

La construcción de competencias en la semipresencialidad: El caso del INET

Lucía Saibene lcsaibene@gmail.com CFE-ANEP

Ana Saldivia anasaldivia9@gmail.com CFE-ANEP

Nicolás Marrero nicolasmarrero2012@gmail.com CFE-ANEP

Marianela Rocha marianelarochapereda@gmail.com CFE-ANEP

Tutor: Marcos Supervielle

Uruguay

Resumen

Este proyecto de investigación centra el interés en la modalidad semipresencial de la formación en educación, particularmente en la enseñanza técnica. El objetivo del estudio fue conocer los significados construidos por los docentes y estudiantes de la carrera semipresencial de Maestro Técnico sobre el desarrollo de las competencias en el marco del Plan 2017 en INET centrados en el núcleo Didáctica y Práctica Preprofesional. El proceso de investigación fue de carácter cualitativo y el diseño se basó en el Estudio de Caso único tomando como sujetos de la investigación a estudiantes y docentes de las carreras técnicas de los cursos en la modalidad semipresencial: Electrónica, Electrotecnia, Agraria, Construcción, Redes y Telecomunicaciones. Las técnicas de investigación utilizadas fueron la entrevista semiestructurada, grupos de discusión y el análisis de documentos. Los principales resultados se presentaron en categorías: Características del proceso de enseñanza-aprendizaje en la semipresencialidad: fortalezas y debilidades; Trayectorias en la modalidad semipresencial y Características de la formación docente en la Educación Técnica semipresencial, finalmente presentamos los significados construidos sobre las competencias y sus aspectos centrales. Desde el discurso de los sujetos entrevistados predomina la asociación del concepto de competencias con el hacer práctico, destacándose el aprendizaje mediante el hacer y la práctica profesional como una materialización de la enseñanza técnica. Esta relevancia otorgada al campo práctico se tensiona con las condiciones en las que se implementan las instancias presenciales de la modalidad semipresencial, así como con las herramientas digitales empleadas por los docentes y las estrategias desarrolladas por los propios estudiantes.

Palabras claves: enseñanza técnica, competencias, formación de docentes, educación a distancia.

1. Introducción¹

En el contexto de Pandemia la semipresencialidad ha cobrado notoria visibilidad e importancia debido a la interrupción de la presencialidad y de las prácticas educativas tradicionales e instituidas, lo cual implicó la revisión y resignificación de las prácticas en el marco de las instituciones educativas.

El acceso a la educación y la permanencia en el sistema educativo son aspectos centrales a atender desde las políticas educativas en todos los niveles de la educación, en este sentido, desde el Consejo de Formación en Educación (CFE) se han impulsado procesos de revisión y reformulación de los distintos planes de formación docente así como también se han generado diversas propuestas tendientes a mejorar los niveles de ingreso, continuidad y egreso de sus estudiantes. Entre estas propuestas se destaca la implementación de la educación a distancia y su evolución actual a través de los cursos Semipresenciales contenidos en el Plan 2017 junto con otras acciones, como los mecanismos de incentivo económico a través de las becas estudiantiles. En el 2012 la reapertura de 11 especialidades de egreso como Maestro y Profesor Técnico en un Plan propuesto por el colectivo de egresados de INET². Se pone en práctica como novedad el desarrollo de pasantías profesionales y la modalidad semipresencial. En el 2017 junto con otras acciones, como los mecanismos de incentivo económico a través de las becas estudiantiles, se implementa el plan para las carreras Maestro y Profesor Técnico, Educador Técnico y Asistente Docente de Laboratorio de Tecnologías. Este último tiene como fin solucionar problemas encontrados en el Plan 2012, unificar las perspectivas curriculares que orientan el diseño de todos los núcleos de formación profesional. Es importante resaltar dentro de los objetivos "...la definición de los perfiles de egreso, la función social y campo profesional/laboral de los egresados.." Plan 2017.(p.12)

No obstante, de acuerdo a los datos arrojados por informes oficiales, si bien en los últimos años se ha logrado un aumento en la matrícula de estudiantes en formación docente, aún no se ha logrado alcanzar un aumento proporcional en los niveles de egreso. En el informe por matrícula por grado del Consejo de Formación en Educación del 2019, de Lamas Piotti, C., & Evans se observó una existencia de un pasaje poco fluido de un grado al siguiente y se traduce en bajos porcentajes en los grados más alto, próximos a culminar la carrera. Al respecto expresan: "Las carreras restantes presentan porcentajes muy bajos de estudiantes inscriptos

¹ Aclaración: Para la redacción de este documento se procuró favorecer el uso de un lenguaje inclusivo, evitando al mismo tiempo la recarga en la lectura producto del uso reiterado de "o/a", "os/as", "los/las" para finalizar palabras que puedan referir al género masculino o femenino. Para ello se optó por la utilización de fórmulas y términos neutros cuando fuera posible o el uso tanto del femenino como masculino, en conjunto o alternadamente.

² El Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) fue fundado en 1962, con el objetivo de formar Maestros Técnicos para desempeñarse como docentes en la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), con cursos de dos años de duración. Tenía como antecedentes los cursos normales para la Formación de Maestros Industriales creados en 1919 para la Escuela de Artes y Oficios por Figari y los cursos magisteriales del hogar implementados en 1935. En 1972 con cursos de tres años de duración salen de la órbita de UTU y pasan a depender del Consejo Nacional de Educación (CONAE) junto a otros institutos de formación docente. (...) En resumen el INET actúa desde hace casi 60 años como organización educativa terciaria especializada en la formación de docentes para la enseñanza de la técnica y la tecnología: Maestros Técnicos, Profesores Técnicos y Educadores Técnicos, siendo esta su identidad institucional. (...) Modalidad semipresencial y cobertura nacional: En el INET la experiencia de la oferta educativa en modalidad semipresencial aporta un valor acumulado por 6 años de experiencia. A mediados del 2015, fue aprobada por el CFE la primera experiencia de carreras docentes técnicas en la mencionada modalidad, implementando así un plan piloto que diera inicio en agosto del mencionado año, para las áreas de tecnologías agraria y eléctrica, en las carreras Maestro Técnico en Producción Animal, M.T. en Producción Vegetal, M.T. en Redes y Telecomunicaciones, M.T. en Electrónica, M.T. en Electrotecnia y ET en Tecnologías Digitales. En un principio era un plan dirigido solo a docentes técnicos en actividad en el CETP. En la actualidad la inscripción está abierta a cualquier estudiante que cumpla con los requisitos establecidos por el CFE. (CFE, INET, web institucional: s/d)

solamente en este último grado, en especial las carreras técnicas”(p.29) En este marco, teniendo en cuenta que la modalidad semipresencial intenta contemplar la dificultad de los estudiantes que reparten su tiempo entre estudio y trabajo, de quienes tienen responsabilidades familiares, así como de los estudiantes que viven alejados del centro de estudio, se cuestiona si el desarrollo de las competencias en la modalidad semipresencial incide en la trayectorias educativas de los estudiantes de formación docente, en el abandono, continuidad o interrupción de los estudios. Al tratarse de una modalidad de formación alternativa a la tradicional, que promueve procesos de enseñanza-aprendizaje desde la virtualidad, entendemos que es primordial la consideración de la construcción de la identidad del profesional de la educación y de los perfiles de egreso a los que aspiran el plan, los estudiantes y los docentes. Desde esta perspectiva, se considera fundamental realizar una aproximación a los aspectos y competencias en las que se basa el perfil de egreso y conocer la percepción de los estudiantes y docentes sobre el desarrollo de las competencias docentes desde la modalidad semipresencial. Generar visibilidad sobre las expectativas y percepciones de los estudiantes y de los docentes acerca del desarrollo y formación de competencias docentes desde la modalidad de formación semipresencial habilitará la identificación de los elementos relacionados con la construcción del rol docente y de las prácticas educativas con incidencia en las trayectorias educativas de los estudiantes.

De este modo, la investigación significa un aporte desde el ámbito docente, que tomará como referencia la perspectiva de los actores que poseen un papel relevante en las prácticas educativas. El proceso de investigación habilitará la posibilidad de conocer, identificar y revisar los elementos que inciden en la trayectoria educativa relacionados con la construcción de las competencias y del rol docente en el transcurso de la formación. En este sentido podrá habilitar espacios de reflexión sobre las prácticas docentes y significar un insumo en cuanto al análisis de las prácticas desarrolladas desde la modalidad semipresencial. Teniendo en cuenta que la modalidad semipresencial propuesta desde el Plan 2017 es reciente y que aún no cuenta con suficientes antecedentes de investigación, se considera que este estudio de carácter exploratorio podrá significar un aporte a la producción de conocimiento desde los propios docentes del CFE y desde un enfoque multidisciplinario, constituyendo un antecedente para futuras investigaciones que contribuyan en la profundización del conocimiento.³

2. Antecedentes relacionados con la temática

Focalizándose en el estado del arte sobre la temática presentada, se encuentran diversos estudios e investigaciones tanto, a nivel internacional como nacional, que reflexionan sobre los sentidos y significados que los actores implicados le otorgan a sus acciones educativas, así como a las fortalezas y debilidades de la

³ El equipo docente que presenta este proyecto se desempeña en la enseñanza de las materias de Sociología, Sociología de la Educación e Investigación Educativa en el Instituto de Enseñanza Técnica (INET). Las temáticas propuestas se vinculan con nuestras tareas docentes de manera directa al contribuir al desarrollo de teoría sociológica, con fundamentos empíricos, que permitan la explicación y comprensión del fenómeno educativo como fenómeno social en un campo de problemáticas emergente como lo es la enseñanza virtual y su vinculación con la construcción de competencias. Las publicaciones resultantes de la investigación podrán ser integradas dentro de las currículas y la reflexión en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

enseñanza virtual. Asimismo dan cuenta del desarrollo de los aspectos que se plantean en este proyecto, en las distintas realidades sociales, donde se vienen implementando y evaluando este formato de enseñanza.

2.1 Antecedentes Internacionales

Es así que, la investigación La Semipresencialidad en Educación Superior: Casos de Estudio en los grados de la Universidad de Barcelona realizada por Pallisé, J. S., et. al (2016), plantea líneas de análisis interesantes respecto a los perfiles docentes y a las características de los estudiantes que deciden cursar en estos formatos *híbridos*. Más allá de que refiera específicamente al nivel universitario y a carreras heterogéneas, la investigación brinda información amplia sobre el acontecer académico, las decisiones, expectativas y variables que incidieron en su elección por parte de las autoridades institucionales que dan cuenta de procesos que podrían estar sucediendo en nuestras realidades educativas. En este sentido los autores mencionan que la definición de la implementación de cursos semipresenciales responde a problemas en el aumento de la matrícula en algunos casos. Y sostienen que *“respecto al alumnado, se coincide en considerar que una debilidad de la modalidad semipresencial es que requiere un perfil muy claro de alumno, con capacidad de adaptación al trabajo autónomo, compromiso en la constancia en el trabajo, adopción de una actitud proactiva y autoexigente (Pallisé, J. S., et. al 2016.p.23)”*. Desde la óptica de los profesores se plantean las dificultades encontradas en relación al perfil de los estudiantes: *“Los profesores encuestados refieren las dificultades de los estudiantes más jóvenes e inmaduros para seguir un plan de estudios de modo semipresencial y, contrariamente, la mejor predisposición, capacidad de trabajo y de rendimiento académico de los estudiantes de mayor edad, que trabajan o procedentes de otros grados (Pallisé, J. S., et. al 2016.p.30).”*

Aquí surgen dos puntos centrales a considerar, por un lado el perfil de los estudiantes y la posibilidad de seguir los cursos semipresenciales, y por otro, vinculado fuertemente con el anterior, es la cantidad de actividades educativas que engloba esta modalidad. Pues en muchos casos la forma en que se estime el trabajo realizado de manera virtual por los estudiantes, puede estar relacionado con el abandono o elección del cursado en esta modalidad.

Por otro lado, respecto al profesorado, los autores encuentran que : *“cualquier docente con un mínimo de competencias tecnológicas y un perfil básico de habilidades y actitudes, puede impartir la modalidad semipresencial. Posiblemente debido a ello, no hay una selección previa en la orientación hacia la docencia semipresencial. Por otro lado, la mitad del profesorado ha recibido una formación generalista, y se constata la necesidad de una formación orientada específicamente hacia la docencia semipresencial (Pallisé, J. S., et. al 2016:29)”*. Por último se encuentran un punto clave a considerar, que surge de las entrevistas realizadas en el estudio, y es el temor a que se utilice esta modalidad con *un ánimo economicista*, es decir que sea pensada como menor presencialidad en las aulas, pero eso no signifique menos actividades educativas para los estudiantes, sino que las mismas deben seguir siendo tutoriadas y acompañadas por los docentes del curso.

El estudio "La Modalidad de Educación Semipresencial en el Sistema Nacional de Educación Ecuatoriano" realizado por Francisco Enrique Morán, en el año 2018, plantea una serie de interrogantes referidos a la implementación de esta nueva modalidad de enseñanza- aprendizaje, entre las que se destacan cuestionamientos similares a los que nos proponemos con el presente proyecto. Es así que algunas de estas preguntas se vinculan con los conocimientos necesarios de los docentes en estos formatos, las percepciones que tiene de la modalidad semipresencial y la existencia o no de orientaciones por parte de las instituciones educativas que llevan a cabo estos formatos, entre otras. Por medio de la combinación de las técnicas cuantitativas y cualitativas, el autor analiza los datos que surgen de las encuestas y entrevistas realizadas, y encuentra hallazgos interesantes, que se relacionan con los objetivos planteados.

Las principales conclusiones presentadas refieren a las limitaciones existentes en los docentes a la hora de utilizar las TICs en sus prácticas educativas, así como la incidencia de las políticas educativas desarrolladas por el Estado en cuanto a la modalidad semipresencial, y la falta de infraestructura y organización en este sentido en las instituciones educativas. Es decir, si bien se destaca que la utilización de la *"modalidad semipresencial es una tendencia educativa que han adoptado muchas unidades educativas y universidades debido a su flexibilidad, fácil acceso e integración con las TIC, logrando en el estudiante un crecimiento en el pensamiento creativo, estudio independiente y la capacidad para adaptar las experiencias de aprendizaje a sus necesidades individuales (Adams Becker et al., 2017) (citado en Morán Peña 2018.p.339)."* El autor plantea los inconvenientes que dicha modalidad tiene en jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa, y la incidencia de la formación del docente en estos procesos, donde las competencias desarrolladas, tanto por los estudiantes como por los docentes resultan fundamentales: *"De acuerdo a los hallazgos que se han venido realizando se establece una relación entre el uso de las TIC y las competencias digitales docentes en el caso de la modalidad semipresencial con jornada nocturna enfocada a jóvenes y adultos, algo similar a la investigación de Tejedor y García-Valcárcel (2006) que afirman que el nivel de competencia digital docente incide en la frecuencia de uso de las TIC en el aula" (Morán Peña 2018.p.345).*

Luego se presentan los perfiles docentes encontrados en la investigación desarrollada, relacionados a una tipología realizada en función de la utilización de las TICs, con un grado de aumento o disminución en su labor diaria. Esta tipología puede ser un insumo importante a considerar en el presente proyecto de investigación, el cual si bien está enmarcado en nuestro país, en otro nivel educativo, con sus particularidades y contexto específico, puede ser similar el acontecer de los roles docentes y sus dinámicas educativas en estos nuevos formatos: -Docentes resistentes a la incorporación de las TIC en su labor semipresencial- -Docentes tolerantes a la incorporación de las TIC en su labor semipresencial --Docentes empoderados a la incorporación de las TIC en su labor semipresencial.(Morán Peña 2018). Por último es de destacar, un aspecto interesante que surge del estudio, y es el rol que asumen los profesores de informática, en el formato de implementación de esta modalidad, lo cual también sería interesante evaluar en nuestro caso concreto.

En relación específica sobre competencias, se encuentra un estudio realizado por Aguilar, Rondón & Aguilar en 2008 en Cuba titulada Estrategia para la formación y desarrollo de competencias profesionales generales en los estudiantes de la modalidad semipresencial del Centro Universitario Municipal de Guisa. Sustentan la

relación de subordinación de las competencias básicas y específicas de la profesión a las competencias generales profesionales. En este planteo es importante considerar el desarrollo de competencias profesionales generales están pensadas no solo en el saber, ni en el saber hacer, sino en saber movilizar los recursos (saber acción). Según los autores la formación de estas competencias se forman en la práctica laboral en instituciones y se evalúan sus impactos en los diferentes ámbitos sociales, culturales, económicos y políticos. Por esta razón plantean estrategias vinculadas a la teoría-práctica y dirección y evaluación del proceso formativo para su desarrollo. Al respecto se menciona: *En la estrategia se significa la definición de las competencias profesionales generales y las acciones que se dirigen a potenciarlas, así como los modos de actuación general para cada carrera en la modalidad semipresencial, concibiendo la formación desarrolladora, independiente, a partir de la relación teoría- práctica donde se aprende haciendo.*(p.21).

La estrategia estructura y fundamenta acciones dirigidas al perfeccionamiento del proceso de formación profesional de los estudiantes de las carreras en la modalidad semipresencial, sustentada en dos acciones específicas: El proceso de formación de competencias profesionales generales a través de la secuenciación para los ciclos de precedencia y la capacitación del colectivo pedagógico para el proceso de formación de competencias profesionales generales en la modalidad semipresencial.

2.2 Antecedentes nacionales

Al focalizar la búsqueda de antecedentes a nivel nacional, se encuentra que es una temática abordada desde distintos enfoques, aunque continúa siendo un campo de estudio poco explorado. Entre los estudios se seleccionó el Informe sobre la matrícula inicial del Consejo de Formación en Educación 2019, de Lamas Piotti, C., & Evans que aporta al presente proyecto de investigación un panorama del universo de estudio de forma general que opta por la modalidad semipresencial y en especial en el Instituto de Normal de Educación Técnica. Se informa que la mayoría del registro de matrícula se encuentra en el Profesorado de 4848 estudiantes (56, 7%). y que el 80,1% su inscripción es en la modalidad presencial y el 19,4% en la semipresencial.

En referencia a las carreras técnicas impartidas por el Instituto Normal de Educación Técnica (INET) el registro de matrícula en Maestro Técnico es del 2,5%, Profesor Técnico (0,8%) y Asistente Técnico de Laboratorio (0,8%) de los ingresos. La mayoría son de Montevideo (90,6%) y del interior un 9,4%. Las autoras enfatizan que a pesar de la cantidad de matriculados hay una existencia de incremento significativo a partir del 2012 debido al aumento de las carreras ofrecidas por INET. En cuanto a la evolución de la matrícula el CFE del 2000 al 2017 tiene un incremento con una variación relativa del 60%.

Se toma también como antecedente el Estudio sobre la modalidad de Formación Semipresencial del CFE de la División de Investigación y Estadística Educativa del Codicen del año 2017. Este estudio plantea como objetivo “...aportar evidencia y elementos de análisis para orientar el proceso de mejora y la toma de decisiones respecto a la implementación de esta modalidad...”.(ANEP-CFE, 2017.p.5).El estudio emplea estrategias cuantitativas para el análisis de matrícula y de inscripciones para el cursado y estrategias cualitativas para el sondeo sobre las percepciones y vivencias de los actores. En lo que se refiere al perfil de

estudiantes que se inscriben al formato semipresencial o llamado mixto con cursos presenciales y a distancia se realiza un análisis de los datos que se recaban del Sistema de Gestión Estudiantil.

“Se observó en el plano laboral que los inscriptos en el semipresencial trabajan en una proporción superior (65%) a los que cursan presencialmente (50,9%). (idem.p.5). Asimismo, dicha modalidad concentra estudiantes de mayor edad, que provienen de hogares de inferior nivel educativo.

En cuanto a la percepciones de los docentes, se destaca como positivo su formato y las: *“posibilidades que brinda el trabajo a distancia para la organización del tiempo personal y profesional; así como la plataforma actual que utiliza el semipresencial, que les brinda mayores utilidades para el desarrollo de los cursos”* (idem.p.127). Mientras que respecto a las percepciones de los estudiantes sobre esta modalidad, se plantea:

“brinda la oportunidad de realizar estudios terciarios en zonas donde esta oferta formativa está ausente o es poco variada. También la consideran valiosa por el hecho de que no deben trasladarse físicamente, y por tanto no deben asumir esos costos, ya sea de tiempo o monetarios. Asimismo, destacan la flexibilidad de esta propuesta académica en la medida que permite articular el mundo del trabajo, los cuidados familiares y responsabilidades domésticas con la realización de estudios terciarios...”(idem.pp.128-129).

Por otro lado, también se encuentran aspectos negativos, y debilidades en la implementación de la modalidad, relacionados principalmente a la organización del mismo, a la coordinación y costos de los encuentros presenciales, así como al inicio tardío de las clases, y la falta de retroalimentación por parte de los docentes en varios casos. En este sentido, también se manifiesta la soledad en el proceso de la formación, característica que se vincula al propio formato de la virtualidad, tal como señalan los autores:

Hay un elemento recurrente en el discurso de los estudiantes que remite a la soledad en el transcurso de la formación. Si bien hay interacción con los referentes, con los docentes y con otros estudiantes, el trabajo virtual es una tarea eminentemente individual, con interacciones mediadas por la tecnología y donde la comunicación no siempre se produce de modo instantáneo. En los momentos de evaluación o donde se hace necesaria una retroalimentación más fluida, los estudiantes sienten cierta “soledad” y cierta “falta de acompañamiento (ANEP-CFE, 2017.p. 129)

Asimismo, la incidencia de las trayectorias educativas es uno de los aspectos centrales que interesa profundizar en este proyecto. Lo cual se coteja con el estudio presentado, donde *“los estudiantes coinciden en señalar que el enlentecimiento del egreso se relaciona con las características de sus trayectorias educativas: intermitentes, con abandonos y reingresos, cursado paulatino y, por tanto, más lento que el previsto teóricamente en el currículo. A su vez, los estudiantes reconocen que las necesidades del sistema alimentan el círculo vicioso, en tanto hay materias con déficit de docentes y se promueve precozmente el ejercicio docente”*⁴.

⁴ Aspectos que se vinculan con el planteo de Terigi (2009) respecto a Trayectorias reales versus teóricas y el cual se considerará en el presente análisis: “El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. (...) -A lo largo de las trayectorias reales de los sujetos por el nivel medio, se produce un proceso de selección de la población estudiantil que va dejando afuera del sistema a importantes contingentes de adolescentes y jóvenes. Una parte cada vez menor de esta

Es en este sentido que interesa conocer en el caso del INET, como es la percepción tanto de estudiantes y docentes sobre la modalidad semipresencial, considerando los antecedentes antes mencionados. En relación a su vez, a la construcción de competencias en dicha modalidad y la identidad docente propuesta. Es así que también se recoge para este estudio información de los Fundamentos y lineamientos del Plan 2017 de las Carreras de Maestro Técnico, Profesor Técnico y Educador Técnico y Gestor de Tecnologías Digitales del CFE acordados en la Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular (CEDC) con el objetivo de dotar a sus carrera de formación de nivel universitario. Este documento atiende especialmente la construcción de la identidad profesional de la educación. Interesa tomar el enfoque de la propuesta que propone el desarrollo de competencias que facilita el aprendizaje situado. El enfoque está basado en las líneas planteadas por Perrenoud donde se supone “...*entender las competencias como saberes puesto en acción y resultante de aprendizajes*” (ANEP-CFE, 2017.p.8) y lo fundamentan en base a Cullen (2009). Expresan que el estudiante en el proceso de incorporación de su aprendizaje atendiendo aspectos del perfil planteado en la propuesta como “...*el componente ético, reflexión crítica y toma de decisiones*”(idem:9). Entienden además que hay un perfil general independiente del específico de cada carrera que es el de Formador en Educación que el estudiante tiene que desarrollar como profesional. En ese proceso de elaboración de la propuesta 2017 el CFE entiende que la identidad profesional se “...*construye, se transforma y se modifica...*”(idem.p.3) a través de las experiencias individuales y colectivas en un todo complejo e intersubjetivo.

Asimismo, es interesante mencionar lo planteado en el Documento aprobado por el CFE en abril de 2015, denominado “Orientaciones y objetivos para el período 2015 – 2020”, ya que allí se señalan las características que tienen que desarrollar los profesionales de la educación. En esta misma línea el Plan 2017 en forma específica describe las competencias profesionales de los Maestros y Profesores Técnicos donde se expresa que “*Se trata de profesionales capaces de promover aprendizajes en diversas situaciones, que respeten y garanticen los derechos de todas las personas.*”(idem.p.15). En este sentido es importante destacar el lugar de la enseñanza técnica en nuestro país, como se constituye su historicidad, así como la vinculación con la creación de un instituto referido a la formación docente del área. Aspectos que lejos de ser armoniosos, presentan a lo largo de los años tensiones, disrupciones, avances y retrocesos que es fundamental considerar. Tanto en cuanto a los planes de estudio propuestos, como en relación a la formación brindada, su suspensión y reinicio.⁵

exclusión se vincula con la oferta insuficiente. Pero otra parte, tanto más importante, se vincula con la experiencia de fracaso.

⁵ En 1996 fue suspendida la formación de Maestros Técnicos y en 1998 se inicia la formación de Profesores Técnicos, con un diseño organizado en dos semestres, destinado a egresados “de estudios universitarios o terciarios de nivel superior” para su actividad docente específica en los Bachilleratos Tecnológicos recién implementados en el CETP. (...) En el 2005 una comisión integrada por autoridades de la DFPD, del CETP y representantes de diferentes colectivos de docentes y egresados del INET propone discontinuar el Plan 2001 de formación de Profesores Técnicos (...). El CODICEN resuelve discontinuar los cursos de este plan de Profesor Técnico para el año 2006. En el 2007 el INET inicia una nueva etapa, en cuyo marco se promoverá la profundización de los vínculos interinstitucionales con el Consejo de Educación Técnico Profesional, la Universidad de la República y los agentes vinculados al desarrollo productivo del país. (CFE, INET, web institucional: s/d)

Respecto a estudios específicos sobre la temática de la formación docente y la educación técnica en nuestro país, se encuentra el artículo “Las prácticas pedagógicas mediadas por tecnologías digitales en espacios curriculares de alto contenido práctico” realizado por Patricia Añón, Lucía Martínez y Verónica Perrone (2020) donde las autoras se centran en analizar la importancia de considerar los aspectos que inciden a la hora de propiciar entornos de aprendizaje virtuales particularmente en el proceso de la formación docente de los Maestros Técnicos. Es decir, las características vinculantes al campo profesional de cada orientación, así como las dificultades que se presentan a los docentes que imparten los cursos, y su posible solución, son dimensiones desarrolladas en el estudio: “Dada la complejidad del perfil que se requiere, el formador de formadores es demandado, porque debe poseer gran solvencia técnica en el desempeño profesional práctico o en el campo de trabajo, además de abundantes estrategias para la enseñanza en su campo técnico y también didáctico, ya que orienta a futuros docentes. Se suma a estas demandas el contexto virtual en que se desarrolla la mayor parte de la enseñanza de esta modalidad”. (Añón, Martínez, Perrone, 2020.p.15) ⁶. Asimismo, la experiencia de los docentes y el componente de la materialidad de los cursos constituyen aspectos centrales de un ámbito de formación que posee lógicas particulares y específicas de funcionamiento: “Al analizar la posición de los docentes frente a la teoría y la práctica, se pone en evidencia cómo esta categoría está fuertemente influida por la formación y experiencia del docente. Estas atraviesan a las demás categorías y, en buena medida, las determinan y parecen explicar las decisiones que los profesores toman sobre las prácticas pedagógicas. Se suma a esta particularidad el hallazgo emergente de esta investigación, que ha sido la necesidad de definir la materialidad como una característica de los espacios curriculares de alto contenido práctico, fuertemente vinculada a sus posibilidades de virtualización. De ser considerada por la institución, puede facilitar la organización y gestión de los cursos teniendo en cuenta esta propiedad. (Añón, Martínez, Perrone, 2020.p.15)⁷.

En la misma línea de análisis, se encuentra el estudio “Las clases prácticas de los docentes del INET, singularidades y coincidencias” (Leymonie, Czerwonogora, Blengini, 2020), ⁸ donde se plantea como categorías centrales las prácticas profesionalizantes en el ámbito de la formación docente del área técnica, y el rol de los maestros técnicos asociados al oficio de enseñar y en propiciar el *aprender a hacer*.

En este sentido se toma el aporte de Rojas (2013) quien “señala que las prácticas profesionalizantes o socio técnicas propician un acercamiento progresivo al campo ocupacional, favoreciendo la integración de los saberes y

⁶ Citado en CFE, 2020:

<https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1238/A%c3%b1on%2c%20P.%2c%20Las%20practicas.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

⁷ es interesante destacar la proyección que se plantea en dicha investigación, la cual tiene puntos en común con el presente estudio: En tanto proyección de esta investigación, se plantea como una interesante posibilidad la de explorar en los estudiantes aspectos vinculados con el desarrollo de competencias en el uso de las TD y, más específicamente, en las requeridas para un cursado semipresencial, incluso las habilidades de aprendizaje que esta modalidad requiere. A su vez, cabe preguntarse cuáles son las posibilidades de que se integre otras plataformas y dispositivos y cómo esto podría influir en el seguimiento de los cursos. Otra proyección que se considera posible es que se comiencen a identificar aspectos transversales propios de una didáctica de la enseñanza virtual que implicaría, como se propone en el modelo TPACK, un entrelazamiento entre el componente tecnológico y pedagógico del conocimiento, tanto de los contenidos como desde las competencias que deben tener los docentes (Añón, Martínez, Perrone, 2020.p.15)

⁸ Citado en

<https://universidad.claeh.edu.uy/educacion/2019/05/22/las-clases-practicas-de-los-docentes-del-inet-singularidades-y-coincidencias-sintesis/>

colocando a los estudiantes en contacto con diversas situaciones, problemas y procesos técnicos, tecnológicos, científicos, culturales, sociales, jurídicos, involucrados en el desarrollo de las diferentes profesiones”. (citado en Leymonie, Czerwonogora, Blengini, 2020: 20). Aspectos que se vinculan estrechamente con el objetivo propuesto en el presente estudio, referido a la construcción de las competencias en la semipresencialidad, en un campo de desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje mediatizado por la virtualidad. Es decir, cómo se implementan estas prácticas profesionalizantes en una clase- taller con esas características, es uno de los puntos que interesa profundizar en el desarrollo del estudio aquí planteado. Es así que se toma el análisis y los conceptos centrales, del antecedente mencionado, por constituir un valioso aporte en el campo específico de indagación y en el caso puntual del INET.

3. Contexto educativo actual

Los procesos de investigación no pueden hacer abstracción del contexto en el cual se enmarcan. En la presente investigación el contexto opera como una dimensión central en la medida que sus objetivos se encuentran relacionados al universo de los significados de los sujetos, estudiantes y docentes, en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En particular el uso del concepto de competencias -que analizaremos en el siguiente apartado- adquirió una repentina actualidad que el proyecto no había previsto en su formulación inicial (Febrero de 2021). Este nuevo contexto fue desencadenado, en buena medida, por el inicio del llamado proceso de Transformación Educativa iniciado por las autoridades de ANEP-CFE y la puesta en discusión del documento “Aportes para la reflexión sobre el diseño curricular de la formación de grado de los educadores (Documento en construcción)”⁹ elaborado por dichas autoridades en Julio de 2021.

A partir de allí, la comunidad educativa de Formación Docente comenzó un proceso de debate y elaboración vinculadas a temáticas muy cercanas a los aspectos que abordamos en este proyecto. Indicar estos elementos como parte del contexto educativo nos parece central, dado que tanto docentes como estudiantes de INET estuvieron implicados en este debate y, por ende, la comprensión de significados sobre la construcción de las competencias en la semipresencialidad no puede escapar al escenario abierto por la deliberación sobre la transformación educativa. Por un lado, junto mencionado documento elaborado por las autoridades de ANEP-CFE se desarrolló un conjunto de iniciativas que buscaron dar fundamentos teóricos y prácticos a su propuesta como seminarios, ciclos de conferencias y distintas actividades que, en su conjunto, trazaron las líneas de una política educativa que hace foco en un concepto de competencias. Sin embargo, es importante aclarar que la política educativa en el Consejo de Formación Docente sobre la transformación curricular con un enfoque competencial se comenzó a manifestar en los debates vinculados en torno a la Universidad de la Educación en el 2014-2015. Por otra parte, las discusiones sobre el enfoque de competencias en Formación Docente se vienen procesando en las Asambleas Técnico Docente desde, al menos, 2015¹⁰.

⁹ Ver documento en: <http://www.anep.edu.uy/ipa-fisica/document/apreflex.pdf>

¹⁰ Ver Librillo ANEP-CFE, Asamblea Nacional de Docentes del Consejo de Formación en Educación, Setiembre 2015.

En el contexto actual, dichos debates se encuentran sintetizados en el librito de la ATD del CFE de Mayo de 2022¹¹. La presente investigación toma como insumos los debates planteados en este contexto para dar consecución a los objetivos del estudio que se presentan a continuación.

4. Objetivo general y específico de la presente investigación

Conocer los significados construidos por los docentes y estudiantes de la carrera semipresencial de Maestro Técnico sobre el desarrollo de las competencias en el marco del plan 2017 en INET

Objetivos específicos

- Describir los sentidos atribuidos por los estudiantes y docentes de INET, respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en la semipresencialidad.
- Identificar los aspectos de la formación técnica que los estudiantes y los docentes de INET relacionan con las características específicas de la modalidad semipresencial.
- Analizar los significados construidos por los estudiantes y docentes en torno al desarrollo de competencias en la formación semipresencialidad.

5. Marco conceptual

A partir de los objetivos propuestos, es que seleccionaron las perspectivas teóricas que se presentan a continuación, con el fin de elaborar el entramado sustancial del proyecto, es decir las bases conceptuales que oficiará de guía para el análisis de la información recabada en el trabajo de campo. Por tanto, en esta sección se plantea en primer lugar, la definición y conceptualización del término a lo largo de los años para luego enfocar el hilo conductor en el desarrollo del concepto de competencias en educación donde se distinguen tres enfoques: el Capital humano, Socioconstructivista y Neomarxista.

Genealogía mínima

El término competencias localiza sus orígenes en la década de los '60 del siglo XX, aunque expresiones similares se pueden rastrear hasta los años '20 en el pragmatismo de Dewey (Sales, 2015). La pedagogía de las competencias nace de un movimiento norteamericano cuyos principios se encuentran basados en la idea eficiencia social, que en base a la psicología conductista se establece el claro objetivo de servir a las necesidades de la industria. Un referente de esta corriente, David McClelland, afirmaba que desempeñar bien el trabajo depende de las características personales y de las competencias adquiridas, las cuales se traducen en conductas observables que se presuponen necesarias.

Otro referente, Bloom, en un artículo titulado aprendizaje para el dominio¹² declaraba que este aprendizaje debía estar orientado en torno a tres objetivos comportamentales: pensar, sentir y actuar, englobados en tres áreas: cognitiva, afectiva y psicomotora. (Ramos, 2006). Este movimiento se integra al cuestionamiento de la educación de tipo memorística con predominio de lo general y abstracto, virando hacia la necesidad de

¹¹ ANEP-CFE, XXIX Asamblea Nacional de Docentes del Consejo de de Formación en Educación, 23 al 27 de Mayo de 2022, Laguna del Sauce Maldonado, pp.105

¹² Bloom, B. S. (1972) *Apprendere pour Maitrise*. Laussane, Payot.

resolver problemas de la realidad. Entre los antecedentes a estos planteos aparecen, según Sales, el libro Principios básicos del currículo (1949) de Ralph Tyler que fue una base para la construcción de planes de estudio en América Latina. Allí se plantea “...la forma más útil de enunciar objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará dicha conducta” (Tyler, 1973.p.19 en Sales, 2015 p.83).

Más cerca en el tiempo, la educación por competencias aparece en el informe SCANS de la Secretaría de Trabajo de Estados Unidos del año 1992 donde se describen los cambios necesarios para el aprendizaje y para la educación, e “identifican tipos de destrezas y cualidades personales las cuales ‘forman hoy el núcleo de la capacidad requerida para el trabajo’ en que todos los estudiantes deben prepararse y que los sistemas educativos deben proveer” (Sandoval, 2010 p.8) También aparecen referenciados algunos de los elementos que encontramos en la educación por competencias en el Informe Delors del año 1996, que destaca el concepto de la educación a lo largo de toda la vida, y la necesidad de construir una sociedad educativa en permanente aprendizaje, diversificando las formas de aprendizaje y de certificación, fuera y dentro del sistema escolar. Esta perspectiva de educación a lo largo de toda la vida encuentra cuatro pilares fundamentales, el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, a vivir con los demás y aprender a ser, pilares que aparecen en la educación por competencias y que se extenderán como modelo en el conjunto de la educación.

A principios del siglo XXI, el programa PISA de la OCDE comienza a utilizar la expresión “adquisición de competencias” como objetivo fundamental de la educación y que, además, son posibles de ser cuantificadas en algunos parámetros comparables a nivel internacional. En esta perspectiva, se plantea un eje central en el estudiante, propiciando su autonomía en el proceso de aprendizaje, intentando fomentar sus intereses y su creatividad, colocándolo en muchas ocasiones frente a los problemas reales. En este sentido, el rol docente se modifica, pues aparece un énfasis más pronunciado en su rol de observador de la práctica estudiantil y de evaluación de actitudes y resultados. De algún modo, el eje del proceso de enseñanza- aprendizaje se enfatiza en el aprendizaje, colocando al estudiante como el centro de este, y otorgándole la mayor autonomía posible. Así, en estos enfoques, se adoptan las líneas básicas en torno a las transformaciones de la organización del trabajo en el sistema productivo y a las nuevas características buscadas de la fuerza de trabajo. Las competencias, en esta perspectiva se encuentra conectada a un sentido u orientación social de la educación que podemos denominar instrumental/tecnicista cuyos antecedentes se pueden rastrear en renovados enfoques de la escuela de capital humano, pues en sus objetivos se encuentra aumentar el desempeño y la equidad de los sistemas educativos en nombre de la competitividad (empresarial). Sin embargo, se trata de un término tensionado teóricamente en el cual abrevan distintas corrientes. Es decir, no hay un único concepto de de competencias. A continuación, presentaremos tres enfoques teóricos sobre competencias: 1) Enfoque del capital humano; 2) Enfoque socioconstructivista; 3) Enfoque neomarxista.

Enfoque del capital humano de las competencias

Este enfoque asume a la fuerza de trabajo como un factor productivo más y, como tal, puede ser medido en términos de su aporte a la productividad total de los factores. De este modo, las características de la formación de este capital humano deben adecuarse *pari passu* a las necesidades de las unidades productivas y a las ejecuciones que definen el perfil de los cargos en las empresas. En esta concepción, la inversión en educación redundaría en mayores tasas de rendimiento productivo estableciendo así un vínculo directo entre educación y trabajo. En el ámbito educativo, esta perspectiva toma la forma de la consulta a las empresas sobre cuáles son las competencias que se consideran necesarias para el desempeño de los puestos de trabajo para adecuar los currículos a esos requerimientos. Se asume una mirada bastante lineal que entiende que una formación en competencias -de un saber hacer, saber-ser, saber-actuar- dirigidos hacia determinadas áreas productivas que permite una inserción laboral en ocupaciones demandadas por las empresas, generando movilidad social y transformaciones en las estructuras ocupacionales. El rol de la educación aparece como la panacea para superar las desigualdades entre naciones, regiones e individuos, en tanto el problema de la desigualdad tiende a reducirse a un problema de baja calificación del capital humano. Como la educación no logra cumplir estas expectativas desmedidas, resulta también en la responsable de todas las calamidades sociales.

Sin embargo, esta perspectiva obvia los procesos de segmentación de los mercados laborales y la polarización de las necesidades de calificación de la fuerza laboral entre tareas rutinarias y tareas cognitivas complejas. Según estudios recientes en Uruguay, entre 1995 y 2015 se produjo un cambio en el perfil del empleo, en términos de la intensidad de las tareas que se realizan en promedio en el total de las ocupaciones, pasando de empleos intensivos en tareas manuales (rutinarias y no rutinarias) hacia una mayor intensidad o contenido en tareas cognitivas (tanto rutinarias como no rutinarias) (Marrero, 2019). Se encuentra que la participación en tareas cognitivas está fuertemente condicionada por el nivel de calificación y habilidades que tienen los trabajadores, lo que implica la necesidad de expansión del sistema educativo. Como bien apunta Sales (2015) desde la escuela la formación por competencias en “habilidades básicas” y desde el enfoque conductual no toma en cuenta, siquiera, la formación de los futuros trabajadores cognitivos que requiere de saberes complejos que apunten a la innovación. La perspectiva de instrumentalización de medidas, clasificación y ranqueo de las competencias clave bajo las pruebas PISA tienen en su base estos mismos problemas.

La noción de “competencias clave” es desarrollada por organismos como el Banco Mundial y la Unión Europea. Se presenta, a su vez, como parte integral de la actual “Transformación curricular” propuesta por las autoridades educativas durante el período 2021-2022. Un teórico de esta corriente, Javier Valle, invitado por el Consejo de Formación en Educación señaló lo siguiente:

“El nuevo contexto exige aprender a aprender. Para aprender a aprender, las competencias se convierten en esa herramienta educativa que va a permitir alcanzar una igualdad social. Solo los que estén preparados para adaptarse a este nuevo contexto podrán tener un papel más protagonista, más activo en la sociedad (...) El problema es cómo ¿Cómo hacemos la revolución curricular por competencias? Hay un modelo que me parece

óptimo que es el modelo de las competencias clave de la Unión Europea” (Conferencia El aprendizaje competencial en el marco del paradigma supranacional de Educación Permanente, CFE, 16-11-21)¹³

Dentro de este enfoque el término ‘competencias’ supone una “integración de conocimientos, destrezas (habilidades) y actitudes (que son las dimensiones de las competencias: dimensión cognitiva, dimensión instrumental y dimensión actitudinal) para aplicar esa integración de forma práctica y creativa en la ejecución de una tarea que debe tener una relación clara con la vida: lo que denominamos el desempeño de la competencia” (Valle, J., Manso, J., 2013). A esta idea se agrega la palabra “clave” que adopta un sentido específico. La Unión Europea propuso en Marco europeo de referencia para las competencias clave del aprendizaje permanente ocho competencias clave, las cuales son: Comunicación en lengua materna, comunicación en lengua extranjera, competencia matemática, científica y técnica, competencia digital, aprender a aprender, competencia cívica y social, sentido emprendedor e iniciativa, sentido y expresión cultural. Discutiremos, más adelante, algunas críticas a este enfoque de competencias¹⁴.

Enfoque socioconstructivista

Las no tan nuevas perspectivas alternativas al enfoque presentado anteriormente, tienen su apoyo en miradas cognoscitivistas (Tardif), constructivista o del pensamiento complejo (Tobón). En términos generales, estas concepciones buscan dar a las competencias un desarrollo más integral, orientados a procesos educativos planteados no solo en base a resultados, sino en la formación de sujetos con capacidad de “comprensión contextualizada de la realidad, de intervención creativa sobre ella y de construcción de proyectos personales, laborales y sociales” (Sales, 2015 p. 86) que permitan integrar conocimientos y habilidades superiores propias de un pensamiento complejo y reflexivo.

En consonancia con esta idea, Tardif define el concepto de competencias en educación como “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y utilización eficaz de una variedad de recursos” (Tardif, 2008 p.3). Afirma que una competencia se aleja del saber-hacer, y se encuentra ligada a la acción, un saber actuar flexible y adaptable a contextos y problemáticas. Movilizar saberes (cognitivos y no cognitivos) en una situación dada, de manera selectiva se vuelve una idea capital. El autor menciona aspectos centrales que hacen a la elaboración de un programa basado en el desarrollo de competencias, donde aparecen distintas etapas como la determinación de las competencias, los recursos internos (conocimientos, actitudes, conductas) a movilizar por las competencias, la determinación de las modalidades de evaluación de las competencias y el cambio en la organización del trabajo de docentes y estudiantes. La implantación de enseñanza basada en competencias implica no sólo una transformación pedagógica centrada en el aprendizaje más que en la enseñanza, sino especialmente, cambios relacionados con la cultura profesional docente.

¹³ La conferencia se encuentra en el siguiente enlace:

https://www.youtube.com/watch?v=Co7_XH093Lw&ab_channel=CFEANEP

¹⁴ Un aspecto que se cuele en esta mirada es la construcción del emprendedor de sí mismo, de la autonomía que debe alcanzar en el individuo en el proceso de aprendizaje. El aporte sociológico a esta discusión es muy vasta, algunos ejemplos recientes son: Falero, Alfredo (2021) “Ver más allá. Construcción de conocimiento y proyectos de sociedad”, Buenos Aires, Editorial Biblos, Capítulo 8 “La colonización empresarial de la vida” o Ulrich Bröckling (2015) El self emprendedor, Ed. Universidad Alberto Hurtado, Chile.

Para Díaz Barriga (2015) en la enseñanza de competencias a los estudiantes (y la propia formación de docentes) no basta con elaborar referenciales de competencias clave e insertarlas en el currículum, pues se requiere crear situaciones didácticas que permitan enfrentar directamente a los estudiantes a las tareas que se espera que resuelvan derivados de la identificación de situaciones problemas y su resolución. En este punto, consiste en ubicarse en las construcción de demandas con la comunidad, lo que exige un pasaje de la enseñanza de contenidos meramente disciplinares a la integración interdisciplinaria que exige las situaciones-problemas¹⁵. Siguiendo a Díaz Barriga, la manera en que los docentes perciben y emplean determinadas estrategias didácticas depende no solamente de las trayectorias individuales sino también del contexto en que se desenvuelve determinada comunidad educativa. Son un marco de referencia social donde ocurre la trama de significados culturales asociados, en este caso, a la formación en competencias.

Ahora bien, en la línea de los autores Lenoir y Morales (2010) expresan que “una competencia puede ser apreciada una vez finalizado el tratamiento de la situación problema en el cual se enfrentó el sujeto...”(p.51). Según los autores la situación problema tiene que estar apoyada en procesos cognitivos. El estudiante recurre a conocimientos saberes relacionados para movilizar recursos que les permita resolver la situación in situ. Es por esto que “...una competencia necesita saber-actuar relacionado con el poder-actuar” (p.52). Este concepto se relaciona con el autor Díaz Barriga cuando hace referencia a ubicar al estudiante en la demanda del medio social donde moviliza recursos necesarios para enfrentar y resolver el problema y según Tardif (2003) la idea de saber actuar se entiende que cada competencia está ligada a la acción “...flexible y adaptable a diversos contextos y problemática”(p.66)

Por otro lado, Lenoir y Morales (2010) tienen un enfoque ligado a la profesionalización en la enseñanza en la línea de Perrenoud que considera a las competencias como componente de la profesionalización de la carrera docente, esto quiere decir que el enfoque por competencias debe ir ligado a un docente que analiza su accionar profesional a favor del aprendizaje de sus estudiantes y a su vez en beneficio de su propio desarrollo profesional. Esto indica, según los autores que este enfoque

...promueve la responsabilización de parte del docente por voluntad y mérito propio (...) pero para que impacte en la formación docente y en los aprendizajes de los alumnos se requiere de la creación de políticas educativas que lo acompañen en su desarrollo ‘...dispuestas a sostener en tiempo un cambio como el que se espera hoy en día en educación’ (p.60) .

En relación a cómo se construyen currículos basados en competencias Torres, N. L. R., & Loerit, N. (2005) hablan de “...unos currículos integrales en la que se consideran tanto líneas de formación especializada como sería el saber, así como líneas de formación general, como el saber, saber ser, saber hacer y saber emprender” (p.13).

Indican que hay que tomar en cuenta supuestos que parten de: la misión institucional, el contexto real de la institución, de las políticas educativas y diseñar los perfiles de egreso en base a la identificación de competencias. Al igual que Tardif (2003) dicen que para la construcción de competencias nace de “flexibilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje”, como también optimización de recursos e integración de los

¹⁵ Este enfoque permitiría pensar la integralidad de funciones docentes de enseñanza, investigación y extensión.

actores de procesos de enseñanza y aprendizaje, basados en unos "...currículos integrales, donde se fundamenta en una constante interacción comunicativa"(p.12)

Enfoque neomarxista: de las competencias a la integración curricular

Un tercer enfoque que tiene su origen en planteos críticos (Saviani, Frigotto, Nogueira Ramos, Gasparin) tanto de la escuela de capital humano como de los enfoques reproductivistas y adquiere diferencias también con el enfoque presentado anteriormente. Desde esta perspectiva el propio concepto de competencias es criticado por su contenido ideológico el cual, se señala, es dirigido y limitado por y para la utilidad del saber en la realización de acciones prácticas de la industria capitalista. Enfocada especialmente a la crítica de la escuela de capital humano, se plantea que los ideólogos del capital hablan de unir trabajo y educación, mientras precariza uno y otro. Se descalifica y aliena el trabajo, al tiempo que se vacían los contenidos del aprendizaje en la escuela, lo que redundará también en una pérdida de calificación tanto de los estudiantes como del trabajo docente. El resultado no es la unión de trabajo y educación, sino su división en un contexto de diversas crisis del metabolismo social del capital. En este sentido, si bien el enfoque socioconstructivista asume una mirada más amplia que la escuela de capital humano, buscando integrar conocimientos y saberes de mayor complejidad -no solo "competencias claves"- no traspasa en sus objetivos el límite de las relaciones sociales capitalistas en las cuales la educación está inserta. Esta primera problematización es la que debe ser analizada, para dar cuenta de la cuestión de la formación por competencias en el vínculo entre educación y trabajo.

De modo que un punto de partida de este enfoque es el lugar que ocupa la educación en la sociedad capitalista. En este sentido, Frigotto (1988), señala que la naturaleza de la dimensión política de la acción educativa está articulada a determinados intereses de las clases sociales, sea a ligada a los intereses de la burguesía o sea a los intereses de las clases trabajadoras o populares. Para Frigotto, la categoría histórica que articula la mediación política y técnica de la escuela es el trabajo humano. Pues trabajo no significa solamente que el hombre, al transformar la naturaleza, se transforma a sí mismo, sino también que la *actividad práctica de los hombres es el punto de partida del conocimiento como categoría básica del proceso del conocer*. El trabajo es, entonces, un principio educativo y debe formar parte del análisis de la escuela articulado a la dinámica de las clases sociales. Frigotto habla de superar la división entre escuela y trabajo que, actualmente, se plantea en los términos de una escuela de élite para la clase dirigente y una multiplicidad de escuelas descalificadoras para la clase trabajadora. De modo que propone una escuela ligada a los intereses de la clase trabajadora que tanto en su formación técnica como política asimile las relaciones antagónicas de capital-trabajo, sus circunstancias histórico concretas y las formas que asume la expropiación del saber colectivo de los trabajadores. En definitiva:

Uma escola, portanto, que não lhes negue seu saber produzido coletivamente no interior do processo produtivo, nos movimentos de luta por seus interesses, nas diferentes manifestações culturais, mas que, pelo contrário, seja um locus onde este saber seja mais bem elaborado e se constitua num instrumento que lhes faculte uma compreensão mais aguda, na realidade e um aperfeiçoamento de sua capacidade de luta (Frigotto, 1988:225)

Frigotto propone recuperar la idea de Gramsci de una formación integral donde la escuela forme a cada ciudadano concomitantemente para una *societas hominimum* (conciencia de los derechos y de los deberes para introducirlos en la sociedad política y civil) y *societas rerum* (conocimiento científico para dominar y transformar la naturaleza).

Desde este punto de vista, en contraposición a la formación por competencias la integración curricular es establecida por la historicidad de la producción material y por la generación de conocimiento que conforma áreas profesionales-tecnológicas y disciplinas científicas que se despliegan a partir de los conceptos a ser enseñados. Los movimientos de educadores inspirados en prácticas educativas emancipatorias han estado defendiendo la creación de "un tipo único de escuela preparatoria (básica-media) conduzca al joven hasta los umbrales de elección profesional, formándose así como una persona capaz de pensar, estudiar, dirigir o controlar quién dirige" (Gramsci, 2010, p. 49). En la lucha por la superación del mundo de las necesidades, la educación debe cumplir el papel de reunificar el trabajo intelectual y manual, devolviendo a los seres humanos la posibilidad de un amplio desarrollo de sus capacidades espirituales y materiales, o sea, la omnilateralidad (Pistrak, 2009). Estas formulaciones se apoyan en Mézáros (2005), cuando éste ratifica que las soluciones y el horizonte de la pedagogía socialista deben ir más allá de la escuela, ocupándose de contraponerse a la sociedad capitalista en todas sus prácticas educativas, reconociendo que ellas tienen en común la (con) formación de la fuerza de trabajo a la explotación.

Por ello, frente a la noción de competencias plantean el enfoque de la integración curricular (inscrita en la tradición de la escuela unitaria y la educación politécnica) como parte del surgimiento de un sujeto pleno y consciente de sí y de la interdependencia de la vida en comunidad. Por esto, se asume que la *cooperación* y no la mera autonomía individual es la unidad ética dentro y fuera de la escuela. (Miranda Neves, 2020: 120).

Un concepto operativo de competencias en la enseñanza técnica semipresencial

Luego de este recorrido por diferentes enfoques teóricos que dio cuenta de las tensiones y polisemia que adquiere el término competencias a nivel latinoamericano e internacional, en el presente estudio se entenderá por competencias a los saberes (pedagógicos, didácticos, técnicos, socio-afectivos, entre otros) puestos a funcionar en la práctica educativa entre docentes y estudiantes, de las distintas asignaturas que componen el plan de estudios semipresencial en INET. En este sentido, se resaltan como características particulares, el estar ubicadas en un contexto simbólico y real referido a la formación docente en el área de la educación técnica. Así, el concepto de competencias lo entendemos implicado en una relación social históricamente situada.¹⁶ Es preciso advertir que este concepto de competencias no es definitivo, sino que será enriquecido o transformado con los significados y nociones de los sujetos puestos bajo análisis en el proceso de investigación.

6. Metodología

El proceso de investigación que se llevó adelante fue de carácter cualitativo. Desde la perspectiva cualitativa, se concibe a la realidad como una construcción social a partir de las interpretaciones subjetivas de los

¹⁶ Ver Anexo: cuadro dimensiones centrales de la investigación

sujetos. En este sentido, para acceder al conocimiento de la realidad, los métodos cualitativos privilegian la interpretación de la subjetividad y de los productos de la interacción, lo cual orienta la atención del investigador hacia el contexto y el discurso de los sujetos. “El aspecto sociológico central de esta perspectiva se refiere al *significado* que la realidad tiene para los individuos y la manera en que estos significados se vinculan con sus conductas.” (Castro, 1996.p.64).

La investigación desarrollada fue de tipo exploratorio y descriptivo, puesto que la semipresencialidad se trata de una modalidad de formación docente relativamente reciente, sobre la cual aún no se han desarrollado estudios de investigación de manera exhaustiva. De este modo, el proceso de investigación intentó explorar las percepciones de los estudiantes y profesores en torno al desarrollo de las competencias docentes en el proceso de formación de manera de dar visibilidad a las mismas e identificar su incidencia en las trayectorias educativas. En este sentido la investigación intentó aportar líneas de estudio para comprender el proceso de construcción del rol profesional y aportar a la comprensión de las trayectorias de sus estudiantes. Con respecto al diseño de la investigación, se destaca que la investigación cualitativa tiene un carácter abierto y flexible, no se caracteriza por la aplicación de un método particular, ni por el seguimiento de un diseño previamente determinado. En este sentido, se puede afirmar que “*Los procesos de investigación cualitativa son de naturaleza multicíclica o de desarrollo en espiral y obedecen a una modalidad de diseño semiestructurado y flexible*” (Sandoval, 2002.p. 41).

Para la consecución de los objetivos propuestos, el diseño de la investigación se basó en el Estudio de Caso único, dado que se realizó en un solo centro educativo (INET). El estudio de caso constituye un proceso por medio del cual se estudia e interpreta una situación social específica que puede aportar conocimiento desde la particularidad del caso en un contexto real. De acuerdo con Stake (1999.p. 20) “*El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace*”. La elección de este diseño se fundamentó en el hecho de que para conocer y comprender la construcción de sentidos realizada por los estudiantes y docentes, es pertinente indagar desde la realidad concreta de un centro educativo particular para poder profundizar la comprensión de los significados construidos. En este sentido, la investigación se desarrolló en INET, tomando como sujetos de la investigación a estudiantes y docentes de las carreras técnicas de los cursos en la modalidad semipresencial: Electrónica, Electrotecnia, Agraria, Construcción, Redes y Telecomunicaciones, dado que son las que presentaron un aumento de la matrícula en los últimos años, según los informes analizados.

6.1 Aspectos éticos

Las consideraciones éticas estuvieron presentes en todo el proceso de investigación, dado que las problemáticas éticas pueden surgir en cualquier momento de la misma y las decisiones que se van tomando siempre generan un efecto que debemos tener en cuenta (Leibovich, 2000). En el proceso de investigación se respetó la participación libre y autónoma de los sujetos de la investigación, así como el cuidado y reserva en el tratamiento de la información y en la identidad de los participantes. Estos constituyeron principios

orientadores en todo el proceso de investigación, por ello la privacidad, confidencialidad y el anonimato de los sujetos participantes fueron fundamentales para respetar y garantizar su protección.

6.2 Muestra teórica

A partir de los objetivos planteados y del diseño metodológico seleccionado, se optó por realizar un muestreo teórico intencional conformado por estudiantes que estuvieran cursando el último año (4º) de la formación, y el colectivo docente del mismo año de las carreras Electrónica, Electrotecnia, Agraria, Construcción, Electricidad automotriz, Redes y comunicaciones de las asignaturas Didáctica y Taller de Maestro Técnico. Dichas asignaturas fueron elegidas por sus componentes teóricos-prácticos en la movilización de saberes pedagógicos y técnicos. Esta selección se debió por un lado a las carreras que en los últimos años han experimentado un aumento de la matrícula, tal como se analizó anteriormente. Mientras que la decisión referida al último año en la formación docente, responde a que este trayecto educativo se hace más próximo al egreso de los estudiantes, lo que favorece la participación de quienes han experimentado el formato semipresencial por más tiempo y que podrían construir un sentido con relación a las competencias y al ejercicio del rol docente. La selección de la muestra atendió a diferentes criterios, los cuales apelan a la heterogeneidad con la finalidad de dar cuenta de la diversidad de puntos de vista entre docentes y estudiantes de la modalidad semipresencial.

6.3 Selección de técnicas de investigación

Como forma de responder a los objetivos propuestos, en línea directa con la perspectiva metodológica desarrollada y dentro de la variedad de técnicas de investigación existentes, seleccionamos la entrevista, los grupos de discusión y el análisis de documentos. Apelando a la triangulación de técnicas y de sujetos para establecer criterios de validez y confiabilidad. *“La variedad de formas y estilos de entrevista que caben bajo la etiqueta de entrevistas cualitativa o en profundidad tiene abiertas dos grandes avenidas, sea la vertiente de la formas estandarizadas o estructuradas, o la vertiente de los estilos no estandarizado” (Valles, 1997, p.188).*

En nuestro caso, seleccionamos la entrevista semiestructurada porque existe la posibilidad de contar con una pauta abierta, donde si bien interesa profundizar en algunas dimensiones centrales de análisis, no está cerrada totalmente a nuevos puntos que puedan surgir del discurso de los entrevistados. Por tanto en un primer momento se realizaron **entrevistas semiestructuradas** a informantes calificados como forma de introducción al campo, lo que permitió realizar una primera exploración para conocer y contactar a los estudiantes y docentes que conformaron la muestra. Otra de las técnicas de investigación que se planteó desarrollar fue la realización de **grupos de discusión** conformados de manera aleatoria y heterogénea como forma de lograr la mayor representatividad de visiones y opiniones posibles. "Pues el grupo produce la transversalidad, la comunicación en las direcciones y en los sentidos en que es posible: la producción de la homogeneidad por intercambio de diferencias heterogéneas". (Ibáñez, 1979, pp 275-276).

En este sentido, se conformaron tres grupos integrados por estudiantes y un cuarto grupo integrado por docentes. Asimismo se apeló al **análisis de documentos** en tanto técnica que permitió obtener información

relevante para la comprensión del objeto de estudio. De acuerdo con Yuni y Urbano (2006) esta técnica constituye una:

(...) estrategia metodológica de obtención de información, que supone por parte del investigador el instruirse acerca de la realidad objeto de estudio a través de documentos de diferente materialidad (escritos, visuales, numéricos, etc.), con el fin de acreditar las justificaciones e interpretaciones que realiza en el análisis y reconstrucción de un fenómeno que tiene características de historicidad. (p.101)

6.4 Descripción del Trabajo de campo realizado

El trabajo de campo se desarrolló en tres grandes etapas, por un lado en los meses de setiembre- octubre 2021 se comenzó con la realización de las primeras entrevistas a informantes calificados relacionados con la temática del estudio. Lo cual constituyó un insumo fundamental para reflexionar sobre los principales aspectos, dimensiones analíticas, así como redefinir las decisiones tomadas sobre la muestra teórica y la planificación. La siguiente etapa, en febrero-marzo 2022 se implementó el desarrollo de nuevas entrevistas a informantes calificados del área seleccionada. Por último mencionar la tercera etapa, la cual consistió en la realización de las entrevistas individuales a docentes, estudiantes de INET, así como la puesta en marcha de cuatro grupos de discusión, durante los meses de abril-junio de 2022.¹⁷

7. Análisis final del Informe de Investigación PRADINE-CFE

El análisis se realiza a partir del discurso de los estudiantes y docentes entrevistados, centrándose en las categorías presentes en la pauta de entrevista y en categorías emergentes que contribuyeron con la comprensión de nuestro objeto de estudio. Las mismas fueron construidas en base a las preguntas y a los objetivos de la investigación, y a lo largo del proceso de análisis darán cuenta de la tendencia discursiva de los sujetos entrevistados con relación a los siguientes núcleos temáticos¹⁸:

- Características del proceso de enseñanza-aprendizaje en la semipresencialidad: Fortalezas y

¹⁷ Como aspectos para evaluar del trabajo de campo implementado, es importante señalar de manera esquemática, algunas limitaciones encontradas:

-la realización de algunas entrevistas virtuales para incluir la visión de estudiantes y docentes de todo el país, por un lado se evalúa como positiva, aunque en un sentido metodológico, los aspectos del lenguaje no verbal de los participantes, como el mismo proceso de intercambio, las expresiones del momento, son puntos que se pierden en esta modalidad.

-la época del año en que se realizaron las entrevistas, provocó cierta dificultad en coordinar horarios por la cursada de los estudiantes en las distintas asignaturas, así como de los docentes. Los cuales en muchos casos cubren varias asignaturas dentro del mismo curso, en Inet, lo que se reflejó en el número de docentes entrevistados.

- el número de estudiantes en 4º año fue menor a lo esperado, aspectos que se cotejan con los datos presentados en los antecedentes y en el análisis realizado en el apartado de Trayectorias educativas

¹⁸ Códigos de los entrevistados: E-estudiantes/D-docentes/IC- Informantes calificados

debilidades

- Trayectorias en la modalidad semipresencial
 - Características de la formación docente en Educación Técnica, en la modalidad semipresencial.
 - Significado construidos sobre las competencias y sus aspectos centrales desde la óptica de estudiantes y docentes del plan semipresencial
-
- **Características del proceso de enseñanza-aprendizaje en la semipresencialidad: Fortalezas y debilidades.**

En este apartado se presentarán las principales tendencias discursivas de los estudiantes y docentes entrevistados con relación a las características del proceso de enseñanza-aprendizaje en la semipresencialidad, lo cual se basa en las fortalezas y debilidades que los sujetos han ido encontrando en el transcurso de la propuesta formativa desde sus distintos roles. Surgen así distintas subcategorías que ponen de manifiesto los aspectos que los entrevistados jerarquizaron y destacaron.

Se presentará en primer lugar el aporte de los estudiantes, el cual será ampliado e integrado con la mirada de los docentes de manera de poder comprender con mayor profundidad las principales tendencias discursivas con relación a las características de la modalidad Semipresencial y de la formación docente en la educación técnica.

Fortalezas o ventajas de la Modalidad Semipresencial

En lo referente a las fortalezas o ventajas propias de la modalidad semipresencial cobra fuerza en el discurso de los entrevistados la identificación de la virtualidad como la **vía principal de acceso a la formación docente para el caso de quienes residen en el interior**, en los departamentos y localidades más distantes de Montevideo.

“(…) la virtualidad tiene un beneficio a nivel nacional donde todos pueden acceder a la misma educación, estén donde estén.” (E9); “A mi edad, yo tengo dos hijos, vivo lejos también, poder acceder a una educación terciaria y sin tener que estar presencialmente en el local, yendo a estudiar para mí ya fue una gran ventaja.(E13); “la parte semipresencial más todavía, más porque era impensado que yo en ese momento pensara que iba a hacer un curso o una carrera de maestro técnico, viajar todos los días o irme para Montevideo era casi imposible, casi no, era imposible” (E14)

Asimismo también se identifica como fortaleza de esta modalidad la posibilidad que otorga al estudiante en cuanto al **manejo y administración de sus propios tiempos** para dedicar a horas de estudio, principalmente en el caso de quienes tienen otras responsabilidades laborales y/o familiares.

“(…) lo que nos dio INET es la carrera semipresencial si no fuera así ninguno de nosotros que trabajamos no hubiera podido hacer la carrera.” (E2); “es una facilidad para cualquier curso que sea virtual, semipresencial, a título personal, yo trabajo...yo no puedo ir en forma presencial porque obviamente me impide mi trabajo

(...)”(E4); “uno puede aprovechar, porque puede manejar sus tiempos, puede bueno, conectarse sin estar en el lugar, tiene sus ventajas” (E12)

En el caso de los estudiantes entrevistados en posesión de formación profesional previa a su ingreso a INET consideran que la modalidad semipresencial para la carrera de Maestros Técnicos les ofrece una **posibilidad de perfeccionamiento profesional**.

“(…) más allá de eso muchos entramos a esta carrera no como una formación inicial sino como un perfeccionamiento de lo que ya venimos haciendo”. (E3); “Pero vos sabés que es una buena oportunidad porque si no fuera de esta forma, obviamente Montevideo todas las semanas a clase no podría ir nunca, entonces, es una buena opción. Incluso para enriquecer mi trabajo ¿no?” (E1)

Los estudiantes entrevistados que se desempeñan laboralmente en el ejercicio de la docencia, destacan que el acceso a la formación en la modalidad semipresencial les permite acceder al **perfeccionamiento de su práctica docente**.

” (...) el que está en la docencia lo aprovechas mucho más,(...)”(E2); “(...) y la oportunidad de aprender inclusive cosas que yo no sabía porque hay cosas que todavía estoy aprendiendo” (E14)

Con relación a los aspectos referentes a la modalidad de enseñanza propios de la semipresencialidad, los estudiantes destacan la existencia de experiencias positivas con los **docentes que lograron incorporar herramientas digitales a su práctica y emplear los recursos de la plataforma**, aspecto que cobra valor y que aparece con fuerza en el discurso de los estudiantes, destacándose como un elemento motivador que contribuye con la permanencia en el curso.

“(…) del lado docente yo creo que requiere un esfuerzo en mejorar esas prácticas de enseñanza, ¿no? o las planificaciones o la forma de dar clase.” (E2); “(...) hay docentes que son buenos, buscándole la vuelta para que a vos te guste esa materia porque sino la semipresencial es mucho más fácil dejar todo y ¡chau! o apagas la cámara y te vas a la cocina y listo.” (E14)

Debilidades o dificultades de la Modalidad Semipresencial

Con respecto a las dificultades, cabe mencionar que las mismas están integradas por aquellos aspectos propios de la modalidad semipresencial que los estudiantes identifican como obstaculizadores de su proceso de formación y en algunos casos aparecen vinculados a eventos que desestiman la permanencia en los cursos. En el discurso de los entrevistados se destacan factores que refieren a distintas dimensiones y niveles que aluden tanto a motivos individuales como institucionales. En este sentido, se presentan diversas subcategorías que colaboran en la comprensión de las dificultades.

En primer lugar se ubican aquellos aspectos que refieren a **factores vinculados al plan y a la propuesta formativa**. La modalidad semipresencial requiere un proceso de adaptación a la virtualidad y al aprendizaje

en solitario, lo cual implica cambios con relación al posicionamiento del estudiante en su proceso de aprendizaje. Este cambio implica un **rol más activo, autónomo y en solitario**, lo que requiere un mayor esfuerzo para sostener la cursada.

“es un cambio de paradigma si se quiere, ¿no?, sustancial de cómo aprender o de cómo enseñar, porque yo creo que requiere un mayor esfuerzo (...) esa pasividad como que te quedás corto en el aprendizaje, porque ya la iniciativa es más del estudiante, de bajar el material, de leerlo, de generar un banco de preguntas (...) democratiza, pero a su vez, -por lo menos en esos primeros momentos- también produjo deserción, gente que no se adaptó, y gente que bueno, no le pudo agarrar la mano, bueno, tanto como estudiar solo o mismo la plataforma,”(E12)¹⁹; “(...) lo que tiene la semipresencialidad es eso, necesita sí el esfuerzo mayor del alumno a la hora de dedicarle el tiempo al temario”. (E13).

Por otra parte se destaca la dificultad vinculada a las características de la **retroalimentación** en la virtualidad, destacándose el **carácter asincrónico** como una debilidad en el proceso de aprendizaje.

“Como para mejorar sería importante tener más zoom, o sea más contacto directo con el profesor.(E8)

“Muchas veces la virtualidad tiene su ventaja porque te permite trabajar y tienes grandes desventajas porque de pronto no tuviste tiempo de hacer una tarea sobre la raya y de pronto lees la consigna y no te das cuenta, no sabes cómo interpretarla y mientras le escribes al docente obviamente, mientras te responde y todo te lleva tiempo” (E7)

“Entonces, es difícil solamente leer, es difícil, aprender solamente leyendo.(...) hay partes que no entendés, y te van quedando esos baches en la lectura, que vos no podés abordarlo inmediatamente porque estás solo. Si bien vos consultás, pero de repente a veces pasa una semana y no te da tiempo para llegar, después de una semana de repente te contestan.” (E12)

Esta característica propia de la virtualidad también se visualiza como dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de parte de los docentes:

“El ida y vuelta es fundamental. Una cosa es la presencialidad y otra la virtualidad. Ese ida y vuelta en la virtualidad no existe...” (D4); “no funciona (...) Además la comunicación asincrónica cuando estás resolviendo un problema no te sirve, sea levantar una pared u ordeñar una vaca”. (D2)

Por otra parte, los entrevistados destacan que **la cantidad de encuentros presenciales es insuficiente**. Se constató una fuerte tendencia discursiva que identifica la necesidad de contar con más instancias presenciales, principalmente para los espacios de contenidos específicos del área de formación: Talleres y Laboratorios.

“Estamos desesperados por llegar a la presencialidad y tener la práctica, porque es lo que nos ayuda más a

¹⁹ Aspectos que se profundizarán en el próximo apartado de “Trayectorias en la modalidad semipresencial”.

observar lo teórico. (...) Pero a veces no nos da, porque tenemos mucha carencia de lo práctico.” (E8); “ Vas al INET y los tiempos se te van volando, querés hacer algo y cuando querés acordar, ya te estás yendo. Entonces, como que quedan medio cortos los semestres me parece en ese sentido.” (E9)

El número limitado de encuentros presenciales vuelve necesaria la concentración de las prácticas, lo que es visualizado como limitante para el proceso de asimilación de los conocimientos:

“Los encuentros de los semipresenciales son muy acotados, tenes dos o tres laboratorios el mismo día, te limita un poco el aprendizaje y apropiarse de los conocimientos.(E9)

Al respecto la falta de estas instancias es visualizada como una pérdida en comparación con la modalidad presencial del curso.

“(...) como que vos para hacer prácticas en serio, claro, si no contás con el instrumental terminás con un simulador, terminás simulando todo. Entonces, ahí se pierde un poco lo que es la práctica, se pierde lo que es la práctica en sí misma, ¿no? Porque tá, está bien simular pero ta, si uno no interactúa con los instrumentos digamos, como que ahí hay una pérdida. (...) se pierde una práctica más constante” (E12).

Este planteo se corresponde con lo manifestado por los docentes, quienes aluden a la escasez de instancias prácticas en términos de pérdida

Desde el área nuestra, (...) tenemos un problema de que yo semi presencialmente a través de una computadora nosotros podemos dar una clase, podemos hablar, pero a la hora de hacer un diagnóstico, (...) necesitamos las horas de taller, las horas de presencialidad técnica-práctica de la persona. Y eso se ha perdido. ¿Por qué se ha perdido? Y no es una crítica, es una realidad que sucede. Se levantan materiales y videos de youtube, se colocan en la plataforma y con eso está dada la clase. Es muy distintos en la práctica, enfrentarse a la reparación, a la parte manual, motriz que tiene que tener más un maestro. (D6)

Dentro de este punto, se considera necesario especificar lo planteado por un docente con respecto a su área de formación en particular, quien manifiesta que la limitación de espacios prácticos y de talleres no se produce únicamente por la modalidad semipresencial, sino principalmente por motivos que trascienden esta modalidad y que están vinculados con aspectos institucionales:

Digamos, para poder intentar hacer algo con los talleres, lo que se requiere como insumo básico, lo que necesitamos de piso, no es la plataforma, lo que necesitamos de piso es un convenio con la UTU y que haya seguros. Seguros de accidente para los estudiantes y para los profesores, ¿queda claro? Si no hay convenio y no hay seguro, no hay nada (...) Entonces, la plataforma para lo que son los talleres nos sirve como sustento, yo qué sé, como ámbito de discusión. Ahí lo que he hecho es ponerle foros, de reflexión y debate, y plantearles el tema de cómo harían determinadas prácticas, cómo impartirán determinadas prácticas (...) Entonces, un poco ese es el agujero negro que tenemos acá en el INET y el agujero negro de la carrera agraria, y de todas las carreras en el INET. (D2)

Se advierte sobre la importancia de destinar los encuentros presenciales al desarrollo de propuestas de aula

distintas a la evaluación, dado que hay docentes que aprovechan la instancia presencial para aplicar parciales:

No tener tantos parciales y entregas en un mismo presencial (30:35) o trabajar el presencial y aprovechar para las dudas, para una clase extra o no tanto para un parcial, es una clase perdida,(...). La puedes aprovechar más intercambiando ideas con un profesor o la presentación de varios temas de un trimestre, porque está bueno eso.” (E2)

Asimismo, se menciona la importancia de incluir ciertas modificaciones en la organización de las instancias formativas presenciales que dispone el plan, como podría ser el traslado de los docentes de INET a las diferentes localidades. Aspectos que se observan con frecuencia en los discursos de los entrevistados:

Serían menos pasajes, más práctico. Tienes referentes educativos en algunas localidades con los que se generaría mejor vínculo entre ese centro educativo y los alumnos.(D5)

Pero me planteo que la gente, por ejemplo, que vive en el lado norte, venir mucho más seguido capaz que le complica también. No sé, tal vez trasladar al docente, de vez en cuando. (E10)

Otro aspecto referentes al plan y a la modalidad que se identifica como una debilidad en la formación es la **semestralización de contenidos anuales**, la cual es considerada como una dificultad en la apropiación de conocimientos en tanto se brinda el mismo contenido en menor tiempo curricular.

“ (...) desventajas es un poquito eso. Primero, pasar de anual a semestral, ese primer cambio. (...) al ser semi presencial y al ser semestral o sea, vos estás achicando los tiempos para un mismo contenido y a su vez estás entre comillas, sacando al estudiante del aula” (E12)

Por otra parte, aparece con fuerza en el discurso de los estudiantes entrevistados una serie de dificultades que se pueden ubicar dentro de una subcategoría asociada a los **factores vinculados a estrategias didácticas** empleadas por los docentes en la plataforma. Los estudiantes mencionan que la modalidad virtual de formación también implica un cambio en la modalidad de enseñanza, la que puede constituir una dificultad cuando el docente no cuenta con herramientas digitales y por ende no logra adecuar sus estrategias a la enseñanza virtual manteniendo una modalidad expositiva del aula tradicional.

“(...) del lado docente yo creo que requiere un esfuerzo en mejorar esas prácticas de enseñanza, ¿no? o las planificaciones o la forma de dar clase (...) lo que más complica es lo abstracto, porque quedás un poco, si el profesor no tiene muchos recursos o no tiene muchas ganas, quedás solamente leyendo un PDF, entonces ahí quedás un poco, si el profesor se inspira o tiene más recursos tecnológicos.” (E12)

“(...) una formación de docente deberían reflejar eso en las clases no solo ser un monólogo (...) Hay muchos docentes que no están formados para la semipresencialidad” (E4)

No todos los docentes tienen la misma forma de trabajar en plataforma, y uno se tiene que ir adaptando a cada modalidad,(E9)

“va en la estrategia de los docentes porque la materia puede ser sumamente difícil o sumamente no interesante para el alumno si te la nombran pero cuando un docente te la empieza a acomodar de cierta forma, para mí es lo que vale la pena”. (E14)

Otra subcategoría que surge dentro de las dificultades referidas por los estudiantes entrevistados es la que alude a los **factores institucionales**. Al respecto se destaca en el discurso de los estudiantes la transmisión de una experiencia de formación en solitario con respecto al acompañamiento y seguimiento **institucional**²⁰

“Lo que siento en cuanto al instituto en el cual estoy cursando al día de hoy. Por ejemplo: nosotros tenemos una duda o un planteo de determinadas cosas y me sentí como media sola (...) creo que muchas veces nos sentimos solos en esas condiciones en todo el curso de la carrera” (E2);

“quizás muchas veces sentimos como dice (nombra a su compañera) perdidos en cuanto que no nos orientan...” (E3);

Del fragmento anterior, se plantea la dificultad en mantener el vínculo con los estudiantes en procesos formativos virtuales, caracterizados por dimensiones específicas del área. En este sentido, surge del grupo de discusión realizado con docentes, la problemática de la desvinculación estudiantil de los cursos semipresenciales, y el rol asumido por los mismos:

“estar más al tanto de la desvinculación estudiantil, en el caso del semipresencial creo yo, ver porque dejan los cursos, eso es algo que nos falta poner más atención, comunicarnos más con los estudiantes (D6)

Por otra parte, dentro de la subcategoría que refiere a los factores institucionales, se ubica la **numerosidad de estudiantes en materias del núcleo equivalente**.

Se identifica un crecimiento de la matrícula en los cursos semipresenciales que no es acompañada por un aumento en horas docentes, lo que determina la superpoblación de los cursos en las asignaturas del Núcleo Equivalente. Esta situación aparece asociada a una disminución en la calidad de los cursos y de los procesos de aprendizaje.

“(…) más que nada las que son del Núcleo Común, somos demasiados me parece para lo que es el curso, entonces a veces uno queda como un poquito relegado en esa formación (E13)

Del discurso de los estudiantes también surge la dificultad vinculada a la **concentración de materias en un mismo semestre**, lo que es vivido como una sobrecarga de asignaturas y tareas que les genera un mayor nivel de exigencia.

“(…) el año pasado nos pasó que hubo docentes que no tomaron a principio de año porque hubo un inconveniente, o no había docentes, que a veces sucede, y tuvimos como ocho asignaturas en un semestre, casi enloquecemos; imagínense. De ocho asignaturas semanalmente actividades, donde la gran mayoría tenías que leer abundante, o sea, algo tenías que sacrificar.” (E1);

²⁰ Estos aspectos se profundizará en el siguiente apartado: “Trayectorias en la modalidad semipresencial”

“ni que hablar tuvimos docentes del tronco común muy buenos(...) por falta de tiempo uno no le puede dedicar más tiempo a la materia, pero realmente podríamos haber aprendido mucho más de otras materias. (...) Sí a nosotros nos ha pasado que en el primer semestre solo tuvimos tres materias y en el segundo diez, pero lo pudimos tener durante el año y que no te quedes para atrás. (E4)

Yo lo que viví (..) era demasiada carga de chiquientos pdfs para leer (..)son materias muy cargadas, teóricas (...) Yo he llegado a entregar 8 tareas en la semana.” (E6)

“parece que muchos docentes nos carga de muchas tareas porque son muy exigentes muchos conocimientos pero no tienen mucho no tenían en cuenta que se nos vencían muchas tareas en una semana y nosotros no podíamos con todo”. (E7)

- **Trayectorias en la modalidad semipresencial**

En esta sección se analiza el vínculo existente entre el formato semipresencial de cursada y el proceso educativo de los estudiantes, basándose en la concepción de Terigi (2007) respecto a los conceptos de Trayectorias reales versus teóricas:

“El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. (...) A lo largo de las trayectorias reales de los sujetos por el nivel medio, se produce un proceso de selección de la población estudiantil que va dejando afuera del sistema a importantes contingentes de adolescentes y jóvenes. (p: 2).

Si bien la autora hace referencia al nivel de educación media, en este caso, es interesante problematizar dichos aspectos de las trayectorias de los estudiantes de formación docente del área técnica por aportar una nueva óptica de análisis. En este sentido, de las entrevistas realizadas surge que algunos estudiantes enfrentan desafíos para sostener la continuidad de sus trayectorias educativas en la modalidad semipresencial. Tal como se presentó en el apartado anterior, existen ciertas particularidades de la propuesta que desestimula a los estudiantes y puede asociarse a procesos de desvinculación de la formación. Uno de ellos se relaciona con la necesidad de contar con más espacios de práctica, para fortalecer los conocimientos técnicos.

(...) tengo una gran ventaja de que yo ya manejaba el tema principal del Maestro Técnico en redes y telecomunicaciones) entonces capaz que la parte práctica, técnica es lo que yo no sentí tanto el impacto. Obviamente hablando con otros compañeros que han cursado lo que es la carrera conmigo sí les he notado bastante esa pérdida de experiencia (E13)

En ese sentido se evidencia que hay estudiantes que no cuentan con saberes técnicos de la especialidad y esto les dificulta el avance en la carrera. Mientras quienes cuentan con saberes previos en el área logran continuar en los tiempos esperados del proceso educativo. Algunos docentes lo expresan de la siguiente manera:

“Con el plan 2017 se visualiza mayor movilidad en las trayectorias educativas de los estudiantes y en los últimos años un corrimiento respecto a la franja etaria: ingresan a INET estudiantes más jóvenes, salen de Bachiller y no necesariamente cuentan con experiencia profesional en el área (antes ingresaban estudiantes adultos con años experiencia). Esto constituye un desafío para la formación impartida, las estrategias didácticas y pedagógicas en cada especialidad técnica- característica particular. (IC4)

(...) en los hechos, lo que nos viene pasando en los últimos 12 o 13 años que estamos acá, que la gente que no tiene esa formación (del área), -son contados con los dedos de la mano-, todavía no han egresado; porque no pueden, porque es una carencia muy de base. Vos no podés ponerte a estudiar para ser maestro técnico en mecánica automotriz si no te tiraste debajo de un motor, lo desarmaste, y te engrasaste las manos; alguna vez en tu vida. Solo leyendo (...) Nosotros, la sala de docente lo tenemos recontra discutido (...) consideramos que esta carrera debería tener como requisito previo alguna sólida formación Técnica. No es casualidad que la mayoría tenemos formación en agronomía, veterinaria y muchos, muchos por suerte también, tienen formación técnica tecnológica en carreras terciarias de UTU vinculadas al área...” (D2)

“...no es lo mismo preguntar por las prácticas a un estudiante que es en agraria, un estudiante que es veterinario, te va a decir: “no hay problema con las prácticas” o que es técnico agropecuario. Que si vos le preguntás a un estudiante que no tiene una formación técnica previa...” (IC3)

Los docentes plantean esta dificultad como una inquietud de larga data, la necesidad de nivelar los conocimientos previos de los estudiantes al ingresar a las carreras de INET. Al respecto en el grupo de discusión realizado, manifestaron que debería existir un curso anual de taller que acompañe a los estudiantes que lo necesiten:

Esto quedó en la nada, pero era una opción necesaria, como paralelo en el primer año, un complemento de la formación. En otros casos, los docentes de taller les sugieren que realicen un curso en UTU para reforzar las técnicas. (D3)

En los estudiantes que fueron entrevistados, todos tienen formación Técnica a excepción de uno que cuenta con experiencia informal en el área. Otro dato interesante que surge sobre las trayectorias educativas de los estudiantes es que la mayoría cuenta con experiencia en el ejercicio de la docencia en UTU. Por lo cual son aspectos que favorecen la continuidad en el proceso de formación y en su desempeño profesional. En palabras de los estudiantes:

“...lo que pasa que yo me crie en el campo, la práctica y los talleres no es algo nuevo, siempre me desarrollé en el campo...(...) yo ya tenía la experiencia como docente, pero me faltaba todo lo que es la didáctica, entre otros aspectos...(...) uno de los mayores aportes que me dio INET es esto. (E5)

“En realidad inicié todo esto porque ya trabaja en la Escuela, entonces bueno, como que necesitaba tener otras herramientas que no las tenía. Y en el 2018 inicié esto por sugerencia de los inspectores (E1)

“...te da otras herramientas para manejarte y te enfoca de otra manera, porque yo venía de una carrera muy abstracta en realidad ..(E8)

De los fragmentos anteriores se visualiza como la profesionalización del ejercicio de la docencia es un elemento motivador en tanto promueve la permanencia en la formación docente. Esta profesionalización a su vez procede del ámbito laboral, como un factor que incide y se refleja en el mejor posicionamiento en el escalafón docente, así como un rédito económico²¹.

Otro aspecto significativo que los estudiantes manifiestan como importante para sostener sus trayectorias en el ámbito de la semipresencialidad, es establecer redes entre los compañeros del curso. Este aspecto se identifica como una estrategia que se contrapone a la experiencia del aprendizaje en solitario:

“se crean ambientes bastante buenos con los compañeros (...).Uno puede ver diferentes posturas, razonar de otra manera, llegar a acuerdos con los compañeros” (...)“...hicimos redes entre nosotros, nos comunicamos muchísimo eso es lo que ha ayudado a perdurar”(E9)

“...han sido una mano muy importante, tengo una duda, les pregunto y van a estar...”(E2)

Se puede destacar un último elemento que surge de las entrevistas para el caso de los estudiantes que ejercen la docencia. La posibilidad de exonerar el curso constituye una fortaleza porque estimula el avance en la formación, y en sus trayectorias educativas. En el siguiente fragmento se plantea la preferencia de recurrir antes que dar un examen, lo cual es visto como un factor que incide en la progresión continua de las trayectorias:

Realmente yo, trabajando todo el año imagínense que en enero no me iba a poner a estudiar para dar el examen, entonces la volví a cursar, pero tener esa instancia de poder exonerar una asignatura, tal vez no..., yo sé que los exámenes son una instancia más de aprendizaje y uno a veces...cosas que no te quedaron bien en el año o en el curso, el dar el examen te implica aprenderlo mejor. Pero es una facilidad para la gente ponele como yo, que trabaja 40 horas semanales y viaja todos los días (E1)

- **Características de la formación docente en la Educación Técnica en la modalidad Semipresencial.**

En esta sección se desarrolla la dimensión analítica referida a las características de la formación docente en la Educación Técnica, y específicamente en el caso de la semipresencialidad. En un primer momento se plantea la visión de los estudiantes respecto a dicha temática, para luego centrarnos en las opiniones de los docentes en relación a las actividades áulicas y las prácticas educativas implementadas en estos escenarios virtuales y procesos formativos de áreas particulares.

²¹ En palabras de un docente: El egresado de Inet cobra un 7,5% más de sueldo, por eso es que muchos estudiantes ingresan a Inet, para recibirse, en el último tiempo no tanto en las áreas que tienen experiencia. (D5)

Uno de los aspectos mencionados con frecuencia en la mayoría de los discursos, es la importancia de la práctica docente y la integración de los saberes técnicos en el transcurso de la formación, que luego serán puestas en juego en la clase correspondiente:

te da otras herramientas para manejarte y te enfoca de otra manera, porque yo venía de una carrera muy abstracta en realidad. Y para acercarte a los alumnos, tenés que hablar en otro idioma, hablar más al nivel de ellos para que puedan entender. Otra manera de comunicarte, otra manera de hablar, otra manera de desarrollar los temas también. (E8)

en mi caso saberes técnicos bastante, como te digo, venía de secundaria, de bachillerato diversificado y lo que es de redes y telecomunicaciones, hasta un poco de electrónica y electrotecnia que está dentro de la carrera, que está relacionado, o sea, aprendí bastante. En cuanto a la docencia también, yo actualmente estoy dando la práctica acá en la UTU (...), y por suerte me han tocado lo que han sido docentes adscriptores y eso, que sirven como apoyo. Que son bastante abiertos en el sentido de apoyar al estudiante y eso, también es fundamental. Yo me he ido formando en la carrera lo que es mismo ser docente, el tema de abrirse en la clase, de usar bien los tiempos, de acompañar al estudiante, esas cosas la verdad que sí. He aprendido bastante (E9)

Este punto, se vincula fuertemente con el nivel de profundidad de los conocimientos impartidos, en un escenario que se caracteriza por la trasmisión de contenidos técnicos. Por lo cual constituye un aspecto que se visualiza en tensión, en la mayoría de los estudiantes de INET entrevistados. El momento de la práctica docente deviene en un gran desafío por los aspectos didácticos y pedagógicos a implementar, a partir de su propio proceso formativo:

No es tan sencillo de pararse enfrente a una clase y bueno, y explicar un tema según uno le parezca, ¿no? Sino tá, digo, va un poco la planificación, ni que hablar un diagnóstico de aula y un montón de cuestiones que va haciendo a la tarea docente. Y que tampoco es fácil, después uno hace determinadas prácticas, después hace un balance, el año que viene incorpora alguna otra cosa, o bueno, escucha que un docente hizo tal cosa y le fue bien, después capaz que trata de incorporar las buenas costumbres. Y bueno, es un camino largo, a veces te sale y a veces no (E12)

Después te surgía qué profundidad podes darle o no, porque te cuesta bajar a tierra todos los conocimientos que tenés y a veces te copás con algo que en realidad los gurises no están entendiendo nada (...) (E1).

el ir al salón y enfrentarse como quien dice a los estudiantes y eso, es lo que más o menos te va formando, viste. Lo bueno que arrancás con una guía, siempre tenés un docente adscriptor, siempre tenés un docente de didáctica al que le podes consultar, tenés ese apoyo. Por ejemplo, yo acá en X no me puedo quejar de lo que es la institución porque hasta la directora mismo de la institución está siempre al tanto, y pendiente, y ayudando, vio. Entonces, en ese sentido como que uno se siente más confiado también en el tema de cuándo va a dar una clase o cuando tiene que ir a hacer la práctica, o cuando arma una clase y la tiene que presentar, que siempre tenés una opinión, otra forma de ver, que te ayuda a ir formándote. A ir soltándote también, para hablar con los gurises. Porque a veces uno también se puede trancar o como le dicen siempre: 'no miren mucho el pizarrón, mirá a los gurises que se te distraen', todas esas cosas que siempre están, esas cositas que te ayudan. (E9)

De los fragmentos planteados se observa el rol fundamental de los profesores adscriptores, en el seguimiento de las prácticas docentes de los estudiantes, sus consejos en los momentos de incertidumbre. Y se plantea la relevancia pedagógica que conlleva "ver al profesor con experiencia y aprender de él". Aspecto que se cotejan con la visión de los docentes entrevistados quienes recalcaron la función central del acompañamiento realizado por los adscriptores:

Es fundamental, cuando los estudiantes realizan las prácticas en UTU, son los referentes e intermediarios con el docente de didáctica de INET. Acompañan a los estudiantes en la práctica de la UTU. (D2)

Otro de los aspectos que surge con frecuencia, asociado al proceso de aprendizaje en la formación docente, es el *plus* con que cuentan algunos estudiantes por trabajar en ámbitos relacionados a la misma área técnica. Es decir, la práctica profesional unida a la práctica docente constituye una dimensión central del proceso formativo, para la mayoría de los entrevistados:

(...) ahora no me resulta tan difícil pero además tengo compañeros de trabajo que a veces en alguna situación viste, un emergente que tengo, cómo resolver algo rápido, siempre hay a quién preguntar o consultar. Eso también me lo permite capaz que el estar trabajando, yo trabajé todos los años en el mismo lugar (E1).

(...) siempre nos planteamos –y sobre todo particularmente en el ámbito de la didáctica- de poner el ser maestro técnico, en este caso, como una profesión, como una práctica profesional. Es decir, entender, y concebir, y practicar la docencia como una profesión. ¿Qué es ser una profesión? Es como los médicos, como los arquitectos, como los agrónomos, como los veterinarios, como, a ver cuál otra te nombro, la ingeniería. ¿A qué van? Van a un lugar y discuten el diagnóstico de un problema, hay un problema entonces hay que diagnosticar cuál es el problema. Entonces, ¿qué hacen? Discuten el diagnóstico, verdad? Vas a la mutualista y te dicen: ‘no, esto lo que pasa tiene, un calambre, no tiene un virus’, viene otro médico y te dice otra cosa, y otra, y bueno ahí están. Y después empiezan con las técnicas de diagnóstico, que las discuten, la validez de la técnica y cómo midió. Después, viene la discusión sobre qué tratamiento hacemos para solucionar el problema (D2)

Desde la visión de los docentes de INET, este aspecto se analiza como una tensión existente y como un gran desafío (concepto central que surge en el grupo de discusión realizado) es ver cómo combinar en la misma clase, sea de didáctica o de taller, personas que ya vienen con un oficio y experiencia, y personas que ingresan sin formación. Es decir cómo acompañar estos procesos, ya que entienden que *nadie puede enseñar lo que no sabe, entonces a la hora de hacer la práctica con un grupo a cargo en UTU, a algunos estudiantes de INET les cuesta mucho.*

(...) en las clases prácticas que realizan los estudiantes de INET, en la UTU con un grupo a cargo, en general tienen alumnos con experiencia, que pueden hacer preguntas para ver si el practicante de INET sabe. Se ve más en los turnos nocturnos, en el matutino no tanto porque son más chicos los estudiantes de UTU. (D4)

De esta manera surge con frecuencia en los discursos de los entrevistados, la mención a diversas problemáticas a la hora de enseñar la técnica en el caso de los cursos semipresenciales. Por un lado se encuentra la falta del conocimiento del mundo del trabajo, del taller propiamente dicho, en el escenario de la virtualidad:

Acá se supone que es la instrucción para el mundo del trabajo, entonces se pierde la percepción del cuerpo y lo visual del lugar de trabajo, sea el taller, sea el campo, sea la obra o lo que sea. Vos en tu casa (mirando un video) no está el piso mojado, no hay viento, no llueve, no estás vestido con ropa de trabajo, ni rodeado de las herramientas que precisas, ni cualquier lugar de estos requiere un mantenimiento, orden y limpieza en primer lugar para optimizar los tiempos de hacer las tareas...se pierde infinidad de cosas. (D6)

“Semipresencial me parece más difícil para la parte técnica. Porque explicar temas que a veces son muy abstractos desde el punto de vista semipresencial es muy difícil. Por ejemplo la equivalencia de un transistor, a veces cuesta explicarlo en semipresencial, por más que leas y todo, a veces esta bueno la explicación del profesor que no está de más. Llevarlo a la práctica está buenísimo.” (E11)

Por otro lado, se mencionan las dificultades de contar con materiales disponibles, ya sea por la complejidad en coordinar la realización de las prácticas en espacios con herramientas y maquinarias adecuadas. Así como contar con las condiciones de seguridad laboral necesarias y con los convenios institucionales habilitantes para la concreción de las mismas:

(...) si yo caigo en una escuela X, con un grupo de estudiantes, ¿a mí quién me recibe? Decime vos, ¿a mí quién me recibe? ¿en qué espacio voy a trabajar, y con qué insumos, y con qué máquinas?, ¿con qué fungibles? ¿Sabés lo que son los fungibles? Los fungibles son los insumos que se consumen, como el combustible, el fertilizante, todo ese tipo de cosas que se utilizan en cualquier taller. En un taller de carpintería también hay fungibles, o en un taller de mecánica, o de electrónica. Entonces, esa es la parte que nos daría piso el convenio, y la otra parte es la cuestión de seguridad, ¿se entiende muchachos? (D2)

Yo en principio lo que creo que nos debemos es un marco normativo que lo ampare. Yo estoy segura que nos lo debemos, un marco normativo que diga cómo se regula el componente semi presencial de los cursos de las unidades curriculares que tienen fuerte componente práctico de taller, incluso la didáctica de las técnicas, es decir, cómo se regula efectivamente. Que eso, seguramente, a veces hay como acuerdos internos, ¿no? (IC1)

(...) creo que fundamentalmente por la parte técnica, que haya acuerdos entre instituciones que permitan que esas prácticas tan importantes para la formación puedan desarrollarse también en otros lugares, o sea que le permitan el acceso a espacios, a materiales, que pueden tener en sus zonas de residencia los estudiantes, o por ahí que el docente viaje, en vez de que los estudiantes vengan todos. Porque a veces también uno tiene que trabajar con un equipamiento que capaz no está en INET. Por ejemplo, los de agraria hacían visitas a escuelas técnicas en los encuentros presenciales, porque en realidad era mejor ir a una escuela técnica todos juntos, con los distintos profesores abordar las cuestiones que tenían que abordar, que ir a INET que no hay una vaca en INET. (IC3)

Por último, es de señalar que al consultarles a los docentes entrevistados respecto a la forma de evaluar en los cursos semipresenciales de INET, surge con frecuencia la dificultad del tiempo disponible, los aspectos teóricos necesarios y la posibilidad de contrastarlo con la realidad concreta:

¿Sabés cómo evaluó yo? Yo les pongo las tareas, y les pongo plazos. Yo te doy una tarea, por ejemplo, un foro de reflexión y debate, por ejemplo, te doy 15 días, y te aviso, viste. (...) En algunas asignaturas tuve el tiempo y la oportunidad de ponerles rúbricas de evaluación a los estudiantes, lo que pasa que las rúbricas llevan discusión, para discutir precisás tiempo, nunca hay (...) (D2)

Laboratorio tiene ocho horas, que en realidad son las ocho horas que el alumno tendría que dedicar por semana a resolver problemas que le planteo, porque es así. La idea del laboratorio; el problema que yo tengo es, yo planteo una tarea relacionada a un tema, donde les dejo un teórico, hago una video conferencia para explicar la tarea y darles alguna base teórica, y de ahí salir como a resolver el problema, el laboratorio. (D3)

Es decir, se espera que exista un vínculo muy cercano con la práctica docente, y más en el caso de la educación técnica específicamente. Pues, lo referido a los componentes teóricos de cada asignatura y su aplicabilidad, así como la enseñanza de los mismos, son aspectos que los entrevistados mencionan como relevantes en el proceso formativo de los estudiantes de INET.

(..) mi materia es muy técnica, yo con que tenga los conceptos y sepa explicar cuando alguien le pregunta algo básico de X, lo pueda explicar, pueda tener las herramientas para modelarse. Nosotros usamos mucho el modelo, que puedan modelar algo, que lo que decís tenga un fundamento. Ya se perdió mucho acá, porque yo antes lo encaraba muy matemático y era imposible porque faltaban cosas, ahora es más haciéndolo por un simulador y cosas, que vos si hablás de algo técnico tengas el fundamento, una herramienta que te justifique, el porqué, la razón (D3)

En este sentido, es importante mencionar que si bien no es el objetivo central del estudio, surge como un aspecto interesante para continuar profundizando, la mención a las distintas propuestas virtuales que existen, para brindar un componente más práctico al proceso educativo. Es decir, del discurso de dos de los

informantes calificados entrevistados, y en los antecedentes nacionales presentados previamente, se analiza la implementación de tres dispositivos distintos, en la experiencia de la semipresencialidad en INET²²:

Se menciona con frecuencia la importancia de los talleres, como lo característico y central de la formación docente en educación técnica, lo cual junto con la didáctica constituyen *los espacios medulares* del proceso, y es importante como docentes promover el análisis crítico de los mismos, según uno de los entrevistados:

En educación técnica la base son los talleres. Lo único que diferencia a la UTU como educación media tecnológica respecto a la educación, es el espacio de talleres. Y acá en INET, lo único que diferencia a estas carreras del IPA y de lo que se enseña en Magisterio, justamente son los espacios de talleres. Entonces, la didáctica y los talleres, son los espacios medulares de esta formación, que por supuesto, como siempre, son los que reciben menos asignación de recursos (...) En el ámbito de la educación el conflicto que tenemos es que todos nos formamos individualmente, pero después tenemos que resolver socialmente y ahí es donde todos patinamos, y todos hacemos agua. Entonces tá, nosotros sencillamente lo que planteamos es eso, que es un desafío que ya nos parece enorme, pero cuando logramos conectar a los estudiantes de didáctica en eso, y les hacemos ver que un insumo básico es que ellos trabajen entre ellos, que se manejen, que trabajen entre ellos colaborativamente. (D2)

En este sentido, uno de los estudiantes entrevistados señalaba la importancia de la reflexión sobre la práctica docente, así como la necesidad del intercambio con un otro en el proceso formativo y la educación a lo largo de la vida. Aspectos que sin dudas constituyen todo un gran campo de estudio sumamente interesante para continuar indagando en futuras investigaciones:

(..) la formación docente si uno la aprovecha como la tiene que aprovechar con compromiso, y esa auto reflexión constante de su propia práctica. Porque uno egresa y es un comienzo, uno después, hace la base y después tiene que ir toda la parte reflexiva, ¿no? Es una de las cosas fundamentales, el reflexionar sobre su misma práctica docente, cómo estoy haciendo las cosas, si la cosa va bien, no va tan bien. Siempre uno se está midiendo. Y consultando por supuesto a otros docentes, o releyendo autores, viendo la manera de planificar, cambiar sus planificaciones, bueno, hay toda una cuestión ahí que es largo (E12)

● **Significado construidos sobre las competencias**

La categoría de competencias es un término en tensión y disputa desde diversas perspectivas teóricas. A los efectos del presente estudio, se entiende por competencias aquellos saberes puestos en juego en la práctica educativa entre docentes y estudiantes del plan 2017 semipresencial de INET. El apartado desarrolla una visión general tanto de estudiantes como de docentes sobre qué entienden por competencias en la enseñanza técnica.

En la construcción del marco teórico se mencionan tres grandes enfoques sobre la enseñanza por competencias: el enfoque de capital humano o instrumentalista/tecnicista, el enfoque socioconstructivista y el neomarxista. Dentro de estos grandes parámetros, al menos, un sector de los docentes se posiciona asociado al enfoque socioconstructivista (con autores como Perrenoud, por ejemplo) principalmente relacionado al

²² Bueno, y hay distintas propuestas, hay gente que lo hace de la mejor forma que puede, y hay otras personas que brindan un curso más teórico, a pesar de que es práctico. Pero en definitiva lo que vimos es que había como una necesidad de apoyar a docentes que tenían por ahí estos talleres con alto contenido práctico, pero que necesitaban alguna herramienta más que les permitiera acercarse a los estudiantes en estas instancias prácticas. (IC3).

hacer práctico para la enseñanza técnica y no técnica, aunque se vislumbran críticas a las competencias como tal.

Esta perspectiva entra en contradicción con el enfoque transversal, tecnicista o de “competencias claves” que se encuentra en el documento “Aportes para la reflexión sobre el diseño curricular de la formación de grado de los educadores” elaborado por ANEP-CFE²³. Una primera crítica, según la voz de un docente (entrevistado en calidad de informante calificado), al enfoque de competencias transversales es la necesidad de poner el acento en producir un conocimiento situado y contextualizado, que pueda trascender el saber de los modelos normalizadores.

Separar la competencia de la práctica vuelve a ser el intento del enanito verde de separar la teoría de la práctica y llevarlo a algo formalizado, a un conocimiento formal, descontextualizado, científico, ¿entendés? que sea objetivo y que sea transversal a todas las situaciones. Vos no podés separar la competencia del contexto. Si la separás dejó de ser competencia. Si la separás será conocimiento, será teoría, será una práctica, será una técnica, pero es algo que está separado del contexto y por lo tanto, no es más una competencia. (IC2)

La noción de competencias vinculada al contexto es pensada como un saber socialmente necesario para el desarrollo de ciertos niveles de aprendizaje de los estudiantes a lo largo de su formación.

En otras palabras, resuena al aprendizaje por problemas que forma parte del encuadre por competencias, especialmente en el socioconstructivista. En otra entrevista la entrevistada señala:

(...) podemos pensar que un marco competencial y no solamente contenidista puede dar otros aspectos a la formación, que hoy de hecho están. Porque un contenido no se trabaja solamente como tal, siempre tiene contextos, distintas cuestiones, digo, ya nadie o pocos docentes trabajan los contenidos como puros y duros, el contenido, sino siempre hay otros componentes que le dan un marco a ese contenido. Entonces, bueno, en tal sentido yo creo que podría darse una revisión de pensar un currículum por objetivos y contenidos a pensarse un currículum por competencias y niveles de logro, o perfiles a partir de esas competencias. Es un concepto bien amplio de lo que implica las competencias. (IC1).

En el caso de la enseñanza técnica de INET, esta visión crítica al enfoque instrumentalista/tecnicista se apoya en un enfoque alternativo de competencias que busca enseñar a través del hacer. Así, los estudiantes aprenden poniendo en práctica ese saber que no se reduce a la teoría sino a la aplicación de la misma:

Y vos le explicás porqué lo hiciste, que es todo lo que traés de tu aporte experiencial, o sea, de tu práctica profesional, que ahí entra la competencia; ahí entra la competencia. Ahí empezás a formar en competencia en el aula (...) Entonces, ese aprendizaje experiencial se transforma realmente en formar por competencias porque el estudiante aprende a ser competente ante el fenómeno físico que está enfrentando. Que no lo aprendés nunca de un libro eso. (IC2)

²³ La Asamblea Nacional Docente (2022) afirma que el mencionado documento “se sustenta en el paradigma tecnicista, evidenciado en el diseño curricular a través de la presencia de los siguientes conceptos: competencias básicas, currículum mínimo, habilidades socioemocionales, evaluación escindida de la didáctica, entre otras.” y que su noción de competencias se cristaliza en el cruce de al menos tres procesos y ninguno es educativo en esencia. El primero, psicométrico es un proceso de medida y de evaluación de las aptitudes, originado fundamentalmente en la psicología cognitiva y que culmina en la evaluación de resultados El segundo es económico político, que comienza después de la Segunda Guerra Mundial, cuando apoyándose en la economía de la educación, se concibió a la educación como mercancía. El tercero es un proceso de gestión de los recursos humanos que contaminó a la escuela en los 80, “el nuevo management de las empresas”. (Del Rey, 2012, p. 49)” (citado en ANEP-CFE, XXIX Asamblea Nacional de Docentes del Consejo de de Formación en Educación, 23 al 27 de Mayo de 2022, Laguna del Sauce Maldonado, pp-103-104).

De esta manera, “*es necesario acercar la teórica a la práctica*”. El aprendizaje que se realiza mediante el hacer, dando un gran valor a la práctica profesional relacionada con la identidad del técnico, la enseñanza técnica tiene una materialización en el campo práctico por excelencia. Así, se encuentra una tendencia discursiva en la cual la práctica profesional y el desarrollo de las competencias se implican mutuamente y ambas son claves en la construcción de la identidad de los Maestros y Profesores Técnicos. En este proceso de formación, la retroalimentación teoría-práctica y el desarrollo de las competencias en función del contexto histórico y social refleja la Profesionalización docente y contribuye con la construcción del perfil profesional y del ser docente en áreas técnicas y tecnológicas. El aprender a través del hacer en la enseñanza técnica encuentra su fundamento epistémico-pedagógico que lo diferencia de los profesorado del resto de formación docente.

(...) nos permitía acercarnos a un abordaje del aprendizaje que no es solo epistémico, que busca aprender mediante el hacer y la práctica, que es más propio del discurso nuestro (...) El acercamiento al enfoque de competencias tiene que ver con entender y justificar también que el estudiante en la carrera de maestro técnico aprende de una manera diferente al que aprende el del profesorado.)IC2)

En este camino, en otra entrevista, se plantea la noción de un hacer reflexionado como parte fundamental de la noción de las competencias que debería tener un buen profesional docente.

a mí me parece que es, una competencia es como ir hacia el logro de algo, no? digamos. Poder, pero es más que poder hacer, es poder hacer pero poder pensarlo, poder reflexionar sobre eso, como que implica una formación más integral (...) Y en definitiva me parece que para ellos tiene que ser que puedan ser docentes, o sea, que puedan enseñar en eso que están aprendiendo. O sea, que sean capaces de ser un buen profesional docente que contemple también la parte técnica, las cuestiones de dominio de lo técnico, de la seguridad, de todo ese tipo de cosas, ¿no? en el caso de ellos. (IC3)

Desde estos discursos, se destaca la tensión entre la necesidad de compartir una formación común que le otorgue un espacio legítimo dentro de la formación en educación, y al mismo tiempo la necesidad de construir la especificidad de la identidad en la formación docente en las áreas técnicas y tecnológicas: “(...) *haciendo que los formatos de formación sean más prácticos y menos teóricos, y eso te obliga más a trabajar en enfoque por competencias.* (D1)”

En el discurso de los entrevistados se identifica que dicha especificidad se pretende alcanzar por medio del desarrollo de prácticas profesionales que responden a un contexto en permanente cambio, el cual impacta directamente en el mundo del trabajo y produce la necesidad de reafirmar la identidad del docente técnico en un contexto fluctuante que responde a las lógicas del mercado. El problema, sin embargo, son las dificultades de llevar adelante esta concepción de competencias que gira en torno a la práctica en la enseñanza semipresencial, donde el aprendizaje de los saberes técnicos en el taller es fundamental para que los estudiantes pongan en práctica los saberes pedagógicos y didácticos en el aula. Desde la visión de los docentes surgen las siguientes puntualizaciones donde se problematiza el proceso formativo, con respecto a la construcción de las competencias:

Desde el punto de vista didáctico me ha pasado que estoy casi seguro que les ha pasado también, yo tengo alumnos que les haces todas las indicaciones para una clase, las correcciones que tiene que hacer, cómo la

tiene que planificar, cómo plantear los objetivos. Y lo hace perfecto, y tiene un manejo de grupo perfecto, se para delante del grupo y lo maneja bien, y trabaja con todos los estudiantes. Pero la parte técnica. Técnicamente no funciona. (D4)

Yo le digo a los estudiantes míos pensaba, en todos los lugares que te presentas a trabajar lo primero que te piden aptitud para el trabajo en equipo. Nosotros no estamos para aptitud para trabajo en equipo. Yo estuve diez años estudiando en la facultad solo, por supuesto, la desarrollé a los ponchazos con una barra de amigos. (...) A mis estudiantes de didáctica les digo "Ustedes desde ya tienen que formar equipo para sacarse las dudas.(D2)

En el grupo de discusión de los docentes, se destaca la similitud entre lo que antes se le denominaba contenidos operacionales y ahora competencias:

Yo me imagino que una práctica frente a un auto o en la construcción, digamos manipulando herramientas...que pasame la $\frac{3}{4}$, qué pasame la 10 milímetros, los nombres y la nomenclatura de las herramientas, agarrar la herramienta, sostenerla que pesa, todas pesan distinto, hay hacer fuerza, etc. Es una instrucción, es un conocimiento...un poco eso que decías de los objetivos operacionales ahora le llamamos competencias, pero es lo mismo. Es lo mismo, porque el gerente tendrá que saber organizar y gerenciar, definir objetivos, el jefe da las órdenes y líder transmite valores como te dicen en todas las charlas, pero además, tiene que organizar el equipo y distribuir tareas, fenómeno, pero después hay que hacer la tarea (...) (D4)

El análisis de las respuestas en el caso de los estudiantes da cuenta de la dificultad en la delimitación de un concepto que se encuentra en tensión y asume formas polisémicas. En términos generales se asume que el nuevo plan 2017 tiene entre sus fundamentos la enseñanza por competencias pero que, sin embargo, resulta complejo encuadrarlo de manera unívoca. Así una estudiante señala que la adquisición de competencias son los saberes que aprende para saber cómo "pararse frente a los alumnos", mientras otro estudiante menciona que se trata de "saber enseñar lo que se sabe".

Entonces hoy, no sé si competencias, habilidades o qué le llamas, pero cómo presentar una información para que ellos puedan entender algo, no sé cómo explicarlo (E1).

Pero la competencia, la verdadera competencia que tiene un docente para mi es el saber enseñar, saber enseñar lo que sabes (E11).

En la misma línea otro estudiante reafirma esta idea de competencias como el aprendizaje de 'lidiar' con los alumnos, agregando la idea de educación para toda la vida o permanente.

En cuanto a las competencias (...) hemos aprendido mucho a cómo lidiar con los estudiantes porque nos han enseñado los docentes que hemos tenido me parece más allá de lo teórico que podamos adquirir o no...lo que más aprendido es a como trabajar con los alumnos...una formación docente es de toda la vida, yo creo que la formación docente es un inicio, yo creo que nos vamos a ir formando, esto es un pilar (E12).

Completando esta visión, un estudiante agrega el cambio de función del docente cuando se adquieren saberes docentes, donde se acentúa el papel del "docente observador" o investigador que analiza y reflexiona sobre la práctica individual y grupal de los estudiantes y la suya propia.

Trabajando las inteligencias múltiples uno puede desarrollar dentro de una clase, de un laboratorio, varias actividades para que ellos se relacionan entre ellos y el docente observar. Ser más observador, mientras ellos adquieren el aprendizaje y estar de apoyo, más que intervenir en la clase (...) lo que yo entendería por

competencia es que sería dentro del ámbito cuando ejercés como docente, que básicamente la competencia no sería muchas veces con los que ya son docentes o con tu docente tutor sino que también a veces con tus alumnos (E9)

Finalmente, se esboza un cuestionamiento al concepto de competencia entendido como pérdida de capacidades críticas y de autonomía, en desmedro de la enseñanza, lo cual se podría asociar a la perspectiva tecnicista del concepto:

(...) no estoy muy de acuerdo en la competencia en sí misma, porque se pierden cosas, cuestiones más críticas o más de investigación si se quiere. Tendría que releer algunas cosas. Pero en principio creo que uno pierde un poco de autonomía, o ese espíritu más crítico, investigativo; a priori me parece eso (E12).

En síntesis, se observa cierta diversidad de posturas con relación al concepto de competencia, y a cómo se construyen las mismas, desde la mirada de los estudiantes entrevistados. Asimismo, se visualiza que estas perspectivas se fundamentan en distintos aspectos de la formación, algunos referidos a las herramientas profesionales vinculadas a la docencia, y otros a los conocimientos técnicos del área específica.

8. Conclusiones

En este apartado se presentan las reflexiones finales que surgen luego de realizar el proyecto de investigación PRADINE-CFE. El objetivo general consistió en conocer los significados construidos por los docentes y estudiantes de la carrera semipresencial de Maestro Técnico sobre el desarrollo de las competencias en el marco del plan 2017 en INET. De esta manera, por medio del trabajo de campo desarrollado surge información relevante respecto a tres grandes categorías que se visualizan con ciertas tensiones en los discursos de los entrevistados: modalidad semipresencial, formación en la enseñanza técnica y construcción de competencias.

Se señala la tensión existente en las condiciones en las que se desarrollan las instancias presenciales para implementar las prácticas profesionales puesto que se da en función de las herramientas digitales empleadas por cada docente, así como de las posibilidades de cada estudiante de contar con espacios de práctica en su localidad. Al respecto se destaca la generación aislada de acuerdos tácitos que se producen en el desarrollo de las distintas prácticas que deja entrever la ausencia de un marco regulatorio común en las instancias presenciales que habilite un proceso de formación igualitario en todas las áreas técnicas y en las distintas modalidades (presencial y semipresencial). Este planteo deja entrever la preocupación por la calidad del proceso de formación, inquietud que surge desde el discurso de docentes y estudiantes.

En este sentido, se plantea la necesidad de generar acuerdos y convenios que garanticen el aprendizaje equitativo entre estudiantes de cursos semipresenciales y presenciales, y en los que se generen condiciones que eviten la atribución de responsabilidades individuales por cuestiones que corresponden al ámbito de la gestión institucional.

Del análisis de la información recabada con respecto a la modalidad semipresencial y teniendo en cuenta los datos aportados por los estudios existentes en la temática, si bien se identifican estrategias novedosas que recurren al uso de herramientas digitales, también se destaca como aspecto importante la necesidad de continuar fortaleciendo la preparación de los docentes en el manejo de las herramientas informáticas y en la enseñanza virtual para poder implementar y desarrollar los cursos de mejor manera.

En este sentido, también señalan la importancia de manejar herramientas digitales para facilitar la comunicación con los estudiantes, lo que mejoraría el acompañamiento de estos en el contexto de virtualidad y habilitaría la construcción del vínculo docente-estudiante-institución, lo que colaboraría con la percepción de los estudiantes de una experiencia de formación en solitario en contraposición a la concepción del sujeto autónomo protagonista del proceso de aprendizaje.

Con el plan 2017 se visualiza una mayor movilidad en las trayectorias educativas de los estudiantes y en los últimos años un corrimiento respecto a la franja etaria: ingresan a INET estudiantes más jóvenes, salen de Bachiller y no necesariamente cuentan con experiencia profesional en el área (antes ingresaban estudiantes adultos con años de experiencia). Esto constituye un desafío para la formación impartida, las estrategias didácticas y pedagógicas en cada especialidad técnica fundamentalmente a la hora de abordar conocimientos técnicos y desarrollar las instancias prácticas de aprendizaje.

Surge aquí el cuestionamiento sobre ¿Cómo se expresa la tensión entre lo técnico y la profesionalización docente? Entre los saberes previos y los saberes adquiridos con grupos de estudiantes que tienen en su haber diversas trayectorias educativas y laborales.

En lo referente al concepto de competencias, desde el discurso docente predomina la asociación con la perspectiva relacionada *al hacer práctico* para la enseñanza técnica y no técnica. El cual entra en contradicción con el enfoque transversal y tecnicista existente en algunas definiciones planteadas por organismos internacionales. Se asocia el aprendizaje mediante el hacer y se le da un gran valor a la práctica profesional relacionada con la identidad del técnico, la enseñanza técnica tiene una materialización en el campo práctico por excelencia.

Por su parte, en el discurso de los estudiantes surgen posturas polisémicas respecto al concepto de competencias, las cuales se basan en diversas aristas de la formación relacionadas con los saberes provenientes de las áreas técnicas y de los conocimientos específicos de la docencia.

En esta línea de análisis se observa un proceso de construcción de competencias que los estudiantes no asocian con la misma sino que la identifican como capacidades vinculadas a la modalidad semipresencial, tales como: tomar la iniciativa y posición más activa y autónoma en el proceso de aprendizaje, investigar estrategias, contenidos y materiales apropiados a los cursos, buscar alternativas al formato tradicional, constituyendo estas herramientas que los estudiantes desarrollan e incorporan como parte de las competencias propias de la virtualidad y la modalidad semipresencial. Siendo fundamental en este proceso la interacción y el apoyo entre los propios estudiantes, dando cuenta del desarrollo de herramientas colaborativas como parte central en el desarrollo de las competencias.

9. Bibliografía

- Aguilar Aliaga, D., Rondón Vázquez, A., & Aguilar López, A. (2018). Estrategia para la formación y desarrollo de competencias profesionales generales en los estudiantes de la modalidad semipresencial. Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo.
- ANEP-CFE. Plan 2017 Carreras Maestro Técnico, Profesor Técnico, Educador Técnico, Asistente Técnico de Laboratorio de Tecnologías.
- ANEP, CFE (s.f.). *Reseña histórica, INET*. Recuperado 20/7/21 de <http://inet.cfe.edu.uy/index.php/2016-04-14-14-25-43/historia-del-instituto>.
- ANEP, CFE (s.f.). Orientaciones y objetivos para el período 2015-2020. Recuperado 20/8/20 de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/documento_orientaciones_objetivos.pdf
- ANEP, CFE (16 de noviembre de 2021). "Una Formación de Educadores que habilite una nueva educación". El aprendizaje competencial en el marco del paradigma supranacional de Educación Permanente. Ciclo de conferencias. Valle, J. [Archivo de Vídeo]. Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=Co7_XH093Lw
- Añón, Martínez, Perrone, (2020). Las prácticas pedagógicas mediadas por tecnologías digitales en espacios curriculares de alto contenido práctico. Editorial: ANEP CFE Unidad Académica Tecnología Educativa. Recuperado 15/11/21 de <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1238>
- Blengini, A., & Leymonié, J. (2019). Las clases prácticas de los docentes del INET: singularidades y coincidencias. Editorial ANII.
- Boltanski y Chiapello (2002) El nuevo espíritu del capitalismo, Akal: Madrid.
- Bloom, B. S. (1972) *Apprendere pour Maitrise*. Laussane, Payot.
- Castro, R. (1996). En búsqueda del significado. Supuestos, alcances y limitaciones de los métodos cualitativos. En I. Szasz y S. Lerner, *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad* (pp. 57-85) México: El Colegio de México.
- Castells, M. (2000). *La era de la información, vol. 1: La sociedad red*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Cullen, C. A. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*.
- Díaz Barriga (2015) "¿Es posible enseñar competencias disociadas de los contenidos curriculares?" en *Diálogos curriculares entre México y Brasil*, Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes (coords.) IISUE-UNAM, México, p. 235-252.
- Failache, E., Katzkowicz, N., & Machado, A. (2020). La Educación en Tiempos de Pandemia y el Día Después: El Caso de Uruguay. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
- González Burgstaller, M., Conde, A., & Villagrán, A. (2018). Estudio sobre la modalidad de formación semipresencial del Consejo de Formación en Educación (CFE).
- Gramsci, A. (2010) *Cadernos do cárcere, v.2*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- Guber, R (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós, Buenos Aires.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

- Marrero, N. (2020). La cultura del trabajo en el capitalismo cognitivo. El trabajo automatizado y sus significados. *Controversias Y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 193-208. Recuperado a partir de <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/151>
- Mertens (1996) Competencia laboral: sistemas, surgimiento, modelos.
- Meszáros, I. (2005) Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.
- Míguez, P. (2014) Del General Intellect a las tesis del “capitalismo cognitivo”: aportes para el estudio del capitalismo del siglo XXI en *Revista Bajo el Volcán*, vol. 13, núm. 21, 2013, pp. 27-57.
- Morales, M. J.; Rivoir, A. L. (2018) La competencia digital docente: propuesta de indicadores a la luz del caso uruguayo en *El Uruguay desde la Sociología* n°16, 16° Reunión Anual de Investigadores del Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. p. 189-206.
- Morán Peña (2018) La Modalidad de Educación Semipresencial en el Sistema Nacional de Educación Ecuatoriano. Facultad de Educación Programa de Doctorado Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona.
- Neves, B. M., & Camargo, K. (2020). EDUCACIÓN TECNOLÓGICA Y PROFESIONAL INTEGRADA A LA EDUCACIÓN BÁSICA EN PERSPECTIVA UNITARIA. *Revista Desenvolvimento & Civilização*, 1(1).
- Lamas Piotti, C., & Evans, T. (2019). Informe sobre la matrícula inicial del Consejo de Formación en Educación (CFE) 2019
- Leibovich de Duarte, A. (2000) La dimensión ética en la investigación psicológica. En *Revista Investigaciones en Psicología*. V (1). Buenos Aires, p. 41-61.
- Lenoir, Y., & Morales-Gómez, M. A. (2011). El enfoque por competencias y profesionalización de la enseñanza: una clarificación conceptual.
- Pallisé, J. S., González, C. B., Verges, C. B., & Daniel, M. B. (2016). La semipresencialidad en Educación Superior: casos de estudio en los grados de la universidad de Barcelona. *EduTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (58), pp. 15-33.
- Píriz Giménez, N., & Gelós Fernández, A. (2015). Profesorado Semipresencial y formación a lo largo de la vida. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*.
- Pistrek, M. (2009) A comuna escolar. São Paulo: Expressão Popular.
- Sales, M. (2016). ¿De qué hablamos cuando hablamos de competencias?. Aportes para la reflexión docente. *Quehacer Educativo*. Diciembre 2015. pp.82-96
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Colombia: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES, Composición electrónica, ARFO.
- Sandoval, M. (2010) Gestión del conocimiento y competencias: ¿una nueva forma de educar? En *revista Ánfora*, vol 17 (29), julio- diciembre 2010, Universidad Autónoma de Manizales Caldas, Colombia.
- Selwyn, N. (2013). *Education in a Digital World: Global Perspectives on Technology and Education*. London: Routledge.
- SCANS (1992) Informe, Lo que el trabajo requiere de las escuelas: informe de la comisión SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills) para América 2000, del Departamento de Trabajo de los Estados Unidos, 1992.
- Stake, R. E. (1999) Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata, Madrid.

Valles, Manuel: Técnicas cualitativas de investigación social. Síntesis Sociología 1997. Vercellone, C. (2011). Capitalismo cognitivo. Renta, saber y valor en la época posfordista. Bs. As.: Ed. Prometeo.

Tanguy (2001) De la evaluación de los puestos de trabajo a las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias En De la Garza y Neffa. El trabajo del futuro, el futuro del trabajo.

Tardif, J. (2008) Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en œuvre», Pédagogie collégiale 16(3), 2003, 36-45.

Terigi, F (2009). "Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa". Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires

Torres, N. L. R., & Loerit, N. (2005). ¿ Y qué son las competencias?¿ Quién las construye?¿ Por qué competencias?. MARIBEL PANIAGUA VILLARRUEL.

Zangaro, M. (2011) "Subjetividad y Trabajo. Una lectura foucaultiana del management". Herramienta Ediciones. Buenos Aires.

Zariffian (1999) Mutación de los sistemas productivos y competencia profesionales: la producción industrial de servicio. El modelo de la competencia y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales.