

Formación docente en la emergencia: pedagogías del cuidado
Teacher education in the emergency: pedagogies of care
Formação de professores na emergência: pedagogias do cuidado

Virginia Rodés. ORCID: [0000-0002-7229-4998](https://orcid.org/0000-0002-7229-4998)¹

Carolina Rodríguez Enríquez. ORCID: [0000-0002-4845-4920](https://orcid.org/0000-0002-4845-4920)²

Lucía Garófalo. ORCID: 0000-0001-8301-9345³

Mariana Porta. ORCID: [0000-0002-2539-1672](https://orcid.org/0000-0002-2539-1672)⁴

¹ Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Uruguay. Contacto: virginia.rodés@cse.udelar.edu.uy

² Facultad de Enfermería, Universidad de la República, Uruguay. Contacto: crodriguez@fenf.edu.uy

³ Facultad de Ciencias, Universidad de la República, Uruguay. Contacto: lgarofalo@fcien.edu.uy

⁴ Centro de Estudios de Frontera, CENUR Noreste, Universidad de la República, Uruguay. Contacto: mariana.porta@cucel.edu.uy

Resumen

La pandemia de covid-19 suscita un evento que cambiará drásticamente las formas de enseñar y aprender, acelerando y profundizando la relación del proceso educativo con las tecnologías digitales. La situación de emergencia desafió a la Universidad de la República (Udelar), que se abocó al diseño e implementación de dispositivos de enseñanza remota que permitieran sostener la educación superior minimizando las repercusiones académicas. En dicho marco, el Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje elaboró un plan de contingencia para la enseñanza y el aprendizaje en línea en condiciones de emergencia, con un abordaje de pedagogías del cuidado y pedagogía digital crítica. Una de las acciones llevadas adelante en el marco de su implementación fue el curso de formación docente “Enseñar en línea en condiciones de emergencia”. La experiencia constituye el primer curso masivo, abierto y en línea (MOOC) en la Udelar y es una de las escasas en esta modalidad en Uruguay. El artículo describe esta experiencia innovadora en el ámbito del desarrollo pedagógico docente y presenta el abordaje teórico-metodológico, proceso y principales decisiones en torno al diseño de la enseñanza, perfiles de participación y principales logros de la experiencia, con el fin de identificar potencialidades para la incorporación de iniciativas de desarrollo profesional docente basadas en el modelo MOOC. Se reconoce en una etapa inicial el desarrollo de este formato, sin embargo la propuesta resultó una alternativa enriquecedora para abordar el desarrollo profesional docente. Esta experiencia suma datos desde la empiria, aportando a la necesaria acumulación que permita apreciaciones más generalizables.

Palabras clave: formación docente, tecnología educativa, educación superior, aprendizaje híbrido, MOOC.

Abstract

Covid-19 pandemic sprang up a process that would drastically change the ways to teach and learn, deepening and accelerating the relationship between technologies and educational processes. The emergency situation challenged Universidad de la República (Udelar), which in turn designed and implemented remote teaching devices that allowed the continuity of higher education, minimizing academic impacts. Within this frame of action, the Virtual Learning Environments Program elaborated a Contingency Plan for teaching and learning, with an approach that considered pedagogy of care and critical digital pedagogy. One of the actions implemented was the Teacher Development Course

“Teaching Online in Emergency Conditions”. The experience constitutes the first massive online open course in Udelar and it is one of the few of this sort in Uruguay. The article describes this innovative experience in teacher pedagogical development, presents the theoretical and methodological approach, the process and main decisions concerning the course design. Also, it describes main participation profiles and principal achievements of the experience, with the objective of identifying potential points of departure for teaching professional development initiatives based on the MOOC model. MOOCs are still at an initial stage; however, the proposal ended up being an enriching alternative to approach teacher professional development. This experience adds up empirical data, to a necessary accumulation that would in time, allow more generalizable appreciations.

Keywords: teacher education, educational technology, higher education, hybrid learning, MOOC.

Resumo

A pandemia covid-19 dá origem a um evento que mudará drasticamente as formas de ensino e aprendizagem, acelerando e aprofundando a relação do processo educacional com as tecnologias digitais. A situação de emergência desafiou a Universidade da República, que apostou na concepção e implementação de dispositivos de ensino à distância que permitissem sustentar o ensino superior minimizando as repercussões acadêmicas. Nesse contexto, o Programa de Ambientes Virtuais de Aprendizagem desenvolveu um Plano de Contingência de ensino e aprendizagem online em condições de emergência, com abordagem de pedagogias assistenciais e pedagogia digital crítica. Uma das ações levadas a cabo no âmbito da sua implementação foi o Curso de Formação de Professores “Ensino online em condições de emergência”. A experiência constitui o primeiro curso massivo, aberto e online (MOOC) da Udelar e é uma das poucas dessa modalidade no Uruguai. O artigo descreve esta experiência inovadora no campo do desenvolvimento profissional docente, apresentando a abordagem teórico-metodológica, o processo e as principais decisões em torno da concepção do ensino, perfis de participação e principais realizações da experiência, a fim de identificar potencialidades para a incorporação de iniciativas de desenvolvimento profissional docente baseadas no modelo MOOC. O desenvolvimento desse formato é reconhecido em um estágio inicial, porém a proposta foi uma alternativa enriquecedora para abordar o desenvolvimento profissional de professores. Essa experiência agrega dados empíricos, contribuindo para o acúmulo necessário que permite apreciações mais generalizáveis.

Palavras-chave: formação de professores, tecnologia educacional, ensino superior, ensino híbrido, MOOC.

Fecha de recibido: 16/08/2020

Fecha de aceptado: 17/03/2021

1. Introducción

El 13 de marzo de 2020 en Uruguay ocurrió un evento que cambiará drásticamente las formas de enseñar y aprender, acelerando y profundizando la relación del proceso educativo con las tecnologías digitales (TD): apareció el primer caso positivo de coronavirus (covid-19), que situó al país en el escenario global de una pandemia. Las comunidades educativas no habían atravesado un proceso similar ni estaban preparadas para cambios tan radicales, para lo incierto. Sin embargo, lo que se dio no fue una paralización, sino una rápida respuesta en busca de alternativas transformadoras de la acción.

La Universidad de la República (Udelar) se orientó de inmediato a garantizar la continuidad educativa de más de 135.000 estudiantes activos en todo el territorio nacional (Dirección Genral de Planeamiento

[DGPlan]-Udelar, 2019). Se abocó al diseño e implementación de dispositivos de enseñanza remota que permitieran sostener la educación superior (ES) de modo de minimizar las repercusiones académicas. Entre las primeras medidas, el Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA) publica el Plan de Contingencia (ProEVA, 2020), con un abordaje desde la pedagogía del cuidado, buscando atender la diversidad y la vulnerabilidad frente a la situación de emergencia. La perspectiva del cuidado se extiende a los recursos tecnológicos, en cuya selección debe mediar un cuidadoso análisis con una perspectiva de ética y derechos digitales.

Se parte de tomar en cuenta la heterogénea realidad de estudiantes y docentes en su experiencia con modelos de enseñanza con TD, la acumulación de prácticas exitosas con distinto nivel de desarrollo en la institución. Hasta fines de 2019 la mayoría de los equipos docentes utilizaban los EVA como complemento de la enseñanza presencial, aunque el desarrollo de prácticas educativas híbridas comenzaba a generalizarse. Este escenario se caracteriza por la universalización del acceso al EVA (DGPlan, 2019), con el 93 % de los estudiantes con usuario en EVA al 2019. Para el 56 % el EVA es la fuente principal de recursos educativos para su estudio en la Udelar y el 65 % entiende que le ha facilitado un mejor rendimiento académico. El 55 % de los estudiantes de grado se consideran usuarios frecuentes o muy frecuentes del EVA. Los servicios donde la mayoría de los estudiantes perciben que el EVA les facilita un mejor rendimiento académico son aquellos donde se lo usaba más frecuentemente. De modo que los EVA y la enseñanza en línea ya tenían una fuerte penetración y un elevado nivel de uso y aceptación.

A mayo de 2020, el 73 % de las unidades curriculares de las 184 carreras de grado de la Udelar operaban en la virtualidad (Collazo y Cabrera, 2020). El 23 % lo habían hecho parcialmente, mientras que un 4 % habían sido postergadas.

En el primer semestre de 2020 se incrementó en 20 % el número de usuarios de EVA (Pérez Casas y Podetti, 2020), con mayor incidencia en los servicios universitarios donde los usuarios declararon no haberlo usado frecuentemente en 2019. En los cursos, el aumento representó un 28 % y fue mayor en aquellos con un uso no intensivo. Los mensajes por foros aumentaron 149 %, con aumentos que coinciden con los servicios con mayor crecimiento.

De los 99.839 estudiantes inscriptos a cursos durante el primer semestre del 2020, el 85 % indicaron haber realizado cursos en la modalidad virtual (DGPlan, 2020). De estos, casi el 92 % lograron finalizar algún curso (77.500). La valoración estudiantil refleja un nivel de satisfacción del 56 %. La afectación emocional y la sobrecarga de actividades de enseñanza fueron las dificultades con mayor mención, 66 % y 50 %, respectivamente.

Mientras se procesaban estas transformaciones hacia la digitalización de la enseñanza y el aprendizaje en la Udelar, y como iniciativa del Prorectorado de Enseñanza, el ProEVA puso en marcha en mayo de 2020 el curso de formación docente “Enseñar en línea en condiciones de emergencia”, en lo que significó un avance en la implementación del Plan de Contingencia. Se diseñó e implementó dicha iniciativa en modalidad de curso masivo, abierto y en línea dirigido a docentes de la Udelar. El curso fue elaborado junto con expertos universitarios provenientes de diferentes servicios.

La experiencia, constituida como el primer curso masivo, abierto y en línea (MOOC por su nombre en inglés, *massive open online course*) en la Udelar y una de las escasas prácticas en esta modalidad en el país, resultó una oportunidad masiva de encuentro y reflexión sobre las prácticas para la comunidad docente de la institución.

El presente artículo describe esa experiencia innovadora en el ámbito del desarrollo profesional docente (DPD) en la Udelar, al tiempo que presenta el abordaje teórico-metodológico, proceso y principales decisiones en torno al diseño de la enseñanza, perfiles de participación y principales logros de la experiencia, con el fin de identificar potencialidades para la incorporación de iniciativas de DPD basadas en el modelo MOOC.

2. Abordaje teórico-metodológico

En respuesta a la interrupción de la educación presencial debida a la pandemia, se realizó un estudio global colaborativo que narra la visión general, las reflexiones sobre el panorama educativo K-12 y ES, las lecciones aprendidas y sugerencias de 31 países que representan el 63 % de la población mundial (Bozkurt et al., 2020). La síntesis de esta investigación sugiere que las prácticas que se desarrollaron se pueden definir como educación remota de emergencia, que difiere de las caracterizadas como educación a distancia. Señala cómo la injusticia social, la inequidad y la brecha digital se han exacerbado durante la pandemia, por lo que se requieren medidas únicas y específicas para abordarlas en el marco de instituciones y familias sobrecargadas de tareas cotidianas, profesionales y roles educativos emergentes, a los que se les suman el trauma, la presión psicológica y ansiedad. El estudio destaca la relevancia que en este contexto adquiere una pedagogía de cuidado, afecto y empatía. En este contexto, se destaca la importancia de las perspectivas de educación abierta, el uso de métodos alternativos de evaluación y el extremar las preocupaciones sobre la ética, las prácticas de vigilancia y la privacidad de los datos que resultan de la dependencia de algunas soluciones en línea que se han observado.

Los potenciales impactos de esta transformación operada por el denominado *great onlining* (Brown, Costello y Giolla Mhichíl, 2020) generan preocupación respecto al modo en que estas experiencias de enseñanza remota en la emergencia deriven en modelos acrílicos y de dudosa calidad que afecten de modo negativo el actual escenario de la ES, influyendo en la transformación digital de las universidades que ya se venía procesando.

La Universidad se ve amenazada por el modelo neoliberal, que trata a la TD como un servidor del mercado y a los estudiantes como clientes (Johnston, MacNeill y Smyth, 2018). A esto se suma la profundización del denominado capitalismo de plataformas (Srnicsek, 2017), que acelera el proceso de colonización de la educación por las grandes corporaciones (Google, Apple, Facebook, Microsoft y Amazon).

En ese marco, los equipos docentes de ES necesitan de apoyos institucionales y estrategias de DPD para hacer frente al enorme desafío, de modo de mitigar las potenciales afectaciones de la calidad de la enseñanza y favorecer que esta experiencia masiva y de emergencia sienta las bases de un modelo de universidad digital basada en desarrollos apropiados, soberanos y críticos. Esto se vuelve aún más necesario en el caso de las universidades latinoamericanas públicas, especialmente enfocadas en garantizar la continuidad educativa en escenarios políticos, sociales y económicos caracterizados por la inequidad y la exclusión, la privatización de la educación y de las infraestructuras tecnológicas.

Un enfoque apropiado, soberano y crítico implica abordar la alfabetización digital y la transformación del currículo como dimensiones claves de la universidad digital comprometida con la justicia social (Johnston et al., 2018). En este enfoque, la perspectiva pedagógica digital crítica constituye un elemento central emancipatorio, que sustenta el rediseño de espacios y entornos tecnológicos de enseñanza y de aprendizaje a partir de una comprensión radical de las relaciones digitales, pedagógicas y sociales, y amplía las posibilidades de democratización de la ES y la construcción de un modelo de universidad digital como bien público.

Abordar estas problemáticas de gran complejidad en el marco de una pandemia y desde una pedagogía del cuidado implica desafíos importantes. Integran la perspectiva una ética del cuidado (Barnes, Brannelly, Ward y Ward, 2015) como dimensión fundamental de la práctica de la enseñanza (Adams y Rose, 2014; Noddings, 2013) y la consideración de la función docente como una experiencia de cuidado. Esta perspectiva implica analizar dimensiones de poder, clase, etnia, cultura y acceso, a fin de minimizar la inequidad y maximizar el grado en que las relaciones son recíprocas y orientadas a la justicia social (Rolón-Dow, 2005).

Migrar un curso presencial a un entorno en línea requiere comprensión de las diferencias entre entornos presenciales y virtuales, de las diversas modalidades y metodologías de enseñanza, así como profundizar en el conocimiento del uso de diversos entornos digitales. En este contexto el diseño de cursos para ser impartidos en línea, y más aún en contextos de emergencia, requiere verse facilitado por estrategias de DPD que propicien la comprensión de las decisiones sobre la enseñanza que estos procesos involucran. El descubrimiento y construcción se enriquece en los intercambios; la posibilidad de involucrarse en instancias de diálogo entre pares que viven un mismo proceso, a la manera de las comunidades de práctica profesional académica (Czerwonogora y Rodés, 2019), constituye una instancia fundamental para lograr concebir y producir diseños pedagógico-didácticos aplicables. La propuesta procura generar espacios que den lugar a ambos procesos, personal y relacional, en una estructura con trayectorias diversas y etapas opcionales.

3. Diseño de la propuesta de formación docente

Se generó una metodología con diferentes trayectorias, contenidos y actividades que se consideraron pasibles de ser integradas a sus propuestas de enseñanza. A su vez debía permitir la independencia temporal y la asincronía necesaria considerando las variables relacionadas con la pedagogía del cuidado. La metodología se centró en el rediseño de la enseñanza procurando un diálogo continuo con la reflexión sobre sus prácticas y abordando paralelamente la ideación de la transposición de sus propuestas presenciales a la enseñanza en línea.

Las decisiones conceptuales se centraron en temáticas conocidas por los docentes interpeladas por un contexto desconocido, rediseñadas para un espacio diferente, entramadas en una mediación. Se focaliza en las prácticas a partir del quehacer docente y su relación con la enseñanza. Se centra en un enfoque evolutivo que ubica a la enseñanza como la última fuente de significado y significación en una red de relaciones (Jackson, 2002) y que aborda la calidad tomando en cuenta el contexto en el que tiene lugar, entendido este como el ambiente físico, nociones, supuestos previos y sucesos que influyen en la actividad.

3.1. Modalidad de enseñanza

La propuesta de formación se ofreció en dos modalidades. En la primera se incluyó una fase compuesta por dos módulos centrales, rediseño de la enseñanza en línea y evaluación en línea de los aprendizajes, estructurado con base en contenidos didácticos multimediales y tareas de autoevaluación formativa y acreditativa.

En la segunda modalidad se ofertó una propuesta de tutoría didáctica dirigida a quienes hubiesen cumplido con la primera fase para asesorar en la planificación del rediseño y/o diseño de la enseñanza en línea. Si bien la modalidad II y su enfoque de articulación MOOC+tutoría se mencionan por su relevancia en el diseño, sus resultados no serán analizados en el presente artículo, centrado en aspectos cuantitativos de la cursada de la modalidad I.

La propuesta es en sí misma innovadora en su diseño, ya que comprende la primera experiencia de desarrollo de un MOOC en la Udelar y en el país. Este abordaje permitió manejar un importante volumen de participantes mediante la automatización completa de los procesos de evaluación y seguimiento, el uso de insignias para acreditar los logros de aprobación de cada módulo, la visualización del avance personal y grupal, la integración de videos y la elaboración de material específico.

3.2. Estructura del curso

El diseño didáctico buscó mantener una lógica y estética común que permitiera reconocer diversos espacios de aprendizaje y ofrecer actividades y tareas existentes en EVA con sentidos diferentes de los utilizados de manera convencional, de forma que los participantes accedieran a los diversos recursos y además tomaran el diseño como modélico para efectuar nuevas prácticas.



Figura 1: Introducción al curso.

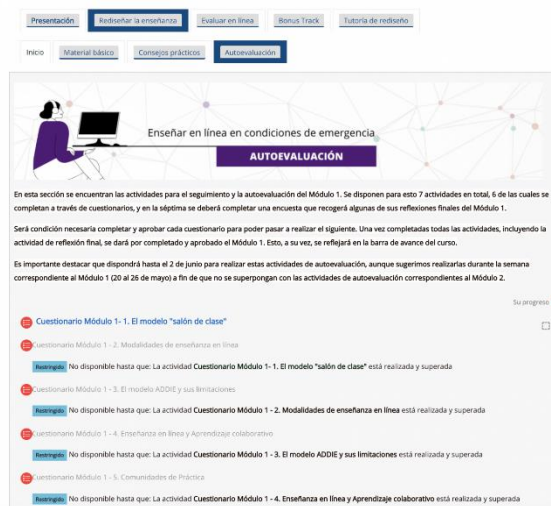


Figura 2: Autoevaluación.

En el módulo 1 se trabajó con base en cuestionarios que contaron con retroalimentación de tipo formativa y una tarea orientada a realizar un proceso de revisión de las prácticas. En el módulo 2 se trabajó con cuestionarios y corrección de rúbricas y juegos, promoviendo la experimentación de diversas modalidades de evaluación.

El módulo 1 se denominó "Rediseño de la enseñanza". Sus objetivos fueron conceptualizar transformaciones en el marco de la enseñanza y el aprendizaje en línea en condiciones de emergencia y promover la apropiación de metodologías y herramientas para el diseño de cursos en EVA.

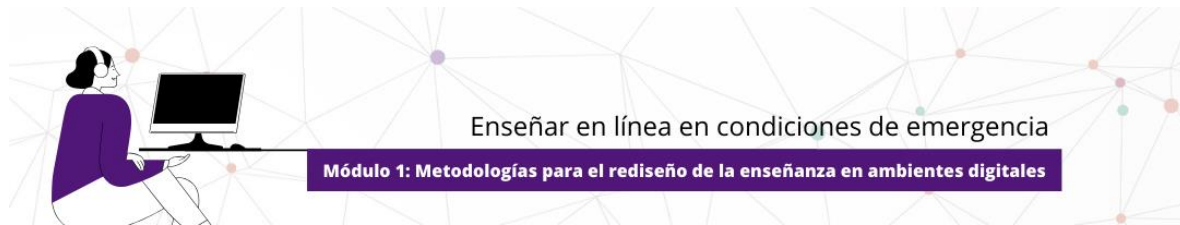


Figura 3: Encabezado del módulo I del curso.

Se abordaron contenidos de educación semipresencial, aula expandida, a distancia, en línea; metodologías para el rediseño de la enseñanza en ambientes digitales; actividades y recursos en el diseño de la enseñanza en el EVA y TD multimedia para la enseñanza en línea.

El módulo 2, denominado “Métodos y herramientas para la evaluación en línea de los aprendizajes”, tuvo entre sus principales contenidos evaluación formativa, continua, sumativa, autoevaluación, evaluación entre pares, evaluación a distancia en tiempos de emergencia, herramientas de diseño de la evaluación en EVA y métodos de calificación en EVA.

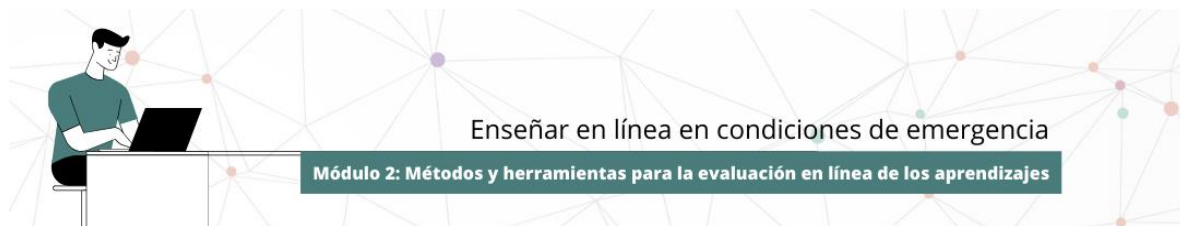


Figura 4: Encabezado del módulo II del curso.

El Bonus Track es una sección que incluye videos realizados por profesores invitados, reconocidas/os expertas/os internacionales en TD. Los videos tratan sobre un consejo para rediseñar la enseñanza en línea en la emergencia en un minuto.

3.3. Implementación

Manifestaron interés en el curso a través del formulario inicial de inscripción 700 docentes. La modalidad I del curso comenzó el 20 de mayo y tuvo una duración de dos semanas y una extensión del plazo para la entrega de trabajos finales hasta el 10 de junio. De la totalidad de inscriptos, el 71 %, 498 participantes, se matricularon.

4. Análisis de resultados

El análisis, de tipo cuantitativo, se focaliza en los resultados e impactos de la modalidad I (MOOC). A continuación se describen los métodos de análisis empleados.

La caracterización de los participantes y sus niveles de autopercepción de formación se realizó a partir de los resultados obtenidos con el formulario de inscripción autoadministrado. Los datos fueron analizados de forma exploratoria, con base en un estudio cuantitativo longitudinal, orientado a caracterizar a la población.

El análisis de los perfiles de participación se realizó a partir del recuento de interacciones por usuario. Esta técnica es muy utilizada para analizar actividades en entornos virtuales, especialmente Moodle; consiste en explorar los datos de los logs del entorno virtual con el fin de extraer información diversa (actividades más visitadas, número de accesos por usuario en un período determinado, períodos en los que se produce un mayor compromiso, etc.). Además, los datos de acceso se pueden separar por día, semana y tipo, lo que garantiza una granularidad para el análisis según el modelo de curso en estudio (Queiroga et al., 2020; Queiroga, Cechinel y Araújo, 2017). En este estudio específico, se separaron los datos según el tipo de actividad y la semana, y luego se combinaron con una segunda base de datos que contenía los resultados de los participantes del curso. Al final, los datos presentaban la actividad total del participante por semana, la actividad semanal por tipo de tarea y el resultado final del participante. Con estos datos fue posible extraer medidas como la estimación de densidad del kernel univariado y su variación para los participantes aprobados, los que no obtuvieron calificación para aprobación y los que no participaron activamente en el curso. También se extrajeron las actividades con mayor participación. Finalmente, se valoró a los participantes a partir de los resultados de la encuesta de opinión sobre el curso. Los datos fueron analizados de forma exploratoria, con base en un estudio cualitativo y cuantitativo orientado a identificar las fortalezas y los aspectos destacados desde el punto de vista de los participantes.

4.1. Caracterización de los participantes

En la figura 5 se presenta el origen de los participantes en relación con el servicio de procedencia y el área del conocimiento. Si bien se observa una mayor proporción de docentes del área Salud, aproximadamente la mitad, todas las áreas del conocimiento y servicios universitarios tuvieron una participación considerable.

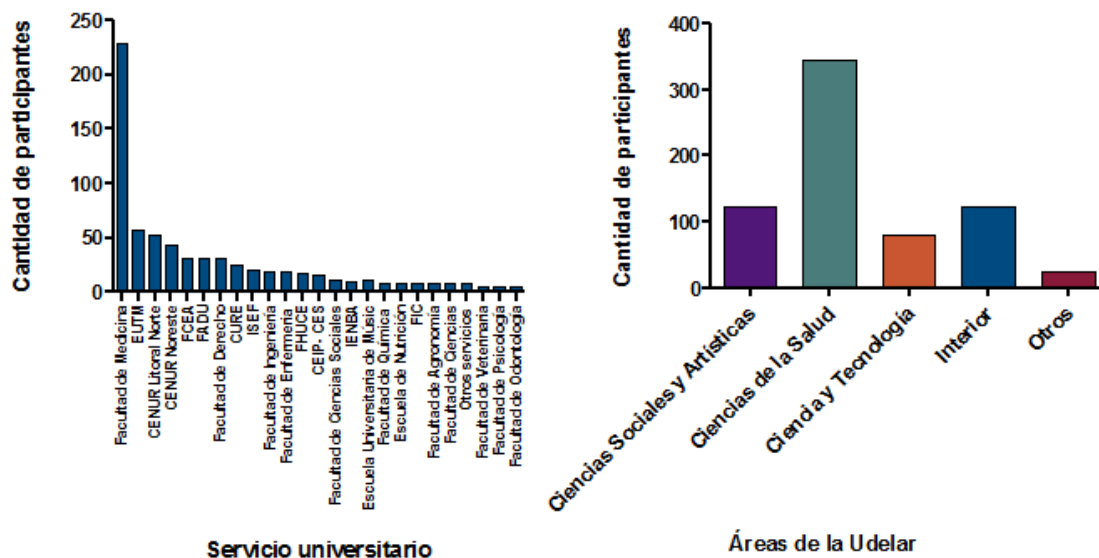


Figura 5: Servicio de la Udelar (izquierda) y área del conocimiento (derecha) de los participantes inscritos.

Sumada a las diferencias disciplinares que marcan el perfil de los participantes, la diversidad de sus conocimientos en TD y en enseñanza universitaria supuso un desafío adicional. En relación con estos, se encontró que en general la autopercepción de formación de los participantes era de nivel medio (figura 6). Es así que 28 % de los inscriptos manifestaron percibir como bajo su nivel de formación, mientras que un 11 % entienden que cuentan con amplia formación en los temas abordados. De este último grupo, la representación del área Salud es la menor, aspecto alineado con la mayor vinculación de estos docentes al curso.

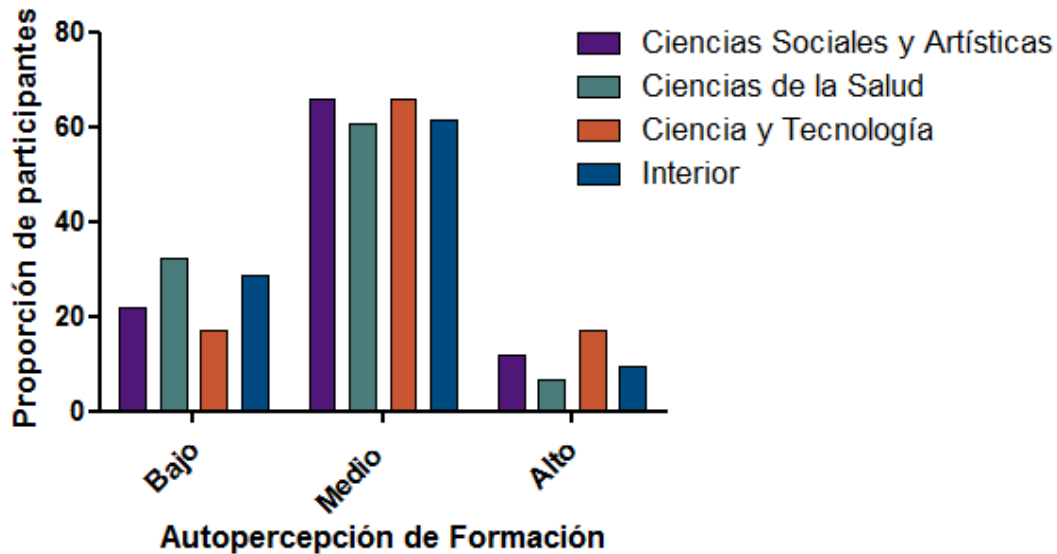


Figura 6: Niveles de autopercepción de formación de los participantes según las distintas áreas del conocimiento de la Udelar.

4.2. Perfiles de participación en el curso

Los participantes del curso se distribuyen de acuerdo a la tipología de Collin (2011) en 202 ausentes, 136 observadores, 156 merodeadores y 206 participantes activos (figura 7). Se observan participantes que cumplieron con el 100 % de las actividades, otros que fueron observadores y algunos que seleccionaron su trayectoria sin completar la totalidad de las actividades, lo cual fue una posibilidad expresa dentro de la propuesta formativa.

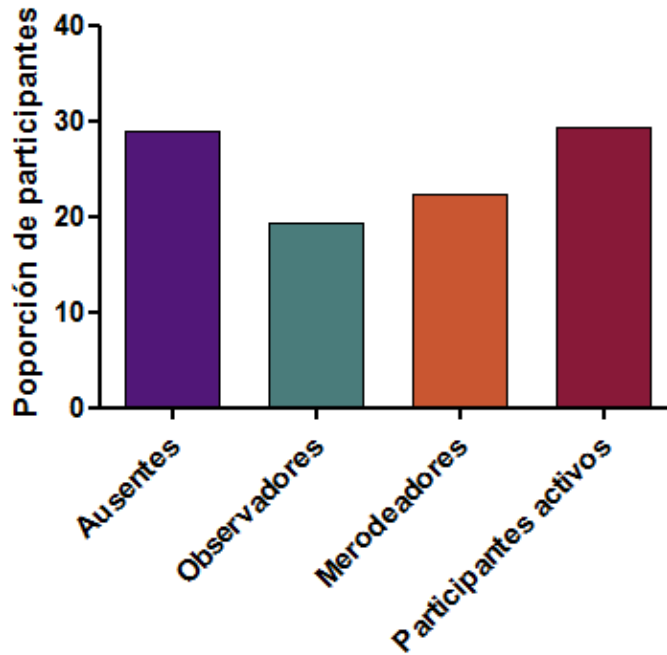


Figura 7: Distribución de la tipología de participación.

Al explorar el tipo de interacción de cada participante con los distintos componentes del curso, surgen con mayor frecuencia el sistema (EVA), los recursos y las actividades (figura 8).

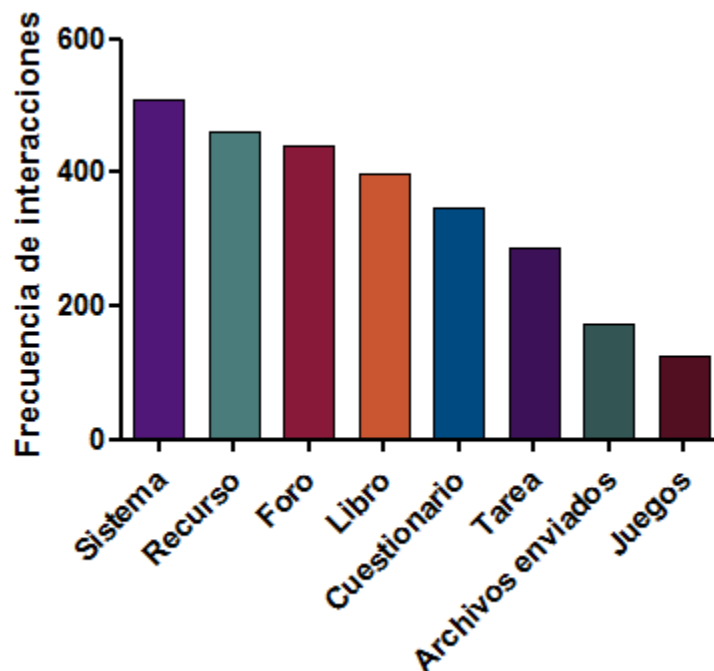


Figura 8: Frecuencia relativa de interacciones entre participantes y componentes del curso.

El contacto con el EVA fue la interacción más frecuente, lo cual indica ingreso y navegación. Le siguen en relevancia los recursos, tanto a través de las lecturas y videos como de las herramientas propias del

formato libro. Parte del aporte a la cantidad de accesos a este tipo de recursos lo realizan los participantes observadores.

Surge como aspecto relevante la marcada participación en las actividades de autoevaluación, diseñadas para permitir el avance de los participantes en el curso. Los usuarios merodeadores también aportaron a estos registros. Se observa una elevada participación en foros de intercambio. Pese a ser esta la única actividad no evaluada, presentó, sin embargo, mayor frecuencia de interacciones.

En la figura 9 se observa la distribución de las interacciones de los participantes en el curso durante las tres primeras semanas. La mayor proporción de interacciones que ocurrió durante las dos primeras semanas corresponde a la cursada de los módulos 1 y 2, y fue fundamentalmente entre los participantes y los materiales y actividades de autoevaluación en sus distintos formatos. Conforme avanzan las semanas y comienza la tutoría didáctica, que involucró a menos participantes, la interacción con los recursos es menor. Así, durante esta última etapa, el acceso fue principalmente a las instancias de trabajo sincrónicas, a los foros y posiblemente a la visualización de las calificaciones.

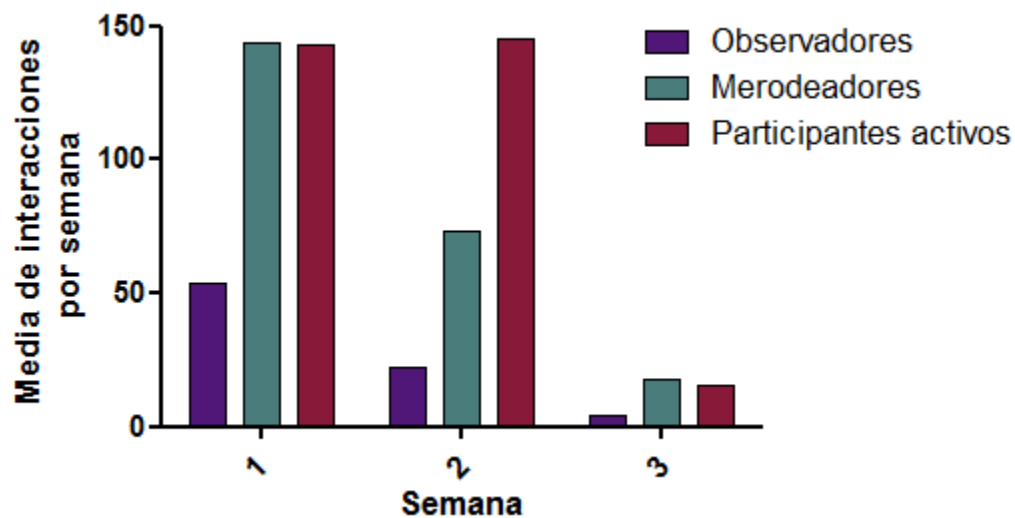


Figura 9: Media de interacciones entre los participantes y los componentes del curso durante las semanas en que transcurrió la modalidad I.

Se observa una significativa interacción durante la semana tres, que operó como prórroga para la realización de actividades pendientes. En ese período se identifican participantes merodeadores aún ingresando al curso que finalmente no aprueban.

Quienes son observadores solo ingresan la primera o segunda semana, por lo que es posible interpretar que no tienen interés en participar o aprobar. El acceso es uno de los componentes principales del modelo MOOC; para este perfil de participantes el objetivo puede ser explorar, tomar contacto con la propuesta. Al analizar la distribución de las interacciones durante el inicio del curso en los distintos grupos de participantes, encontramos que activos y merodeadores presentan un perfil similar durante la primera semana, mientras que los observadores tienen una cantidad de interacciones mucho menor (figura 10). Conforme avanza el tiempo el perfil de acceso de los participantes activos se mantiene, mientras que para los otros grupos disminuye notoriamente. El análisis de los registros de actividad de quienes no aprueban evidencia que tienen menos de la mitad de las interacciones con el sistema y con los recursos y que responden menos los cuestionarios.

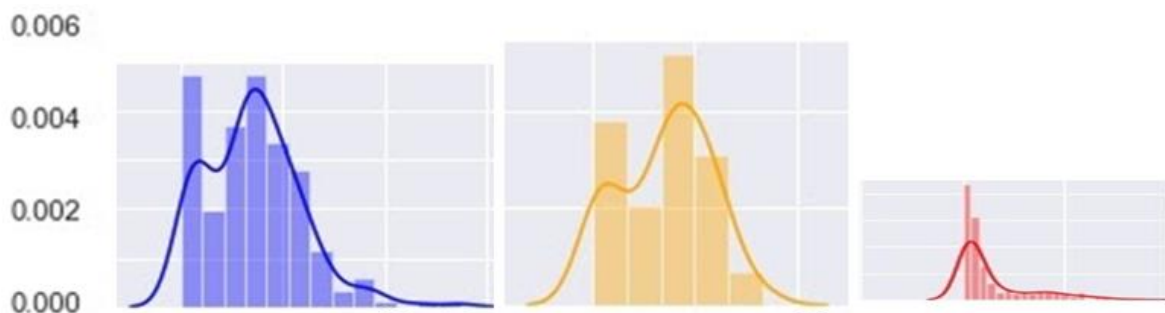


Figura 10: Media de interacciones de participantes activos (azul), merodeadores (amarillo) y observadores (rojo) durante la primera semana del curso.

En síntesis, desde una perspectiva predictiva, los participantes que tienen actividad durante la primera semana en su mayoría van a aprobar, mientras que no tener una actividad significativa en la primera semana sería indicativo de que no se buscará completar el curso.

4.3. Valoración de los participantes

La valoración de los participantes brinda insumos que enriquecen la reflexión. Sobre la propuesta educativa y su relación con la motivación, el 92 % expresa que el curso colmó sus expectativas y el 94 % que los contenidos fueron un aporte de relevancia a tener en cuenta en su práctica docente. La propuesta les generó interés y los motivó a permanecer en el MOOC. El 80 % entendió que las consultas se respondieron de forma adecuada; dado que el intercambio directo en el formato MOOC no fue habitual, esta consideración genera un valor agregado a la propuesta educativa.

Resulta potente mencionar aspectos cualitativos surgidos del instrumento a partir de las respuestas abiertas. Se mencionaron tres ejes: calidad de los contenidos, pertinencia del curso y dinámica de cursada. La calidad de los contenidos fue el concepto que recibió más menciones, con palabras tales como *valioso*, *excelente*, *acertado*, *enriquecedor* y *novedoso*. Se valoró especialmente el conocimiento acerca de la evaluación en relación con su concepción y las herramientas disponibles.

En cuanto a la pertinencia del curso, se lo destacó como útil y oportuno, dado el contexto de emergencia, particularmente pertinente con relación al momento de realización y la flexibilidad de la modalidad. Se observaron entre las respuestas la necesidad de profundizar formaciones con estas características para docentes, más allá del escenario actual, y expresiones sobre la importancia de este espacio como instancia continentadora; los participantes fueron profusos en expresiones de agradecimiento y apreciación.

5. Discusión y conclusiones

La experiencia presentada dio respuesta inmediata y proactiva a una demanda institucional y del colectivo docente. Finalizada esta etapa se hace necesario generar espacios de reflexión para que afloren los aprendizajes y poder conectar lo vivido con un contexto en el cual ya existían acciones formativas.

Los MOOC han resultado una alternativa viable para abordar el DPD, pero se reconoce que como herramienta está en una etapa inicial (Ji y Cao, 2016) y requiere análisis de su calidad y adecuación. Esta experiencia suma datos desde la empiria, aportando a la necesaria acumulación que permita apreciaciones más generalizables.

El volumen de docentes alcanzado y la respuesta lograda confirman aspectos ya abordados en estudios previos: la buena recepción por los docentes (Koukis y Jimoyiannis, 2019; Van de Poël y Verpoorten, 2019), los beneficios de la flexibilidad, la escalabilidad de la propuesta para atender a objetivos de desarrollo profesional (Falkner, et al. 2019; Kennedy y Laurillard, 2019) y la efectividad en términos de costos y de uso de recursos (Wambugu, 2018); sin embargo, la efectividad y el diseño de los MOOC como herramienta de DPD es todavía objeto de investigación. En tal sentido, algunos estudios se refieren a su carácter promisorio para la igualdad, calidad y eficiencia en educación global. Wambugu (2018) se refiere a los MOOC como herramientas de DPD y señala su potencial aún por explotar. Destaca la posibilidad del aprendizaje autorregulado, que admite formatos de persistencia con retornos sucesivos al mismo curso con el propósito de reafirmar o ampliar conocimientos, aspecto que se espera explorar en próximas ediciones de nuestro curso.

Participantes activos, merodeadores y observadores revelan diversos niveles de involucramiento, lo cual puede responder tanto a una diversidad de necesidades como de posibilidades e intereses docentes, algo que se ha explorado en las valoraciones que los participantes hacen del curso, y de los perfiles de participación analizados, pero que requiere de profundización en futuros trabajos basados en enfoques cualitativos.

El DPD promueve un proceso de fortalecimiento profesional orientado a ampliar el conocimiento académico mejorando las habilidades profesionales docentes y las capacidades de enseñanza. Requiere acceso tanto a recursos y contenidos adecuados como a espacios de reflexión e intercambio; este segundo elemento es el que los MOOC menos atienden, dada su masividad. Este aspecto también ha quedado en evidencia en la forma como los docentes se apropiaron del espacio del foro, actividad que presenta mayor frecuencia y es la única que no formó parte de la batería de evaluaciones. Este espacio se vuelve un ámbito de interacción, sostén de la actividad y procesos de aprendizaje, conformando de manera muy incipiente una comunidad de práctica profesional que luego tendría más posibilidades de realización en la tutoría, aspecto que será abordado en futuros trabajos.

La necesidad de combinar los principios educativos abordados de forma genérica a través de las unidades propuestas en el MOOC con la realidad inmediata y la práctica localizada ha sido señalada ya como emergente (Kennedy y Laurillard, 2019) que motiva a pensar en el beneficio de combinar las experiencias de aprendizaje masivas con el desarrollo de comunidades digitales autosustentadas. La aplicabilidad de los MOOC a la tarea de DPD también motiva la reflexión sobre el tipo de participante que se puede beneficiar de esta modalidad y sobre los posibles beneficios de continuar explorando esta herramienta.

Respecto a las especificidades del docente de ES, se deben señalar su usual carencia de formación pedagógico-didáctica y su trayectoria y experiencia en investigación y especialización disciplinar. Se trata de un/una profesional académico/a que cuenta con un repertorio de competencias en el área que le permiten un uso autónomo de los recursos y producción intelectual. Si bien comparte una cultura académica de ES, que generalmente no tematiza la enseñanza, participa de comunidades académicas donde le es familiar la construcción de conocimiento en forma colaborativa a partir del hábito de la problematización. En la contingencia particular en la cual se gesta este curso, las condiciones requieren plantearse la enseñanza como problema y como desafío. La posibilidad de generar espacios donde la enseñanza, sus principios y prácticas pasen a un primer plano constituye un debate pendiente, que se actualiza por la fuerza de las circunstancias.

Entendemos que emergen múltiples líneas de trabajos futuros a partir de la diversidad y riqueza que esta propuesta brindó. La alta respuesta y satisfacción con la formación docente basada en MOOC con variantes orientadas a las especificidades de la Udelar (por ejemplo, el ámbito de interacción que se generó a punto de partida de los participantes) habilita a profundizar en su desarrollo y efectuar más propuestas en este sentido. Por otra parte, abre una línea de análisis desde un enfoque cualitativo orientado al estudio de los perfiles de participación, así como a los procesos de reflexión sobre las prácticas de rediseño en la tutoría. Finalmente, las comunidades de práctica interprofesional empiezan a

emerger como ámbito de trabajo, por la riqueza de la interacción de docentes de diferentes disciplinas, formaciones y áreas en la común construcción de conocimiento en forma colaborativa, partiendo del hábito de la problematización.

Referencias bibliográficas

- Adams, C., y Rose, E. (2014). Will I ever connect with the students? Online Teaching and the Pedagogy of Care. *Phenomenology & Practice*, 8(1), 5-16. Recuperado de <https://doi.org/10.29173/pandpr20637>
- Barnes, M., Brannelly, T., Ward, L., y Ward, N. (Eds.). (2015). *Ethics of care: Critical advances in international perspective*. Bristol: Bristol University Press.
- Bozkurt et al., (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education* . 15 (1): 1-126.
- Brown, M., Costello, E., y Giolla Mhichíl, M. N. (2020). *Responding to Covid-19: The Good, the Bad and the Ugly of Teaching Online: National Institute for Digital Learning*. Dublin City University. International Council for open and distance education. Recuperado de <https://www.icde.org/icdeblog/2020/3/26/responding-to-covid-19>
- Collazo, M., y Cabrera, C. (2020). (2020). *Primeros resultados Encuesta Coordinadores de Carreras: Situación de la enseñanza en línea*. Unidad Académica, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/08/EnsenanzaEnLinea-Encuesta.pdf>
- Czerwonogora, A., y Rodés, V. (2019). PRAXIS: Open Educational Practices and Open Science to face the challenges of critical Educational Action Research. *Open Praxis*, 11(4), 381-396. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.4.1024>
- Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. (2019). *Perfil de los estudiantes de grado: Universidad de la República 2018*. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/AppData/Local/Temp/fdb6e46b38fd38ec3ee5f823728ad30f.pdf>
- Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. (2020). *Principales resultados de la Encuesta a estudiantes de la Udelar para la evaluación de la propuesta educativa en la modalidad virtual del primer semestre 2020*. Recuperado de https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2020/07/Resumen_Difusi%C3%B3n_Informe_encuesta-estudiantes.pdf
- Falkner, K., Sentance, S., Vivian, R., Barksdale, S., Busuttil, L., Cole, E., ... y Quille, K. (2019, noviembre). *An international comparison of k-12 computer science education intended and enacted curricula*. En Proceedings of the 19th Koli Calling International Conference on Computing Education Research (pp. 1-10). Recuperado de <http://eprints.gla.ac.uk/206189/>
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ji, Z., y Cao, Y. (2016). A Prospective Study on the Application of MOOC in Teacher Professional Development in China. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 2061-2067.
- Johnston, B., MacNeill, S., y Smyth, K. (2018). *Conceptualising the digital university: The intersection of policy, pedagogy and practice*. Inglaterra: Palgrave Macmillan.
- Kennedy, E., y Laurillard, D. (2019). The potential of MOOCs for large-scale teacher professional development in contexts of mass displacement. *London Review of Education*, 17(2), 141-158. Recuperado de <https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.04>
- Koukis, N., y Jimoyiannis, A. (2019). *MOOCs for teacher professional development: Exploring teachers' perceptions and achievements*. Interactive Technology and Smart Education.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. California: University of California Press.

- Pérez Casas, A., y Podetti, M. (2020). *Informe: Incremento en el número de usuarios y actividad en el EVA durante la emergencia de covid 19. Primer Semestre 2020*. Montevideo: Programa Entornos Virtuales de Aprendizaje, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.
- Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje. (2020). *Plan de Contingencia del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Udelar*. Montevideo. Recuperado de <https://proeva.udelar.edu.uy/plan-de-contingencia-del-programa-de-entornos-virtuales-de-aprendizaje-de-la-udelar/>
- Queiroga, E. M., Lopes, J. L., Kappel, K., Aguiar, M., Araújo, R. M., Munoz, R., ... y Cechinel, C. (2020). A Learning Analytics Approach to Identify Students at Risk of Dropout: A Case Study with a Technical Distance Education Course. *Applied Sciences*, 10(11), 3998.
- Queiroga, E., Cechinel, C., y Araújo, R. (2017, octubre). Predição de estudantes com risco de evasão em cursos técnicos a distância. *En Brazilian Symposium on Computers in Education*, 28(1), 1547.
- Rolón-Dow, R. (2005). Critical Care: A Color(full) Analysis of Care Narratives in the Schooling Experiences of Puerto Rican Girls. *American Educational Research Journal*, 42(1), 77-111.
- Srnicek, N. (2017). The challenges of platform capitalism: Understanding the logic of a new business model. *Juncture*, 23(4), 254-257.
- Van de Poël, J.-F., y Verpoorten, D. (2019). Designing a MOOC – A New Channel for Teacher Professional Development? En M. Calise, C. Delgado Kloos, J. Reich, J. A. Ruiperez-Valiente, y M. Wirsing (Eds.), *Digital Education: At the MOOC Crossroads Where the Interests of Academia and Business Converge* (pp. 91-101). Springer International Publishing. Recuperado de <https://www.springer.com/gp/book/9783030198749>
- Wambugu, P. W. (2018). Massive Open Online Courses (MOOCs) for Professional Teacher and Teacher Educator Development: A Case of TESSA MOOC in Kenya. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1153-1157.