todos escuchen y que el profesor se detenga punto por punto y bueno vos anotá todo y si después a la clase siguiente hay dudas bueno se ven las dudas y todo bien detallado de repente con tiempo para anotar todo, a veces me parece mal criticar un docente cuando sabemos que hay 100 en una clase y nadie efectuó una lectura previa.”

“(...) yo en clase participaba, si bien me daba ese miedito que te da de intervenir delante de 100 personas pero me parece que es positivo, que se de la oportunidad que se genere debate.”

“(...) en clase me da ‘cosa’ participar.”

“(...) contesté unas preguntas y después cuando veo que otros responden y lo que sí da vergüenza es preguntar, me da vergüenza, como que me molesta radicalmente que cuando pregunto algo porque yo no me considero una persona tonta alguien responde en tono despectivo o como dando todo por sentado cuando en realidad no lo es entonces muchas veces en la clase me caliento porque pregunto algo, responde uno al costado como que es una boludez y el profesor dice algo que nada que ver o sea escúchame una cosa, si tenemos la oportunidad de preguntarle a alguien que es el que tiene el conocimiento, que es el distribuidor social del conocimiento conocido bueno, vamos a dejar que responda después podemos hablar entre nosotros lo que quieras.”

“(la clase magistral) Es según como la de el docente.”

“(la clase magistral depende básicamente) de la buena voluntad del profesor totalmente, de los deseos del profesor, de las ganas de enseñar.”

“Hay otros ‘ta’ son magistrales, por ejemplo (nombra a un docente) es espectacular como habla pero se pone el sombrero y se va, no hay una relación de profesor-alumno, (el mismo docente nombrado) es excelente pero es impersonal, (nombra otro docente) es la persona que a veces para un tema está 2 horas cuando lo puede hacer en 20 minutos (...).”

“(la clase magistral) Depende de nosotros también, si nosotros no le ponemos ganas por más buena voluntad que usted le ponga si no encuentra oídos para escuchar.....”

“(en la Facultad) Las clases magistrales están muy bien implementadas, están dados los recursos, la UdelaR tiene proyectores, tiene micrófono, tiene Notebook a disposición de los profesores para que puedan usar los proyectores, los pizarrones o sea tiene un ámbito adecuado para que la clase se pueda desarrollar bien.”

“A mí me parece que no está mal y que no necesariamente tiene que hablar la totalidad de la clase el docente, yo venía preparado a no intervenir y me encontré teniendo participación en los cursos, que los docentes se acordaran de mi nombre que era impensable, eso sorprende porque vos venís con la cabeza de que no te van a registrar, de que no vas a hablar, que vas a venir y vas a tratar de sacar apuntes de lo que puedas y te vas a ir a tu casa a tratar de estudiar. Una vez que yo vi como era más el sistema, los docentes incluso en Derecho que es la que se presta menos para la interacción si se quiere porque es donde tenés que adquirir conocimientos y en donde en realidad se supone o podría llegar a suponer un alumno que tiene menos para aportar alguien que viene casi temblando.”

“(evaluación de la clase magistral) Es buena teniendo en cuenta que son ternas de profesores por lo general, tenés el profesor encargado de la cátedra y después tenés 2 asistentes, ver que tenías 3 profesores en clase es como que te da otra tranquilidad (...) te da seguridad porque tenés el respaldo de 3 profesores de lo que se está diciendo es realmente lo que sería, no es que uno desconfíe de la capacidad de un profesor pero todo el mundo se puede equivocar y ya cuando tenés 3 profesores que afirman lo mismo te quedás con otra tranquilidad.”

“Además que podés tener distintos criterios en los 3 docentes y eso te lleva a tener otras opciones en el momento de manejarte, de que no tenés uno sólo podés llevarte por el lado de repente que vos te sientas más cómodo o sientas que va más con tu parecer respecto a lo que estudiaste. De repente la interpretación de una persona no siempre tiene que coincidir con la de otro y al haber 3 profesores al frente es como que más viable, sentís menos la presión de que tenés un solo camino de repente.”



Análisis general de las entrevistas a estudiantes usuarios de EVA:

El funcionamiento de la Facultad fue considerado “bueno” en general, mencionándose la masividad como fenómeno que dificulta el relacionamiento tanto con los compañeros como con los docentes. La clase magistral por su parte, aparece con una presencia fuerte e importante, en tanto el docente tenga los conocimientos correspondientes y acompañe una propuesta dinámica de interacción con los estudiantes.

6.6 La “vida” con EVA y sin EVA

Merecen especial atención las consideraciones estudiantiles respecto de la plataforma; a estos efectos y a continuación, se señalan las mismas.

Estudiantes usuarios de EVA, del curso objeto de estudio

Los estudiantes entrevistados señalaron varios de los aspectos positivos que posee la plataforma EVA, que también fueron mencionados por los docentes:

- fácil acceso a la plataforma y a las aplicaciones
- accesibilidad a los materiales
- accesibilidad al docente articulador
- interacción con los compañeros (foros, chats, mensajes)

La facilidad para acceder a los materiales de estudio fue mencionado como aspecto de suma importancia. Al igual que los estudiantes usuarios de EVA el no depender de la fotocopiadora fue visto como algo fundamental porque colaboró en aspectos de tiempo, accesibilidad, disposición y económico. Los estudiantes del interior se beneficiaron con la biblioteca virtual, porque no fue necesario que viajaran a Montevideo a conseguir los materiales ya que con la plataforma accedían a ellos.

“La bibliografía tenerla allí era genial, me venía bárbaro porque como soy del interior podía acceder sin problemas en cualquier momento que tuviera.”

"Hay docentes que dicen que no está bien usar la plataforma porque los estudiantes no van a biblioteca, no sé qué pretenden lograr con que vayamos a la biblioteca, si igual podés buscar en Internet."

"Como vivo afuera me encantó tener EVA, siempre que voy a la Facultad llego contra-reloj y se me hace imposible sacar fotocopias porque lleva su tiempo y en el Copyced o en las otras fotocopiadoras hay cola siempre. Comprar libros no puedo."

"Nosotros entrábamos constantemente a descargar los materiales que eso es una ayuda bastante importante, porque sinó teníamos que ir a la biblioteca y eso estaba ahí y es muy útil; también nosotros teníamos parciales múltiple opción y nos fijábamos los resultados ahí, también se podía tratar un tema en un foro."

"Teníamos clase 2 veces por semana y al principio entraría 1 vez por semana, pero lo que más hacíamos con una amiga era que ellos entraban por módulos y todo el módulo lo tenías ahí, te descargabas el módulo y vos ibas ya estudiado a la clase."

"Tener el material ahí es mucho más fácil."

"Yo no tengo problemas con la fotocopidora, lo que pasa es que yo vivo por allá y me tengo que venir hasta acá y para mí era más cómodo y hay muchos temas en Filosofía que tampoco están en un tomo, están desperdigados, lo que ellos hacían en EVA era juntarte todo, armártelo y ahí te lo brindaban. A mí me parecía re-bien."

"He tenido conexiones en el EVA con otros grupos (...) el EVA es muy bueno."

"Filosofía que es una materia de mucho autor mucha cosa que sirve de acá y de allá, que suban específicamente los materiales por módulo (...) además que era todo ordenadito, para mí fue fantástico."

"Mucho mejor (que la fotocopidora) porque a veces te dejaban el articulito ese en la carpeta pero qué pasa, el tipo de la fotocopidora te atiende a vos y a 5 más, te dejaba la carpeta, había materiales que desaparecían de la carpeta, entonces teniéndolo vía web vos si querés lo leés ahí, lo descargás, te da una facilidad; incluso los que viven en el interior que se van, a mí me pasó por ejemplo que con el tema del fallecimiento de mis abuelos te vas una semana y no perdés, porque tenés todo ahí."



“El subir el material ordenado además como lo subían ellos que era módulo 1, ta, ta, ta, fantástico porque vos no había forma que te perdieras en el programa, entonces eso me parece sumamente positivo.”

“Entraba todos los días me descargaba las presentaciones para en clase tomar apuntes al costado y trataba en la medida de lo posible leer los materiales que él (el profesor) colgaba.”

“(EVA) La usaba todos los días.”

“Para mí EVA es muy positiva, todas las materias tendrían que tener EVA. Una porque elimina el tema de la fotocopia, uno sube el material y es accesible a todo el mundo y no es que el material no está porque fulano no pudo ir a la fotocopidora y que no sé qué y no sé cuánto, con EVA uno va ahí y está. Y ahora que todo el mundo tiene Internet no hay problema. También viéndolo desde el punto de vista de lo económico. Para mí fue una cosa que me condicionó mucho la Facultad, si uno no tiene plata para sacar las fotocopias con EVA no se queda sin el material, lo lee en la computadora y lo resume, hoy todas las residencias de estudiantes tienen Internet ahí el acceso es como más generalizado .”

Se destacó también el fácil acceso al docente articulador. Se percibió como algo positivo y como forma de ayuda para el estudiante.

“Era como raro ¿no?, porque es como un mano a mano con el profesor (...) estuvo bueno.”

“Tener al profesor ahí, fue bárbaro, después en la carrera no tuve más así, no tuve más cursos en EVA.”

“Eso me parece positivo también.”

“Hasta del mismo trabajo que te suben que lo explicaron en clase y vos no estabas en clase o no lo entendiste bien, podés volver a preguntar, podés preguntar sobre algún tema en particular, podés sacarte dudas en general de un tema de otro de un foro de eso. O sea, el trato directo con el profesor, con su ayudante o con el que esté a cargo. Eso me parece sumamente importante porque vos te estás sacando la duda directamente con alguien que está capacitado para sacarte esa duda.”



“Bárbaro, te contestaba (el articulador) en seguida o lo más rápido posible.”

Los foros por su parte son percibidos como lugares de discusión.

“Entraba a EVA todos los días, siempre que podía por si había algo nuevo, material o algo en los foros.”

“Yo intervenía en los foros, como tenés la foto ahí, cuando llegábamos a clase decíamos ah! vos sos el que dijo tal cosa y entonces seguíamos la discusión en clase.”

“Entraba un día sí y uno no, dependiendo de si habían colgado algún material nuevo o si había algún tema nuevo en un foro.”

Otros comentarios:

“Tengo amigas en otras facultades que lo usan mucho más que nosotros acá.”

“Llevo dadas 26 materias y sólo tuve 2 en EVA y la primera la tuve en el 2010.”

Estudiantes usuarios de EVA:

Los estudiantes entrevistados señalaron prácticamente los mismos aspectos positivos de la plataforma EVA que los docentes:

- fácil acceso a la plataforma y a las aplicaciones
- accesibilidad a los materiales
- centralización de la información
- accesibilidad al docente articulador
- interacción con los compañeros (foros, chats, mensajes)
- inmediatez en la comunicación

Se destaca entonces el fácil acceso a la plataforma y al curso, a pesar de algunas primeras dificultades de acceso en algunos estudiantes.



“El entorno de EVA a mi me resultó súper amigable, había que leer el costadito ahí estaban los foros, los enlaces a los materiales, chat, estaba explicado donde era el foro sólo de estudiantes, donde era público donde no era público.”

Lo marcado como absolutamente fundamental y positivo fue la facilidad para acceder a los materiales de estudio. Los estudiantes mencionan que esa disponibilidad de la biblioteca virtual del curso cambió aspectos fundamentales como era para ellos la obligación de acudir a alguna de las fotocopiadoras (de la Facultad o de los alrededores) en horarios determinados, para poder hacerse con la bibliografía. Al mismo tiempo, muchas veces al material le faltan hojas, o está cortado, o borroso, lo que determina que deban volver para intentar solucionar el problema. A esto debemos sumar el aspecto económico porque obviamente deben pagar por las fotocopias. Se beneficiaron también los estudiantes del interior del país, dado que si no viajaban a Montevideo, de igual forma accedían a los materiales y estaban en contacto. El tener colgados los materiales en EVA fue para todos los estudiantes, una solución práctica y sin costos.

“Lo primordial es que esté la biblioteca virtual si o si.”

“Espectacular porque tenía los libros ahí.”

“Los materiales me pareció fantástico poder tenerlos ahí o sea no tener que venir al Copyced o andar recorriendo 6 fotocopiadoras, hoy por hoy la mayoría ni siquiera los imprime los podés leer desde la computadora desde tu casa y te sale más barato, realmente ayuda en ese sentido y para la gente del Interior o para alguien que no lo está haciendo presencial, sabe que entra ahí una vez por día voy a ver si hay algo nuevo (...).”

“Yo por ejemplo no soy una de las personas más organizadas, el tener por ejemplo todo el material dividido por unidad era genial entonces cuando entraba, estamos en unidad IV entonces esto, esto y esto y después entraba a ver si había algún comentario que me pudiera ser útil o alguna novedad de los docentes, te ahorra muchísimo tiempo también (...).”

Otro aspecto señalado como altamente positivo fue la centralización de la información y de la gratuidad de la misma; es decir, no tener que ir a diferentes lugares para conseguir el material o incluso buscar en diferentes sitios de la red, tener todo lo relacionado con el curso (bibliografía, comunicaciones, calendario, etc.) en el mismo “lugar”.



“¿Por qué está bueno que la información esté centralizada? Centralizada en el sentido que en un lugar sólo puedas acceder a mucho tipo de información en forma gratuita, fácil, que puedas descargar, eso es excelente. Y EVA tiene un montón de potencial que todavía no se utiliza mucho y me parece también que es porque bueno está compitiendo con otras porque es una especie de también de red social. Está compitiendo con Facebook (...).”

“(...) la gente se quedó mucho más tranquila saben que tenés todo ahí, que tenés todo el programa, que tenés al docente (...).

Otro aspecto valorado como muy importante fue el referente al fácil y rápido acceso al docente articulador y a lo que esto significa para el estudiante. Entendieron que fue como “una ayuda más”, que daba “más tranquilidad” saber que el docente estaba “allí” para contestar las dudas o preguntas que surgieran. Fue como extender la clase fuera del horario de la clase, todos los días.

“Eso está genial me pareció totalmente aprovechable, los humaniza un poco, eso es buenísimo porque tener un contacto directo con un docente es formidable, poder plantear la duda, el despeje o simplemente poder tener un feedback de un docente.”

“Las consultas se respondían dentro de la media hora, una hora y sino dentro del día, cuando yo pregunté tuve respuesta al instante y creo que eso nos pasó a todos porque había mucha interacción. Se pueden subir videos, se pueden subir enlaces, es un Facebook institucional.”

“(...) a clases ibas 2 veces por semana después te quedan esos 5 días pero los 7 días de la semana podés entrar a EVA incluso fuera del horario de clase antes o después, pero tenés 7 días a la semana que puedes consultar dudas, ver el material, hablarte con otros compañeros de clase que quizás no tengas tanto diálogo en clase y eso te da que la gente que se inhibe cara a cara pero con un monitor de frente todo el mundo se entiende más.”

“Era casi como estar con mensaje de texto (...) si yo quería preguntar algo, quería contestar o quería acotar algo preguntaba y máximo 15 minutos tenía respuesta (...).”

“Por eso me gusta EVA porque puedes llegar más al profesor y las inquietudes y todo, tenés a quien preguntarle y eso está bueno.”



Es interesante destacar también la importancia adjudicada por los estudiantes a la comunicación con sus compañeros. Esta comunicación es abundante y variada. La posibilidad que brinda la plataforma para enviar mensajes a compañeros seleccionados o al grupo entero, fue percibida como excelente. Al mismo tiempo y a efectos comunicacionales, los foros juegan un papel primordial como lugar de encuentro y de discusión.

“(el foro) me parece que es como una extensión de lo que puede ser el ámbito de la clase.”

“No pensé que hubieran foros, no pensé que hubiera tanta interacción.”

“(...) me pareció genial porque tenés interacción con los compañeros de clase incluso sin la necesidad o sea podías compartir otras cosas que de repente en clase no, ‘pa’ mirá el video este que encontré en YouTube ’ (...).”

La participación en las redes sociales incluye comentarios que abarcan desde sentimientos personales hasta actividades sociales o particulares. En razón de lo anterior, surgió en las entrevistas un dato sorprendente y que se refiere a “postear” materiales (links, videos, artículos, etc.) y más fundamentalmente a lo estrictamente académico en EVA. Aparece aquí un sentido de timidez, vergüenza, falta de confianza con respecto a participar en los foros, chats o simplemente realizar preguntas sobre temas que no se entendieron o que se entendieron y se quiere participar profundizando ciertos aspectos. Se manifiesta entonces ese sentimiento cuando es en EVA y no en las otras redes sociales, provocando una frecuencia menor en su participación. Parecería que existe un sentimiento de desprotección cuando se refiere a lo académico, tanto por no saber, como por sí saber. Debe recordarse también que la participación en clase también fue señalada como con miedo o vergüenza.

“(...) es una lástima que todos tengamos ese tema de no pregunto porque me da ‘cosa’....”

“(...) el tema pasa por seguro o sea yo pensaba si pregunto puedo quedar como un boludo o si preguntás tal cosa no sé, pero todas las clases se me ocurrían cosas”.

“(...) podés caer por los 2 lados, mirá este es un bobo o mirá lo que puso y no sé cuánto, se hace el que sabe.”



Lo referente a la inmediatez de la comunicación que ha sido valorado positivamente por los estudiantes, ha estado implícito en los comentarios anteriores. De igual forma, esta inmediatez (debida básicamente a las características generacionales) se traduce en los comentarios de aprobación realizados por parte de los estudiantes. Este aspecto que refiere a la rapidez en la comunicación es visualizado como deseable y cuando se cumple, es percibido como cualidad excelente.

“Esa inmediatez y siempre hay alguno conectado por si tenés alguna duda, eso está buenísimo.”

“Lo tenía conectado con mi celular, si se publicaba algo en el momento yo veía que alguien había publicado algo porque lo “routeé” a mi correo y mi Blackberry me avisa cuando alguien hace algo entonces yo ni siquiera tenía que entrar a la plataforma de repente estaba en mi trabajo o lo que sea, mismo del celular podía interactuar con los compañeros, para mí fue como estar ahí todo el tiempo”.

El significativo impacto que ha tenido el uso de EVA en clase, ha sido manifestado en los siguientes comentarios que de por sí se explican:

“El impacto fue bueno, colaboró mucho.”

“Y positivo toda la interacción, poder compartir todo tipo de material, tenías la opción de subir archivos (...).”

“Creo que afectó en forma positiva, conversando con la mayoría de las personas de la clase, tenía contacto con muchos, viste que siempre se generan grupitos diferentes y yo conversaba con bastantes personas de grupitos diferentes y mayoritariamente todos lo utilizaban. No sé si dio por el tema del material, pero creo que la utilizaron del principio hasta el final del curso.”

“Mi evaluación es que sí me gustó y que sirve además y la verdad que es una muy buena herramienta que se ha incorporado a Facultad.”

“Sí, realmente mejoró en cuanto al acceso de los materiales que eso mucha gente tenía acceso y mucha gente lo leía y mejoraba el nivel de la clase.”

“(...) facilita mucho la vida, aparte sabemos que está ahí y queda ahí, no se borra.”



“Si, me sirvió pila y hasta compré una impresora para poder imprimir, porque sólo con la computadora es cansador y también comentarios de compañeros, ponían los compañeros algo interesante como artículos y yo entraba y lo vichaba y opinaba y se lo comentaba a alguien (...).”

Se destacan también los siguientes comentarios que aportan datos valiosos:

“No se puede sustituir la vida en la universidad por EVA pero es un complemento importantísimo (...) si no vas a clase y no tuvieses EVA tampoco tendrías esa instancia, por lo menos si tenés EVA y no vas a clase tenés la foto del profesor y podes hacerle una consulta, tenés el material, tenés otros alumnos, (...) es como un complemento bastante importante si bien no es una clase, una clase presencial es insustituible porque se transmiten otro tipo de cosas y el vínculo es distinto pero es una clase virtual.”

“(...) lo que yo pienso que debería implementarse para las otras materias porque hay gente que no tiene grupos en EVA.”

“Yo amo a EVA, no tiene aspectos negativos, me gustaría que todas mis materias de la facultad la utilizaran, estaría buenísimo porque es re-práctico.”

“Habría que hacer un taller de entrada del año que sea obligatorio y hacerlo en 2 o 3 clases para que la gente se saque el miedo y que escriba las dudas que tiene como se participa en un foro para el uso de EVA.”

“Bueno creo que Internet ha sido uno de los adelantos más importantes del siglo y si bien no se puede sustituir la vida de una persona exactamente por la vida electrónica, es un complemento tremendo, se puede encontrar de todo, se puede comunicar mucho más fácil, te ahorra tiempo, es práctico, encontrás de todas las visiones, es como una herramienta muy poderosa que tiene muchísimo potencial.”

“Yo creo que se tendría que tratar de implementarse algún curso de pedagogía, pedagogía en lo que es teorías de educación y política administrativa.”



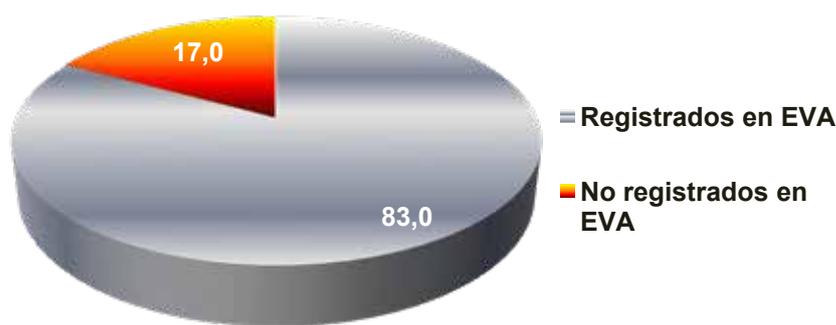
Análisis general de las entrevistas a los estudiantes:

El acceso irrestricto al docente articulador, que marcaría una relación docente-estudiante diferente a la habitual en contextos de masividad, es percibido como de “gran ayuda” dado que se puede consultar al docente siempre que se desee y fuera de las horas de clase, extendiendo de esta manera la clase fuera del aula. A su vez, la posibilidad de interactuar con los compañeros de clase en todo momento, fue otro de los aspectos señalados como excelentes de EVA.

Si bien es muy valorado todo lo relacionado con la plataforma, la virtualidad, las redes, etc., es decir, la facilidad que brinda en ciertos aspectos de la vida estudiantil, faltan fundamentos teóricos importantes de su uso (a pesar que se encuentran algunos esbozos). La vida con EVA sería “mejor” en tanto colabora con aspectos cotidianos e instrumentales como la falta de tiempo, el lugar de residencia, la incomodidad del traslado hasta las fotocopiadoras o la calidad de las impresiones, pero no se abordan temas que refieran con más profundidad a lo “educativo”, a la pertinencia del ingreso de las TIC en la enseñanza, o su utilidad para ésta.

6.7 Información sistematizada de la plataforma, acerca de la participación de los docentes y estudiantes durante el desarrollo del curso 2010

Gráfico 11: Porcentaje de alumnos que se registraron en EVA.



De 176 estudiantes inscriptos en el curso, 146 se registraron en la plataforma, lo que significa el 83 % del total.

Cuadro 9: Días transcurridos desde la última conexión según fecha de la observación.

DÍA	CONECTADOS A EVA POR ÚLTIMA VEZ HACE				TOTAL
	1 A 7 DÍAS	8 A 15 DÍAS	16 A 21 DÍAS	22 Y MÁS	
20-sep	38	28	27	46	139
07-oct	31	15	7	91	144
18-oct	34	13	5	93	145
28-oct	38	20	19	69	146
11-nov	49	6	7	84	146
18-nov	37	14	3	92	146

Aproximadamente $\frac{1}{4}$ de los estudiantes registrados en el curso, se conectaban en el período comprendido entre 1 y 7 días. Esta proporción se mantuvo con ligeras fluctuaciones durante el desarrollo del curso. Con referencia a las otras frecuencias, encontramos que poco más de una veintena de estudiantes lo hacían entre 8 y 15 días; aproximadamente 20 estudiantes entre 16 y 21 días y el resto lo hacía en 22 días y más. La cantidad de estudiantes conectados creció hasta un mes antes de finalizar el curso y luego se mantuvo estable. También aumentó la cantidad de estudiantes comprendidos en la última frecuencia, con un “pico bajo” un mes antes de terminar el curso y luego subió nuevamente a los valores anteriores.

Cuadro 10: Cantidad de temas del Foro “Temas actuales para discutir jurídicamente” según su generador y fecha de la observación.

DÍA	FORO "TEMAS ACTUALES PARA DISCUTIR JURÍDICAMENTE"		
	CANTIDAD TEMAS	GENERADO POR	
		DOCENTES	ESTUDIANTES
20-sep	19	4	15
07-oct	19	4	15
18-oct	21	4	17
28-oct	23	4	19
11-nov	29	5	24
18-nov	29	5	24

Cuadro 11: Cantidad de temas del Foro “Información y dudas sobre desarrollo del curso” según su generador y fecha de la observación.

DÍA	FORO "INFORMACION Y DUDAS"		
	CANTIDAD TEMAS	GENERADO POR	
		DOCENTES	ESTUDIANTES
20-sep	5	5	0
07-oct	5	5	0
18-oct	5	5	0
28-oct	5	5	0
11-nov	6	6	0
18-nov	6	6	0

En relación a los Foros, fueron abiertos dos de ellos:

- “Temas actuales para discutir jurídicamente” (consigna: “En este foro iremos poniendo temas de interés general, actuales, para analizar desde la perspectiva de la teoría o la filosofía del Derecho”)
- “Información y Dudas sobre desarrollo del curso” (consigna: “Este foro pueden utilizarlo para intercambiar preguntas, dudas, información sobre horarios, materiales, criterios, claves de acceso y todo lo que tenga que ver con el mejor aprovechamiento del curso. Los temas de discusión van en el otro foro.”)

Es interesante notar aquí, que el foro relacionado con “Temas actuales para discutir jurídicamente” es sustancialmente más prolífico que el de “Información y dudas sobre el desarrollo del curso”. La razón de esto podría deberse a la metodología utilizada por el docente encargado, en cuanto a la permanente motivación a los estudiantes sobre la necesidad de discutir diferentes temas de la realidad, no sólo en el ámbito de la clase sino también utilizando la plataforma, para de esa manera aprovechar el tiempo fuera de clase también como tiempo de aprendizaje. El estudiante entonces a su comodidad, interviene en la generación de propuestas, preguntas y respuestas sobre el tema en cuestión u otros. Dado que el curso del profesor encargado es altamente participativo (abandonando o intentando abandonar habitualmente el formato “magistral” de la clase), el estudiante trabaja sobre temas de la actualidad nacional y/o internacional que sirven de marco para los conocimientos teóricos nuevos, así como utilizando conocimientos ya aprendidos del mismo

curso y de cursos anteriores. Fueron propuestos 29 diferentes temas de discusión, 5 de ellos generados por el docente encargado y 24 por los estudiantes. Vale destacar que el número de las propuestas de estos últimos, fueron aumentando a medida que avanzaba el curso (pasando de 15 a 24 temas), lo que podría demostrar que la oferta desde la cátedra es valorada positivamente por el alumnado.

En cuanto al foro “Información y dudas sobre el desarrollo del curso”, el docente encargado envió seis anuncios de diferente índole, registrándose una contestación del propio docente.

Cuadro 12: Temas del Foro “Temas actuales para discutir jurídicamente” según categorías y número de réplicas.

FORO "TEMAS ACTUALES PARA DISCUTIR JURIDICAMENTE"			
TITULO	NACIONAL/ INTERNACIONAL	CATEGORÍA	Nro. RÉPLICAS
Racismo	nac/int	política	0
¿Quién controla a los que controlan?	nacional	jurídica/política	1
Las demandas contra los Peirano	nacional	jurídica/política	1
Paradojas para reflexionar	nacional	jurídica	0
¿Legítima defensa?	nacional	jurídica	7
Cecilia Salom ratificó los dichos	nacional	política	0
Armada!!! Arriba las manos?	nacional	policial/ética	3
¿Los derechos individuales son absolutos?	internacional	jurídica	2
Proyecto de ley que baja imputabilidad de menores	nacional	jurídica/política	1
Los jóvenes y la participación	nacional	interés general	11
Video Leo Masliah - Santa Bernardina del Monte	nacional	jurídica	5
Mineros y exploradores de cavernas		jurídica	3
Divorcio solicitado por el curador de una persona incapaz	nacional	jurídica	5
Colapso informático, incendio jurídico		jurídica	14
Cómo nos ven	nac/int	interés general	6
Caso Peirano	nacional	jurídica/política	3
Francia prohíbe el velo islámico	internacional	jurídica	4
Los 33 chilenos	internacional	interés general	0
Los 33 chilenos: ¿cómo sobrevivieron?	internacional	interés general	0
Errores legislativos	nacional	jurídica	8
33 mineros	internacional	interés general	0
Reflexión	nacional	interés general	0

Ley de caducidad	nacional	jurídica/política	0
Bonomi aseguró que los delitos disminuyeron	nacional	jurídica/política	0
Ceibalitas y trapos de piso	nacional	política	9
Muerte de Kirchner	internacional	interés general	0
Adopción por parejas homosexuales	nacional	jurídica/ética	0
Inimputabilidad tema de todos	nac/int	jurídica/política	0
Busch y la tortura	internacional	jurídica/política	10

Del estudio de los temas incluidos en este foro, se realizó una clasificación en las siguientes categorías: jurídica (que atañe o se ajusta a Derecho), política (de la actividad del ciudadano en los asuntos públicos), policial (del cuerpo que vela por el mantenimiento del orden público), ética (entendida como conforme a la moral) y de interés general. Al mismo tiempo se dividieron los temas en nacional o internacional según estos fueran del territorio nacional o de otros países.

Hubiera sido razonable pensar que los temas en su totalidad incluirían contenidos de tipo jurídico-normativo-legislativo, pero de esta clasificación se desprende que si bien es la que posee más cantidad de “subidas” al foro, se encuentra básicamente combinada o asociada con la categoría “política” en su mayoría.

Lo interesante a destacar es que aparecen además temas con otro tipo de tenor que no necesariamente hacen al contenido del propio curso. Esto podría ser una pista que haría referencia a la tendencia de los “nativos digitales” a “postear” todo tipo de información en la red; pero sería demasiado aventurado afirmarlo.

Si se toma el número de réplicas (contestaciones) que ha tenido el tema como indicio de interés, los cuatro que tuvieron mayor cantidad de ellas fueron “Colapso informático, incendio jurídico” (14), “Los jóvenes y la participación” (11), “Bush y la tortura” (10) y “Ceibalitas y trapos de piso” (9). Dos de ellos fueron subidos por el encargado del grupo y los otros dos, por estudiantes. Lo anterior abatiría la hipótesis de que los estudiantes contestan los temas subidos por el docente como forma de obtener una calificación y no por interés, forma de aprender o simple participación; incluso los dos temas que poseen mayor número de réplicas, son los subidos por los estudiantes.

Merece especial mención que el tema con más contestaciones refiere a un caso puramente hipotético y su relación con diferentes teorías.



El tema que más se repite es el caso Peirano lo cual no deja de ser razonable, habida cuenta que era el año 2010, en donde este caso volvió a estar en la prensa.

En relación a la división según fuera nacional o internacional, los temas fueron mayoritariamente nacionales aunque se destacan dos que no pudieron ser categorizados por su impronta hipotética; tres que combina ambas y siete que son internacionales. Se debe destacar de estos últimos, que la mayoría refieren a asuntos de muy fuerte visualización como fue el accidente y rescate de los mineros chilenos y la muerte de Néstor Kirchner.

Cuadro 13: Temas del Foro “Información y dudas sobre desarrollo del curso” según su generador y número de réplicas.

FORO: "INFORMACIÓN Y DUDAS SOBRE EL DESARROLLO DEL CURSO"		
TÍTULO	GENERADO	RÉPLICAS
Trabajo sobre interpretación de Juan A. García Amado	docente	0
Jornadas Sudafricanas / invitación	docente	0
Jornadas Sudafricanas / invitación	docente	0
Criterios de calificación	docente	0
Pregunta pendiente de la clase del lunes 30	docente	1*
Tercer parcial (Teoría de la argumentación)	docente	0

* réplica del mismo docente

Este foro presenta bien diferenciadas características al anterior. Se planeó con dos finalidades, como foro de información y como foro de dudas. La información fue subida, pero los estudiantes no consultaron respecto a sus dudas (la consigna hacía alusión a “intercambiar preguntas, dudas (...)”, la discusión se realiza en el otro foro).

Cabe preguntarse entonces: o no tuvieron dudas durante el desarrollo del curso (algo obviamente improbable), o aquí apareció el sentimiento de vergüenza, timidez, la sensación de “cosa” en participar en el ámbito académico, la que ya ha sido mencionada anteriormente.

CAPÍTULO 7: Conclusiones y Recomendaciones

7.1 Conclusiones

Producto del ingreso abierto (uno de los principios de democratización del acceso a la educación superior), es la incorporación a la Facultad de gran cantidad de estudiantes, provocando un fenómeno de masividad en las aulas, masividad entendida como una numerosidad de estudiantes asistiendo a la Facultad, e insuficiencia cuantitativa de ésta para satisfacerla. Según el Censo Udelar 2007, la Universidad contaba con 101.990 estudiantes inscriptos; por su parte en el 2010, ingresaron a la Facultad de Derecho 2.745 alumnos.

En razón de la gran cantidad de estudiantes de diferentes proveniencias socioculturales que asisten a clase, ésta se transforma en un universo heterogéneo, lo que ocasiona a su vez complejidades a la hora de su integración y satisfacción de expectativas; al mismo tiempo, estos estudiantes tienen necesidades y capacidades diferentes, así como velocidades de aprendizaje también diferentes.

Asimismo, esta población tiene como característica fundamental el ser “nativos digitales”, por lo que la Facultad ha abordado su ingreso con diferentes estrategias de las que en esta tesis se mencionan únicamente la formación pedagógica de los docentes y el Proyecto “TICUR”.

La Udelar en general y la Facultad de Derecho en particular entonces, apostaron a la incorporación de tecnologías específicas para la educación (EVA) como una de las respuestas a la masividad a que se enfrenta.

El objetivo general de esta investigación fue analizar los resultados de la incorporación de tecnologías específicas para la educación. Concretamente, se trabajó con algunos estudiantes y los docentes de un grupo. Este grupo fue seleccionado por la particularidad de que su encargado es pionero en el uso de plataformas educativas en la Facultad de Derecho de la Udelar. Se trabajó también con estudiantes usuarios de la plataforma que no pertenecían al grupo de estudio a efectos de corroborar algunas percepciones.



El uso de las tecnologías es variado, desde constituir un acceso a la información, hasta ampliar el contexto educativo, llevando la “clase fuera del aula”.

Las instituciones educativas entienden que es necesario incorporar las TIC que mejor se adecuen al proceso de enseñanza-aprendizaje de modo de acompañar y participar en los rápidos cambios existentes, no sólo en lo educativo, sino también en los ámbitos sociales, económicos y políticos de esta sociedad del conocimiento.

Como una de las formas de intentar solucionar las dificultades que se producen en las clases masivas, surgen como una alternativa posible, el desarrollo de los entornos virtuales.

Sin embargo, si bien las tecnologías siempre han estado inscriptas en las innovaciones, no son por sí solas o en sí mismas favorecedoras de mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino *posibilitadoras* de propuestas por parte de los docentes, son éstos quienes crean el contexto educativo para el uso de esas herramientas.

Los objetivos específicos que la investigación persiguió fueron identificar algunos problemas percibidos en contextos de masividad por docentes y estudiantes; registrar algunos aspectos positivos y negativos en el uso de la plataforma EVA desde el punto de vista de los docentes y de los estudiantes, describir algunos efectos que el empleo de EVA tiene sobre la relación estudiante-docente, estudiante-estudiante y detallar usos, hábitos y actitudes de los estudiantes en el empleo de las tecnologías de comunicación e información (Internet, Redes sociales, etc.).

A continuación se exponen las conclusiones a las que se arribó en el presente trabajo de investigación, presentándose agrupadas de acuerdo a los objetivos particulares anteriormente mencionados.

Identificar algunos problemas percibidos en situación de masividad por docentes y estudiantes, en el contexto de la Facultad de Derecho de la UdelaR y del grupo estudiado

Docentes

No fue posible separar los problemas de numerosidad en Facultad en general de los mismos problemas en clase. Ambos contextos están imbricados de tal manera, que las respuestas aluden a ambos, trasladándose el discurso de uno a otro, como en solución de continuidad.

Fueron mencionados los siguientes problemas:

- Escasez de espacio físico (incomodidad física y psíquica)
- Falta de mobiliario (no tener una silla para sentarse)
- Sentimientos de vergüenza y/o timidez en participar en clase en los estudiantes
- Problemas atencionales por parte de los estudiantes
- Sentimientos de frustración y desmotivación por parte de los docentes

A los problemas ya conocidos ocasionados por la masividad, como la escasez de espacio físico, no encontrar una silla para sentarse o no escuchar (ni al docente y ni a los compañeros) por estar en el fondo del salón o por el “océano” de gente en la clase (expresión utilizada por un docente entrevistado), se agregan además otro tipo de problemas de características pedagógicas e incluso psicológicas como la desestimulación en la participación de los estudiantes. Se piensa que esto es debido a la vergüenza, frustración o al “pasar” de la clase. Ahora bien, se entiende que la masividad puede contribuir a generar sentimientos de embarazo o molestia en el estudiante a la hora de participar, pero es de orden mencionar que no todos los estudiantes desean o están dispuestos a intervenir; es decir, no todos los estudiantes son participativos, estén insertos en grupos chicos o grandes. No existiría entonces una relación inversamente proporcional entre participación estudiantil y tamaño del grupo (mayor participación estudiantil a menor tamaño del grupo o número de estudiantes en clase).

Fueron asimismo detectados por los docentes, la presencia de problemas atencionales en los estudiantes que aluden a que los estudiantes se desentienden de la clase (no “prestan atención”), esto podría referirse a motivos como la incomodidad física y/o psíquica de éstos.

Los docentes informaron sobre sus propios sentimientos de frustración y desmotivación, como resultado de la imposibilidad de interactuar correctamente con los estudiantes en niveles acordes a una clase universitaria participativa, dada la impronta que le otorga el docente encargado del curso estudiado.

Al mismo tiempo los docentes informan de su imposibilidad de atender a los estudiantes correctamente en forma personal y directa en virtud de la numerosidad estudiantil.

En referencia a la mencionada desmotivación, fue comentada la imposibilidad de que aquellos estudiantes que desean profundizar en los temas puedan hacerlo, porque la generación de una discusión profunda y productiva es muy difícil con la numerosidad de estudiantes en el salón en primer lugar y porque además, existen otros estudiantes cuya desmotivación y desinterés los lleva a permanecer ajenos a la clase.

Los docentes adjudican a la masividad la deserción e inasistencia a clase de los estudiantes, dado que entienden que la numerosidad es desalentadora al momento de tener que concurrir mucho antes del horario de clase para obtener un lugar donde sentarse, o decididamente no tener donde hacerlo por ejemplo.

Al mismo tiempo, se mencionó la escasez de docentes (fruto posiblemente de temas económicos o del rápido crecimiento del alumnado sin el apoyo en cantidad de docentes, o inclusive a falta de interés en la docencia), y de la imposibilidad de la Facultad de hacer frente a esto. Esta escasez docente, también colabora en fomentar la masividad.

Las prácticas que el docente encargado desarrolla en aula (prácticas que son específicas en cada docente y que involucran los contextos y sus construcciones personales), no dependen del número de alumnos presentes (grupo chico o grupo grande), sino que, según se visualizó en las observaciones realizadas, la configuración didáctica del docente es independiente de la numerosidad, es así que propicia las intervenciones de los estudiantes, pregunta, dialoga, etc. Las configuraciones son el ejemplo del “hombre y sus circunstancias”; en el caso particular de la enseñanza sería “el docente y sus circunstancias”, agregándose: “lo que sabe y cómo enseña lo que sabe.”

También se destaca que este docente no utiliza la modalidad de subdivisión en grupos para trabajar en la clase presencial; si bien ha solicitado a los estudiantes en alguna ocasión, que trabajen en dicha modalidad en forma virtual.



Estudiantes

Fue mencionada la masividad como fenómeno que dificulta el relacionamiento con los docentes así como con los compañeros de clase. Con los primeros debido a que es altamente dificultoso que el docente pueda atenderlos correctamente siendo tantos y con los segundos porque es difícil conocerse e interactuar (salvo con los del grupito que se suele sentar junto).

Con respecto a la falta o escasa atención por parte de los docentes en razón de la numerosidad, aparecieron en los estudiantes, sentimientos de frustración y desmotivación. Es destacable que estos sentimientos fueron mencionados también por los docentes.

Aparece el sentimiento de vergüenza o “cosa” (expresión utilizada por varios estudiantes) en participar en las clases masivas, aunque se percibió como implícito que la “cosa” también se sentía por la ocasión de la participación ante otras personas y no necesariamente por ser una clase masiva. Fueron efectuados por algunos estudiantes, comentarios a propósito del esfuerzo que se realizaba para vencer ese sentimiento embarazoso y participar de igual manera.

Fue comentado que es incómodo estar “apiñados” (porque hay “pila” de estudiantes), que hay que llegar mucho más temprano para “agarrar una silla” y que debería limitarse el número de alumnos por clase. Lo interesante es que estas dificultades no fueron catalogadas como insalvables o siquiera mencionadas con sentimientos de pesar, disgusto o siquiera molestia sino como algo que es así y “hay que pasar”. El comentario de una de las estudiantes entrevistadas respecto a la masividad, es en sí mismo explicativo: *“(…) si uno puede estar en una clase de 200 o 300 personas (…) si uno puede estar en esa clase con esa numerosidad (…) prestar atención y estudiar, ir a los parciales y hacerlos y tener la constancia aunque tenga que sentarse en el piso y todo esto, va a tener constancia para cualquier cosa en la vida.”*

Algunos aspectos positivos y negativos en el uso de EVA, desde el punto de vista de los docentes y de los estudiantes

Docentes

Se ha discurrido a la largo de esta tesis a propósito de que las tecnologías por sí solas o en sí mismas no son productoras de mejoras educativas, es la acción de los docentes con planteos pedagógicos innovadores junto con el uso con sentido educativo de la tecnología, los que posibilitan su creación. En esta dirección, se han detectado los siguientes **aspectos positivos** en su uso:

- a) accesibilidad a libros, artículos, códigos; etc.
- b) posibilidad de centralizar la información y los materiales bibliográficos;
- c) facilidad e inmediatez en la comunicación.

Específicamente para la materia del grupo observado, la extensa bibliografía y la dispersión en la ubicación de la misma, hacían difícil su “búsqueda”, renovación y compilación. La plataforma les ha permitido en este sentido, no sólo hacerse de materiales de difícil acceso (por no publicarse en el país por ejemplo) o de comprar (por su alto costo), sino de renovarlos y ampliarlos y de disponerlos en un mismo lugar.

Por otra parte, en EVA se sube el *link* donde está el artículo o el libro, y allí mismo también se encuentran otras direcciones que se relacionan con el buscado.

Al mismo tiempo, el uso de EVA como biblioteca virtual ha dado como beneficio secundario, el hecho de que los estudiantes investiguen más por la facilidad que brinda hacerlo “en línea” en lugar de ir a la biblioteca en donde no están todos los libros y donde además el ejemplar puede estar prestado y por tanto, no se puede acceder a él. Al mismo tiempo, los estudiantes tienen acceso directo a las fuentes de los autores y a materiales de mayor calidad.

En línea con la bibliografía, mención aparte merece el tema del fotocopiado de libros, apuntes, guías, etc.; el que se percibe actualmente como poco efectivo e incómodo. La necesidad de mantener los materiales del curso en condiciones, crea la exigencia de revisar permanentemente en la fotocopidora donde están las “carpetas”, de manera de constatar si los materiales se encuentran en condiciones.

Se ha destacado también que, así como es importante disponer de la bibliografía con fácil acceso y centralizada, así es necesario para la información. Esta información puede ser de diferente índole. A las noticias sobre fechas de parciales, calificaciones, información sobre próximos temas de clase, etc., se agregan aquellas como suspensión de clases (paros, enfermedad del docente, etc.), cambios de horarios y actividades (seminarios, charlas, mesas redondas).

La facilidad e inmediatez en la comunicación, engloba lo relacionado a la bibliografía y a la información. En grupos numerosos, la posibilidad de acceder a la mayoría de los integrantes, comunicándoles la “subida” de materiales nuevos, el cambio de un horario, un link interesante, etc., es percibido como algo de importancia.

En el caso específico del uso de los foros en el grupo estudiado, se observó que la participación del docente encargado en éstos, es como potenciador del análisis, como guía y no como indicador de dogmas, censor, evaluador, etc.

Estudiantes

En el contexto de que los estudiantes pertenecen a los “nativos digitales”, lo que los hace poseer un fuerte relacionamiento con las tecnologías, han mencionado los siguientes **aspectos positivos** en el uso de EVA:

- a) la accesibilidad a la plataforma y aplicaciones;
- b) accesibilidad a los materiales;
- c) centralización de la información;
- d) accesibilidad al docente articulador;
- e) interacción con los compañeros (foros, chats, mensajes) e
- f) inmediatez en la comunicación.

Encuentran relativamente fácil el acceso a la plataforma y sus aplicaciones; con los usos subsiguientes, entienden su “lógica” con rapidez.

El aspecto más celebrado y mencionado como altamente positivo es la disponibilidad, rápido acceso y gratuidad de los materiales bibliográficos, es decir, la existencia de la biblioteca virtual del curso. El uso de las fotocopadoras es visto con molestia, el “paseo” por los diferentes locales de fotocopiado genera malestar y es percibido como ineficiente, habida cuenta de que muchas veces los materiales no están, o están incompletos o es difícil su



lectura (fotocopia de fotocopia). A esto se agrega que los estudiantes del interior del país, llegan a clase muchas veces sobre la hora de comienzo o deben irse rápidamente por los horarios de los ómnibus, lo que los deja sin tiempo disponible para poder fotocopiar el material; con la biblioteca virtual, disponen de ellos a su conveniencia.

Pareciera que, aunque sólo funcionara como repositorio de materiales, podría ser razón suficiente para que todos los cursos fueran incluidos en la plataforma.

El disponer de toda la información del curso “en un mismo lugar”, ha sido mencionado como importante, compartiendo lo informado en los docentes.

Fue mencionado como de “gran ayuda” el acceso irrestricto al docente articulador. Este acceso establecería una relación diferente a la habitualmente desarrollada en contextos de numerosidad entre el docente y el estudiante en virtud que se puede consultar al docente siempre que así se quiera y fuera de las horas de clase, extendiendo de esta manera la clase fuera del aula.

Asimismo la facilidad en la comunicación con los compañeros de clase y por ende de interactuar con ellos en todo momento, se apuntó como un aspecto excelente de la plataforma.

Tanto el acceso al articulador como a los compañeros, están inscriptos dentro de la inmediatez de la comunicación que brinda EVA y que es también percibida como muy buena.

El foro “Temas actuales para discutir jurídicamente” aparece como el foro más utilizado, mucho más que el de “Información y dudas sobre el desarrollo del curso”. Esta diferencia podría deberse a la intensa motivación que desarrolla el docente encargado a propósito de la necesidad de discutir y pensar sobre temas de la realidad, tanto en el ámbito de la clase como en el virtual. Se propusieron 29 temas, de los que 24 fueron generados por los estudiantes. Es interesante destacar que a medida que el curso avanzaba, el número de las propuestas de los estudiantes fue en aumento, lo que podría explicarse como que la oferta desde la cátedra es interesante y válida para los estudiantes.

Es interesante destacar, que los contenidos en este foro no se ciñeron en su totalidad a temas de tipo jurídico-normativo-legislativo y que básicamente se hallan asociados con “la política”.



Se adoptó la idea de que el número de réplicas que posee cada tema, es un indicador del interés despertado por el mismo, a tales efectos los que tuvieron mayor cantidad fueron “Colapso informático, incendio jurídico” (14), “Los jóvenes y la participación” (11), “Bush y la tortura” (10) y “Ceibalitas y trapos de piso” (9). De estos, dos fueron propuestos por el encargado del curso y los otros dos por estudiantes. Los que poseen más réplicas son los subidos por estos últimos. Podría pensarse entonces que la hipótesis de que los estudiantes responden a los temas subidos por el docente para ganar una calificación, sería errónea.

El tema que obtuvo mayor cantidad de réplicas fue un caso hipotético y su relación con diferentes teorías.

Fueron discutidos casos mayoritariamente nacionales; de los internacionales se destaca que refieren a temas de honda repercusión y visualización.

El foro “Información y dudas sobre el desarrollo del curso” fue planeado como foro de información y como foro de dudas. La información se subió pero los estudiantes no consultaron sobre sus dudas. Podría pensarse que: o los estudiantes no tuvieron dudas en el curso (algo obviamente improbable), o surgió el sentimiento, la sensación de “cosa” en participar en el ámbito académico.

Docentes

Con relación a los **aspectos negativos** en el uso, se detallan los siguientes:

Si bien se expresa que el uso de la plataforma es muy beneficioso, alguno de los docentes comentó sobre la importancia de que los estudiantes concurren a la biblioteca a investigar; el uso de la plataforma hace que esto no suceda porque al estudiante le es más cómodo “quedarse” con lo colgado en el curso de EVA.

Se podría pensar que dadas las características de los “nativos digitales”, adoptarían el uso de EVA en todas sus formas, pero esto no ha sucedido (al menos por el momento); parecieran haber razones por las cuales EVA no resulta atractiva o interesante para que la utilicen en profundidad, con todas las utilidades que EVA posee.

Dentro del uso que efectivamente le dan los estudiantes, la plataforma tampoco ha colaborado en que éstos participen más y mejor, o que incluso intervenga un mayor número de estudiantes.

En relación al tema de los foros, en primer lugar se destaca que son habitualmente los mismos estudiantes que participan en clase, los que a su vez participan en los foros de la plataforma. No es posible afirmar entonces que el sentimiento de vergüenza, de “cosa” en participar, pueda ser atribuido a la utilización de ninguna de las dos modalidades de participación, presencial y virtual.

Al mismo tiempo se encontró que los foros aparecen como alentadores de opinión en primera instancia, quedando en forma posterior la fundamentación de esa opinión y también como escenario de enfrentamientos de temas sociales, pero que presentan muy escaso aporte creativo ante éstos.

Las redes sociales en las que opera su vida particular el estudiante son de carácter “horizontal”, es decir, cada sujeto es un sujeto en igualdad de condiciones, por lo que intervienen posteando sentimientos, habilidades, bromas, aspectos personales de su vida social y/o particular, incluidas fotos o videos. Todo lo anterior es realizado sin sensación de timidez o temor. En EVA por su parte, se encuentran situaciones y relaciones de poder que hacen que deje de operar la “horizontalidad” presente en las otras redes. Los docentes intervinientes tienen la capacidad de evaluar, y por lo tanto censurar y corregir lo actuado por el estudiante. Al mismo tiempo, los propios compañeros del curso también pueden censurar o disentir sobre esa actuación. Esto haría que el sujeto retacee la participación por miedo a la censura docente, como así también la de sus propios pares; podría ensayarse la explicación entonces de que su participación en EVA se ve restringida por la cualidad de ser una red institucional.

La falta de capacidad propositiva del estudiante referente a plantear temas de discusión, subir materiales propios o *links*, por su falta de experiencia para hacerlo; esta capacidad propositiva es inédita en la vida escolar del estudiante, lo que le ocasiona dificultades a la hora de promover algún tipo de propuesta.

Estudiantes

A pesar de que el uso que le dan a EVA es exiguo, fueron mencionados escasísimos **aspectos negativos** en su uso:



Algunos estudiantes encuentran -sobre todo el primer acceso a EVA- cuando menos, poco “amigable”. En el primer acceso deben utilizar para ingresar a la plataforma, la clave que les da la Bedelía cuando se inscriben y luego además para ingresar al curso, deben poseer la clave de éste y además deben tener su propia clave.

El sentimiento de que se puede “quedar mal” específicamente ante sus compañeros, tanto por intervenir en los foros como por no hacerlo. En el primer caso, el estudiante siente que “se hace ver” y en el segundo, queda como que “no sabe nada.” La “horizontalidad” que tienen las otras redes, parece no operar en EVA y no únicamente por la capacidad de censura de los docentes, sino también la de sus propios pares. También sucede que no intervienen por sentimientos de vergüenza.

En opinión de la autora de esta tesis, lo que se ha hecho con EVA, es ir a conversar con el mismo lenguaje simbólico que los jóvenes están utilizando, para de esta forma acercar y acercarse a esta generación “multitarea” (es natural encontrar a estos jóvenes conectados en la red, escuchando música, viendo la TV y hablando por celular y decir que están estudiando).

Efectos que el empleo de EVA tiene sobre la relación estudiante-docente, estudiante-estudiante

Uno de los principios base de nuestra Universidad es el principio de equidad. Se entiende que con EVA se logra un mayor compromiso con los estudiantes que estarían en “inferioridad de condiciones” porque no pueden asistir a clase (habitualmente por estar trabajando) o que estudian solos, ya que la plataforma les brinda la oportunidad no sólo de obtener los materiales, sino que además les ofrece la posibilidad de comunicarse tanto con el docente articulador como con sus compañeros y también la posibilidad de participar del curso interviniendo en los foros o chats.

Con referencia a los estudiantes que no pertenecen al curso de hecho y por tanto que no asisten a clase, en el grupo estudiado no se permite su participación en EVA, porque se considera que no es valiosa para el estudiante que no asiste al curso, dado que en la plataforma se trabajan temas que se continúan muchas veces con lo tratado en clase. La plataforma es considerada un apoyo al curso presencial y no como curso a distancia.



La cantidad y calidad de los cursos y de las interacciones docentes-estudiantes y estudiantes entre sí, sería una réplica de lo que acontece actualmente en los grupos presenciales. El agregar el uso de la plataforma al curso, en este caso, no sería suficiente para instar a los estudiantes a participar profundamente en ella, ni tampoco para cambiar las relaciones existentes entre docentes y estudiantes y entre éstos entre sí.

El uso de la plataforma como repositorio de materiales, indudablemente ha resultado de gran ayuda y “mejoramiento” en la calidad de la bibliografía; todos los estudiantes utilizan EVA ya sea para bajar el material de estudio y para estar al tanto de las discusiones en los foros así como de los mensajes de los docentes; pero es una pequeña parte de la clase los que efectivamente la utilizan de manera más profunda.

Surge también la necesidad de buscar y generar formas de motivar la participación en EVA de los estudiantes que no lo hacen, intentando encontrar estrategias que les sean atractivas y motivadoras para ampliar y mejorar su uso.

Se crea una fuerte relación entre el docente articulador y los estudiantes en razón del acceso irrestricto a éste, extendiendo de esta manera la clase fuera del aula. Los entrevistados han hecho énfasis en lo extraordinario de tener al profesor “ahí” para que les conteste las preguntas, lo han señalado como algo “de gran ayuda” y que da “facilidad”.

No se ha detectado una diferencia entre las intervenciones de los estudiantes en forma presencial o virtual; se podría pensar que el sentimiento de vergüenza podría llegar a disminuir en la virtualidad; pero en su gran mayoría son los mismos estudiantes que participan en clase y en la plataforma. Valdría considerar, que la participación (en ambas formas) se debe a un “tipo” de persona (o personalidad) y no a la presencia o ausencia física o virtual, de otros.

Estrechamente relacionado con lo anterior, aparece la ubicación física en la clase, ubicación que es elegida por el estudiante. La ubicación facilitaría o dificultaría su participación presencial y por ende su relacionamiento tanto con los docentes como con los compañeros. Se distinguieron dos razones para esto: la vergüenza (como “distribuidor” espacial en el aula) y el desinterés. En esta última, puede ser desinterés en la clase en particular o desinterés en el relacionamiento con los compañeros y docentes.

Con referencia a la construcción de conocimiento, se detectó que los aportes de los estudiantes en EVA, refieren a copiar informaciones del momento sin elaboración propia,



salvo en escasas ocasiones; aunque debe rescatarse que se muestran avances en este sentido.

Si bien con timidez aún, la utilización de la plataforma en el grupo estudiado, ha extendido la clase afuera del aula. El tiempo de clase se introdujo en el tiempo de cada uno, en el momento que la persona entiende necesario o conveniente.

A pesar de no formar parte de los objetivos descritos de la investigación, se indagó la opinión sobre la percepción de los estudiantes a propósito de la clase magistral, por su modalidad de uso en contextos masivos; a estos efectos se relevó lo siguiente:

El involucramiento del estudiante en una clase magistral “típica” es cuando menos pobre, cognitivamente hablando. Si bien gran cantidad de docentes instan a sus estudiantes a participar en la clase, deben lidiar con factores que no pueden controlar o modificar. Algunos de estos factores remiten a la propia personalidad de los estudiantes -timidez, vergüenza, falta de iniciativa, temor, inseguridad, etc.- Algunos estudiantes participan con naturalidad, pero a otros se les dificulta esta instancia.

Es interesante destacar el fenómeno que se desarrolla en relación a la selección de la ubicación en el salón, que realiza el estudiante. El lugar que el estudiante elige, respondería bien a facilitar o a dificultar su participación en clase; en este caso, la vergüenza también operaría como “distribuidor” de los estudiantes en el espacio físico, promoviendo que, a mayor vergüenza, mayor probabilidad de que el estudiante se ubicará al fondo del salón.

Vale destacar que todas las configuraciones didácticas pertenecen a la categoría de clase magistral. Fue observado en el grupo estudiado, tres tipos diferentes de configuraciones didácticas, específicamente ellas fueron, el “objeto paradigmático: la situación o caso problema”, la “secuencia progresiva no lineal” y la “secuencia progresiva no lineal con descentraciones múltiples por ejemplificación”. Las categorizaciones no son “compartimientos estancos”, a tales efectos, pueden interpenetrarse unas en otras, de modo de empezar en un tipo de configuración y pasar a otra, o no ser “tipos puros” de configuración.

Si bien en general a los estudiantes les “parece bien” la clase magistral, queda en duda si les parece bien como formato educativo o por costumbre. En el primer caso se debería a que aún persiste alguna forma de necesidad, por parte de los estudiantes, de un cierto autoritarismo como forma de afirmación de que el profesor es “el que sabe”. En lo relativo a

la costumbre, se evidencia en razón de que es el método que conocen y están habituados o porque este formato es menos exigente para el estudiante (ya que éste sólo escucha y toma apuntes).

Los estudiantes consensualmente entienden que la clase magistral es responsabilidad del docente, pero perciben que para que la clase sea fructífera, ellos también “tienen que poner de su parte”. Sería el docente quien en principio inicia el relacionamiento con los estudiantes mediante preguntas, anécdotas o comentarios y los estudiantes debieran seguirlo interviniendo activamente. Intuitivamente los estudiantes entienden que “no sirve sentarse y no hacer nada.”

En resumen: la clase magistral serviría, siempre y cuando el docente sea “bueno” (académicamente hablando) y de oportunidades a los estudiantes de interactuar de alguna manera, brindándoles así la posibilidad de participar. Al mismo tiempo, los propios estudiantes deben prestar atención e interactuar con el docente cuando éste lo solicita.

Otros factores incidentes en el desarrollo de la clase magistral son los locativos, los salones generalmente están “clásicamente” diseñados, todos los estudiantes mirando al frente y dándose la espalda unos a otros y el o los docente/s al frente, arriba de una tarima o similar; esto obviamente no facilita la interacción cara a cara. Al mismo tiempo, las aulas alojan más estudiantes de los que deberían. Este formato no sólo no facilita la participación entre los compañeros, sino que no facilita el escucharse entre ellos.

Identificar usos, hábitos y actitudes de los estudiantes en el empleo de las TIC

Como ya se ha señalado, la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Derecho, son “nativos digitales”, esta característica se replica en el grupo estudiado; por tal motivo son constantes participantes en el uso de Internet, las redes sociales y de las tecnologías de comunicación e información en general.

Los entrevistados mencionaron que estas son las formas de comunicación que utilizan habitualmente:

- celular
- *Facebook*



- *Skype*
- MSN
- correo electrónico
- Twitter
- *Whatsapp*
- *LinkedIn*

El uso del celular es “obvio”, “todo el mundo tiene celular”. Los dos usos fundamentales de éste son la comunicación telefónica y los mensajes de texto, aunque se va notando la integración de *Whatsapp* a la forma comunicativa habitual.

De la indagación realizada surgió que, si bien fueron mencionadas otras redes, aparece *Facebook* como la red social por excelencia, existiendo una relación directamente proporcional entre tiempo de ocio y uso de esta red social. Muchos de los entrevistados mencionaron que a veces entran a *Facebook* todos los días y otras veces, si estuvieron utilizando otras formas de comunicación, entran poco.

En algunos casos se menciona el uso de *Facebook* como algo “adictivo” y esta adicción lleva a ocupar el tiempo en “ver” lo que está en esa red, distrayéndose de otro tipo de actividades.

Se destaca la necesidad de “estar” en *Facebook* porque si una persona “desaparece” de esta red, “desaparece” de la vida, lo que evidenciaría una fuerte correlación entre virtualidad y realidad para estos jóvenes.

A pesar de lo anterior, fue detectado también en algunos de los entrevistados, un aparente “aburrimiento” en el uso de *Facebook*, pero no se poseen datos para realizar alguna precisión respecto a la o las posibles razones de esto.

El uso de *Facebook* facilitaría la utilización de otros tipos de redes, como “Woow” y “No te lo pierdas”.

Se destaca que *LinkedIn* es vista como una red que no proporciona beneficios, a pesar de que están registrados en ella. Esto se debería posiblemente a sus características típicamente laborales, las que aún no son percibidas por los entrevistados como “necesarias” en virtud por su edad.



Fue detectado que los beneficios en el uso de las redes sociales son muchos, pero que el más importante es la comunicación, con los pares básicamente, aunque también se menciona a la familia (por ser residente en el Interior del país o en el exterior) o simplemente para “saber de ellos”. El estar comunicados también refiere a mecanismos informativos (qué está pasando en el país, exterior, Facultad, club, etc.).

El uso del correo electrónico está integrado en las formas habituales de contactarse con las demás personas. El “chateo” (MSN) así como los mensajes privados a través de las redes, es posible que sustituyan el uso meramente comunicativo del correo electrónico; por lo que quedaría para un uso de tipo laboral.

7.2 Conclusiones principales

Es indudable que toda época histórica se ha visto influenciada por sus TIC dominantes, propiciando éstas una forma de conocimiento distinta a las anteriores, forma que debe atenderse desde la institución educativa en su rol fuertemente socializador.

En esta sociedad del conocimiento, la red, la virtualidad en general, se ha transformado en un fenómeno no solamente omnipresente sino también omnipotente y ubicuo.

Las TIC producen diferentes vinculaciones de los individuos con el mundo, vinculaciones diferentes que deben ser cabalmente comprendidas, porque provocan tensiones en el sistema educativo cuando éste no se adecua a los requerimientos de los “nativos digitales” y a la actual generación del conocimiento.

Las TIC aportan nuevos y potentes recursos no sólo para el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también para el diseño de nuevos escenarios educacionales, de la que la educación superior no está exenta.

En la educación y, en este caso, en la educación superior, la tecnología educativa debe necesariamente estar en correspondencia con las propuestas de enseñanza y también enmarcadas socio-históricamente, incorporar las TIC en la educación, con el fin de enriquecer el conocimiento (“inclusión genuina de tecnología”).



Se podrían destacar como dos “niveles” en los aportes de las TIC y más específicamente en las plataformas educativas, uno más utilitario y otro más teórico.

En cuanto al primero, la creación y uso de las bibliotecas virtuales se destaca como un logro fundamental, salvando las distancias, podría pensarse en un impacto como fue la invención de la imprenta en su momento. El rápido y fácil acceso a los materiales didácticos, tanto dentro de los cursos en EVA como en la red. La permanente actualización de libros, revistas, documentos, que colabora con una mejor propuesta bibliográfica por parte de los docentes e incluso de los estudiantes. La creación de otro tipo de materiales como son los multimedia (videos, archivos de audio, fotos, etc.), materiales que son más atractivos para los “nativos digitales”. La sincronicidad o asincronicidad en la comunicación, haciendo que ésta sea de más fácil acceso; pero también es importante tener en cuenta el contexto administrativo, es decir, las informaciones variadas que refieren a cambios de horas, suspensiones de clase, exámenes, etc.

Mención aparte merece la ampliación que han generado las TIC en el acceso de cierto tipo de estudiantes, como lo son aquellos que trabajan muchas horas, tienen problemas familiares, de salud, pecuniarios o simplemente viven lejos de los centros de estudio; aporte no menor.

Por otra parte en el segundo nivel se encontrarían los aportes que refieren a razones como la reflexión que realiza el docente en ocasión de su empleo, del material a utilizar y de la forma que éste será realizado, llevando así, en sí misma, una propuesta de actualización docente. Las TIC proporcionan una herramienta de construcción de conocimiento que se asienta en la relación del alumno con su contexto, acompañado con una propuesta docente específica del campo disciplinar que se trate. Según la propuesta pedagógica del docente, las tecnologías podrán ser utilizadas como herramientas puras o dentro de un proyecto educativo. Finalmente, el carácter innovador de las TIC resultaría en que han franqueado la categoría de simple herramienta.

Atenta a los cambios habidos y como forma de acompañar y participar en ellos, la UdelaR entendió como necesaria la construcción del campus virtual universitario, buscando entre otros, mejorar la docencia y la formación de los docentes en la utilización de las TIC.

La Facultad de Derecho con la intención de enfrentar la población estudiantil de “nativos digitales” y la numerosidad de estudiantes, ha apostado a que la utilización de EVA en forma generalizada, podría colaborar en la mejora de alguno de estos aspectos; inició esta acción,



incentivando el rediseño de los cursos para grupos numerosos, utilizando a EVA como recurso que considera el relacionamiento de los “nativos digitales” con la tecnología y la posibilidad de acceder a ciertos niveles de personalización en situación de masividad.

Ahora bien, en el contexto educativo existen dos actividades que se encuentran habitualmente en tensión, la transmisión del conocimiento ya creado a las nuevas generaciones y el fomentar la creatividad y el cambio de eso ya es conocido. Se hace necesario reflexionar sobre estas dos actividades para resolver de manera fructífera esa tensión.

Las prácticas docentes innovadoras son pedagogías que se centran en el estudiante, promoviendo la construcción del conocimiento y atendiendo a que el aprendizaje se amplíe fuera del ámbito del aula, así como propiciando la integración de las TIC. La característica fundamental sería la creatividad en las estrategias docentes innovadoras, no hay innovación, sin creatividad del docente.

En esta línea, se destaca que la práctica es particular en cada docente. Las configuraciones didácticas que éste desarrolla, son un ejemplo del “hombre y sus circunstancias”, que se puede transformar en el “docente y sus circunstancias”, agregándose: “lo que sabe y cómo enseña lo que sabe.”

En el caso específico del grupo estudiado, el encargado del curso es un docente innovador y pionero en el uso de plataformas educativas, que entiende que éstas son necesarias para compartir los “códigos de época” con los estudiantes “nativos digitales”.

Se observó que el uso de EVA se relaciona con que opera en base a la vinculación de los estudiantes con la informática en general, siendo los aportes más notorios la accesibilidad a la biblioteca virtual del curso, la creación de nuevos materiales por parte de los docentes y la facilidad de inclusión de *links* a otro tipo de materiales como ser películas, presentaciones, videos, etc.; el acceso por parte de los estudiantes al docente articulador (como forma privilegiada de personalización); el uso de los foros como lugar de discusión; la centralización de la información y la propia comunicación entre los estudiantes.

Ahora bien, se podría pensar que los “nativos digitales” se encontrarían en su “ambiente” utilizando la plataforma y que no habría dificultades en su participación (en todos sus aspectos), pero esto sorpresivamente no ha sido así; fue mencionado tanto por los docentes como por los propios estudiantes que a muchos les da vergüenza intervenir. Según lo



investigado, la vergüenza surge por aspectos que refieren a lo personal y psicológico del estudiante (timidez, escasa confianza en sí mismo, etc.) y también a las posibles “sanciones” por parte de los demás estudiantes (si intervienen pueden ser vistos como que “se hacen los que saben”). Lo interesante es que no existe una diferencia entre la presencialidad y la virtualidad a la hora de la participación, es decir, un estudiante no participa en clase por vergüenza porque están todos presentes, pero este mismo estudiante tampoco participa en la plataforma. El docente encargado insiste a los estudiantes a propósito de la utilidad de la plataforma e incluso califica las intervenciones, pero aún así, muchos estudiantes no lo hacen. Fue informado que son habitualmente los mismos estudiantes los que intervienen en ambos ámbitos.

Sin pretender generalizar esta afirmación, se podría decir que los cursos masivos, no sólo desestimulan la participación presencial sino también la virtual, la participación de por lo menos un cierto tipo de estudiante. Esto lleva a la necesidad de repensar a la plataforma como alternativa que podría colaborar con la numerosidad de estudiantes, en tanto una parte importante de éstos no interviene. Al mismo tiempo, las variadas posibilidades que presenta EVA, en cuanto a otorgar oportunidades de enriquecimiento y creación de conocimiento principalmente, se ven afectadas.

Ensayando una posible explicación, se podría pensar que se debe a que EVA está en los comienzos de uso como modalidad educativa y también a la fuerte competencia que le presenta *Facebook* como alternativa conocida y amigable. ¿Porqué no pensar en esta última, como red que pudiera transformarse de alguna manera en “más académica”?

Se visualiza como el gran aporte de EVA, la biblioteca virtual, la accesibilidad a una bibliografía moderna, actualizada, abundante y, algo marcadamente fundamental, gratis. Todos los estudiantes utilizan EVA para bajar el material, sin distinción, participen o no de las discusiones, informaciones, etc.

Para docentes y estudiantes, es buena la valoración de la plataforma, incluso de las redes en general, pero en el caso de de los estudiantes, se encuentran únicamente esbozos respecto a los fundamentos teóricos para su uso en la enseñanza. Entienden que la plataforma ayuda con aspectos relativos a la falta de tiempo, incomodidad del traslado, lugar de residencia, etc., pero no son abordados los temas que se relacionan con lo educativo, la pertinencia del ingreso de las TIC en la enseñanza o su posible utilidad en ésta.



Existirían dos dificultades importantes para que los docentes utilicen las TIC, la primera refiere a inscribir su inclusión en una propuesta didáctica (nuevas metodologías y estrategias) que así lo posibilite (aprendizaje basado en problemas, trabajo colaborativo, auto-aprendizaje, etc.) y la segunda es la necesidad de flexibilizar el sistema educativo para que el estudiante sea promovido en base a su velocidad de aprendizaje.

Vale la consideración final, que se estaría transitando por la etapa de interpretación flexible con la plataforma, es decir, por ese período de flexibilidad donde los actores se encuentran construyendo el nuevo sentido del artefacto tecnológico para en el futuro, hacer colectivas estas nuevas definiciones.

7.3 Recomendaciones

Si bien se entiende que el estudio de un caso y la breve experiencia en el uso de EVA de la autora no proporcionan suficiente información para realizar generalizaciones, se considera que igualmente pueden ser de utilidad las siguientes sugerencias.

Hecha esta consideración, se realizan las presentes recomendaciones para la Facultad de Derecho de la UdelaR, con el ánimo de colaborar en el desarrollo de una Facultad para el siglo XXI.

- Fomentar la profundización en el uso de EVA por parte de los docentes y estudiantes, así como insistir en la necesidad de creación de cursos para todas las materias, pudiendo ser estos de características presenciales, semi-presenciales, a distancia, reglamentados o de cualquier otro tipo.
- Incentivar la participación en los foros en EVA en cada curso, haciéndola parte del sistema de evaluación de éste.
- Realizar cursos sobre la utilización de la plataforma, para docentes y estudiantes en forma separada.
- Propiciar que, a través de una comisión *ad hoc* de la Facultad conformada por docentes involucrados en el uso de EVA y por técnicos especialistas en el tema,

participen en la toma de decisiones para el Servicio relativas a las posibles necesidades y demandas de docentes y estudiantes respecto del uso/no uso de EVA y sus aplicaciones en la enseñanza.

- Otorgar a los docentes encargados de la plataforma, alguna forma de reconocimiento y apoyo a esta gestión.
- Creación de un foro de uso exclusivo docente, con temáticas que aborden temas docentes, nacionales o internaciones, jurídicos, así como de interés general.
- Publicitar y promover las prestaciones de la plataforma (“creación y gestión de cursos, creación de espacios para grupos de trabajo, comunicación, creación colectiva, gestión de usuarios, aprendizaje colaborativo y herramientas de evaluación”) (Red EVA. 2012. Sitio).
- Al mismo tiempo, no es posible ignorar el uso que dan a *Facebook* los estudiantes, incluidas las discusiones (sobre temas académicos) en sus foros. Sería de interés indagar en posibles “contemporizaciones” entre esta red y EVA.
- La incorporación de las TIC ha promovido importantes cambios que influyen en aspectos de la relación presencial docente – estudiante en el ámbito institucional, así como en la percepción de los estudiantes de “cómo debe ser” la enseñanza universitaria. La enseñanza entonces se ve desafiada por estos cambios que han dado lugar a la llamada “sociedad del conocimiento”. A tales efectos, sería necesario que la Facultad indagara respecto a otras formas de aproximación y de otorgamiento de facilidades para los estudiantes que no asisten a clase o estudiantes “a distancia”; quizás fuera conveniente que se instrumentaran cursos *ad hoc*, es decir, cursos expresamente diseñados para ellos. En tanto la plataforma sea utilizada (como en el caso estudiado) como apoyo a un curso presencial, estos estudiantes carecerán del soporte necesario para continuar con sus estudios; tarea de la Facultad entonces la búsqueda e implementación de modalidades útiles para estos estudiantes.
- Se debe mencionar el gran esfuerzo que viene realizando la UdelaR con la incorporación de las tecnologías específicas para la educación a fin de encontrar caminos para solucionar alguno de los problemas que presenta la masividad, mejorar la inclusión social de los estudiantes, considerar la situaciones socio-económicas de algunos estudiantes provenientes de sectores socioculturales más deprivados, etc..

Se entiende como necesario incorporar el uso de las tecnologías en la Educación Universitaria, acompañando los cambios en los niveles de Educación Primaria y Secundaria que están incorporando innovaciones tecnológicas (Plan Ceibal).



Referencias

- Arocena, R. & Sutz, J. (2000). *La universidad latinoamericana del futuro. Tendencias – Escenarios – Alternativas*. Colección UDUAL 11. México. Recuperado de: <http://www.udual.org/CIDU/ColUDUAL/11/ColUDUAL11.pdf>
- Arocena, R. (2007). Documento: *La Universidad de la República analiza criterios para la elaboración de una nueva ley de educación. Notas para preparar colectivamente una Contribución de la Universidad de la República a la elaboración de una nueva ley de educación. La nueva reforma: hacia la generalización de la enseñanza avanzada y permanente*. Segunda versión.
- Artigas, S., Golpe, A. & San Martín, B. (2009). Trabajo final de Educación Comparada. Maestría en Educación Universitaria. CSE. *Formación Pedagógica de los docentes en la Educación Superior: Facultades de Derecho –Universidad de la República, Universidad de Bs. As.*
- Atkinson, R. (1998). The life story interview. En: Valles, M.S. *Entrevistas cualitativas*. Cuadernos metodológicos Nro. 32. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Bates, T. (2001). Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios. [Avance editorial] Recuperado de: <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/bates1101/bates1101.html>
- Brown, G. y Atkins, M. (1994). Effective Teaching in Higher Education. En: Zabalza, M.E. *¿Podemos hablar de una docencia universitaria de calidad? Una propuesta de criterios para la mejora de nuestra enseñanza universitaria*. Recuperado de: <http://www.pucmm.edu.do/RSTA/Academico/TE/Documents/iu/duc.pdf>
- Brown, J.S. (2000). Growing up digital. *Change Magazine* 32(2), 10-20. Recuperado de: <http://www.aahe.org/change/digital.pdf>
- Brunner, J.J. (2012). La idea de Universidad en tiempos de masificación. *Ries* 3. Recuperado de: http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/228/html_26

- Buendía, A. & Martínez, A. (2007). Hacia una nueva sociedad del conocimiento: retos y desafíos para la educación virtual. En: Lozano, A & Brugos, V. (Comp.), *Tecnología educativa: en un modelo de educación a distancia centrados en la persona* (77-106). México: Limusa.
- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En: Lorenzo, M. y otros (Coord.). *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Castells, M. (1998). Internet y la sociedad red. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/web/esp/articulos/castells/castellsmain1.htm>
- Castells, M. (1998). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2002). La dimensión cultural de Internet. Ponencia impartida en el ciclo de debates culturales Cultura XXI: ¿nueva economía?, ¿nueva sociedad? organizado por la UOC y el Instituto de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona. Recuperado de: http://212.red-212-170-166.staticip.rima-tde.net/mochila/didactica/Castells_dimension_cultural_internet.pdf
- Cebrián, M. (Coord.). (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Ed. Narcea.
- Coller, X. (2000) Estudio de casos. Cuadernos Metodológicos 30. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid. Ministerio de la Presidencia.
- Comisión Sectorial de Enseñanza, Unidad Académica. UdelaR. (2002). Plan de Desarrollo Estratégico UdelaR. Proyecto Institucional Formación Didáctica de los Docentes Universitarios. Resultados de ejecución 2001-2002.
- Comisión Sectorial de Enseñanza. UdelaR. (1994). Ordenanza.

- Contera, C., Chouhy, G., Fernández, E. & Fraga, L. (2004). La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación Superior. *Serie: Investigación Educativa*. Documento N°1. Recuperado de: <http://www.cse.edu.uy/node/140>
- Cuban, L. (2008). *Frogs into Princes. Writings on School Reform*. Teacher's College Press. New York. En: Dussel, I. *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Facultad de Derecho. (2012). Sitio. Institución. Recuperado de: <http://www.fder.edu.uy/institucion.html>
- FUNDESCO, Los libros de. (1986). *Formación de Técnicos e investigadores en tecnologías de la información*. Madrid. Recuperado de: <http://www.gtlic.ssr.upm.es/demo/curtic/1tl101.htm>
- García Aretio, L. (1999). Historia de la Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 2(1), 11-40.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Book Ed.
- Grupo Radar. (2012). *El perfil del internauta uruguayo 2012*. Recuperado de: http://www.innovaportal.com/innovaportal/file/86/1/internet_en_uruguay_2012.pdf
- Haag, S., Cummings, M. & McCubbrey D.J. (2004). *Management information systems for the information age*. New York: McGraw-Hill.
- Haddad, W. & Draxler, A. (2002). The Dynamics of Technologies for Education. En: Haddad, W & Draxler, A. (Eds.). *Technologies for education: potentials, parameters and prospects*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001191/119129e.pdf>

- Haddad, W. & Jurich, S. (2002). ICT for education: prerequisites and constraints. En: Haddad, W. & Draxler, A. (Eds.). *Technologies for education: potential, parameters and prospects*. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001191/119129e.pdf>
- Hannan, A. & Silver, H. (2006). *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Ed. Narcea.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and evaluation in higher education*, 18(1), 9-34. Recuperado de:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260293930180102>
- Harvey, L. (1999). Quality in higher education. UCE (University of Central England in Birmingham). Documento presentado en la Swedish Quality Conference. Göteborg.
- Ito, M. (2010). Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media. En: Dussel, I. & Quevedo, L., *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana. Recuperado de: <http://www.virtualeduca.org/ifdve/pdf/ines-dussel.pdf>
- Kaplún, G. (2005). *Aprender y enseñar en tiempos de Internet*. Recuperado de:
<http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodiqi/Aprender%20y%20enseñar%20en%20tiempos%20de%20Internet.pdf>
- Lanier, J. (2012). *No somos computadoras: un manifiesto*. Buenos Aires: Ed. Debate.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (Coord.). (1997). *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires: Librería Editorial El Ateneo.
- _____ (Comp.). (2005). *Tecnología educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu Eds.

- _____ (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lorenzatti, M.C. (2012). Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región. Universidad Nal. de Córdoba. Argentina.
- Lucarelli, E. (2004). Las innovaciones en la enseñanza, ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?. 3eras. Jornadas de Innovación Pedagógica en el aula universitaria. Universidad Nacional del Sur. Recuperado de: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/bibliografia-lucarelli1.pdf>
- _____ (2003). La universidad sudamericana frente a la crisis, la integración regional y el futuro. III Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Buenos Aires. Recuperado de: [https://www.google.com.uy/#q=%E2%80%A2%09Lucarelli%2C++E.+\(2003\).+La+universidad+sudamericana+frente+a+la+crisis](https://www.google.com.uy/#q=%E2%80%A2%09Lucarelli%2C++E.+(2003).+La+universidad+sudamericana+frente+a+la+crisis)
- Maggio, M. (2000). El tutor en la educación a distancia. En: Litwin, E. (Comp.), *La Educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de: <http://www.unp.edu.ar/euev/Textos/Maggio.pdf>
- _____ (2005). Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro. En: Litwin, E. (Comp.), *Tecnología Educativa en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (2008, 30 de junio). El campo de la tecnología educativa: algunas aperturas para su reconceptualización. *TICS Normal*. Recuperado de: <http://ticsnormal.blogspot.com/2008/06/el-campo-de-la-tecnologa-educativa.html>
- _____ (2012, 29 de agosto). La Enseñanza poderosa y perdurable. *Educación 2.0*. Recuperado de: <http://www.educdoscero.com/2012/08/la-ensenanza-poderosa-y-perdurable.html>
- _____ (2012). *Enriquecer la Enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

- Martínez Lauretta, M. (2011). En educación hay una cultura que bloquea los cambios inteligentes. *Síntesis Educativa*. Recuperado de: http://sintesis-educativa.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=551:entrevista-a-marcelo-martinez&catid=34:articulos&Itemid=33
- Martínez Sánchez, F. (1996). La enseñanza ante los nuevos canales de información. En: Tejedor, F. J. y García Valcárcel, A. (Eds.). *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación* (101-119). Madrid: Narcea.
- McConnell, D. (2006). *E-learning groups and communities*. Poland: The society for research into higher education & Open University Press.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2010). Dirección de Educación. Área de Investigación y Estadística. *Anuario Estadístico 2010, Capítulo 6: Educación universitaria*. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/13953/1/anuario_estadistico_2010_-_parte_ii_cap_6.pdf
- Moodle. 2012. Introducción a Moodle 2008. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/6912729/Que-es-Moodle>
- Peña Acuña, B. (2011). *Métodos científicos de observación en Educación*. Madrid: Ed. Visión Libros.
- Pérez Serrano, G. (1994). *La investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Pérez Mateo, M. & Guitert, M. (s.f.). Aprender y enseñar en línea. Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Recuperado de: http://cv.uoc.edu/~101_m1_030_01_w01/Aprender%20y%20ense%F1ar%20en%20%EDnea.pdf

- Prensky, M. (2001). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Recuperado de: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Ramírez Montoya, M.S. & Burgos Aguilar, J. (Coord.). (2010). *Recursos Educativos Abiertos en ambientes enriquecidos con tecnología: innovación en la práctica educativa*. México. ISBN 978-607-501-018-2. Recuperado de: <http://books.google.com.uy/books?id=W1bp5qEv6qsC&pg=PA13&lpg=PA13&dq=haddad+y+jurich+prerrequisitos&source=bl&ots=STFV1rY5iB&sig=LfUhm56UtNtIqRUI2jMOUiYg6oQ&hl=es&sa=X&ei=9v5NUejSNMqa0QH2xYHYDw&ved=0CEgQ6AEwBA#v=onepage&q=haddad%20y%20jurich%20prerrequisitos&f=false>
- Real Academia Española. Buscador Diccionario. 2012. Recuperado de: <http://www.lema.rae.es/drae/?val=generaci%C3%B3n>
- Red EVA. Definición. 2012. Recuperado de: http://data.cse.edu.uy/redeva_que-es
- Red EVA. Sitio. 2012. Recuperado de <http://eva.universidad.edu.uy/>
- Rodés, V., Canuti, L.; Motz, R.; Peré, N.; Pérez, A. (2013). Categorization of learning design in courses in virtual environments. 1st Moodle Research Conference 2012. 14 y 15 de setiembre de 2013, Creta, Grecia. Recuperado de: http://research.moodle.net/MoodleCon_Proceedings_program/index.htm
- Sancho, J. et al. (1994). *Para una Tecnología Educativa*. Madrid: Horsori Ed.
- Smith, M.K. (2002-2008). Howard Gardner and multiple intelligences, the encyclopedia of informal education. Recuperado de: <http://www.infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education>.
- Stake, R.E. (1994). Case Study. En: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study*. London: Sage.

- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Trow, M. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. En: OCDE (Comp.), *Policies for Higher Education. General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education* (51-101). Paris: OCDE.
- Udelar. (2007). *VI Censo de Estudiantes Universitarios*. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pagelId/129>
- Udelar-CSE-TIC Uso Educativo. (2010). *Evaluación externa del proyecto generalización del uso educativo de las tecnología de la información y la comunicación en la Udelar (TICUR)*. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/FINAL%20EVALUACION%20EXTERNA%20DEL%20PROYECTO%20TIC%20UR.pdf>
- Udelar. (2011, 14 de febrero). La Universidad al servicio de la República. Elementos de juicio, acciones en curso y metas orientadoras. Documento síntesis presentado por la Udelar al Primer encuentro de trabajo de Consejo de Ministros con la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública. Recuperado de: http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/presentacion_Udelar_14febr.pdf
- Udelar. (2013). ProEVA. Sitio. Recuperado de: <http://www.universidad.edu.uy>
- Udelar. (2013). Líneas de acción del proyecto. Sitio. Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA). Recuperado de: <http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pagelId/114>
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia mundial sobre la educación superior. Paris. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- _____ (2006). *Informe sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior*. Caracas: Editorial Metrópolis. Recuperado de: <http://www.radu.org.ar/Info/2%20IESALC.pdf>

- _____ (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Londres. UNESCO. Recuperado de:
<http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Universidad Nal. de Río Cuarto. (2008). *Tecnologías de la información y la comunicación: ¿Qué nuevos debates instalan para la enseñanza universitaria?. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*. 3(3). UNRC. Argentina. Recuperado de:
<http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/m-m-hraste-sept08.pdf>
- Valdivia, A., Reinoso, E & Díaz, C. (2012). *¿Qué es un cluster?*. Recuperado de:
<http://es.scribd.com/doc/6858172/QUE-ES-UN-CLUSTER>
- Valverde Berrocoso, J. & Garrido Arroyo, M.C. (1999). El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en los roles docentes universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2 (1).
- Watts, D.J. (1998). *Six Degrees: The Science of a Connected Age*. New York, & London: W.W. Norton & Company.
- Zabalza, M.A. (2003). *Innovación en la enseñanza universitaria. Contextos educativos 6-7*. Universidad de La Rioja. España. Recuperado de:
<http://www.pucmm.edu.do/RSTA/Academico/TE/Documents/iu/ieu.pdf>
- Zabalza, Miguel A. (s.f.) *¿Podemos hablar de una docencia universitaria de calidad? Una propuesta de criterios para la mejora de nuestra enseñanza universitaria*. Universidad de Santiago de Compostela. España. Recuperado de:
<http://www.pucmm.edu.do/RSTA/Academico/TE/Documents/iu/duc.pdf>

Bibliografía

- Bachelard, Gastón. 2004. "La formación del espíritu científico." Pág. 16. Siglo XXI Eds. Buenos Aires.
- Barrán, J.P. (1995). Uruguay siglo XX. Recuperado de: <http://www.rau.edu.uy/uruguay/historia/Uy.hist4.htm>
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Behares, L.E. (2004). *Didáctica mínima: los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Bolter, J. D. & Grusin, R. (2008). En: Gitelman, L. *Always already new. Media, history and the data of culture*. Cambridge: MIT Press.
- Chevallard, I. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- Collazo, M. (2012). Políticas y estrategias de formación docente de la Universidad de la República (Uruguay): una década de realizaciones. En: Lorenzatti, M. del C. (Comp.), *Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región (39-62)*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- De Bianchetti, A., Fridman, S. & Zárate, H. (2003). La evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en el Derecho. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. Universidad del Noreste. Argentina. Recuperado de: <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt/2003/comunicaciones/01-Sociales/S-008.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors). Santillana, Ed. UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

- Durkheim, E. (1925). *L'éducation morale*. Paris: Alcan.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. San Pablo: Paz e Terra Eds. ISBN 85.219-0243-3. Recuperado de:
<http://www.bsasjoven.gov.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Londres: Ed. Basil Blackwell.
- Hesburgh, T., Allen Miller, P. & Wharton, C. (1975). *Pautas para la educación permanente*. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- Lyotard, J.F. (1989). *La condition postmoderne*. Paris: Minuit.
- Oddone, J. & Paris, B. (1971). *La Universidad Uruguaya del Militarismo a la Crisis 1885-1958*. Tomo III. Selección documental. Montevideo.
- Pardo, E. Ponce, M., Golpe, A. & San Martín, B. (2007). Nuevas perspectivas en la educación universitaria. Trabajo final CSE.
- Race, P. (1998). An education and training toolkit for the New Millenium?. En: *Innovations in Education and Training International* (3-35). Londres: Ed. Routledge.
- Taylor, J.C. (2003). Distance Education Technologies: A Global Perspective. Presentado en la sesión plenaria del 10 ABED International Congress of Distance Education, Porto Alegre, Brazil. Recuperado de: <http://www.usq.edu.au/users/taylorj/>
- Universidad Boliviana. (1976). La universidad y los expertos mundiales. Universidad y Elitismo. Revista trimestral del Consejo Nacional de Educación Superior, 1 (1). La Paz. Ed. El Consejo.
- von Foerster, H. (1976). Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden. En: Schnitman, D. (Comp.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Datos de contacto del autor

Beatriz San Martín Magis

beasm@adinet.com.uy



Anexos

- A. Perfil del internauta uruguayo – Grupo Radar
- B. Guía de pautas de entrevista en profundidad a los docentes del estudio de caso
- C. Guía de pautas de entrevista en profundidad a estudiantes usuarios de EVA
- D. Guía de pautas segunda entrevista docente encargado
- E. Programa de la materia Filosofía y Teoría General del Derecho



Anexo A

Perfil del internauta uruguayo – Grupo Radar

“Ficha técnica”

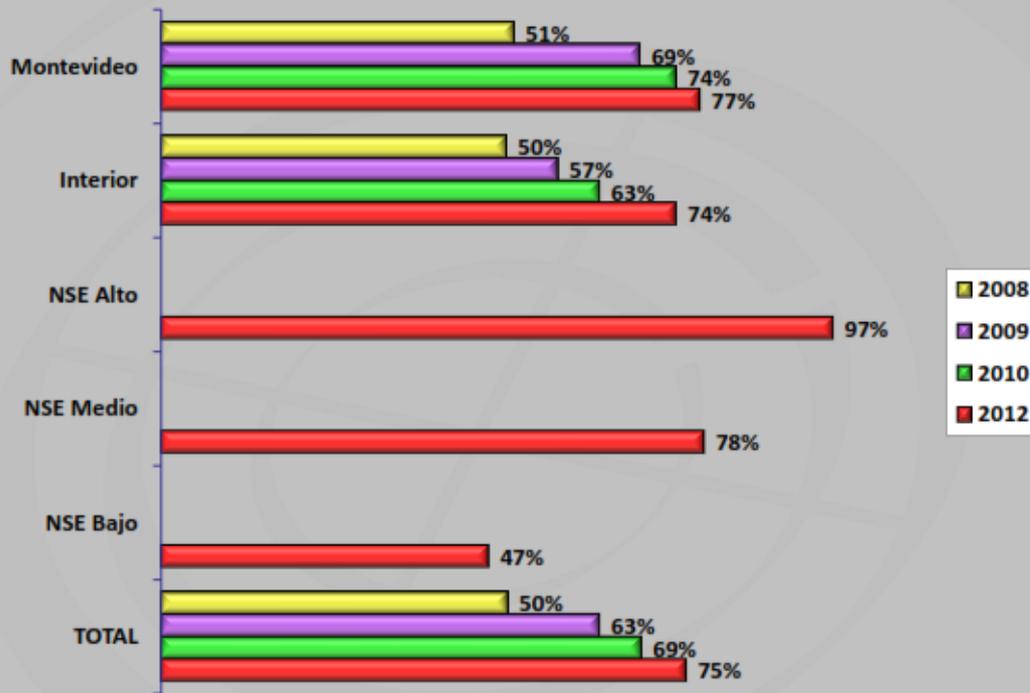
- La muestra total fue de 1800 personas, y es representativa de toda la población mayor de 12 años residente en todo el país. Esto representa un universo total de 2.622.000 personas, repartidas un 52% en la ciudad de Montevideo y zona metropolitana, y un 48% en el Interior del país.
- Esta muestra permite un margen de error muestral máximo de $\pm 2,3\%$ para un nivel de confianza del 95% cuando se presenta la información con base en la muestra total de 1800 casos.
- La sub-muestra de usuarios de Internet es de 1098 casos. Los datos referidos a ese universo tienen un margen de error muestral máximo de $\pm 3,0\%$.
- Todas las entrevistas de la encuesta fueron realizadas en formato cara a cara en los propios hogares de los entrevistados, durante el mes de junio de 2012.
- El tipo de diseño muestreo fue polietápico, en tanto se sortearon localidades (abarcándose 69 en total), luego segmentos censales, y zonas censales (manzanas) dentro de los mismos. Dentro de las zonas censales (manzanas) sorteadas se procedió a un muestreo sistemático de hogares.
- El cuestionario fue diseñado tomando como base los ya aplicados por la institución desde 2001, los cuales se complementaron con nuevos temas sugeridos por las instituciones que patrocinaron el estudio.”

A continuación se presentan algunos de los principales cuadros de resultados de la encuesta 2012.



Penetración de PC en hogares

¿Hay alguna computadora en su hogar, incluyendo XO? (*) (base: 1800)



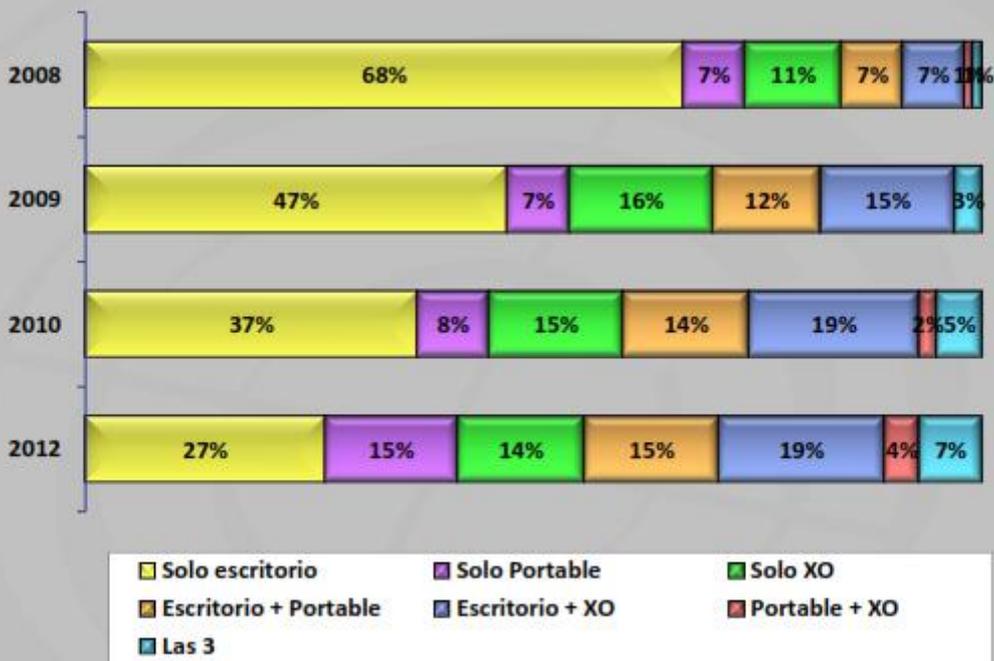
(*) Las XO son las computadoras entregadas por el Plan Ceibal a todos los niños de las escuelas públicas



En 2012 la posesión de una/s computadora/s es casi total en el NSE Alto y casi la mitad del NSE Bajo; no habiendo diferencias significativas entre Montevideo e Interior. Los valores de penetración son cada vez mayores.

Composición de la población con PC según el tipo de PC del hogar (1)

¿De qué tipo es/son la/s computadora/s que hay en su hogar? (base: 1358 personas en hogares con PC)



NOTA 1: "Portables" incluye notebooks, netbooks y tabletas.

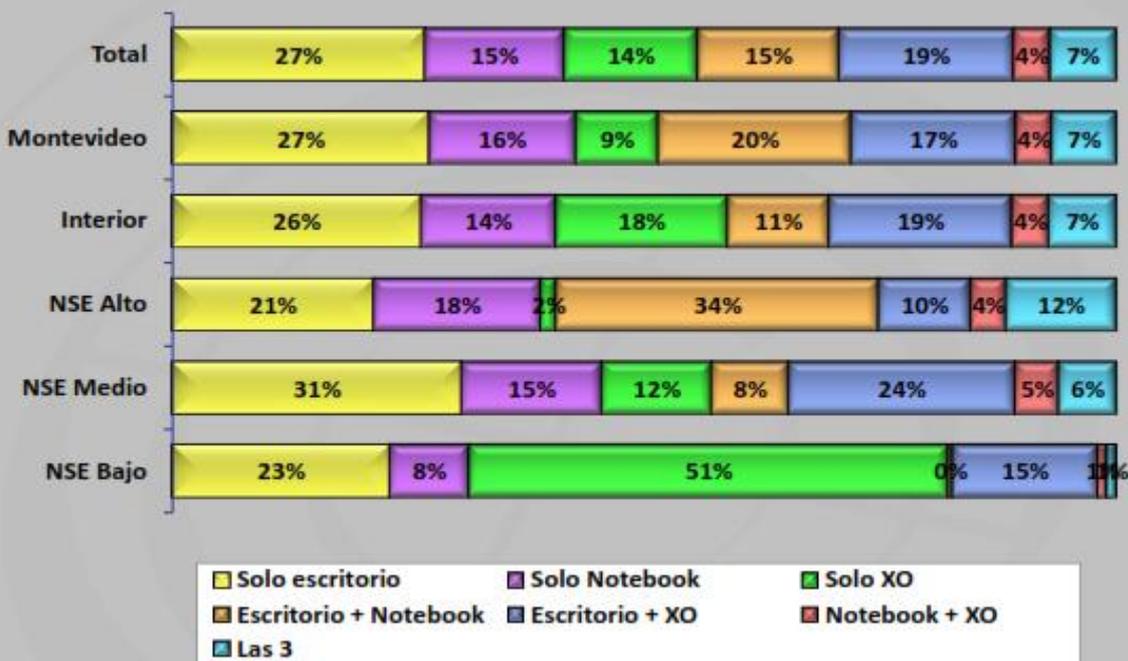
NOTA 2: Debe tenerse en cuenta que el parque total de computadoras ha crecido en forma sostenida en el período considerado



Se percibe la disminución del formato PC en favor de las portables, mostrando cómo el uso de la computadora pasa del trabajo como prácticamente único elemento de uso a la variedad de utilidades actuales.

Composición de la población con PC según el tipo de PC del hogar (2)

¿De qué tipo es/son la/s computadora/s que hay en su hogar? (base: 1358 personas en hogares con PC)



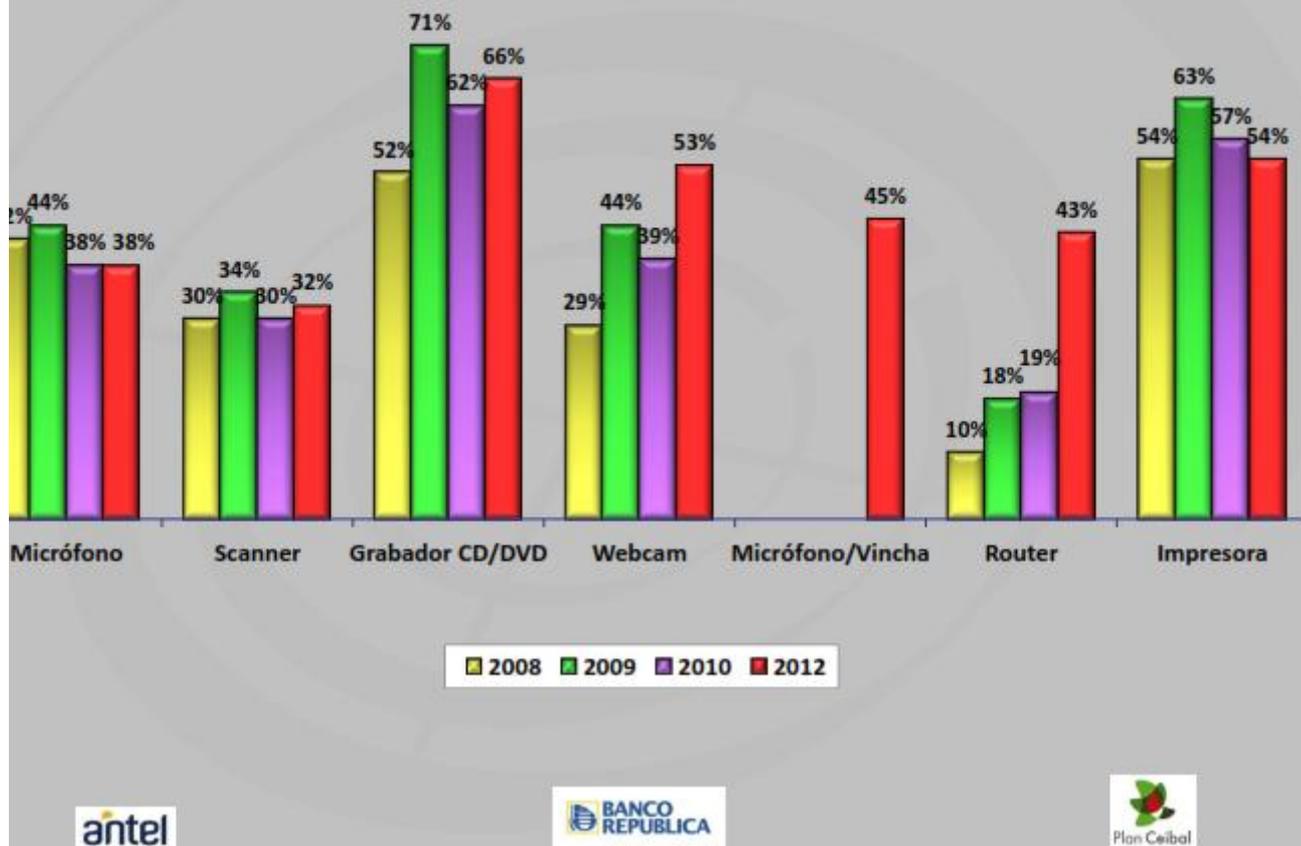
NOTA: Debe tenerse en cuenta que el parque total de computadoras ha crecido en forma sostenida en el periodo considerado



Los valores de Montevideo e Interior son prácticamente idénticos, teniendo sólo algunos puntos porcentuales de diferencia en la posesión de XO, escritorio + notebook y escritorio + XO.

Poseción de accesorios

¿Qué accesorios tiene su PC? (base: 1167 personas en hogares con PC no XO)

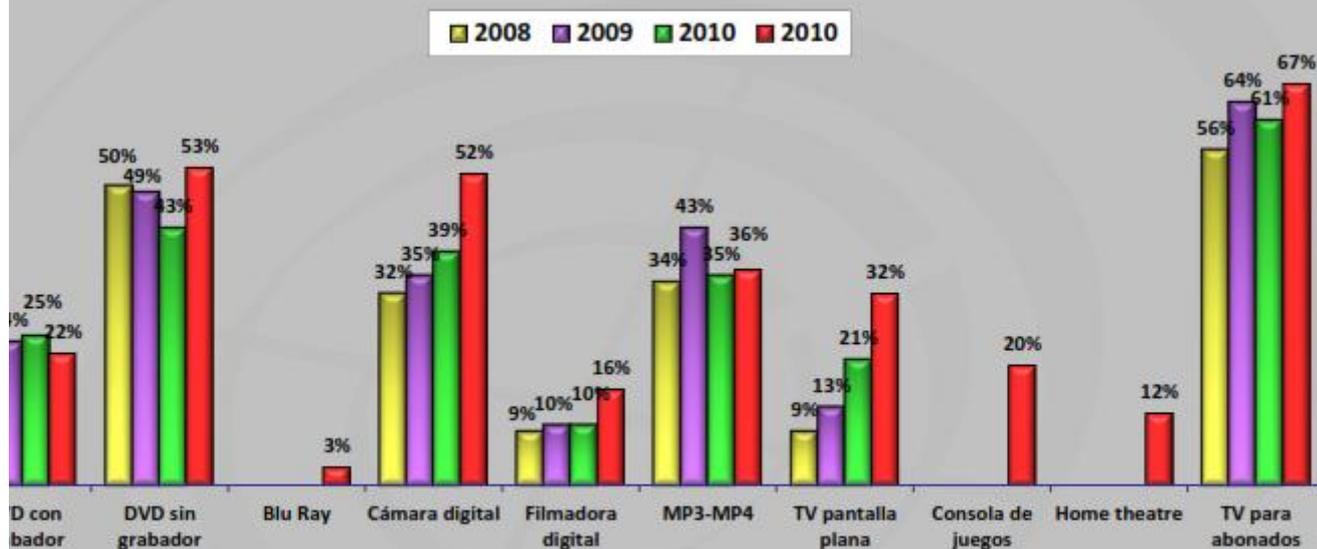


Los datos más significativos son:

- el aumento de 33 puntos porcentuales en 4 años de la posesión y empleo de router, marcando de esa manera la penetración del uso de internet en la población; y
- la duplicación de la presencia de webcam en los hogares.

Poseción de algunos bienes y servicios

¿Tiene usted...? (base: 1800)



antel

BANCO REPUBLICA

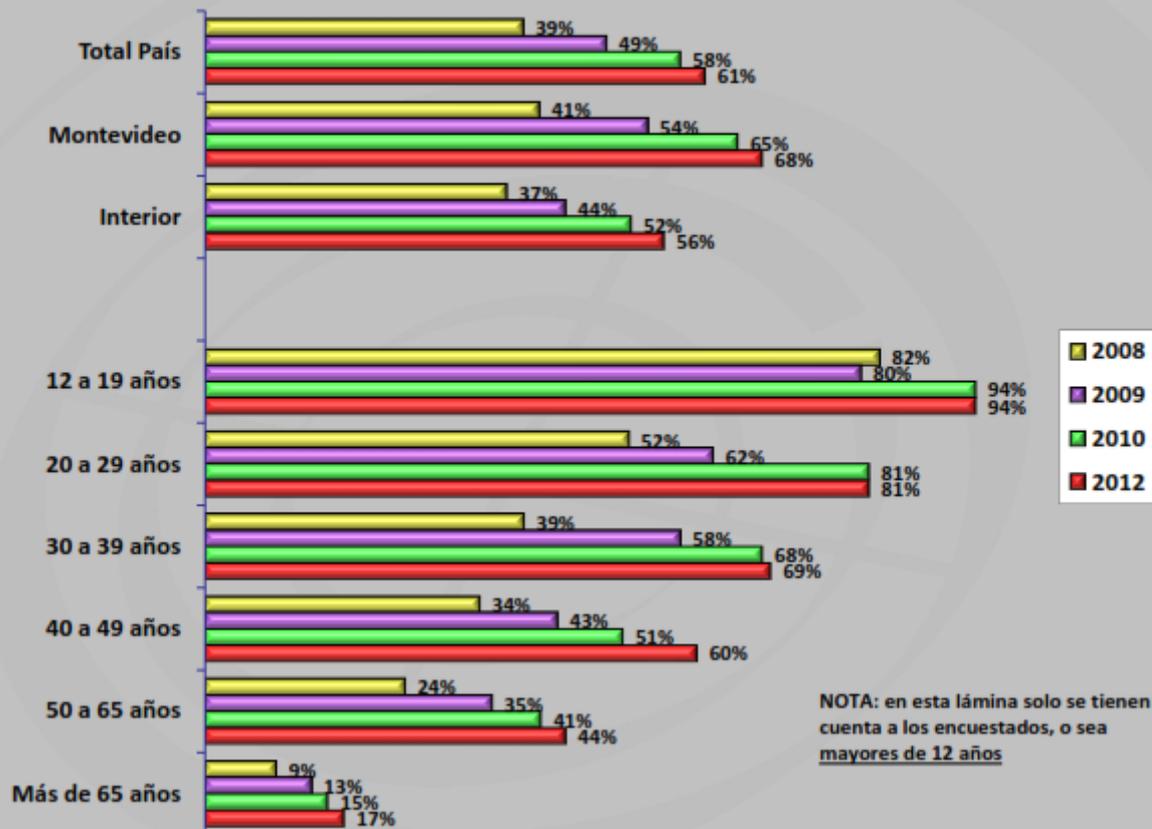
Plan Ceibal

ERROR EN EL CUADRO (2010 en rojo debe decir 2012)

Tienen mayor presencia los bienes y servicios como la cámara digital, la TV de pantalla plana, consola de juegos, home theatre y sigue creciendo la TV para abonados. Aparece el blu ray. Varios de estos bienes son utilizados como adicionales a internet, por ej. con la cámara digital (como así también la filmadora digital) se “suben” fotos o videos personales, de amigos, familiares, etc., a las redes sociales.

Penetración de internet(1)

¿Es usted usuario de internet, aunque sea ocasionalmente y desde cualquier lugar? (base: 1800, todos)



El uso de internet presenta un crecimiento sostenido en todas las franjas etarias.

En el segmento de interés – 20 a 29 años – 8 de cada 10 encuestados son usuarios de internet.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



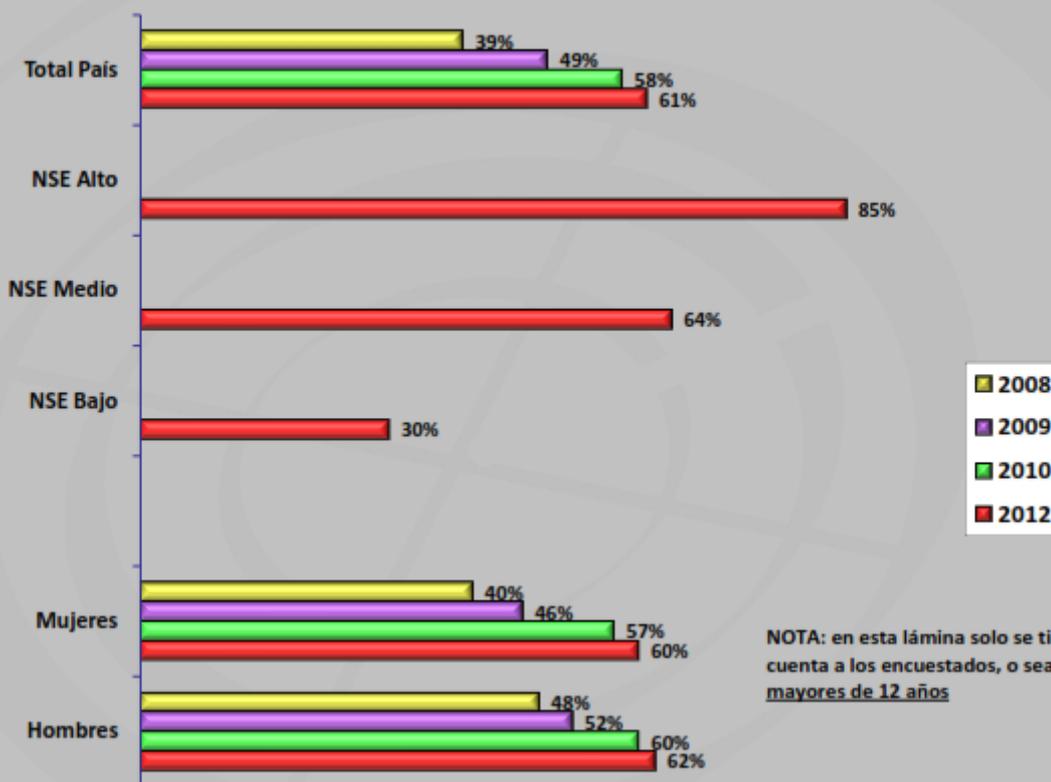
comisión sectorial
de enseñanza



Consejo de
Formación en
Educación

Penetración de internet (2)

¿Es usted usuario de internet, aunque sea ocasionalmente y desde cualquier lugar? (base: 1800, todos)

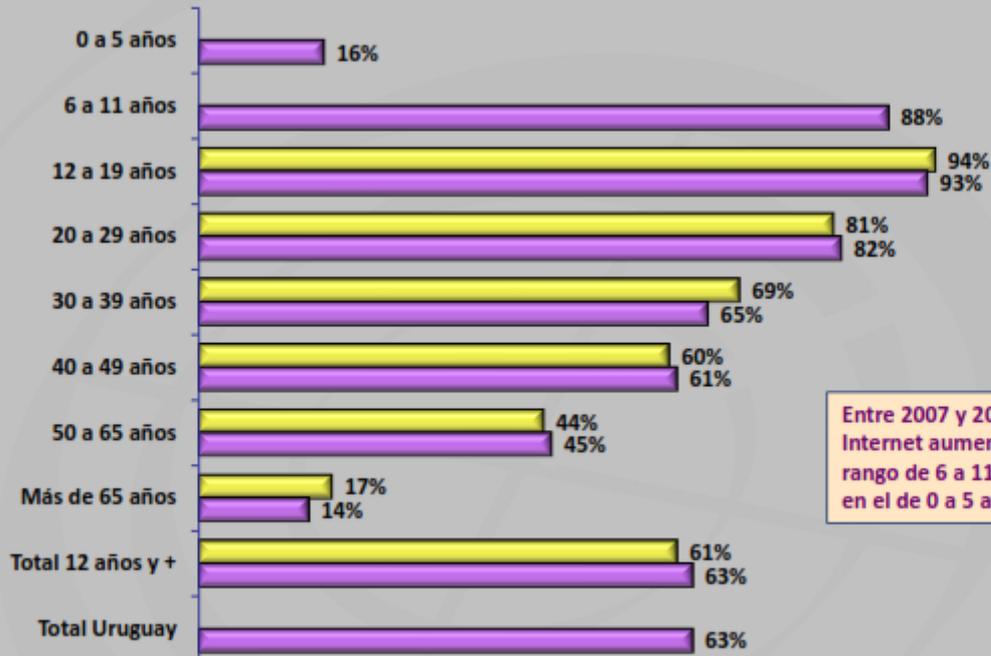


Con referencia al NSE, el crecimiento en el uso es significativamente más fuerte en el NSE Alto, pero no se encuentra una diferencia apreciable en relación al sexo del usuario.

Penetración de internet entre todos los integrantes del hogar

■ ¿Es Ud. usuario de Internet, aunque sea esporádicamente? (base: 1800, todos)

■ ¿Quiénes son usuarios y no usuarios de Internet en su hogar y cuáles son sus edades? (base: 5810, todos)



Entre 2007 y 2012, la penetración de Internet aumentó de 55% a 88% en el rango de 6 a 11 años, y de 7% a 16% en el de 0 a 5 años.

La serie en amarillo corresponde a los encuestados o sea a los mayores de 12 años.

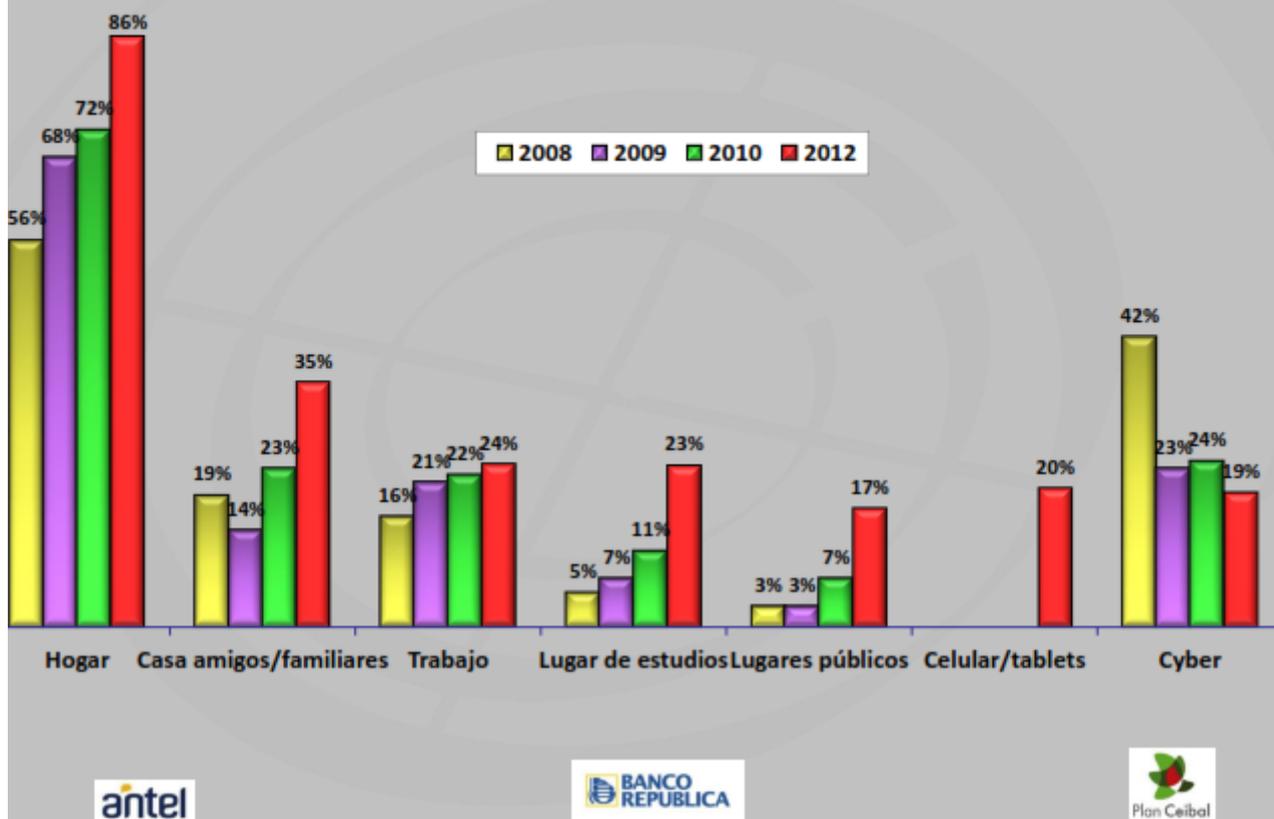
La serie en violeta surge de preguntar a los encuestados por todos los integrantes de su hogar cualquiera sea su edad. Esto permite incluir a los menores de 12 años. Las diferencias que se observan entre las dos series están dentro del margen de error aceptable por tratarse la segunda de declaraciones sobre los demás miembros de su hogar.



A menor edad, mayor es la penetración del empleo de internet por parte de los integrantes de los hogares, comenzando su expansión con la pubertad.

Lugar de conexión – serie histórica

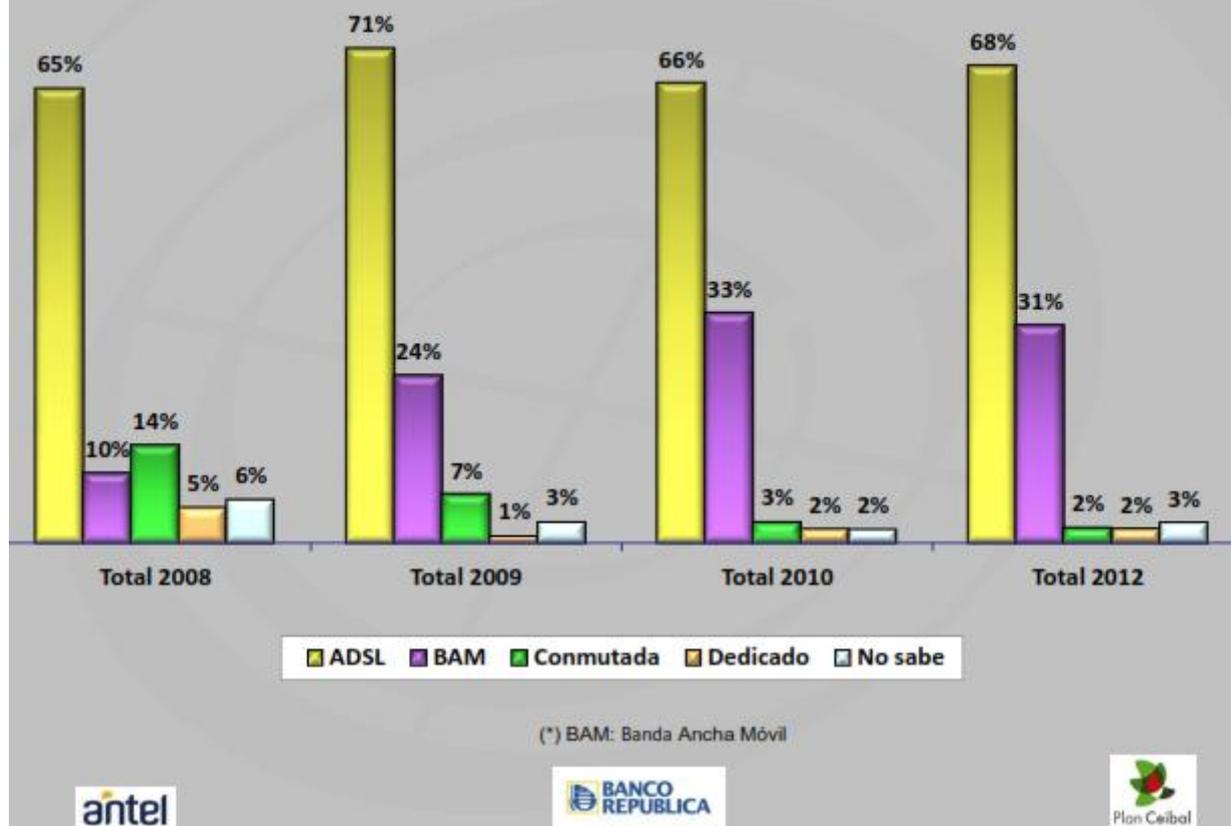
¿Desde dónde se conecta a internet? (base: 1098 usuarios)



La conexión a internet se realiza básicamente en el hogar pero, comienzan a perfilarse como significativos los lugares de estudio y áreas públicas, así como mediante los celulares y tablets; disminuyendo el uso del cyber como lugar de conexión. Se reafirma la información del cuadro de Penetración internet (1).

Tipo de conexión en el hogar – serie histórica

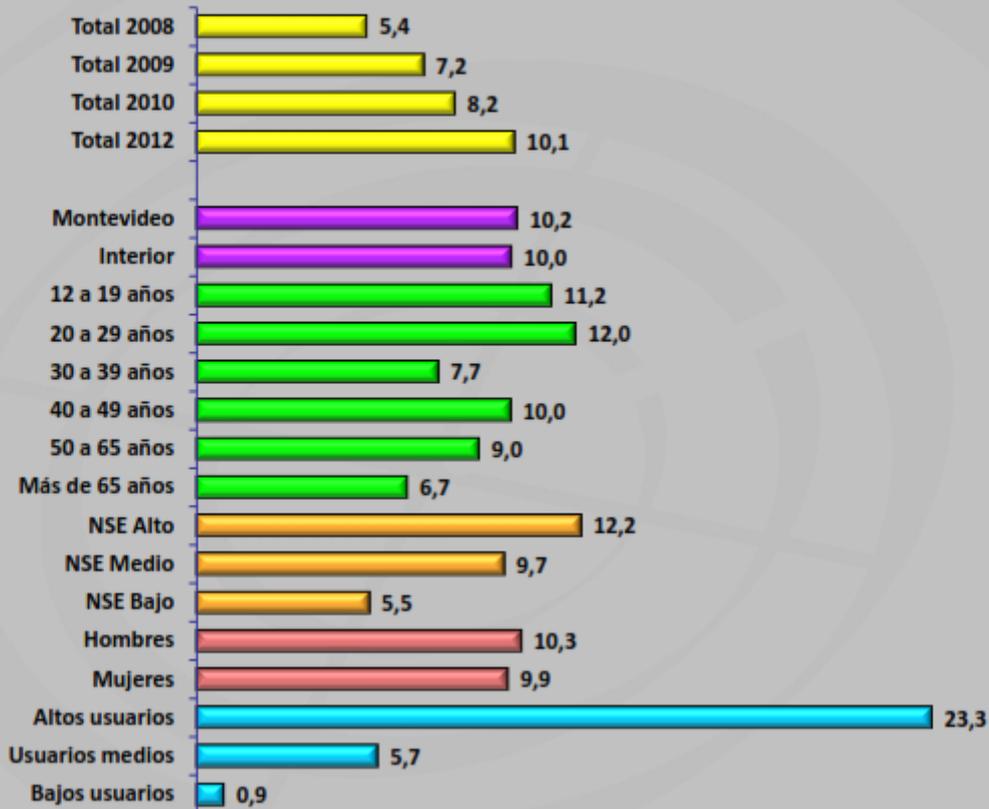
¿Qué tipo de conexión a internet tiene en su casa? (base: 1052 personas en hogares con conexión a internet o BAM (*))



La conexión conmutada se va reduciendo y aumentando la BAM (Business Activity Monitoring), en tanto sigue liderando ADSL y manteniéndose básicamente dentro del mismo rango.

Tiempo promedio semanal de uso de internet

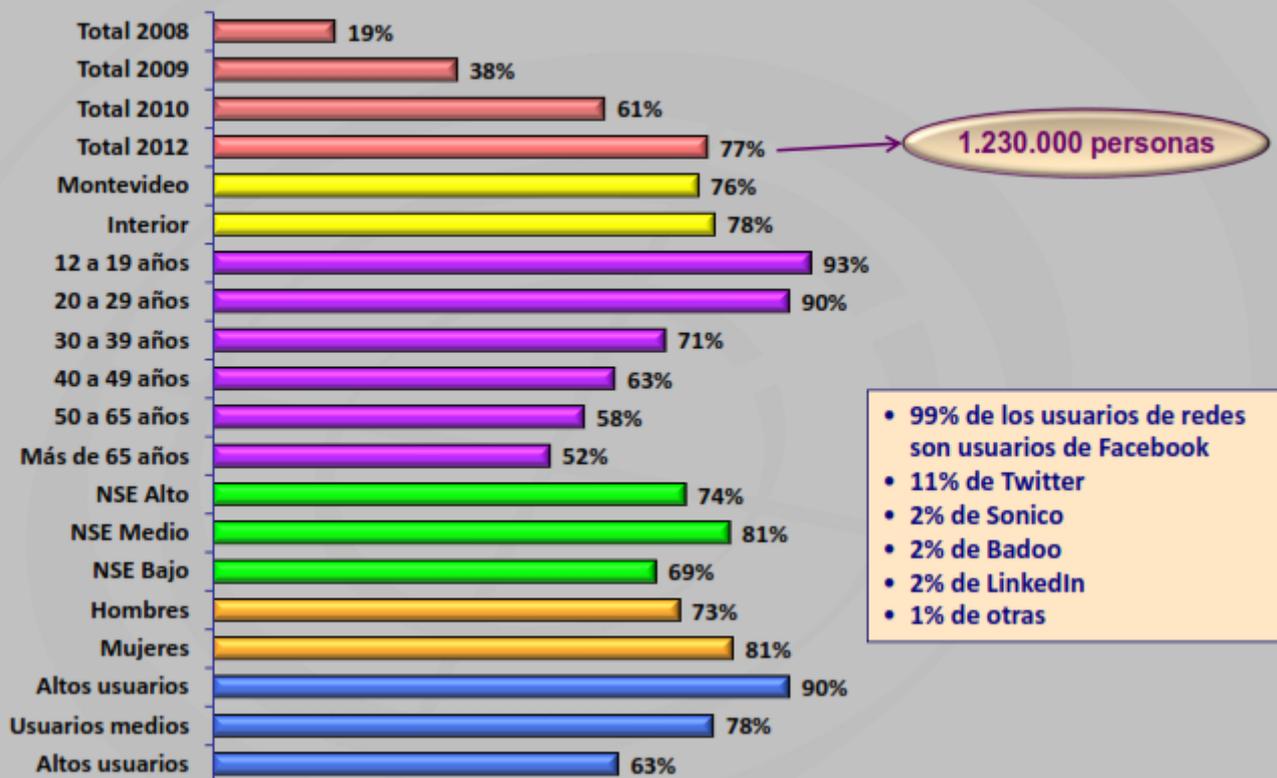
Promedio en horas semanales (base 1098 usuarios, incluye los que no se conectaron la última semana)



Crece el promedio semanal de uso de internet, no habiendo diferencias sustanciales entre Montevideo e Interior. Los altos usuarios destinan casi un día a la semana al uso de la red. El tramo etario con mayor horas promedio (12) es el de 20 a 29 años.

Redes sociales

¿Usa habitualmente las redes sociales? (base: 1098) Cuáles? (base: 846 usuarios de redes sociales)



La pertenencia a redes sociales presenta un crecimiento sostenido, casi la mitad de la población de Uruguay pertenece a alguna o varias, red/es social/es. No se observan diferencias sustanciales entre Montevideo e Interior. Un dato llamativo es que las mujeres pertenecen a más redes que los hombres.

El cuadro anterior señala que 9 de cada 10 uruguayos entre los 20 y los 29 años participa de redes sociales.

Anexo B**GUIA DE PAUTAS DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A LOS DOCENTES DEL ESTUDIO DE CASO**

1. Breve historia de su experiencia docente universitaria en general y en Facultad de Derecho en particular, hasta el presente
2. La Materia: descripción, ubicación en la carrera, docentes, grupos, días y horarios, cantidad de alumnos, etc.
Relación de la cátedra con la estructura docente de la Facultad
3. Perfil del alumno de Filosofía y Teoría General del Derecho
 - a. por sexo, edad, NSE, proveniencia, usos y hábitos de estudio
 - b. los alumnos y la informática
4. Principales problemas que experimenta la gestión docente de la cátedra
 - a. Vinculados a la masividad
5. Estrategias desplegadas por los docentes para solucionar esos problemas
 - a. EVA: pertinencia / razones de empleo / funcionamiento / participación / impacto del empleo / evaluación de los alumnos /
6. Sugerencias

Anexo C

GUIA DE PAUTAS DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A ESTUDIANTES USUARIOS DE EVA

1. INTRODUCCION

Características generales del entrevistado: actividades que realiza: estudio, trabajo, de tiempo libre

Descripción del hogar de proveniencia: conformación de la familia, barrio de residencia, ocupación del jefe del hogar, etc.

2. EL ENTREVISTADO COMO INTERNAUTA

Formas de comunicación electrónica que utiliza

Participación en redes sociales: Facebook, Twitter, LinkedIn, etc.

Modos de empleo: usos y hábitos de empleo

Razones de participación en ellas

Beneficios percibidos

3. ESTUDIO EN LA FACULTAD DE DERECHO

Motivaciones por las cuales estudia su carrera

Razones de estudio en la UdelaR

Breve historia académica en la misma: qué ha cursado / qué le falta

Materias preferidas

4. EVALUACION DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA EN LA FACULTAD

Aspectos positivos del sistema de enseñanza

Aspectos negativos del sistema de enseñanza

Evaluación del formato de clase magistral

Otras formas didácticas conocidas y empleadas: trabajos en grupos en el aula / fuera del aula

5. PARTICIPACION EN EL PROGRAMA EVA

Cómo conoció el sistema

Forma de empleo / participación

Frecuencia de empleo

Aspectos positivos percibidos en el empleo



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Aspectos negativos percibidos en el empleo

Impacto en el aula

Aspectos que mejoraría



Anexo D**GUIA DE PAUTAS****SEGUNDA ENTREVISTA DOCENTE ENCARGADO**

1. Relación que hay entre la participación en clase y la participación en EVA. ¿Son los mismos alumnos? ¿Participan en EVA quienes no lo hacen en clase? ¿Viceversa?
2. Relación que hay entre los alumnos libres y la participación en EVA. ¿Son los mismos alumnos? ¿Participan en EVA quienes no concurren a clase? ¿Viceversa?
3. Las intervenciones de los estudiantes luego de la discusión en los foros, ¿son diferentes a las del docente encargado?, ¿se enriquece el saber?, ¿hay puntos de vista diferentes, personales?

Anexo E**PROGRAMA DE LA MATERIA FILOSOFÍA Y TEORÍA GRAL. DEL DERECHO****Objetivos generales**

El estudio de la asignatura Filosofía del Derecho tiene los siguientes objetivos generales:

- * Generar en el estudiante una reflexión crítica del conocer y el juzgar en relación al Derecho.
- * Que el estudiante comprenda "que significa pensar", entendido esto como un proceso hermenéutico y a partir de allí, comprender "que significa pensar jurídicamente", esto es, que significa tener una "experiencia jurídica"; en particular contraponiendo esto a la tradición restrictiva de la dogmática y la exégesis.
- * Que el estudiante maneje algunas herramientas metodológicas y lingüísticas que faciliten el abordaje de las concepciones teóricas que integran el programa de la materia.
- * Que el estudiante maneje algunas categorías teóricas útiles para el análisis del Derecho, tanto en sus aspectos funcionales como estructurales.
- * Que el estudiante conozca algunas concepciones de la justicia y las principales categorías teóricas para su análisis.
- * Que en definitiva, el estudiante adquiera capacidad de razonamiento personal y actitud de planteamiento de interrogantes y respuestas a nivel Filosófico Jurídico.

1.- Módulo 1: Hermenéutica del Derecho**1.1. Objetivos del Módulo.**

- * Que en definitiva, el estudiante adquiera capacidad de razonamiento personal y actitud de planteamiento de interrogantes y respuestas a nivel Filosófico Jurídico.
- * Que en definitiva, el estudiante adquiera capacidad de razonamiento personal y actitud de planteamiento de interrogantes y respuestas a nivel Filosófico Jurídico.

1.2. Contenidos - Introducción filosófica a los fundamentos del conocimiento y la comprensión.

En este módulo, se presenta un recorrido panorámico de la filosofía del conocimiento y la comprensión, a través de pensadores y corrientes significativas del pensamiento filosófico.

Incluye referencias a:

- * Aristóteles.
- * Nacimiento de la hermenéutica: La Escuela de Alejandría y su continuación en la Edad Media.
- * El conocimiento y la comprensión en la Filosofía de Immanuel Kant.
- * La comprensión en el Idealismo Alemán: Fichte, Schelling, Hegel.



- * Comprensión en el Historicismo y el neokantismo: Dilthey y Wildelband.
- * La Fenomenología: Edmund Husserl.
- * Analítica existencial y la hermenéutica filosófica: Heidegger y Gadamer.
- * La Filosofía del Lenguaje y la Semiótica.

2.- Módulo 2: Epistemología y metodología del Derecho.

2.1. Objetivos del Módulo.

- * A través del estudio de distintas propuestas metodológicas, sus fundamentos y alcances, se introducirá al estudiante en las distintas y múltiples posibilidades de abordaje del fenómeno jurídico.
- * Se pondrá en un primer plano la "noción de ruptura" que las modernas metodologías jurídicas suponen frente a las nociones tradicionales - aunque no excluyentes ni excluibles – de la dogmática y la exégesis, planteando el estado actual de la cuestión.
- * Se procurará lograr en el estudiante, una suficiente capacidad de evaluación crítica de las distintas metodologías posibles y la eventualidad de su aplicación en el marco de la Teoría y Praxis del Derecho.

2.2. Contenidos

Se presentarán los principales problemas y propuestas sobre la epistemología, la ciencia y el método en el Derecho, a partir del S. XIX. Para ello, se estudiarán:

- * Las primeras propuestas: Savigny, Ihering.
- * Las polémicas a fines del S.XIX.
- * Las concepciones analíticas: Kelsen, Hart, Alchourron-Bulygin.
- * Concepciones realistas: los escandinavos, los norteamericanos y el normativismo de Alf Ross.
- * Concepciones dialécticas y teorías de la argumentación: T. Viehweg, Ch. Perelman, M. Villey, Alexy, etc..
- * Otras propuestas recientes: alternativismo, neo-insituacionalismo, teoría de sistemas, etc..

3.- Módulo 3 : Fines del Derecho. Idea del Derecho.

3.1. Objetivos del Módulo.

- * Que el alumno identifique los principales problemas y respuestas en el campo de la filosofía política y de las concepciones de la justicia.
- * Que el alumno comprenda y maneje criterios de argumentación en dicho campo y su importancia en el desarrollo del derecho y su crítica.

3.2. Contenidos

- * Se estudiarán algunos autores significativos en la comprensión, surgimiento y evolución de la Sociedad y el Estado modernos, promoviendo la discusión de las categorías y conceptos pertinentes, desde una dimensión del problema en la relación triádica Individuo-Sociedad-Estado.



- * Se estudiarán algunas elaboraciones en torno a la Justicia, analizando la distinción entre las posibles actitudes de abordaje del problema de la Justicia, desde una perspectiva inserta en la relación Individuo - Sociedad, analizando también las distintas posibilidades de aplicación de los conceptos emergentes en la dogmática jurídica, con especial referencia al Derecho Civil, Penal y Laboral.
- * La relación entre la Sociedad y el Estado en la modernidad. El problema de la legitimidad. Las concepciones contractualistas y el marxismo.
- * Idea de la justicia: en los cursos presenciales, el docente podrá optar por analizar alguna de las doctrinas y teorías más representativas y con vigencia contemporánea. Los alumnos que posean la condición reglamentaria de libres, deberán conocer al menos una concepción correspondiente a cada una de las principales corrientes : la justicia como bien común (Aristóteles, Santo Tomás); como imparcialidad o equidad (por ej. Rawls); como igualdad (Perelman, Bobbio, etc.), o como corrección procedimental.

1. Hermenéutica del derecho (Theoria)

Introducción filosófica a los fundamentos del conocimiento y la comprensión.

1.1. Aristóteles

1.2. Nacimiento de la hermenéutica: la Escuela de Alejandría y su continuación en la Edad Media.

1.3. El conocimiento y la comprensión en la filosofía de Immanuel Kant.

1.4. La comprensión en el Idealismo Alemán: Fichte, Schelling y Hegel.

1.5. Comprensión en el historicismo y el neokantismo: Dilthey y Windelband.

1.6. La fenomenología: Edmund Husserl.

1.7. Analítica existencial: M. Heidegger y H-G. Gadamer.

2. Epistemología y metodología del derecho (Technè).

Estructuras y metodologías jurídicas.

2.1. Concepción nomológica: Kelsen, Alchourrón-Bulygin.

2.2. Concepción sociológica: Alf Ross.

2.3. Concepción dialéctica: T. Viehweg, Ch. Perelman, M. Villey.

3. Fines del derecho (Telos).

Idea del derecho.

3.1. Idea de la sociedad y el Estado modernos.

3.1.1. Concepciones contractualistas.

3.1.2. Concepciones marxistas.

3.1.3. La crítica de la modernidad: Escuela de Frankfurt.

3.1.4. La post-modernidad.

3.2. Ética.



3.2.1. Metaética.

3.2.2. Éticas normativas. Teorías de la justicia: Platón, Aristóteles, Santo Tomás, Kant, Radbruch, Perelman, Rawls.

1. Hermenéutica del derecho (Theoria)

Introducción filosófica a los fundamentos del conocimiento y la comprensión.

García Morente, Manuel -- *La filosofía de Kant*

Malherbe, Hugo -- *[Curso de] Filosofía del Derecho - Origen y Metas de la Hermenéutica*, Montevideo, Ed. Nuevajurídica, 1998

Malherbe, Hugo -- *Curso de Filosofía del Derecho - Aristóteles*, Montevideo, Ed. Nuevajurídica, 1999

Bibliografía complementaria (1)

Cabrera, Manuel -- *Los supuestos del idealismo fenomenológico*, México, UNAM, 1994

Cassirer, Ernst -- *El problema del conocimiento*, México, FCE, 1957, 1986

Cassirer, Ernst -- *Kant, vida, obra y doctrina*, México, FCE, 1948

Farber, Marvin -- *Husserl*, Losada, 1956

Ferraris, Maurizio -- *Storia dell'ermeneutica*, Milán, Bompiani, 1989

Gaos, José -- *Introducción a 'El ser y el tiempo'*, México, FCE, 1951

Gusdorf, Georges -- *Les origines de l'hermenutique*, París, Payot, 1988

Imaz, Eugenio -- *El pensamiento de Dilthey*, México, FCE, 1946, 1979

Kolakowski, Leszek -- *Husserl y la búsqueda de la certeza*, Madrid, Alianza, 1977, 1983.

Külpe, Oswald -- *Kant*, Barcelona, Labor, 1925, 1951

Malherbe, Hugo -- *La analogía en la ciencia del derecho*, Montevideo, FCU, 1998

Moreau, Joseph -- *Aristóteles y su Escuela*, Buenos Aires, Eudeba

Pucciarelli, Eugenio -- *Introducción al estudio de Dilthey*

Vanni Rovighi, Sofia -- *Introducción al estudio de Kant*

Vattimo, Gianni -- *Introducción a Heidegger*, Barcelona, Gedisa, 1986

Waelhens, Alfonse de -- *La filosofía de M. Heidegger*, Madrid, CSIC, 1952

Wagner de Reyna, Alberto -- *La ontología fundamental de Heidegger*, Buenos Aires, Losada, 1939

Windelband, Wilhem -- *Historia de la Filosofía Moderna*, Buenos Aires, Nova, 1951

Xirau, Joaquín -- *La filosofía de Husserl*, Buenos Aires, Losada, 1941

2. Epistemología y metodología del derecho (Technè).

Estructuras y metodologías jurídicas.

Bibliografía Básica

Malherbe, Hugo -- *Introducción a la Ciencia Jurídica*, t. I, Montevideo, FCU, 1984

Malherbe, Hugo -- *Introducción a la Ciencia Jurídica*, t. II, Montevideo, FCU, 1987



Malherbe, Hugo (comp.) -- *Hermenéutica y racionalidad*, Instituto de Filosofía del Derecho, Montevideo, FCU, 1994

Nino, Carlos Santiago -- *Introducción al análisis del derecho*, Buenos Aires, Astrea, 2ª ed. 1980, última reimpresión:1996.

Bibliografía complementaria

-->>>para 2.1.

Atienza, Manuel -- *La filosofía del derecho argentino actual*, Buenos Aires, Depalma, 1984 (páginas 129-162)

García Maynez, Eduardo -- *Algunos aspectos de la doctrina kelseniana. Exposición y crítica*, México, Porrúa, 1978

Hart, Herbert L. A. -- *El concepto de Derecho*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1963

Vernengo, Roberto J. -- *Curso de teoría general del Derecho*, Buenos Aires, Depalma, 1986

-->>>para 2.2.

Bulygin, Eugenio -- *Alf Ross y el realismo escandinavo*, en *Anuario de Filosofía Jurídica y Social*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1981, pp. 73-90.

Ross, Alf -- *Lógica de las normas*, Madrid, Tecnos, 1971

-->>>para 2.3.

Alexy, Robert -- *Teoría de la argumentación*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1989

García Amado, Juan Antonio -- *Teorías de la tópic jurídica*, Madrid, Civitas, 1988

Malherbe, Hugo (comp.) -- *Hermenéutica y racionalidad*, Instituto de Filosofía del Derecho, Montevideo, FCU, 1994

Fuentes bibliográficas

-->>>para 2.1.

Alchourrón, C.;Bulygin, E. -- *Introducción a la metodología de las ciencias jurídicas y sociales*, Buenos Aires, Astrea, 1975 (y reimpresiones).

Kelsen, Hans -- *Teoría pura del Derecho*, Buenos Aires, Losada, 1941.

Kelsen, Hans -- *Teoría pura del Derecho*, 2ª ed., México, UNAM, 1979

-->>>para 2.2.

Ross, Alf -- *Sobre el Derecho y la justicia*, Buenos Aires, Eudeba, 1963 (y reimpresiones)

-->>>para 2.3.

Perelman, Chäim; Olbrecht-Thyteca, L. -- *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid, Gredos, 1989

Viehweg, Theodor -- *Tópica y jurisprudencia*, Madrid, Taurus, 1964.

Villey, Michel -- *Método, fuentes y lenguaje jurídicos*, Buenos Aires, Ghersi Edit., 1978.

3. Fines del derecho (Telos)



Idea del derecho

Bibliografía básica

Malherbe, Hugo -- *Introducción a la Ciencia Jurídica*, t. I, Montevideo, FCU, 1984

Malherbe, Hugo -- *Introducción a la Ciencia Jurídica*, t. II, Montevideo, FCU, 1987

Malherbe, Hugo (comp.) -- *Hermenéutica y racionalidad*, Instituto de Filosofía del Derecho, Montevideo, FCU, 1994

Nino, Carlos Santiago -- *Introducción al análisis del Derecho*, Buenos Aires, Astrea, 2ª ed. 1980, última reimpresión:1996

Bibliografía complementaria

-->>>para 3.1.

Bobbio, N.; Bovero, M. -- *Sociedad y Estado en la filosofía moderna. El modelo iusnaturalista y el modelo hegeliano-marxiano*, México, FCE, 1986

Friedman, George -- *La filosofía política de la Escuela de Frankfurt*, México, FCE, 1986

Habermas, Jürgen -- *Teoría de la acción comunicativa*, 2 ts., Madrid, Taurus, 1987

Heller, Agnes -- *Crítica de la Ilustración*, Barcelona, Península, 1984

Jameson, Fredric -- *Posmodernismo*, Buenos Aires, Paidós, 1992

Kauffman, A.; Hassemer, W. (comp.) -- *El pensamiento jurídico contemporáneo*, Madrid, Debate, 1992

Martínez Marzoa, F. -- *La filosofía de "El Capital"*, Madrid, Taurus, 1983

-->>>para 3.2.

Nino, Carlos Santiago -- *Ética y Derecho humanos*, Barcelona, Ariel (Derecho), 1989

Rawls, John -- *Teoría de la justicia*, México, FCE, 1979

Fuentes bibliográficas

-->>>para 3.1.

Adorno, Th. Y Horkheimer, M. -- *Dialéctica del Iluminismo*, Buenos Aires, Sur, 1969

Engels, Friedrich -- *Carta de Engels a Bloch*, 21 y 22 de setiembre de 1890, en: Marx y Engels, Obras Escogidas, Moscú, Editorial Progreso, 1969.

Engels, Friedrich -- *Carta de Engels a Schmidt*, 5 de agosto de 1890, en: Marx y Engels, Obras Escogidas, Moscú, Editorial Progreso, 1969.

Engels, Friedrich -- *Ludwig Feuerbach y el fin de la Filosofía Clásica Alemana*, en **Marx y Engels, Obras Escogidas, Moscú, Editorial Progreso, 1969.**

Foucault, Michel -- *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa, 1991

Hobbes, Thomas -- *Leviathan*, Madrid, Alianza, 1989 [capítulos XIII y XVII]

Lipovetsky, Gilles -- *La era del vacío*, Barcelona, Anagrama, 1986

Locke, John -- *Dos ensayos sobre el gobierno civil*, Madrid, Planeta Agostini, 1996 [capítulos: II, III, V y XIV]

Lyotard, Jean F. -- *La condición posmoderna*, Madrid, Cátedra, 1989



Marx, Carlos -- *Crítica del Programa de Gotha*, en **Marx y Engels, Obras Escogidas**, Moscú, Editorial Progreso, 1969.

Marx, Carlos -- *Prólogo de la Contribución a la Crítica de la Economía Política* en **Marx y Engels, Obras Escogidas**, Moscú, Editorial Progreso, 1969.

Marx, Carlos -- *Tesis sobre Feuerbach* en **Marx y Engels, Obras Escogidas**, Moscú, Editorial Progreso, 1969.

Montesquieu, Ch. -- *Del espíritu de las Leyes*, Barcelona, Altaya Boreal, 1993 [Caps. I a III]

Rousseau, Jean J. -- *El contrato social*, Madrid, Ateneo, 1959 [capítulos: I a IX]

Váttimo, Gianni -- *La sociedad transparente*, Barcelona, Paidós, 1989

-->>>para 3.2.

Aristóteles -- *Ética a Nicómaco*, Buenos Aires, Austral, 1984 (Capítulo V)

Kant, Immanuel -- *La metafísica de las costumbres*, Madrid, Tecnos, 1989

Kelsen, Hans -- *¿Qué es la justicia?*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1993

Morris, Charles -- *Fundamento de la teoría de los signos*, Barcelona, Paidós, 1985

Perelman, Chäim -- *De la justicia*, México, Unam, 1964

Platón -- *La República*, Madrid, Aguilar, 1979

Radbruch, Gustav -- *Filosofía del Derecho*, Madrid, 1959 (capítulos I a V)

Rawls, John -- *Teoría de la justicia*, México, FCE, 1979

Tomás de Aquino -- *Tratado de la Justicia*, en **Tomás de Aquino, Tratado de la Ley, Tratado de la Justicia, Opúsculo sobre el Gobierno de los Príncipes**, Col. "sepan cuantos.." n° 301, México, Porrúa, 1985.