

Los proyectos de innovación como espacios de preparación para la virtualidad

Innovation projects such as spaces for preparing for virtuality

 Nancy Peré¹

 Virginia Fachinetti²

 Vanesa Sanguinetti³

Resumen: Se realiza un análisis de los proyectos e innovaciones educativas financiados en la Universidad de la República, Uruguay. Se presenta el perfil de los docentes innovadores, los problemas y los elementos de virtualidad presentes en los proyectos. Se encontró que se ha trabajado con cuestiones de virtualidad en los proyectos financiados, favoreciendo la enseñanza en línea durante la pandemia.

Palabras clave: innovación, educación superior, virtualidad.

Abstract: In this paper we carried out an analysis of the projects for educational innovations funded at the University of the Republic, Uruguay. We presented the profile of the innovative teachers, the problems and the elements of virtuality present in the projects. We found that virtuality issues have been worked on, favoring online teaching during the pandemic.

Keywords: innovation, higher education, virtuality

Forma de citar: Peré, N., Fachinetti, V. & Sanguinetti, V. (2022). Los proyectos de innovación como espacios de preparación para la virtualidad. *Voces de la educación, número especial*, 116-134.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¹ Universidad de la República, Uruguay, email: nancypere@gmail.com

² Universidad de la República, email: viloga21@gmail.com

³ Universidad de la República, email: vanesanguinetti2010@gmail.com

Los proyectos de innovación como espacios de preparación para la virtualidad

1.Introducción

La Universidad de la República (Udelar) de Uruguay es pública, de acceso libre, con autonomía estatal y cogobernada (del gobierno universitario participan estudiantes, docentes y egresados). Está organizada en Servicios (Facultades, Escuelas, Institutos, Centros Regionales) emplazados en todo el país. Las políticas centrales universitarias se canalizan a través de Pro Rectorados especializados en las funciones de investigación, enseñanza y extensión, en conjunto con un Pro Rectorado destinado a la gestión. Estos organismos cuentan con una Comisión Sectorial cogobernada y una Unidad Académica quienes, en un trabajo conjunto, proponen y asesoran al Rector y al Consejo Directivo Central (CDC) sobre las políticas y acciones que corresponden a su área.

Desde el Pro Rectorado de Enseñanza se han impulsado diversas políticas para el fortalecimiento de la enseñanza de grado por ejemplo en el año 1996 se diseñaron políticas concretas para la innovación de la enseñanza a ser implementados en los Servicios universitarios de grado en los Servicios universitarios. La herramienta fue el diseño de un llamado a proyectos concursables donde los equipos docentes interesados en innovar pudieran presentarse para que su proyecto fuera financiado. Para poder llevar adelante esta política la Unidad Académica del Pro Rectorado de Enseñanza diseñó las bases de dichos proyectos concursables.

A partir estos llamados y atendiendo al fin de la producción de conocimiento, la Unidad Académica creó una línea de sondeo e investigación de innovaciones educativas en la enseñanza de grado de la Universidad, esta línea permite contar con información actualizada de carácter permanente.

Dicha línea tiene como objetivo conocer entre otras cosas los problemas, las metodologías y las soluciones innovadoras de los proyectos financiados, a su vez, busca obtener información general descriptiva del llamado a innovaciones educativas.

Desde el 2020 se definió realizar una investigación centrada en los aspectos vinculados a la innovación y los elementos de virtualidad. Mediante esta

investigación se buscó conocer y sistematizar las características de los proyectos financiados de los llamados de innovaciones educativas realizados entre los años 2016-2020, el foco estuvo puesto en los perfiles de los docentes innovadores, los problemas pedagógicos definidos en los mismos, e identificar elementos de virtualidad presentes en sus propuestas de enseñanza.

Las preguntas base de la investigación fueron ¿Cuáles son los problemas pedagógicos que dan lugar a proponer una innovación educativa?; ¿Cuál es el perfil de los docentes interesados en las innovaciones de los proyectos financiados en concursables de innovaciones educativas entre los años 2016 y 2020?; ¿Qué elementos de virtualidad se identifican en los proyectos?

Se realizó un estudio de diseño metodológico cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo mediante el análisis documental de los proyectos presentados en la convocatoria concursable de “Innovaciones Educativas” del Pro Rectorado de Enseñanza la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) en el período definido.

Se seleccionaron los últimos tres llamados bianuales, que corresponden a los años 2016-2017, 2018-2019 y 2020-2021. El universo está compuesto por 73 propuestas, considerando solo los proyectos financiados.

2. Antecedentes de los proyectos de innovaciones

Con la creación de la CSE en 1994, la Udelar impulsó la creación de políticas tendientes a la mejora de la enseñanza en los Servicios universitarios. Como una herramienta de esas políticas se diseñaron los llamados a proyectos concursables de equipos docentes. Uno de estos llamados se denominó “Innovaciones Educativas”. La convocatoria a presentación de propuestas ha sido permanente desde su creación en 1996 hasta la fecha.

Durante los años 1996-2001, se impulsó la presentación de proyectos de innovación que incorporaran tecnología a la enseñanza. A partir de este momento y hasta el año 2006 se entendió que innovar era introducir tecnología en el aula, predominando de este modo, una visión instrumental de la innovación. Desde el año 2006 fue tomando más importancia el enfoque pedagógico de la innovación; esto se explica fundamentalmente por dos hechos: el primero la decisión de crear un nuevo llamado

específico a proyectos concursables denominado Tecnologías de la Información y la Comunicación y Recursos Educativos Abiertos (TIC y REA) donde los proyectos con fuerte contenido tecnológico pudieran presentarse dejando lo pedagógico para la innovación y segundo, la revisión, en el año 2015 de las bases de llamado de innovación, donde lo pedagógico cobra más importancia aún.

Con este último cambio de bases

la CSE responde a la necesidad de continuar el esfuerzo de búsqueda y diseño de soluciones educativas creativas que den respuesta a los complejos problemas de la enseñanza y el aprendizaje en la formación universitaria de grado, con un enfoque aplicado a los procesos de enseñanza directa, en modalidades diversas: aulas, talleres, espacios comunitarios, EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje). (Bases del llamado de Innovaciones Educativas en las distintas modalidades de Enseñanza en la Udelar, 2016, p.1)

Desde la CSE se desarrolla una línea de investigación sobre la innovación educativa (Collazo et. All, 2015, 2021,) en la cual se trabajó a partir de las conceptualizaciones expresadas por Elisa Lucarelli (2003, 2004, 2009), entendiendo el concepto como las

producciones originales en su contexto de realización, que se inician a partir de interés por la solución de un problema relativo a las formas de operar de los docentes en relación con uno o varios componentes didácticos; tales innovaciones son llevadas a cabo por esos sujetos a lo largo de todo el proceso y afectan el conjunto de las relaciones de la estructura didáctico-curricular (Lucarelli, 2003).

Así cómo en las teorizaciones desarrolladas por Zabalza, M.A. y Zabalza A. (2012) sobre las innovaciones educativas.

El periodo de estudio de la investigación inicia en el año 2016, cuando han pasado 20 años de estas políticas, lo que pauta la necesidad de crear conocimiento sobre los proyectos financiados. Son múltiples las miradas posibles, en esta oportunidad el equipo investigador se propuso realizar un estado de situación de virtualización de la enseñanza presente en los textos de proyectos innovadores hasta el año 2020.

3. Los llamados a innovaciones educativas

En este apartado se describen las características de las tres convocatorias del llamado a innovaciones educativas, realizada desde la CSE por el Pro Rectorado de

enseñanza, correspondientes a los años 2016 a 2020 y que son objeto de la investigación que aquí se presenta.

En estas tres convocatorias se podían presentar proyectos cuyo plazo de ejecución fuera entre 18 y 24 meses, en donde las experiencias de innovación debían desarrollarse durante al menos dos semestres.

Para ser responsable de un proyecto, se requiere poseer un cargo de Profesor Adjunto (Grado 3) o superior en la Udelar . En los equipos pueden participar también de los grados anteriores.

La presentación al llamado requiere la elaboración de un proyecto educativo cuyo contenido abarca: antecedentes, justificación, elementos conceptuales que fundamentan la innovación educativa, objetivos, plan de trabajo y cronograma de ejecución con la descripción de las principales líneas de trabajo, evaluación y seguimiento del cumplimiento de los objetivos propuestos y de los resultados alcanzados, estrategias de difusión de la experiencia.

Todos los proyectos son avalados por el Servicio universitario del responsable para su ejecución.

Uno de los elementos estructurantes de los llamados son las temáticas que se solicitan en las bases. Estos temas-foco actúan como motivadores para la presentación de proyectos. Los mismos abarcan una gran variedad de temas de la agenda didáctica. Los temas propuestos en las bases analizadas se pueden agrupar en: vinculados a metodologías (ejemplo enseñanza activa), enfoques pedagógicos, las técnicas y herramientas, didácticas específicas disciplinares, políticas institucionales, promoción de la participación docente y compromiso estudiantil. En estos tres llamados no se definió ningún tema prioritario.

En la tabla 1 se puede observar la cantidad de proyectos que son evaluados y los que efectivamente logran la financiación, distribuidos en cada llamado. Se evidencia observa que hay una demanda insatisfecha en términos numéricos, lo que disminuye si se consideran solo los aprobados académicamente. En dos llamados se cubrió el 100% de los proyectos aprobados para ser financiados, en el tercero se llegó al 71%. La evaluación de cada convocatoria está a cargo de una Comisión Asesora designada por la CSE e integrada por representantes de las tres áreas académicas en que se organiza la Universidad de la República

Tabla 1: Tasa de aprobación de proyectos

Años de llamados	Evaluados	Financiados
2016-2017	48	30
2018-2019	26	23
2020-2021	38	20

Los 73 proyectos financiados en estas tres convocatorias pertenecen a las tres áreas de conocimientos. En lo que refiere a la distribución por área se encuentra que un 20% pertenecen al área Salud (15 proyectos); 36% al área Social y Artística (26 proyectos) y 44% al área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat (32 proyectos).

4. Análisis de los proyectos de innovaciones

4.1 El perfil de estos docentes innovadores

La preocupación inicial fue ¿quiénes son los docentes innovadores en la Udelar?

La respuesta a esta pregunta implica una búsqueda exhaustiva entre los más de 7000 docentes y las más de 300 carreras con que cuenta la universidad. A los efectos de tener una primera aproximación, en esta investigación se consideran aquellos docentes que han obtenido financiación específica por parte del llamado de innovaciones educativas, para implementar una transformación en la enseñanza de grado en el período 2016-2020.

La primera fase de la investigación consistió en la construcción de un listado unificado de docentes (responsables e integrantes de equipo) que permitió analizar algunas características básicas de lo que se define como docentes innovadores en el período a estudio.

El perfil de los docentes innovadores se construyó a partir del procesamiento de los siguientes ítems: sexo, grado docente, carga horaria semanal, área de conocimiento y servicio universitario al que pertenecen.

En esos proyectos los docentes podían participar como responsables, co responsables y/o integrantes de equipo equipos. Considerando todos roles el total es de 403 personas. En algunos casos la misma persona participó en más de un proyecto a partir de cargos universitarios de distintos servicios.

En el caso de los responsables de los proyectos, de un total de 73, el 59 % (43 proyectos) son mujeres y el 41% (30 proyectos) son hombres. Figuran como responsables docentes grados 3, 4 y 5, con una mayor presencia de docentes grados 3, en cambio si se consideran la integración de los equipos es mayoritaria la presencia de Grados 2. En los equipos se contó con docentes de todos los grados del escalafón.

En lo que refiere a la distribución según grado y carga horaria la información relevada se organizó en tres bloques: hasta 15 horas, de 16 a 30 horas y más de 30 horas.

Entre los grados 1 y 2 la carga horaria con la que participan en mayor proporción es de 16 a 30 horas. En cambio, los grados 4 y 5 tienen una carga horaria predominante de más de 30 horas. En los grados 3 la distribución tiene una tendencia a tener más de 30 horas, pero con una presencia también importante de cargas horarias entre 16 y 30 horas.

Las explicaciones a esta distribución podrían estar dada por una predominancia de la dedicación al estudio en los grados de formación (1 y 2) y la alta exigencia en diversidad de tareas que tienen los grados altos que solo pueden participar quienes tienen alta dedicación.

Un aspecto analizado fue la participación de un mismo docente en las tres convocatorias. En la tabla 2 se muestra como los docentes en su gran mayoría han estado en un único proyecto durante el período. Independientemente del rol que cumplieran en el mismo, pudiendo ser responsable, co-responsable o equipo. En algunos pocos casos han estado vinculados a dos proyectos. Es más raro aún la participación en 3 proyectos. Este resultado es coincidente con las afirmaciones de Fullan (2002) y Zabalza (2012) en relación con la historicidad de las innovaciones definidas como procesos específicos.

Compartimos con Fullan, que “las innovaciones requieren un cierto 'desaprendizaje' y 'reaprendizaje', que crean incertidumbre y que cuestionan las competencias para desempeñar dichos papeles”. (Fullan, 2002, p.4)

A partir de estas conceptualizaciones y a la luz de los datos obtenidos, se puede reafirmar que en la historia biográfica y académica de cada docente la innovación genuina es un momento o hito en su trayectoria.

Esto no invalida una permanente inquietud por la mejora o transformación de las prácticas de enseñanza que se puede observar en muchos de los docentes participantes en estos proyectos.

Por otro lado, se encontró una situación particular de un docente que participó en 5 proyectos en el período, lo que indica que ha estado en más de un proyecto en el mismo año de llamado. Este caso corresponde a un docente que tiene un cargo en una unidad de apoyo a la enseñanza de grado en un servicio universitario. Posiblemente la función de este docente sea de asesoramiento pedagógico y no tanto en la gestión o concepción general de la experiencia innovadora, lo que le permite atender a varias unidades curriculares en simultáneo. De acuerdo con los relevamientos sobre las unidades de apoyo a la enseñanza realizados por la Unidad Académica de la CSE (2020) se encuentra que esta es una función que, realizada por la totalidad de estas estructuras, lo que no se ve reflejado en su participación en los equipos de los proyectos considerados.

Realizar este análisis de la base de datos de docentes permitió reconocer el grado de diversificación y cobertura del cuerpo docente que participa en esta línea de política y a su vez identificar los docentes y equipos que se han mantenido constantes en su propósito innovador. A partir de la construcción de esta base de datos se podrán realizar nuevos cruces de información para permitir profundizar y especializar las políticas para promover la participación de otros actores, ya sea desde servicios universitarios no presentes o desde otras unidades curriculares.

Tabla 2: Distribución de docentes en función de la cantidad de proyectos de innovación en el período. Elaboración propia a partir de los proyectos

docentes por proyectos - responsables y equipos	
Solo se presentaron en 1 proyecto	360
Se presentaron en 2 proyectos	35
Se presentaron en 3 proyectos	7
Se presentaron en 4 proyectos	0
Se presentaron en 5 proyectos	1
Total	403

4.2 La innovación en el recorrido curricular

Se relevó el dato sobre el año de la carrera en donde se implementa la innovación dando como resultado que hay experiencias en todos los años de la trayectoria curricular.

En la tabla 3 se muestra la distribución de proyectos por año de la carrera para todo el período. Allí se puede observar que la mayor cantidad de proyectos se encuentran ubicados en los primeros años de las carreras. Este resultado es coherente con los estudios sobre rezago y abandono que indican que ese problema se manifiesta en mayor medida en esos años. Esa situación incide en las preocupaciones de los docentes innovadores generando propuestas de transformación de la enseñanza en ese primer ciclo.

Desde el punto de vista de la política educativa que lleva adelante el Pro Rectorado la CSE es también un elemento para considerar en profundidad. A modo de ejemplo se menciona la necesidad de analizar los resultados de este llamado en relación con los proyectos concursables de Apoyo académico-disciplinar a cursos de primer año de las carreras universitarias, que también tiene la CSE y cuyas convocatorias son simultáneas. Si bien los objetivos de ambos llamados son distintos en este tramo de la carrera estarían atendiendo a una problemática similar con distintas soluciones. Este aspecto estaría promoviendo, o al menos provocando un debate, sobre la importancia de líneas de política integradas para los primeros años de todas las carreras de la Universidad.

Tabla 3: Distribución de los proyectos por tramo curricular. Elaboración propia a partir de los proyectos.

Año de la carrera	Cantidad de Proyectos
primero	20
segundo	24
tercero	13
cuarto	8
quinto	1
sexto	2

sin especificar	5
total	73

4.3 Los problemas

La pregunta base para este apartado fue: ¿cuáles son los problemas pedagógicos que dan lugar a proponer una innovación?

Atendiendo al objetivo planteado en esta línea de investigación, se detalla el estado situación de los problemas que los diversos servicios universitarios plantean y que motivaron la presentación de proyectos de innovación en las tres convocatorias consideradas. A partir de los textos de total de financiados, se realiza un relevamiento y categorización de los problemas. Para la clasificación del tipo de problema de un proyecto se tuvo en cuenta la preocupación principal y su relación con la solución propuesta. Es importante aclarar que al ser proyectos de 18 meses por lo general se proponen atender varios problemas y soluciones.

De dicha sistematización se identifican propuestas que presentan como problemas (Tabla 4): la enseñanza de la disciplina (35), el cambio curricular (13), la masividad (8), la baja aprobación de los estudiantes (5), dificultades al tránsito curricular (4) y la articulación teoría-práctica (3) y otros.

Tabla 4: Cantidad de proyectos según tipo de problema

Problema		
Enseñanza de la disciplina	35	48%
Cambio curricular	13	18%
Masividad	8	11%
Baja aprobación de estudiantes	5	7%
Tránsito curricular	4	5%
Articulación teórica-práctica	3	4%
No se identifica	1	
Práctica docente	1	
Escritura académica	1	
Aprender a pensar-	1	
Bajo involucramiento de los estudiantes	1	
Total	73	100%

El problema que surge en mayor cantidad de proyectos refiere a la enseñanza de la disciplina, pero como se visualiza en la tabla 5 dicho problema aborda diversos aspectos de la enseñanza como son: los contenidos específicos; la enseñanza de la disciplina y la práctica profesional; la enseñanza en contexto de encierro y con estudiantes mayores. Así como, la relación con la interdisciplina y la evaluación.

Tabla 5: Detalle de problemas en la categoría enseñanza de la disciplina

enseñanza de la disciplina/contenidos	21
En las prácticas profesionales	7
En contexto de encierro	2
Con estudiantes mayores	1
Enseñanza y evaluación	3
Enseñanza e interdisciplina	1
total	35

4.4 Los elementos de virtualidad

La pregunta base de esta parte se refiere a ¿Qué elementos de virtualidad se identifican en los proyectos?

Antes de entrar en el análisis de los proyectos es importante la definición sobre lo que entendemos por virtualidad.

Lo primero a considerar es que no se trata de un término nuevo. Ya desde los años previos al 2000 y los primeros posteriores se comienzan a analizar en profundidad las prácticas de enseñanza con tecnologías. Dede (2000), Duart y Sangrá (2000), Gros (2018) compilan conjuntos de experiencias en diversos ámbitos y países en donde el centro es aprender con tecnología y en la virtualidad. En ese momento se observaba la potencialidad de la tecnología para construir comunidades virtuales, como espacios de interacción humana en donde las coordenadas de tiempo y espacio pueden ser asincrónicas, conformando un entorno virtual.

Lorenzo García Aretio como docente referente de la UOC propone definir

...el concepto de “educación a distancia digital” como abarcador de un modelo de educación no presencial, soportado íntegramente en sistemas digitales. Se estaría hablando de una educación virtual, una enseñanza, un aprendizaje en línea, soportado en tecnologías, en la red, en Internet, en la web, e-learning,

aprendizaje distribuido, etc. Todas estas denominaciones, como emergentes en su momento y sucesoras del original de educación a distancia, tienden a la apertura, a la no dependencia de ubicación física, a la flexibilidad de tiempo, espacio y ritmo de aprender, al aprendizaje activo, a la interacción (síncrona y asíncrona), etc. (García Aretio, 2021)

Esta definición ha sido profundizada y desarrollada desde la investigación por los profesionales de la tecnología educativa. En sus investigaciones se han encontrado un conjunto de elementos básicos para la enseñanza con tecnologías en formato digital, como ser los materiales, la planificación, un diseño formativo (que incluye la finalidad, los objetivos, las actividades, los criterios y mecanismos de evaluación, los materiales, los recursos tecnológicos a utilizar). En este enfoque la tecnología es un recurso al servicio del proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior el equipo de investigación se propuso conocer qué acciones relacionadas con la virtualización de cursos o uso de recursos digitales se encontraban en funcionamiento y pudieron favorecer la enseñanza en línea que la universidad de la república desplegó en el contexto de pandemia. El desarrollo de las múltiples estrategias que la universidad puso en juego durante la pandemia no se puede explicar por la existencia de experiencias innovadoras sino por un conjunto amplio de políticas educativas previas, la infraestructura de soporte técnico instalada, la capacidad digital de sus docentes y su compromiso institucional entre otros aspectos.

A pesar de lo anterior se consideró relevante comprender mejor el camino recorrido por las innovaciones en lo que se refiere a la integración de la pedagogía y la tecnología como elemento estructurante de la transformación hacia la enseñanza virtual.

Para ello durante el análisis de las soluciones planteadas por las innovaciones se recuperaron las que incluían elementos de virtualidad y se definieron tres categorías: específico, facilitador y no tiene.

La categoría específico abarca propuestas en donde la innovación se centra o incluye crear o diseñar un curso semipresencial o a distancia. En este caso se considera que los proyectos ya venían trabajando en temas de virtualidad con anterioridad a la pandemia con lo que tienen antecedentes específicos. Esta categoría se considera la

más abarcadora ya que proponen múltiples soluciones para abordar la virtualidad y los resultados esperados están asociados a una respuesta completa.

Por otro lado, se encontraron propuestas innovadoras que referían a la creación de videos, la elaboración material de estudio, el desarrollo de material multimedia, el uso de videoconferencias, y/o la inclusión de alguna herramienta tecnológica, como ser programas de simuladores o de inteligencia artificial. A este tipo de soluciones se las agrupó en la categoría facilitador ya que estos equipos docentes y sus estudiantes habían adquirido ciertas habilidades digitales que facilitan un posible recorrido posterior hacia la virtualización. También se entiende que la elaboración de recursos didácticos diversos funciona como un acervo previo de material disponible y reutilizable en otros contextos no solo presenciales.

Se dejaron en no tiene aquellas propuestas en las que no se les encontró ninguno de los elementos presentes en las dos categorías anteriores. Dentro de estos casos se encuentran, por ejemplo, procesos relacionados con la práctica profesional, la interdisciplina y el trabajo en grupos presenciales como estrategia central.

Tabla 6: Distribución de los proyectos en función de los elementos de virtualidad

Categoría	Cantidad de proyectos
Específico	18
Facilitador	31
No tiene	24
Total de proyectos	73

Como se puede observar en la tabla 6, los proyectos analizados en el período tienen una distribución casi en tercios entre los tres grupos.

Ante la fuerte presencia de elementos específicos y facilitadores de la virtualidad es que surge la interrogante sobre si esta distribución tuviese alguna variación en función de las fechas de los llamados en donde los más cercanos a la pandemia contarán con mayor cantidad de soluciones. En la tabla 7 se muestra que la distribución en los distintos llamados es bastante similar, con un mayor porcentaje en el llamado 2020.

Tabla 7: Cantidad de proyectos por categoría y por año del llamado

Año del llamado	Total de Proyectos	Facilitador	Específico	Total ambos	Porcentaje
2016	30	12	8	20	67%
2018	23	8	5	13	57%
2020	20	11	5	16	80%

Se puede ver también que en el periodo las propuestas con elementos de virtualidad tienen más del 50 % de los proyectos financiados en cada llamado. Esto indicaría que el interés por desarrollar estrategias específicas de virtualización de cursos o la integración de múltiples recursos tecnológicos y pedagógicos en la enseñanza es constante en los últimos 5 años.

Otro de los análisis realizados refiere a la relación entre los problemas planteados en las propuestas y la existencia de elementos de virtualidad. Para ello se trabajó con los 49 proyectos identificados con soluciones facilitadoras o específicas de la virtualidad. Hay 31 proyectos definidos como facilitadores y 18 específicos. Estos proyectos se dividen en forma equitativa entre las tres áreas del conocimiento incluyendo uno de una sede del interior.

Al realizar el cruce de información con los problemas se encontró que la enseñanza de la disciplina sigue siendo el problema principal donde se ha optado en mayor proporción por elementos facilitadores (13 proyectos). En segundo lugar, aparece el problema de la masividad donde hay 8 proyectos que tienen este tipo de soluciones. El siguiente problema de mayor presencia es el referido al cambio curricular en donde hay 7 proyectos, de los cuales 5 cuentan con elementos facilitadores de la virtualidad.

En estos proyectos se encuentran todos los tipos de problemas definidos previamente. Hay representatividad de propuestas en toda la malla curricular, con una clara presencia de propuestas para primer año y muy poca del fin de las carreras.

Es decir, las propuestas intentan innovar para la mejora de la enseñanza de los contenidos específicos de la disciplina, fundamentalmente en los inicios y en el intermedio de la formación, quizás el contactar al estudiante con el hacer disciplinar es el mayor interés manifiesto.

Otro aspecto para resaltar es que el problema vinculado a la enseñanza en las prácticas profesionales se abordó con aspectos específicos de la virtualidad en 3 proyectos, siendo el tercer problema elegido en este tipo de solución.

Conclusiones

La investigación que aquí se presentó buscó analizar la presencia de elementos de virtualidad en proyectos de innovación como un antecedente a la enseñanza remota de emergencia (Hodges, et al. 2020) desarrollada por la Universidad de la República durante la pandemia.

Del estudio realizado se desprende que en el perfil docente de los llamados analizados no hay diferencias significativas entre cantidad de hombre y de mujeres. Los responsables son mayoritariamente grados 3.

Se detecto la presencia de 8 problemas principales que abarcan la esencia de las temáticas didácticas universitarias.

En relación con las innovaciones con elementos de virtualidad se observa que de los 73 proyectos el 33% propone estrategias innovadoras sin componentes de virtualidad. Hay un 67% donde si las emplean. De ese 67% hay un 43% donde las metodologías virtuales son utilizadas como facilitadores para la estrategia de enseñanza y en el 24% su estrategia metodológica es específica para la virtualidad.

Es adecuado plantear que, a lo largo del período, contar con elementos de virtualidad, viene siendo un aspecto relevante de las innovaciones financiadas.

Se encontró que durante estos años se ha trabajado con cuestiones de virtualidad en los tres llamados, abarcando todas las áreas del conocimiento, en diversos servicios universitarios, en todos los tramos de las carreras y se han involucrado más de 400 docentes.

Podemos afirmar que estas iniciativas colaboraron con el desarrollo de la enseñanza en línea que llevó adelante la universidad durante la pandemia de covid19, iniciada en marzo de 2020.

Está previsto continuar con esta investigación con el objetivo de ampliar el perfil de los docentes innovadores. Para ello se indagará en su recorrido de formación, su

experiencia en enseñanza y su trayectoria innovadora, a partir del análisis de los curriculum vitae y las entrevistas en casos seleccionados. A su vez es intención conocer el alcance de las innovaciones una vez implementadas. Por otro parte reconocer si estas experiencias facilitaron la enseñanza virtual durante la pandemia.

A su vez se espera profundizar en la relación entre las innovaciones y los diseños curriculares actuales en la universidad; con el supuesto que puede existir un vínculo entre innovar en la enseñanza y los planes de estudio flexibles.

Lo presentado da cuenta de un recorrido para conocer los resultados de una línea de política desde sus actores.

En definitiva, el trabajo abre a diversas nuevas preguntas para comprender este complejo fenómeno de la innovación en las aulas universitarias.

Referencias

Collazo, M. (Coord.), De Bellis, S., Fachinetti, V., Peré, N., Sanguinetti, V., (2021) Capítulo IX Políticas institucionales de formación docente e innovación educativa: el caso de la Universidad de la República (UDELAR, Uruguay). En Claudia Finkelstein y Elisa Lucarelli (Eds.). Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica: abriendo las fronteras. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Collazo, M., De Bellis, S., Perera, P. y Sanguinetti, V. (2015). Capítulo 6. Asesorías pedagógicas y políticas de enseñanza en la universidad pública uruguaya: pasado y presente. En Lucarelli, E. (Ed.), Universidad y asesoramiento pedagógico. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dede, C. (2000). Aprendiendo con tecnología. Buenos Aires: Paidós.

Duart, J., y Sangrá, A., (2000). Aprender en la virtualidad. Barcelona: Gedisa.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje, Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1–2)

García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 24, (1), 09–32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>

Gros Salvat, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia. 21, (2), 69–82. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. EDUCAUSE Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Lucarelli, E. (2003). Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica en la universidad. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Lucarelli, E. (2004) Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario Educação, vol. XXVII, núm. 54, setembro-dezembro, 2004, pp. 503-524 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Lucarelli, E. (2009). Teoría y práctica en la universidad: la innovación en las aulas. Buenos Aires: Miño y Dávila

Unidad Académica de la CSE. (2020) Informe Unidades de Apoyo a la Enseñanza en la Udelar. Disponible en: <https://www.cse.udelar.edu.uy/documentos-institucionales/>

Zabalza, M. A y Zabalza Cerdeiriña, A, (2012). Innovación y cambio en las instituciones educativas. Santa Fe: Homo Sapiens.

Acerca de los autores

Nancy Peré

Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Psicología y Educación por la Universidad de la República, Uruguay. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje (OEI) y en Informática en la Educación (URFGS, Brasil). Profesora Adjunta de la Unidad Académica del Pro Rectorado de Enseñanza de la Universidad de la República, Uruguay. Su campo académico se vincula con: La formación pedagógico didáctica de los docentes universitarios y la integración de tecnologías en las prácticas de enseñanza en educación superior.

Virginia Fachinetti

Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay. Magíster en Psicología y Educación, Universidad de la República. Es Asistente en la Unidad Académica del Pro Rectorado de Enseñanza de la Universidad de la República. Sus líneas de desarrollo académico se focalizan en la formación pedagógica docente, los sentidos que docentes y estudiantes otorgan a la formación universitaria, así como la singularidad de la enseñanza en los inicios de la formación universitaria y en el Área Salud específicamente.

Vanesa Sanguinetti

Licenciada en Ciencias Históricas por la Facultad de Humanidades, Universidad de la República (Udelar). Profesorado de Historia por el Instituto de Profesores Artigas. Diploma en Políticas de Evaluación en Educación por IPE- UNESCO. Magister en Ciencias Humanas opción Estudios Latinoamericanos por la Facultad de Humanidades de la Udelar. Es asistente de la Unidad Académica del Pro Rectorado de Enseñanza de la Udelar. Sus líneas de desarrollo académico se focalizan en la inclusión académica para la permanencia estudiantil, la innovación educativa y la didáctica universitaria.