



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2020-2022

Las dimensiones institucionales y aprendizajes en escuelas de Tiempo Completo, en la ciudad de Treinta y Tres, en el marco de la COVID-19, durante el periodo abril – setiembre de 2020.

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Mariela Saravia Lista

Directora de Tesis: Dra. Jeisil Aguilar

Montevideo, mayo 2023

Índice

Resumen.....	iv
Abstract.....	v
Introducción.....	6
Problema de investigación	7
Objetivo general	9
Objetivos específicos	9
Preguntas relativas a los objetivos	9
Justificación.....	10
Estructura de la tesis.....	11
Capítulo I – Marco Teórico	12
1.1 Categorías conceptuales para el análisis.....	12
1.2 Las dimensiones institucionales.....	12
1.2.1 La gestión educativa como expresión de las dimensiones institucionales.	16
1.2.2 Organizaciones escolares.....	17
1.3 Aprendizaje	21
1.3.1 La educación a distancia e importancia del empleo de las TIC para el aprendizaje en tiempos de pandemia.	25
1.4 Plan CEIBAL	32
1.4.1 Plataforma CREA.....	35
1.5 Contexto en la Emergencia sanitaria en Uruguay durante el 2020	36
Capítulo 2. Marco metodológico.....	41
2.1 Paradigma.....	41
2.2 Enfoque.....	41
2.3 Técnicas.....	42
2.3.1 Entrevista.....	42
2.3.2 Análisis de documento.....	43
2.4 Unidad de análisis, universo y selección muestral	43
2.5 Operacionalización de las categorías	44
2.6 Fases del trabajo de campo	47
2.7 Validación de los instrumentos.....	47
2.8 Criterios éticos para el abordaje de los datos	48
Capítulo 3 Análisis de resultados	48
3.1- Análisis documental	49
3.1.1 Circulares de Inspección Técnica.....	49

3.1.2 Proyectos.....	55
3.2 Trabajo en equipos	57
3.3 Comunicación con la comunidad educativa	59
3.4 Estudiantes vinculados	60
3.5 Planificación estratégica	62
3.6 Actividades que atienden a la diversidad	65
3.6.1 Videos educativos.....	66
3.7 Juegos educativos	68
3.8 Evaluaciones y retroalimentación.....	70
3.9 Actividades en CREA.....	73
3.9.1 Carpetas.	75
3.9.2 Tareas.....	76
3.9.3 Prueba/Cuestionario y Evaluación.....	78
3.9.4 Temas de discusión.....	80
4. Los contenidos multimediales proporcionados por el Plan CEIBAL.	81
4.1 Recursos educativos abiertos	83
4.2 Biblioteca CEIBAL o biblioteca País y Club de Lectura Ceibal	86
4.3 El rol del Centro de Tecnología del departamento de Treinta y Tres	89
Conclusiones.....	95
Bibliografía	100
Anexos	110
Demanda de cooperación	110
Anexo 1. Guía de entrevista a docentes de aula	112
Anexo 2. Guía de entrevista a especialista	113
Inspectora Referente del Centro de Tecnología Departamental.	113
Anexo 3. Guía de entrevista a Maestra Directora de Tiempo Completo	114
Maestra Directora de Tiempo Completo	114
Anexo 4. Guía de Análisis Documental.....	114

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo general analizar las dimensiones institucionales que validan los aprendizajes de los estudiantes de Primaria, en la ciudad de Treinta y Tres, en el marco de la COVID-19, durante el periodo abril – setiembre de 2020. El trabajo se organizó en tres capítulos: 1- marco teórico, donde se abordaron las categorías conceptuales implicadas en la investigación, donde se destacan las dimensiones institucionales y el aprendizaje. Se abordó el Plan CEIBAL, como un proyecto a nivel de estado que apoya las políticas educativas a través de los principios de participación inserción e igualdad en el acceso a la tecnología, su evolución y las oportunidades que ofrece en la actualidad. Se consultaron investigaciones relacionadas con la temática de la investigación. En relación a las dimensiones institucionales se analizan en relación a la enseñanza a distancia y a los aspectos implicados en ella y su incidencia en los aprendizajes de los estudiantes uruguayos en el periodo de no presencialidad durante abril – setiembre de 2020. En el capítulo 2, del marco metodológico, se delimitó el paradigma tomado como referencia, con un enfoque cualitativo, se identifican las técnicas e instrumentos a utilizar, propiamente para este caso lo fueron las entrevistas y el análisis documental. Se dan a conocer las acciones a desarrollar en el trabajo de campo. En el último capítulo, se analizan los resultados, de los cuales se extrae una conclusión sobre la importancia de la organización escolar, los recursos tecnológicos empleados en la educación a distancia, haciendo un seguimiento a los recursos brindados por CEIBAL y su relevancia en la continuidad educativa.

Abstract

This research aimed to analyze the institutional dimensions that validate the learning of primary school students in the city of Treinta y Tres, within the framework of COVID-19, during the period of April-September 2020. The work was organized into three chapters: 1- Theoretical Framework, where the conceptual categories involved in the research were addressed, highlighting the institutional dimensions and learning. Plan CEIBAL was addressed as a state-level project that supports educational policies through the principles of participation, inclusion and equal access to technology, its evolution, and the current opportunities it offers. Research related to the topic of the investigation was consulted. Concerning institutional dimensions, distance teaching and the aspects involved in it, as well as their impact on the learning of Uruguayan students during the non-contact period of April-September 2020 were analyzed. In chapter 2, the methodological framework was defined, identifying the paradigm taken as a reference, with a qualitative approach. The techniques and instruments identified for use were interviews and documentary analysis. The actions to be developed in the fieldwork are also presented. In the last chapter, the results are analyzed, from which a conclusion is drawn about the importance of school organization, the technological resources used in distance education, monitoring the resources provided by CEIBAL and their relevance in educational continuity.

Introducción

Esta investigación se realiza en el marco de la Maestría en Educación, Sociedad y Política, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Uruguay (FLACSO), promoción 2020-2022. Se afilia a la investigación educativa, más específicamente al campo de la institución educativa y la continuidad del conocimiento durante el periodo abril – setiembre de 2020.

El año 2020 se caracterizó, en Uruguay, por la declaración de emergencia sanitaria nacional. Se suspendieron las clases en todas las instituciones educativas públicas y privadas. A partir de ese momento las autoridades educativas fueron desarrollando un plan estratégico de intervención que acompañó el proceso de no presencialidad y el posterior retorno paulatino a las clases, que implicó, siempre, garantizar la educación a todo el estudiantado.

De acuerdo con el Monitor de UNESCO, en la primera etapa de la suspensión de clases, un total de 304.309 estudiantes que cursaban la Educación Primaria dejaron de concurrir a clases presenciales. (UNESCO, 2020)

En este sentido, en el periodo de suspensión de clases, por motivo de la situación de pandemia por COVID-19, desde el Sistema Nacional de Emergencia y sus órganos, se priorizó mantener y restablecer la conexión de los estudiantes y las familias con el sistema educativo, para lo cual se establecieron componentes programáticos. Esta prioridad incluyó la activación de un gran número de actores y recursos a nivel central y regional para la entrega de esfuerzos y acciones requeridas, y recuperar a aquellos estudiantes que se desvincularon en el marco de la emergencia sanitaria. Los recursos incluyen docentes que se especializan en ayudar a sus colegas a usar las TIC, trabajar con niños y niñas con discapacidades y un equipo de psicólogos y trabajadores sociales que ayudan a los docentes a manejar emergencias sociales. Es el caso de los coordinadores de los centros de tecnologías y los maestros y maestras dinamizadores dependientes de ANEP, maestros y maestras itinerantes y equipos de las escuelas disfrutables, todos ellos dependientes del CEIP.

El CEIP, a través de diversas circulares, otorgó a las instituciones educativas una moderada autonomía para enfrentar la situación, sobre todo en lo referente a organización de los grupos, comunicación con las familias y planificación de propuestas de intervención pedagógica para la enseñanza de Lengua y Matemática como áreas priorizadas.

Por todo lo antes expuesto, se puede decir, que la suspensión de clases motivó que cada centro educativo se viera comprometido en la reflexión y toma de decisiones en virtud de la realidad del contexto, que se focalizara en la atención singular de cada estudiante y el desarrollo de su aprendizaje.

Para alcanzar estas metas se propuso visualizar la coordinación como estrategia esencial para optimizar experiencia, conocimientos y recursos educativos, en las escuelas, pero también con otras instituciones del departamento y también a nivel regional, tomar la planificación como acción imprescindible para promover avances conceptuales y abordar la transdisciplinariedad como oportunidad para focalizar la enseñanza y el aprendizaje de conceptos imprescindibles. (Circular 4 de Técnica).

El departamento de Treinta y Tres no se mantuvo ajeno a esta realidad, y desde el primer momento las escuelas, a través de sus docentes, hicieron frente a la situación, implementando diversos mecanismos de comunicación con estudiantes y familias, para acompañar y darle continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje. Es aquí donde toma relevancia el Plan CEIBAL y su disponibilidad para con todos sus beneficiarios.

El Plan CEIBAL (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea), existente en Uruguay desde el año 2006, llega al sistema educativo a través de un plan de inclusión social y tecnológica que busca salvar la brecha digital a través de la entrega de una computadora por niño y por docente de Educación Primaria pública, además de conexión a internet gratuita.

Esta línea de política pública permitió poner a disposición de los usuarios plataformas educativas y recursos para uso de docentes y de estudiantes, de forma accesibles desde cualquier dispositivo, brindando oportunidades a todos los beneficiarios de acceder a la información y el conocimiento (Plan CEIBAL, 2017).

En el departamento de Treinta y Tres, el Plan CEIBAL se implementa desde el año 2009, por lo que hay una moderada apropiación de sus plataformas y recursos, así como la integración de las tecnologías en la práctica educativa.

Problema de investigación

Desde la plataforma Guri se recogen los datos referidos al trabajo no presencial, es decir, actividades o ejercicios propuestos por docentes, ya sea a través de las plataformas educativas que brinda CEIBAL, WhatsApp, formato papel y/u otros, donde cada docente debe completar los campos referidos a sus alumnos (Comunicado 72/20 de Inspección Técnica). En instancia de consulta con la

Inspectora Departamental de Educación Primaria, se pudo saber que, si bien todo el sistema educativo se vio afectado, los niños que entregaron actividades con la frecuencia que propuso cada docente alcanzaron algunos objetivos propuestos, volvieron al aula y continuaron con el aprendizaje, combinando el aprendizaje a distancia de forma asincrónica (trabajo no presencial propuesto por docentes) con lo sincrónico (presencialidad), mientras que, por otro lado, los niños que no realizaron actividades, se han desvinculado de las actividades curriculares.

Como respuesta a esta problemática se pueden seguir varias líneas de pensamiento tomando variables endógenas y exógenas.

Dentro de las endógenas, se pueden analizar las acciones que realizaron las instituciones para mantener el vínculo, las propuestas docentes, las devoluciones realizadas, la habilitación a realizar tareas en el formato que le fuera accesible al niño, entre otras.

Las variables exógenas se encuentran fuera del alcance de los docentes como puede ser: la falta de conectividad, la distancia de la escuela, problemas con los dispositivos, la no obligatoriedad de la presencialidad, el compromiso de la familia, la exigencia de no calificar con notas, entre otras.

En todo este contexto las decisiones institucionales se tornan especialmente relevantes porque, aunque existe una norma general, indicaciones a nivel país, las instituciones ensayaron soluciones particulares, siendo las dimensiones de estas, aspectos poco estudiados en relación con los aprendizajes, específicamente en el contexto atípico de la no presencialidad y el retorno posterior a esta. Entender posibles relaciones en la visión de los sujetos implicados, entre las dimensiones institucionales y los aprendizajes, en periodos atípicos, considerados hasta cierto punto periodo de crisis (emergencia), no solo sanitaria, resulta relevante en el orden del debate que se da ahora en las mismas instituciones, al respecto de las decisiones tomadas y los resultados de estas.

Este problema es abordado desde una investigación muestral, tomando como referencia un grupo de docentes, con grupo a cargo, de escuelas que funcionan en la modalidad Tiempo Completo, de la ciudad de Treinta y Tres. Estas escuelas están categorizadas así porque pertenecen al quintil 1 (las de mayor vulnerabilidad) tienen, en promedio, un saldo educativo de -51,7, el cual surge del elevado porcentaje de niños cuyas madres no han superado la enseñanza primaria (58%) y de una baja proporción de madres que superan la enseñanza media o más (6,2%). Todos estos aspectos complejizan el contexto. También son escuelas en las que casi la cuarta parte de los alumnos proviene de un hogar con al menos una necesidad básica insatisfecha (23,3%) (CEIP 2016).

Ante lo anterior, teniendo en cuenta que las dimensiones institucionales abarcan la gestión, la administración, la organización del proceso de enseñanza y lo comunitario, con la finalidad última de colaborar con el debate actual al respecto de las decisiones tomadas en el contexto en el que transcurre la no presencialidad en el país, se plantea la siguiente pregunta:

¿Cómo se comportaron las dimensiones institucionales en relación con los aprendizajes de los y las estudiantes de Primaria, en escuelas de Tiempo Completo, en la ciudad de Treinta y Tres, en el marco de la COVID-19 durante el periodo abril – setiembre de 2020?

Objetivo general

Analizar el comportamiento de las dimensiones institucionales en relación con los aprendizajes de los y las estudiantes de Primaria, en escuelas de Tiempo Completo, en la ciudad de Treinta y Tres, en el marco de la COVID-19, durante el periodo abril – setiembre de 2020.

Objetivos específicos

Caracterizar la relación entre el uso de tecnologías de la información y el aprendizaje de los niños y las niñas del segundo ciclo escolar procedentes de Escuelas de Tiempo Completo de la ciudad de Treinta y Tres, en el marco de la pandemia.

Indagar la modalidad de comunicación de los y las docentes con los y las estudiantes y la efectividad de las respuestas recibidas, a través de los diferentes formatos de entrega de los trabajos no presenciales, a través de la plataforma CREA, papel, WhatsApp, entre otros.

Identificar el comportamiento de las dimensiones organizacional y administrativa, expresadas en la gestión institucional.

Preguntas relativas a los objetivos

¿Cómo son los procesos de aprendizaje de los niños y de las niñas del segundo ciclo escolar procedentes de Escuelas de Tiempo Completo de la ciudad de Treinta y Tres, en el marco de la pandemia?

¿Cómo fue la comunicación de los y las docentes con los y las estudiantes y las respuestas recibidas, a través de los diferentes formatos de entrega de los trabajos no presenciales, a través de la plataforma CREA, papel, WhatsApp, entre otros?

¿Cuál es el comportamiento de las dimensiones organizacional y administrativa, expresadas en la gestión institucional?

Justificación

Esta investigación es relevante dado que se sitúa en un contexto de pandemia que ha obligado a repensar la escuela y los procesos relacionados a las instituciones educativas en general. Por ejemplo, la institución educativa, considerada como el espacio físico, pasa a ser más que eso, entendiéndose como el espacio virtual, elemento no común en muchas instituciones de nivel primaria antes de este periodo.

El 13 de marzo, luego de la confirmación de los primeros cuatro casos de COVID-19 en el país, el presidente de la República anunció la declaración de emergencia sanitaria nacional. El 14 de marzo, en conferencia de prensa desde la ciudad de Durazno, el gobierno nacional anunció la suspensión de las clases en todos los niveles educativos públicos y privados por catorce días. La información oficial publicada señala que la decisión fue el resultado de un acuerdo entre las autoridades entrantes y salientes de ANEP y el ministro de Educación y Cultura, en consulta con el presidente de la República. (Resolución N° 1, acta 2. 14 de marzo de 2020). A partir de ese momento la Inspección Técnica fue elaborando circulares que acompañaron todo el proceso de no presencialidad y el retorno paulatino a las clases que implicó en todo momento la metodología híbrida para contemplar a todo el estudiantado.

Esta investigación pretende poner en debate conceptos que aún no han sido relacionados en el contexto concreto que se investiga y tiene como propósito aportar conocimiento sobre el trabajo no presencial, o sea, aquellas propuestas de trabajo que el estudiantado realiza sin presencia de docentes, pero que son planteados desde una secuencia de enseñanza, cuyos resultados podrán sistematizarse para ser incorporados como conocimiento, demostrando que su uso mejora el nivel de desempeño de los estudiantes de Educación Primaria.

También analiza los roles de actores involucrados, como factores institucionales, con un alto interés social, dado que la modalidad de trabajo no presencial ha sido implementada como respuesta a la situación de pandemia y sobre todo a cómo la escuela uruguaya ha hecho frente a las demandas educativas sin descuidar las medidas sanitarias.

Estructura de la tesis

La tesis se estructura en tres capítulos, que se organizan como Marco Teórico, Marco Metodológico y Análisis de Resultados.

En el Marco Teórico se analiza la teoría que da sustento a la investigación, refiriendo a la dimensión institucional que abarca la gestión educativa y las organizaciones escolares. A su vez se aborda el concepto de aprendizaje y se lo relaciona con la educación a distancia. Para ello se hace referencia al Plan CEIBAL y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en tiempos de pandemia. Se hace énfasis en la plataforma CREA y se contextualiza en la situación de emergencia sanitaria en Uruguay durante el 2020.

En el capítulo referente al Marco Metodológico se hace alusión al paradigma al que adhiere la investigación, desde un enfoque cualitativo y se desarrollan las técnicas empleadas. También se hace referencia a la unidad de análisis, el universo y la selección muestral. Se realiza la operacionalización de las categorías.

Por último, se determinan las fases del trabajo de campo, la validación de los instrumentos y los criterios éticos para el abordaje de datos.

En el capítulo de Análisis de Resultados se exhiben los resultados del trabajo de campo que están relacionados con el problema planteado. Se realiza un análisis de las respuestas obtenidas en los instrumentos aplicados y se analizan a la luz de los objetivos planteados y las interrogantes que se le hicieron.

Al finalizar se arriba a conclusiones a partir de los objetivos específicos, mostrando una mirada objetiva sobre los resultados obtenidos.

Capítulo I – Marco Teórico

En este capítulo se hace un recorrido por antecedentes a nivel internacional, regional y nacional sobre las categorías conceptuales, fundamentalmente de los conceptos dimensión institucional y aprendizaje. Asimismo, se desarrolla un apartado sobre la evolución del concepto de gestión, punto central referente a la primera categoría, sobre la cual se examinan disímiles características. Finalmente, se reflexiona sobre el concepto de aprendizaje, del cual se plantea una visión disyuntiva y relacionada con la educación, caracterizando finalmente los formatos que potencien la corporeidad y el habitar los espacios virtuales.

La educación busca, a través de la investigación, soportes teóricos y prácticos que ayuden a mejorar el desempeño, la productividad e innovación en las escuelas públicas uruguayas. El conocimiento que circula en las instituciones educativas merece ser evaluado y que se reflexione sobre la forma de enseñar porque indica a las sociedades cómo afrontar los problemas educativos en sus respectivos contextos y cómo mejorar la calidad de la educación.

1.1 Categorías conceptuales para el análisis

El presente epígrafe está dedicado a analizar las categorías conceptuales, se desarrollan las dimensiones institucionales y el aprendizaje, porque es necesario teorizar sobre ellas. Las dimensiones institucionales son administrativa, organizacional, pedagógico – didáctica y comunitaria. Estas dimensiones hacen posible el estudio de los diferentes componentes de las instituciones educativas. Cada una de ellas es relevante y complementaria con las demás, permitiendo el acto educativo a través de todos sus componentes.

1.2 Las dimensiones institucionales

La dimensión institucional es donde se analizan las normas de comportamiento y de comunicación entre colegas y autoridades, ya que la institución escolar representa para el maestro y la maestra el espacio privilegiado de socialización.

En palabras de Beltrán, (2000)

comprende un régimen de normas que introduce un precepto en el propio conjunto social de referencia en el que se edifican las organizaciones escolares, traduciendo en el interior de los órdenes sociales existentes. Este principio normativo no se inventa en el interior de las escuelas, sino en la sociedad (obligatoriedad en la asistencia, tipos de agrupamientos homogeneizados, calendario escolar, distribución de los horarios, etc.), existiendo la praxis organizacional como espejo de las prácticas sociales por intermedio de unos regímenes de significados que proporcionan percepciones compartidas incitadas

por la institución mediante el ejercicio persistente de los procedimientos reglamentados.
(p 56)

La escuela, como institución social, se moviliza dentro de unas líneas marcadas por la política educativa, que acompaña el plan de gobierno, y que es llevada adelante por las instituciones educativas públicas en la órbita de ANEP, desde donde reglamentan y se validan o elaboran planes de estudio, para regular en última instancia la práctica de la escuela de acuerdo a las necesidades del escenario político y económico, utilizando intermediarios administrativos para hacer coincidir efectivamente lo propuesto por las autoridades de la enseñanza.

Las escuelas tradicionalmente han tenido un mecanismo de funcionamiento establecido que regula la distribución de estudiantes de acuerdo a los grados de primero a sexto año en Primaria, sin tenerse en cuenta las necesidades educativas de los y las estudiantes, con horarios específicos de acuerdo al formato escolar. Por ejemplo, las escuelas de tiempo completo tienen el horario fijado desde las 8:30 a las 16:00 horas, de lunes a viernes. En ese horario cada estudiante recibe desayuno, almuerzo y merienda como parte de la rutina educativa que se brinda.

En cuanto a lo estrictamente pedagógico, hay algunas variantes en el formato dado que se realizan asambleas en las que se estimula la participación de todo el estudiantado, talleres donde se desestructura la organización del aula llegando a utilizar otros espacios dentro del local escolar.

Para Beltrán (2000), la forma en que se organizan las instituciones educativas responde a prácticas socialmente aceptadas, se estandarizan prácticas que no contribuyen a la singularidad de quienes son educados, por el contrario, homogenizan, no se atiende a la diversidad. En este sentido, no se contemplan las necesidades de cada niño o niña que accede al sistema educativo, no se tiene en cuenta que no para todos y todas los niños y niñas el horario es el adecuado. Los niños y niñas con necesidades especiales necesitan flexibilidad en los horarios, sobre todo en escuelas cuyo horario es de jornada completa. Tampoco se adapta el currículo a las capacidades intelectuales de quienes aprenden. A pesar de la diversa literatura sobre el hecho de que todos aprenden distinto y a diferente ritmo, continúan las prácticas donde la propuesta es igual para todos y todas las niñas que comparten docente.

La organización tiene un fuerte componente ideológico y político que contribuye a continuar y legitimar un determinado orden social que introduce grandes incoherencias cuando se materializa en la organización, por otro lado, es difícil que se visualicen desde un simple análisis de su dimensión institucional.

En este sentido Bartle (2007), plantea que “las desigualdades sociales se traducen en desigualdades escolares; por qué se legitiman prácticas escolares ante la sociedad, las familias o los propios alumnos cuyo efecto más inmediato es la segregación paulatina y la exclusión al final de la etapa obligatoria” (p 11).

Las instituciones educativas se organizan en dimensiones, cada una de ellas atiende aspectos relativos al funcionamiento escolar, donde quedan explicitadas las responsabilidades que conlleva el acto educativo. Además del aspecto pedagógico, las instituciones deben organizarse, atender lo estrictamente administrativo y vincularse con la comunidad.

Para Frigerio (1992), se distinguen cuatro dimensiones: a) Dimensión organizacional, definida como “el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando un estilo de funcionamiento” (p. 1). Como su nombre lo dice en esta dimensión se compone de dos aspectos organizativos, uno formal y otro informal. Se entiende como formal a las relaciones jerárquicas entre los integrantes de la institución, e informales aquellos aspectos afines a los vínculos que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad escolar. b) Dimensión administrativa: “se refiere a las cuestiones de gobierno” (Frigerio, 1992, p. 1), el Director o Directora realiza la división de tareas y funciones y la planificación de estrategias; para ello se ocupa de la previsión de recursos, diseño de estrategias para controlar el cumplimiento normativo, organización del tiempo y el espacio y de la información y comunicación entre los actores educativos. En una institución que replantea sus funciones administrativas, atribuyéndoles contenidos y organizándolos según sus propios objetivos sin divisiones entre tomadores de decisiones e implementadores.

c) Dimensión pedagógico-didáctica: “hace referencia a las actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales” (Frigerio, 1992, p.1). d) Dimensión comunitaria: “se refiere al conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades del establecimiento y de representantes del ámbito en el que está inserto el mismo” (Frigerio, 1992, p.2).

Esta dimensión refiere a las actividades concernientes a la enseñanza y el aprendizaje, en las que los docentes organizan, facilitan y aseguran un encuentro entre los y las estudiantes y el conocimiento. Las mismas están asociadas a la transposición didáctica que debe desarrollar el o la docente para abordar los diferentes contenidos programáticos.

Los directores tienen como cometido, en esta dimensión, saber qué ocurre en la enseñanza y el aprendizaje y eso significa no solo conocer el programa escolar (propuesta oficial formalizada) sino

también dar cuenta del abordaje real que se hace de él a través de la selección de contenidos (y eso supone reconocer que el primero es un currículo inconcluso). Entonces, esta dimensión contempla: Metodologías de enseñanza, teorías educativas a las que se adhieren los y las docentes en sus prácticas, la evaluación, la investigación, etc.

En otras palabras, la dimensión administrativa refiere a los asuntos de gestión de la institución, proveyendo las acciones que conciben la posible gobernabilidad. En este sentido, cobran relevancia la división de tareas, de funciones y la planificación de estrategias. En muchos casos, se realizan acciones mecánicas que solo siguen un proceso burocrático y donde sus actores no se evalúan en función de los logros alcanzados, sino en función del cumplimiento de protocolos de mantenimiento del sistema.

Sin embargo, es posible pensar en una institución que replantea sus funciones administrativas, atribuyéndoles contenidos y organizándolos según sus propios objetivos sin divisiones entre tomadores de decisiones e implementadores.

Respecto a la dimensión organizacional, las autoras, Frigerio y Poggi (1992), describen al equipo de gestión, incluidos los directores y supervisores, como los que tienen poder de decisión sobre la gestión de una institución educativa. Esta decisión, que se refiere a la selección de una o más alternativas según una cuestión institucional, debe realizarse en el marco de la racionalidad relativa al sistema del que forma parte.

Dicha gestión se ve atravesada por meta dimensiones (política y cultura) y se gestiona desde las ideas, las emociones, las prácticas mediadas por el lenguaje. La gestión se legitima a partir de los resultados y éstos serán logrados de acuerdo a los procesos realizados para alcanzarlos. Los resultados dependen de la organización y de la competencia del grupo humano.

La complejidad de la gestión de la educación está ligada al hecho de que se encuentra entre tres áreas de trabajo, que deben definirse y aprobarse: política, administrativa y profesional. (Ethier, G., 1989).

La esfera política debe entenderse como el que crea el entorno para el servicio; el administrativo es el que gestiona las condiciones para que sea posible la prestación del servicio; y el profesional como el que realiza el servicio. Si bien en estos tres campos de actividades se atañen a funcionarios o actores particulares, las mismas confluyen en cada agente que tiene a su cargo una institución educativa con preocupaciones diferentes:

- como "políticos" se interrogan acerca de si la institución ofrece a la ciudadanía un servicio de calidad, por ejemplo, territorializar las políticas educativas,
- como "administradores" se estará atento al mejor uso de los recursos para garantizar un buen servicio, por ejemplo, distribución de tareas,
- en tanto "profesionales de la educación" se cuestionarán sobre las actividades y su impacto en la calidad de la educación, por ejemplo, realización de proyectos educativos.

Las personas que tienen la responsabilidad de la conducción se sienten muy exigidos, en el cumplimiento de sus diferentes deberes, en el caso de las escuelas, es el director o la directora. Es una responsabilidad que requiere de grandes esfuerzos porque atiende a asuntos muy diversos. Por otra parte, este esfuerzo es aún mayor en algunas situaciones sociales, propias al sistema educativo, para las que se demanda mayores conocimientos para gestionar los centros educativos. Se considera que es posible aprender acerca de estos asuntos, es decir, aprender a gestionar. Para lo cual es necesario construir un saber propio. Este saber incluye elementos para comprender qué pasa hoy en el nivel colectivo, tanto en el sistema educativo en su conjunto, como en cada institución escolar. Esto sólo es viable si se incluye la dimensión pedagógico-didáctica dentro del campo institucional.

1.2.1 La gestión educativa como expresión de las dimensiones institucionales.

Para entender el problema planteado se debe hablar de equipos de gestión, que refiere al sistema de poder que dirige, distribuye y coordina las tareas. Aunque está indicado en el organigrama, no se pueden ignorar las fuerzas creadas en paralelo. Estos "grupos de interés" estarán relacionados con la parte más alta del sistema de mando. Para minimizar estos grupos de poder paralelos, se hace necesario crear canales institucionales que puedan resolver conflictos con la participación de todos.

Siguiendo la línea de Frigerio y Poggi (1992), la dimensión pedagógica- didáctica hace alusión a aquellas actividades que ponen en contacto a los alumnos y el conocimiento, a través del accionar docente y de la organización.

En este sentido, hace alusión a las actividades referidas a la enseñanza y el aprendizaje, en las que los docentes organizan, facilitan y aseguran un encuentro entre los alumnos y las alumnas y el conocimiento, desde la transposición didáctica.

Es muy importante entender el rol de los directores y las directoras que también están involucrados en esta dimensión, ya que, dentro de su rol de supervisor de primera línea, debe saber qué ocurre en la enseñanza y el aprendizaje y eso no solo implica conocer el currículo prescripto desde

la propuesta oficial formalizada, sino también informarse del currículo en acción o real, que supone reconocer que el primero es un currículo inconcluso. Entonces, esta dimensión tiene implicancia en las modalidades de enseñanza, las teorías educativas que subyacen a las prácticas docentes, y la evaluación, entre otras, etc. En este sentido quedan explicitadas todas las funciones del maestro director en la Legislación Escolar (1961), donde remarca aspectos como su rol de garante de los aprendizajes de todos los estudiantes, la conducción que deberá establecer para fortalecer los vínculos con la sociedad.

La dimensión socio comunitaria, desde la perspectiva de Frigerio y Poggi (1992), se relaciona con la idiosincrasia de cada institución para resolver requerimientos y problemas que recibe la comunidad, conformada esta última por todos los sujetos que comparten un mismo espacio e interés por resolver los problemas comunes. Para ello, debe haber articulación entre la escuela y su entorno, así como participación de todos los actores involucrados.

En el análisis respecto a la dimensión institucional, los diferentes autores citados anteriormente, coinciden en que los actores implicados son los trabajadores que conllevan la institución y están al frente de ésta. Los cinco actores en una escuela son: estudiantes, maestros, familias, comunidad y director.

1.2.2 Organizaciones escolares.

Azzerboni y Harf (2003), definen a la organización escolar como “un sistema cuyos aspectos técnicos y socioculturales están integrados entre sí en función de una meta o propósito, configurado a modo de proyecto”. (p 18)

Además de ello, los factores institucionales cobran gran relevancia, entendiéndose estos “como características estructurales y funcionales que difieren en cada institución” (Latiesa, 1992, p. 48). Entre ellos se encuentran la infraestructura, la dinámica institucional, el Programa Escolar, la docencia y el ambiente escolar.

El liderazgo profesional, en primaria, es un factor clave. Gray (1990) argumenta que “la importancia del liderazgo de la dirección es uno de los mensajes más claros que no ofrece la investigación sobre efectividad escolar” (p. 38). Las reseñas de Purkey y Smith (1983) concluyen sobre la relevancia del liderazgo para el buen funcionamiento de la escuela y el mejoramiento de la misma.

Los autores citados anteriormente, focalizan en el rol de los líderes, su forma de gestionar, su relación con la visión, valores y misión de la escuela, y su manera de favorecer el cambio para la mejora institucional.

En las instituciones el liderazgo del Director o Directora es quien hace la diferencia, los y las estudiantes se ven favorecidos y favorecidas si se ejerce un liderazgo responsable, comprometido y aceptado por la comunidad educativa. Ese liderazgo se materializa en aprendizajes de calidad, con gran significatividad para quienes aprenden.

Como concluyó Bossert (1982), “ningún estilo simple de dirección parece ser apropiado para todas las escuelas... los directores deben encontrar el estilo y las estructuras más adecuados a su propia situación local” (p. 38). Sin embargo, una revisión de la literatura dejar ver que comúnmente se encuentran tres rasgos asociados con el liderazgo exitoso. Ellos son: el poder de la meta; involucrar a la autoridad académica en el proceso de toma de decisiones; y, cuerpos profesionales en el proceso de ññ

En lo referido al poder de la meta es importante la misión y visión que tienen los líderes pedagógicos sobre su gestión y sobre gestión de la escuela que se quiere hacer. Esto es relevante cuando todo el colectivo docente se involucra y la toma de decisiones se hace compartida, es discutida, reflexionada y pensada de forma auténtica para la mejora de los aprendizajes. La escuela existe para educar, su fin está basado en los aprendizajes de sus estudiantes y el desarrollo de competencias para participar de la vida social en el contexto que viven, o sea la centralidad debe estar en el que aprende.

En la mayoría de los casos un director efectivo es un profesional destacado. Esto implica que se involucra y conoce lo que sucede en el aula, incluyendo el currículo, estrategias de enseñanza y seguimiento del progreso del estudiantado. Sammons hace referencia a los aportes de Rutter (1979) y Mortimore (1988), quienes sostienen que el director o directora en la práctica provee de varios tipos de apoyo a los maestros y maestras, incluyendo estímulos y asistencia práctica. También implica que el director o directora debe ser operativo a partir de acciones tales como realizar recorridos frecuentes por la escuela, visitas a las aulas y mantener una comunicación fluida e informal con los maestros y maestras, a fin de fomentar una cultura colaborativa. A su vez debe evaluar la forma en que funcionan los maestros y las maestras, que Scheerens (1992) describe como uno de los pilares del liderazgo educacional.

A partir de lo mencionado anteriormente sobre liderazgo, se puede concluir que los directores tienen incidencia en los niveles de desempeño y avance de los y las estudiantes más en forma indirecta

que directa, su influencia en el ámbito escolar será reflejado luego en el personal, en sus actitudes y comportamientos que, directamente afectan las prácticas de aula y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

“Actualmente, en la literatura sobre liderazgo educativo existe cierto consenso respecto a que buenos líderes son aquellos que movilizan e influncian a otros para articular y lograr objetivos y metas compartidas” (Montecinos, 2016, p. 5). En otras palabras, hay mayores logros educativos si hay mejores profesionales al frente de las instituciones educativas. Los buenos directores consiguen involucrar a todo su cuerpo docente desde un compromiso con sus estudiantes que redundan en mejores aprendizajes.

Sammons (1998) hace referencia a la investigación que ha demostrado que hay escuelas que han logrado construir una cultura colaborativa, donde todos los actores involucrados comparten los objetivos y valores de la escuela y los pone en práctica a través de cumplimiento efectivo a través de consensos y toma de decisiones. Por ejemplo, la revisión de Lee, Burkey y Smith (1993) de la literatura sobre la efectividad en la organización de las escuelas destaca “la importancia de tener un sentido de comunidad: Elementos de la comunidad tales como trabajo cooperativo, comunicación efectiva, y metas compartidas, dan sido identificados como cruciales para todo tipo de organizaciones exitosas, no solamente las escuelas” (p.227). Otros han llegado a conclusiones similares respecto a escuelas primarias.

Rutter (1979) enfatizó que el ambiente de aprendizaje de una institución tendrá mayor influencia en la medida que funcione como una unidad y visualizaron que la enseñanza efectiva responde a la existencia de un conjunto de valores compartidos en la escuela. La escuela debe funcionar como un todo, donde cada uno de sus actores cobra relevancia, ya que contribuyen a las relaciones interpersonales que se dan dentro del aula, favorecen la construcción del conocimiento y contribuyen al éxito de las situaciones de aprendizaje y las relaciones sociales

De manera similar, Edmonds (1979) enfatizó la importancia de la unidad escolar, son políticas que sean celebradas por toda la escuela y los acuerdos que se establecen sobre las metas a las que se aspira alcanzar en todo el colectivo docente. La coherencia entre los objetivos, especialmente cuando se relacionan con una actitud positiva hacia el aprendizaje y hacia el estudiantado, conforman un dispositivo auténtico para una escolaridad efectiva. Cohen y Hoberman (1983) también ha resaltado la necesidad de objetivos institucionales claros, públicos y con el beneplácito de los involucrados.

El trabajo de Cohen (1983) concluye que es necesario que el currículo, los proyectos y programas institucionales se relacionen entre sí, conformando el aprendizaje situado, aconsejan que se sustituya la individualidad de docentes, aunque tengan autonomía y sea la modalidad predominante, por la búsqueda de metas compartidas por un personal profesional para que las escuelas sean más efectivas.

En primaria, Mortimore (1988) también enfatizó la importancia de la implicancia de los docentes a través de su participación en la toma de decisiones y el planteamiento de las pautas escolares, creando un sentido de pertenencia. Sin embargo, ese compromiso es solo un aspecto del trabajo colaborativo. Hasta cierto punto, la contribución al éxito proviene de un fuerte sentido de comunidad entre el personal y los estudiantes, impulsado por relaciones de apoyo y respeto mutuos. También es el resultado de los profesores que comparten ideas, se observan y consultan entre sí, aprenden unos de otros y colaboran para mejorar el plan de estudios.

Los autores citados anteriormente coinciden en que las instituciones deben trabajar colaborativamente, pensar el quehacer educativo desde una visión holística. Esta forma de visualizar la escuela permite desarrollar proyectos con metas compartidas, con una visión de centro integral que luego se refleja en las competencias y habilidades que desarrollen los y las estudiantes para resolver problemas de la vida real. A su vez, los y las docentes reflexionan sobre el trabajo colaborativo, la interdisciplinariedad para abordar los diferentes contenidos y alcanzar las diferentes competencias y la búsqueda de metas comunes.

Las decisiones no deben ser impuestas, se deben hacer consensos en los cuales cada integrante de la comunidad educativa se sienta contemplado, donde su voz sea escuchada tanto en el consenso como en el disenso. Las negociaciones deben ser parte de la práctica usual en las instituciones. Las construcciones colectivas favorecen los aprendizajes, dado que se fijan metas compartidas con objetivos comunes.

Otro factor relevante es el ambiente de aprendizaje, entendido en términos de su complejidad al agregar todos los componentes que lo conforman, desde los principales actores, docentes y estudiantes, y las actividades que realizan. Desarrollar en una dinámica interactiva, las estrategias y recursos necesarios. Para relacionarse con el contexto a partir de conocimientos previos, la formulación y puesta en común de metas, métodos y proyectos, todo ello con el propósito de crear nuevos conocimientos, requiere una visión que trascienda el espacio del aula, refiriéndose al mundo de la

interacción temática en el aprendizaje con su contexto y capacidad para comprender el mundo (Espinoza, 2017).

Las estrategias educativas deben estar basadas en conocimiento científico, que a su vez se basa en evidencia empírica, en una serie de hallazgos que funcionan como base de conocimiento sobre la que deben apoyarse cuando realicen los proyectos de centro.

Respecto a los proyectos de centro tiene gran incidencia en los aprendizajes de acuerdo a las características que reúnan, los centros educativos que ponen foco y se concentran en el trabajo pedagógico obtienen mejores resultados. Se ha visto que para focalizar en el trabajo pedagógico hace falta tener proyectos de centro dado que elaborarlos e implementarlos conlleva una reflexión particular sobre las intervenciones docentes.

Por otro lado, los centros educativos que usan datos para guiar la práctica educativa de sus estudiantes tienen mejores resultados. Estos datos son los diagnósticos al respecto de qué base parto con mis estudiantes en cuanto a intereses, condiciones de educabilidad, conocimientos previos. Se trata de aprovechar la sistematización de datos y apoyarse en los saberes previos e intereses del alumnado y en base a ellos elaborar los proyectos de centro.

Se logran mejores resultados en las instituciones que incluyen en su proyecto de centro el seguimiento continuo y personalizado de los estudiantes. Ello contribuye al aprendizaje, en especial de aquellos que tienen características diferentes o especiales.

Las instituciones con proyectos de centro desarrollan una cultura positiva: cuando la gente se siente bien y siente que pueden hacer cosas juntos (“vale la pena”) los resultados son más notorios y positivos.

Por último, los proyectos de centro tienen como meta mejorar los aprendizajes, se cree en que se obtendrán logros. Cuando todos los educadores tenemos una cultura de altas expectativas, se logran mejores resultados en cuanto a aprendizaje. Todos estos puntos son hallazgos que fundamentan el porqué de la existencia de los proyectos institucionales, que demuestran que vale la pena implementarlos.

1.3 Aprendizaje

Los fines de las escuelas son la enseñanza y el aprendizaje. Éstas parecerían ser actividades obvias en una escuela, pero las escuelas difieren enormemente en el grado en que se concentran en su

propósito primario. Cohen (1983) hizo notar que la eficacia de la escuela está estrechamente relacionada con la eficacia del aula. Conclusiones similares sobre la importancia de los procesos de enseñanza y el aprendizaje en el salón de clases también son evidentes en los artículos de Scheerens (1992), Mortimore (1993) y Creemers (1994). Diversos estudios han demostrado una reciprocidad entre la atención a la enseñanza y el aprendizaje y la eficacia del maestro y la escuela. Es necesario que las escuelas y los profesores se centren tanto en la calidad como en la cantidad de la enseñanza y el aprendizaje.

La investigación de García (2015), ha puesto de relieve la relevancia respecto a la cantidad como a la calidad de las tareas, así como la necesidad de que los profesores proporcionen retroalimentación a los estudiantes.

La investigación mencionada deja en evidencia la importancia que tienen los actores en el sistema educativo uruguayo, los y las docentes tienen libertad de cátedra, en Primaria está regulada por el Programa de Inicial y Primaria y el Documento Base de Análisis Curricular, que orientan las disposiciones que se toman en cuanto a qué y cuándo se debe abordar estos contenidos en la vida del estudiantado.

Por otra parte, los y las docentes son quienes seleccionan la cantidad y calidad de las tareas, quedando supeditado a la formación profesional que tengan y a las decisiones que tomen. Tomando como referencia la investigación de García (2015), las tareas que se proponen al estudiantado deben ser moderadas en la cantidad y ser de calidad, o sea, deben promover el aprendizaje. Esto solo es posible si hay una retroalimentación, si él o la estudiante son motivados a reflexionar sobre los aciertos y errores que cometen y pueden comprender los temas de estudio.

Diversos estudios han demostrado la importancia de que los y las docentes sean organizados y que tengan sus objetivos absolutamente claros. Por ejemplo, Everston (1980) encontró “efectos positivos sobre el aprovechamiento cuando los maestros consideran la eficacia y un espacio interno de control, y cuando organizan sus aulas y se involucran activamente en la planeación cotidiana”.

Los y las docentes elaboran distintos dispositivos de planeación para cumplir los objetivos de salida de cada grado. Los dispositivos tienen una organización en cascada, donde se parte de los proyectos del centro educativo, que busca plasmar las políticas educativas en ellos, luego los proyectos áulicos y por último la planificación diaria.

Esta forma de planificación involucra a toda la institución, donde deben hacerse acuerdos institucionales que parten de un diagnóstico, para luego pensar un plan de acción de como revertir la situación actual. Se discute en colectivo de docentes, donde se evalúan los aspectos conceptuales y de trabajo con la familia.

Rutter (1979) hizo notar los beneficios de la planificación de intervención áulica que realizarán los docentes, y Rutter (1983) posteriormente señaló que la dedicación que se emplee en la organización de las actividades que desarrollará, más posibilidades tendrá de atraer la atención de sus estudiantes y será menor el riesgo ante la pérdida de oportunidad de aprendizaje y de los problemas de comportamiento del grupo. Son muchos los estudios y artículos que han enfatizado en la importancia del de la planificación y del ritmo adecuado de las situaciones de enseñanza para alcanzar los asegurar que los objetivos propuestos.

Mortimore (1988), en su estudio referido a los primeros años de la escuela primaria, visualizó que en los grupos donde los estudiantes fueron desafiados y alentados, el progreso fue mayor. Mencionó específicamente la importancia de que los docentes usen más preguntas y declaraciones, animando a los estudiantes a ser más creativos y desarrollar estrategias de resolución de problemas. Levine y Stark (1981) también acentuaron el valor de la estimulación de las habilidades cognitivas, en escuelas primarias efectivas, haciendo énfasis en la comprensión de lectura y la resolución de problemas matemáticos. Levine y Lezotte (1990) y NREL (1990), realizaron diversos estudios donde los resultados eran similares.

Por lo general, la investigación muestra que si existe cooperación y apoyo entre las familias y la escuela hay un impacto positivo. Coleman (1973) llama la atención hacia los beneficios de las escuelas que propician que los padres se involucren en el aprendizaje de sus hijos. En este aspecto es competencia de gestión escolar que establezcan estas alianzas.

El trabajo más reciente de Coleman (1994), se enfoca en concientizar que, si existen actitudes de apoyo hacia el estudiantado por parte de los y las docentes y de las familias, entonces, la actitud frente al aprendizaje será de responsabilidad. Esta dimensión socio comunitaria se gestiona desde la institución escolar.

Las instituciones educativas necesitan jerarquizar el vínculo y estimular el compromiso de las familias. Ya no es posible mantenerse como islas lejanas entre sí. No es posible seguir manejando a la comunidad como cooperador económico o para efectuar arreglos en el local solamente, porque más

temprano que tarde los padres se autoexcluyen, se alejan, disminuyendo iniciativas y posibilidades, debilitando con ello la relación que debe existir entre Escuela y comunidad.

Este encare tradicional, con el que funcionan la mayoría de las Comisiones de Fomento, es decir, una concepción asistencialista, se contradice con las propuestas que se intentan, hoy en día, los docentes en las escuelas. Es necesario, por tanto, redefinir el papel de los padres en la educación y ello supone darles más iniciativas. Como, por ejemplo, las áreas de responsabilidades compartidas en las que éstos pueden participar, no excluyentemente pero sí de forma prioritaria, aquéllas en las que está directamente implicada la educación de sus hijos.

La escuela es parte de la comunidad que la rodea y por tanto asume como un deber dar cabida a las familias y vecinos para que participen en la gestión educativa. Es sabido que la participación se establece generalmente desde dos líneas, la Comisión de Fomento de la escuela y los Consejos de Participación. Estas entidades tienen un alto grado de compromiso con la organización escolar y ello se visualiza a partir de aspectos administrativos. En su participación también ofician como organismos de control de la gestión escolar.

La institución, desde su gestión, tiene hoy la responsabilidad de conformar un nuevo tejido donde la escuela, la familia y la comunidad se escuchen y actúen; sin compartimentos estancos, embarcándose en un proceso de cambio que traerá marchas y contramarchas, éxitos y fracasos, donde lo importante sea la formación ciudadana, ya que ella es el fin de la educación. La Familia y la Escuela son consideradas como instituciones sociales íntimamente relacionadas a través de un nexo: el niño y la niña. S que la escuela pública uruguaya debe ser una escuela abierta a la comunidad, entendiendo esta como la existencia real de vínculos y comunicación permanente entre escuela, hogar y comunidad.

En otro sentido, Iturralde (2018) conceptualiza a la dimensión pedagógico-didáctica como propia de las instituciones educativas donde se desarrollan las actividades que vinculan el conocimiento con los modelos didácticos. También la aclaración que no debe confundirse con actividades de otras instituciones sociales. En esta dimensión sus componentes se relacionan con, los modos de enseñar, las teorías de la que sustentan enseñanza y del aprendizaje y que subyacen a las prácticas pedagógicas, la relevancia que se le da al conocimiento, las formas de evaluar de los procesos y los resultados.

Las instituciones educativas están insertas en un todo político social, por eso, debe tener una formación integral, con docentes comprometidos que atiendan las necesidades especiales, motivando la colaboración entre familia e institución. Deben apuntar a una educación integral, donde la

tecnología, la formación social y deportiva sean parte de su proyecto institucional y no solo abocarse a los contenidos curriculares. Deben brindar un clima propicio de aprendizaje donde el proyecto escolar es conocido y compartido por todos los actores educativos.

1.3.1 La educación a distancia e importancia del empleo de las TIC para el aprendizaje en tiempos de pandemia.

La Educación a Distancia ha sido definida por García (1986) como “una estrategia educativa basada en la aplicación de la tecnología al aprendizaje sin limitación de lugar, tiempo, ocupación o edad de los estudiantes. Implica nuevos roles para los alumnos y para los profesores, nuevas actitudes y nuevos enfoques metodológicos”. (p 10)

Para entender el problema planteado en esta tesis es relevante confrontar las definiciones entre diversos autores. Para ello se cita la definición de Guedéz (1984) que dice que “Educación a Distancia es una modalidad mediante la cual se transfieren informaciones cognoscitivas y mensajes formativos a través de vías que no requieren una relación de contigüidad presencial en recintos determinados” (p. 7)

Se puede decir que el factor común que tienen las diferentes definiciones de la Educación a Distancia se relaciona con la tecnología, el conocimiento y la inmediata supervisión de los docentes en un aula física. Hölmberg (1977, p 10), Casas (1982, p. 11) y Cirigliano (1983, pp. 19-20)

Educación a distancia, como bien lo describe la palabra, es una forma de educación en la que educadores y estudiantes no comparten el lugar físico. También se la conoce con el nombre de educación remota de emergencia (Aragay, 2020) a esta fase en la que abruptamente docentes y estudiantes se han visto sumergidos. (ANEP, 2020)

En 2020 y 2021 se han vivido nuevos escenarios en educación, donde la escuela debió reinventarse y los equipos docentes adaptarse a estas nuevas realidades. El rol del docente, en tiempos de cuarentena, por prevención de contagio de COVID-19, implicó adecuar prácticas pedagógicas a la virtualidad, aprendizaje a distancia o el trabajo desde el hogar. Los docentes que tenían distintos niveles de innovación pedagógica y tecnológica a ser, en muchos casos, pasaron a ser prácticamente estudiantes avanzados de tecnopedagogía.

El informe de la CEPAL-UNESCO (2020), en relación a la suspensión de las clases presenciales, mencionó la necesidad de proponer otras medidas que ayuden a establecer un método de educación a distancia asentado en la desigualdad educativa, el contexto y el nivel de segregación.

En marzo del año 2020, el sistema educativo uruguayo - al igual que todo el mundo – tuvo que hacerle frente a un hito histórico: se vio en la necesidad de cerrar todos los centros educativos y suspender las clases presenciales en todos sus niveles a causa de la pandemia COVID19.

La emergencia no generó la paralización de actividades, en Uruguay el sistema educativo abordó la nueva realidad de manera responsable, proactiva e innovadora, apelando a las fortalezas existentes en su organización y en sus recursos humanos que permitieran brindar una educación remota de emergencia, así como aprovechando el potencial de los diversos recursos tecnológicos desarrollados por el Plan Ceibal, en particular los dispositivos digitales, las plataformas CREA (Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje), PAM (Plataforma Adaptativa de Matemática) y MATIFIC así como la Biblioteca en línea Ceibal, que cobraron particular relevancia en el contexto de educación remota de emergencia e instrumentación de formatos educativos a distancia.

La rutina se tornó diferente: frente a una pantalla, con la mirada puesta en la planificación reformada, proponer actividades, realizar videoconferencias, habilitar foros, administrar plataformas, generar y recomendar distintos materiales audiovisuales, pasaron a formar parte de lo cotidiano, suponiendo el mejor de los escenarios para los alumnos, el del estudiante que puede acceder a Internet.

La fase relacionada a la educación a distancia desde la virtualidad trajo implícita la educación a distancia que supuso por lo menos tres desafíos: “el acceso a las plataformas digitales y condiciones materiales para el aprendizaje; la capacidad de las familias para la enseñanza a distancia o desde el hogar; y la efectividad del entorno virtual para favorecer el aprendizaje” (Failache et al., 2020, p. 2). En este sentido, según datos de la última Encuesta Continua de Hogares (ECH) disponible (INE, 2018) en el primer decil de ingreso la cantidad de hogares con acceso a banda ancha es de 25%. Por lo tanto, se puede decir que existe una correspondencia negativa entre el acceso a las plataformas digitales y el nivel socioeconómico familiar de los y las estudiantes. Esto se suma a que el 10% de los encuestados en la ECH dicen que su principal trabajo es como docentes, y no tienen conexión de banda ancha fija.

En tiempos de educación a distancia en forma virtual fue necesario más que nunca trabajar en redes, trabajar en equipo para apoyarse en algún colega y desplegar toda la creatividad posible. Este período demostró además la importancia del diálogo a la interna de los equipos docentes para afrontar los desafíos con coherencia y unión, posibilitando así el desarrollo de estrategias para afrontar las dificultades que se fueron planteando. En este marco las ideas comenzaron a fluir, los acuerdos no se hicieron esperar, se comprendió que se está en el comienzo de una renovada tarea.

La tarea inicial fue distribuir nuevas tareas. Armar un equipo de trabajo con tareas diferenciadas de acuerdo al perfil de cada docente. Acostumbrados a la lupa de la sociedad sobre las acciones institucionales, la escuela avanzó rápidamente en la transformación, cabe destacar que nunca el foco estuvo tan en lo pedagógico como en esta oportunidad: calidad de actividades, cantidad de material disponible, creatividad en la elaboración de las propuestas, y el posterior análisis por parte de los componentes de la comunidad educativa y de los técnicos especialistas.

Los directivos resultaron ser mediadores entre los distintos ámbitos de la comunidad educativa, encontrando una gran variedad de posturas frente a los desafíos del contexto. Desde lo pedagógico, quienes se encontraban al frente de una institución educativa supieron que una escuela a pedido de cada uno de los actores escolares no existe ni es posible, porque tampoco es el fin de la escuela; y casi comenzó un muestreo estratégico para indagar información, desde encuestas hasta sondeo de actividades presentadas por curso, materia, docente; se clasificaron las actividades según los plazos dados por los docentes y la frecuencia de comunicación y correcciones. Los directores se transformaron en estadísticos pedagógicos y ello ayudó a la toma de decisiones basadas en las opiniones de la mayoría de los actores involucrados y el análisis de lo ocurrido en las plataformas para discernir los espacios en los que era importante reforzar o regular.

Otro gran foco estuvo puesto mejorar los canales de comunicación, diseñar sistemas de elevación y de gestión de actividades y de remoción de dudas o solicitud de sugerencias entre docentes y alumnos. Unificar los canales por los que circulaba la información fue crucial para evitar el colapso, y así surgió la sugerencia de priorizar CREA, PAM, Matific y Biblioteca Ceibal, antes que otros medios porque fue el modo de evitar que la desorganización tirara por tierra el trabajo gigantesco que alumnos y docentes, con gran colaboración de adultos padres y tutores, llevaban adelante para apropiarse de nuevos conocimientos y destrezas. De igual modo se previeron otros canales comunicativos con las familias como el uso de videollamadas, los mensajes por Whatsapp en los grupos de padres o incluso acercar material impreso a quienes no tenían conectividad. De modo que el uso de las plataformas educativas fue complementado con otros medios, muy extendidos en la población, que no fueron diseñados originalmente como herramienta específica para el desarrollo de actividades educativas, pero que cumplieron un rol importante en este sentido. Las estrategias fueron variadas y adaptadas a la realidad de cada centro escolar. Pero lo cierto es que definir dichos caminos significó todo un desafío que debió ser coordinado por la institución, configurándose un escenario de acción desconocido o poco explorado hasta el momento.

Junto con todas estas acciones apareció otro aspecto: la necesidad del registro y documentación de lo que estaba ocurriendo con esta virtualización de las clases a distancia. Cada novedad, nueva sugerencia de trabajo, plazo de entrega, capacitación docente, las entregas de tareas, se plasmó por escrito. Estos registros se convirtieron en herramientas de utilidad con el fin de posteriormente repasar todo lo ocurrido, revisar los errores cometidos, regular las acciones a llevar adelante, sistematizar las producciones, registrar lo dialogado y generar acuerdos. A raíz de todo ello en muchas instituciones surgió la necesidad de reformar el protocolo de comunicación ya existente e informar los cambios por videos y mensajes institucionales. En otros casos se desarrollaron documentos de apoyo con conclusiones de capacitaciones, se reformaron criterios de evaluación de acuerdo a la distancia que proporciona la virtualidad y se crearon reglamentos para videoconferencias, entre otros registros; que plasmaron, regularon y ayudaron a evaluar lo que ocurría, permitiendo un aprendizaje cíclico para no recaer en errores.

En todo este proceso los docentes debieron sortear múltiples obstáculos en el marco de ese contexto de incertidumbre y de hizo visible más que nunca la importancia de estar acompañados por el equipo docente y no docente. Lo cierto es que, con todos estos procesos, quienes trabajan en la educación descubrieron una gran capacidad de adaptación de la escuela que, con aciertos y errores, permitió alcanzar con las propuestas a gran parte de nuestros alumnos. Dolorosamente, también la sociedad ha sido testigo de la brecha generada para quienes, por no tener acceso a Internet, no tienen la posibilidad de desarrollar la totalidad de las actividades planteadas.

Esta situación que se ha descrito ayuda a visualizar el hecho de que el rol de los docentes no termina de transformarse, y a la par de dichos cambios se investiga, se lee, se piensa, se intentan nuevos caminos. En este proceso surgieron también las preguntas respecto a cuál sería la mejor forma de regresar a la presencialidad. Y en este momento también cada institución debió diseñar junto a los docentes, los caminos más positivos para la realidad del centro en que desarrollaban sus tareas. Sin dudas que este proceso fue complejo dado que no se contaba con definiciones sobre algo que nunca había ocurrido en Uruguay, pero que se supo desde un principio que debería estar marcado por la reflexión de lo que vivimos globalmente.

Las realidades hasta aquí descritas pueden volver a repetirse en años posteriores. Nada permite asegurar que es etapa superada y que no se necesitará más de la educación a distancia como se ha transitado en estos dos años. Por lo tanto, esta vivencia debe dejar aprendizajes para poder hacerlo cada vez mejor. La escuela ha sabido reinventarse y el colectivo docente ha tenido que ser el primero en adaptar su quehacer a estos diferentes escenarios, para estimular a los demás docentes a hacerlo

también y generar los apoyos necesarios para afrontar juntos las complejidades que se fueran presentando.

En 2020, la ANEP publicó un documento llamado “En el marco de la nueva presencialidad: Desafíos de la educación a distancia, estrategias y herramientas para docentes y comunidades educativas” donde pone en manifiesto las relaciones entre la pandemia y la educación. En cierta medida la pandemia dejó al descubierto el hecho de que todavía no se registraban prácticas y costumbres de que la educación a distancia y virtual ingresara en los hogares, de que todavía la gente no tenía el manejo de los recursos de aprendizaje correspondiente, mostrando así que se encontraba en una transición. Y en esta materia la transición desde hace muchos años es desde los 100% presencial hacia un escenario donde lo presencial va a ser cada vez menos importante.

También depende del recurso de aprendizaje. Se ha creído que la educación a distancia en forma virtual es simplemente que se hable a través de Zoom o Videoconferencias de CREA. Pero no. La educación presencial es una cosa y la educación a distancia en forma virtual otra que no es meramente la reproducción a través de los medios electrónicos de una clase oral tradicional, catedrática presencial. No se puede tener una clase de dos horas en un escenario virtual que tiene otras características. Hay una nueva pedagogía. Hay un nuevo currículo. Al final no es un tema de tecnología. Es un tema de cuáles son los mejores mecanismos para acceder al aprendizaje.

Los especialistas en educación han señalado el hecho de que en Uruguay todavía se tiene un paradigma presencial. Sin embargo, afirman que eso no tiene ninguna sustentación científica ni empírica. América Latina se desarrolló mucho más en educación a distancia respecto a lo que tiene Uruguay y en el resto del mundo mucho más. En Uruguay todavía se tienen unas visiones, unas creencias que llevan a pensar que solo vale el tiempo silla en un aula, pero se está comenzando a comprobar que no es tan así.

El reciente estudio que hace la evaluación de aprendizaje Aristas del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), ha demostrado que fue el acceso a los recursos de aprendizaje, lo que impidió que la presencialidad no fuera adversa. O sea que el tema pareciera no ser tanto la presencialidad, sino que el tema es la presencia de un docente, de un recurso de aprendizaje, de una filmación, de un video, de un currículum particular, que hagan posible el logro de los aprendizajes.

Entre los efectos que teme de la pandemia, Frigerio (2020) en el seminario virtual «Derecho a la educación y educación en derechos humanos en tiempos de crisis», organizado por la Comisión Nacional para la Educación en Derechos Humanos (CNEDH) del Sistema Nacional de Educación

Pública (SNEP), desarrollado el 21 de julio de 2020, señaló que “se cuarentene el pensamiento, que pierda su potencia reflexiva, imprescindible para cualquier proceso emancipador”. Esta pandemia, explicó, provoca “admitir propias y profundas ignorancias, conmueve nuestras certezas, y el tiempo impone mucha humildad: algo está aconteciendo, no ha terminado aún, será necesario un tiempo diferido para constatar qué se produjo”.

El primer punto de partida para Frigerio (2020) es la distinción entre el azar y la política en relación a la desigualdad que se incrementó o se reprodujo como efecto de la pandemia. “Cuando hay políticas de la igualdad hay protección de aquellos lugares donde el azar podría tener destinos temibles, inexorables, condenados por la marca del estar afuera, de los restos”, y afirmó que la preocupación debe estar colocada en una política que favorezca la dignidad y que esté vinculada con vivir con otros, entre otros, dando lugar a todos. Esto refiere a la noción de calidad que es imposible escindirla de la igualdad, concepto estrechamente asociado a los derechos.

Frigerio (2020) utilizó también el concepto de trauma para explicar que algo se ha interrumpido, algo trastocó las habitualidades y desarmó los modos de relación, instaló otras representaciones y otros fantasmas sobre aquellos que se habían naturalizado. Afirma que ahora los cuerpos se volvieron sospechosos, las proximidades son de cuidado, y los rostros son pixelados o enmascarados. Por ello dice que se está asistiendo a una sobredosis de endogamia, de lo familiar. Es así que se tienen dos posibles sobredosis temibles: de distancia, que en educación implica cómo aceptar la distancia necesaria para evitar el contagio y cuidar la salud, y evitar que el distanciamiento físico para que no se transforme en distancia relativa; por otro lado, demasiada proximidad, puede atentar parte al derecho de los y las estudiantes a su espacio personal, a la soledad necesaria para convertirse en sujetos. Por último, Frigerio (2020) se preguntó cómo evitar la sobredosis de virtualidad y “que los niños estén expuestos a un control minutado de todas sus acciones a lo largo del día, por un conjunto de adultos preocupados por ellos”. Estos planteos dieron lugar a reflexiones en nuestro escenario educativo que ayudaron a repensar y diseñar buenas estrategias educativas.

Por su parte, Martinis (2020) en el seminario virtual «Derecho a la educación y educación en derechos humanos en tiempos de crisis», organizado por la Comisión Nacional para la Educación en Derechos Humanos (CNEDH) del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP), desarrollado el 21 de julio de 2020, planteó reflexiones en su proyecto de investigación llamado “Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual”, que propone tres grandes ejes: la dimensión organizativa que refiere a los espacios y los tiempos de cómo se organiza una escuela; los programas educativos que responden a un paradigma implícito que se

relaciona con los objetivos y modelos de enseñanza y a su evaluación; y las posiciones que constituyen los docentes, que responde a la relación vincular que se establece en términos pedagógicos entre un docente y un estudiante en cuanto a satisfacer el derecho a la educación. Como toda crisis, indica este autor, que la actual ha incidido diferencialmente en función de las capacidades previas de individuos y familias. En este marco de profundización de situaciones de desigualdad, el gran peligro que acecha es el desdibujamiento del sujeto de la educación, es decir, “que empecemos a ver de formas diferenciales a los estudiantes en función de estas situaciones sociales y económicas que están viviendo”.

Entonces para Martinis (2020) cobran relevancia las reflexiones que se realizan sobre las desigualdades a la vez que las acciones que se toman cuando se reconoce que los sujetos poseen una igualdad inherente a recibir educación. Sostiene que la clave está en no reducir a los niños a su situación social y económica: la intervención educativa debe considerarlos como iguales, con los mismos derechos y potencialidades.

Por otro lado, afirma que “la educación es un acto político, porque tiene que ver con la justicia y porque ve como iguales a aquellos que, muchas veces, la sociedad se empeña en construir como desiguales”. Así la educación no confunde la situación en la que puede encontrarse una persona coyunturalmente con su destino como ser humano. Además, se resignifica el rol de la educación en tiempos de crisis, porque en ellos “es cuando más que nunca hay que tener presente lo que significa el derecho a la educación y hay que amparar a infancias y adolescencias en espacios que les provean la posibilidad de reconocimiento y el abrigo de la esperanza de que el mañana puede ser más generoso que el presente”.

Sobre la educación a distancia Martinis (2020) afirma que se ha aprendido mucho y también se reafirman muchas otras cosas que ya se sabían, una de ellas es que si existe una particularidad de la educación es aquella de compartir un espacio físico donde cada uno puede tener un relacionamiento cercano, donde los sujetos se encuentran cara a cara, en un espacio físico compartido. Para Martinis (2020) no cabe duda que, esta experiencia de aprendizaje colectivo forzoso vinculado a la educación a distancia, debería impactar en mejores prácticas a futuro en la utilización de los recursos y en la elaboración y realización de proyectos pedagógicos que los incluyan. Complementariamente, esta experiencia debería ayudar a revalorizar y repensar didácticas y pedagogías de la presencia, vinculadas a cómo se piensan los formatos escolares y cómo se organizan los tiempos y espacios en la educación. Por último, rescatamos otra de sus ideas:

Vivimos tiempos de dificultad a nivel mundial por lo cual deberíamos aprender de esta experiencia e incorporar la educación a distancia con todas sus potencialidades, pero no caer en la tentación del distanciamiento permanente porque este es el que despierta todos los fantasmas acerca del otro, y al otro hay que construirlo como parte de un nosotros. (p. 10)

La Res. N° 3 del Acta 17 del 16 de abril de 2020, presentó las sugerencias orientadoras para docentes y comunidades educativas, en el marco de la educación a distancia a través de los medios virtuales, que dejan en claro aún ahora lo medular a considerar en nuestra labor actual en educación, a saber: 1) La Educación como derecho y acto colectivo 2) Los desafíos y claves para la construcción de nuevos escenarios educativos. 3) La importancia del sostén que proporcionan los vínculos 4) La necesidad de planificación de las experiencias educativas 5) La centralidad de la institución educativa para la reflexión y el acompañamiento 6) Las estrategias para el abordaje de esta nueva realidad especialmente con estudiantes en situación de vulnerabilidad. 7) El papel de la evaluación, autoevaluación y coevaluación.

La experiencia de la virtualidad constituyó un momento de aprendizaje y refuerzo de la utilización de las plataformas educativas por parte de los docentes, que plantearon como principal aprendizaje su adaptación a la educación a distancia. En este sentido, fue necesario replanificar las estrategias pedagógicas y didácticas para lograr la transmisión de los contenidos en un formato al cual los docentes y estudiantes no estaban acostumbrados, y en el que -dependiendo del tipo de contenido a enseñar, los recursos disponibles y el nivel educativo de los estudiantes- se optó por utilizar unas u otras herramientas.

Estos aspectos pueden constituir un insumo interesante a la hora de planificar y organizar próximas instancias educativas virtuales y/o a distancia, basadas en los dispositivos digitales más utilizados, así como las herramientas informáticas con las que se cuenta en los hogares de los estudiantes. Asimismo, surge la necesidad de continuar apoyando a los docentes desde el rol directivo en el uso y adecuación de las tecnologías de la información y comunicación a los modelos de enseñanza y aprendizaje que surgen en este contexto. Pues, si bien existen políticas educativas orientadas al uso y apropiación de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) como recurso pedagógico, este período de clases no presenciales supuso un escenario extraordinario para repensar las prácticas pedagógicas e innovar en ese sentido.

1.4 Plan CEIBAL

Plan Ceibal se creó a través del Decreto presidencial 144/07, en 2007. Fue concebido como un plan estratégico que favoreciera la inclusión social, la igualdad de oportunidades entre sus usuarios,

con el propósito de apalancar con tecnología las políticas educativas uruguayas. Se concreta como institución en el año 2010 a partir de la Ley N° 18.640, con la fundación del Centro Ceibal como persona jurídica de derecho público no estatal, siendo responsable del mismo la Presidencia de la República Oriental del Uruguay.

Plan Ceibal ha creado una cultura digital en Uruguay que lo coloca en una buena posición en lo referido al acceso tecnológico. Asimismo, esta fundación, creada para apoyar los proyectos educativos del país, ha sido posible gracias a que el Estado ha invertido \$600 millones en cables de fibra óptica durante la última década. Esto permite que Internet llegue al 80% de los hogares uruguayos con buena velocidad y precios accesibles.

Desde su puesta en funcionamiento, cada estudiante que ingresa al sistema educativo público uruguayo tiene derecho a un dispositivo tecnológico para su uso personal, además de conexión a Internet gratuita desde el centro educativo. Asimismo, Plan Ceibal brinda a sus usuarios un paquete de programas, recursos educativos abiertos y capacitación docente, a través de cursos, que convierte la manera de enseñar y aprender en prácticas innovadoras.

Los aportes del Plan Ceibal a la educación tienen un comienzo en el año 2007, pero con una aplicación territorial desde 2008 y en Treinta y Tres particularmente comienza en 2009.

Este plan “fue concebido desde sus orígenes, como un plan de inclusión social e igualdad de oportunidades con el objetivo de apoyar con tecnología a las políticas educativas” (Brechtner, 2017, p. 21). Este proyecto permitió el acceso a la información y el conocimiento, disponible en la web, a estudiantes que provenían de familias menos favorecidas. En esa búsqueda de igualdad es que cada niño es dotado de su propio dispositivo, este puede ser una computadora portátil, una tableta digital y en algunos casos se suma una placa Microbit.

En Uruguay, se da una situación particular porque cuenta con el proyecto Plan Ceibal, que ha diseñado una logística en cuanto a producción de contenidos, entrega de equipos a todos los estudiantes de las escuelas públicas, y acceso a Internet en todas las instituciones educativas (UNESCO, 2016; Messina y García, 2020).

El Plan Ceibal cuenta con muchos programas que apuestan al desarrollo integral de los estudiantes de las escuelas públicas y en tiempos de pandemia también colaboró con instituciones privadas. Dentro de los programas que desarrolla, se encuentra la universalidad del aprendizaje de inglés. Este aprendizaje estaba supeditado a unas pocas escuelas que contaban con clases de inglés

presencial, pero a partir de la instalación de equipos de videoconferencias en las escuelas se pudo extender a todos los estudiantes de las escuelas públicas del país. “Una de las habilidades indispensables para el desarrollo de los ciudadanos en un mundo global es el aprendizaje de un idioma extranjero. El inglés es desde hace varios años un idioma universal”, (Brechtner, 2017, p16).

En otro orden, el Plan Ceibal lleva adelante el programa Pensamiento Computacional, que es totalmente implementado en forma online con profesores remotos y permite a los estudiantes identificar, simplificar y resolver problemas complejos utilizando el pensamiento lógico.

También cuenta con una Biblioteca Digital, donde están compilados miles de libros que busca democratizar el acceso a diferentes textos favoreciendo un acercamiento a la cultura, a través de su amplia oferta de contenidos de los que puede acceder la población en general, mediante un registro con su documento de identidad, y para todos los usuarios CEIBAL los cuales quedan registrados automáticamente; se accede de forma gratuita y desde cualquier dispositivo. Para el estudio de las Matemáticas cuenta con dos plataformas, una llamada Matific que es una plataforma educativa para la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática, con un público objetivo que abarca a estudiantes y docentes desde Nivel Inicial 5 hasta 6° de Primaria. La plataforma permite al/a la docente llevar el reporte de progreso en las actividades para conocer el rendimiento y desempeño de cada uno/a de sus estudiantes. Y PAM que proporciona herramientas para definir las clases, presentar nuevos temas, establecer metas, preparar pruebas o exámenes y enviar tareas domiciliarias grupales o particulares. Se agrega también la plataforma de gestión del aula CREA (Plan CEIBAL, 2017, p. 21)

Los recursos mencionados son de uso masivo, sin embargo, el Plan Ceibal abarca otros programas que se implementan en forma particular según el interés y las características de las instituciones, como lo puede ser la robótica y las impresiones 3D.

Uruguay, a través del Plan CEIBAL, desde 2014 participa de la Red Global de Aprendizajes, que consiste en una alianza con otros países en la búsqueda de generar un espacio para la discusión y puesta en práctica de nuevas pedagogías con el impulso transformador de las tecnologías digitales (Plan CEIBAL (2020, p.17).

Si se atiende a la gestión del apoyo a los estudiantes no estuvo solo planteado desde la orientación meramente operativa, sino que se potenciaron los instrumentos de relevamiento en relación con el estado de los dispositivos, para reemplazarlos rápidamente en caso de roturas o desperfectos. En los tres meses en que los centros estuvieron cerrados, el Plan logró distribuir cien mil dispositivos de reemplazo (Presidencia, 2020b). En la misma línea, se aseguró la conectividad en los hogares de

los estudiantes en situación de vulnerabilidad, lográndose acuerdos con algunas empresas de telefonía para que el uso de datos por las plataformas educativas relacionadas a la matemática (PAM y Matific) tuviese costo cero (El Observador, 2020).

1.4.1 Plataforma CREA.

La plataforma educativa virtual es un programa que incluye diferentes tipos de herramientas con fines educativos. Su potencialidad está dada por posibilidad de crear entornos virtuales para compartir todo tipo contenidos que favorezcan la formación académica, empleando Internet sin necesidad de conocimientos de programación.

De hecho, estos son programas que le permiten hacer acciones como: organizar el contenido y las actividades de un curso en línea, administrar el registro de los estudiantes, hacer un seguimiento del trabajo durante el curso, resolver preguntas y crear un espacio de comunicación interactivo, evaluar el progreso de los estudiantes.

Se pueden utilizar para administrar la educación a distancia a nivel mundial o como complemento de la educación presencial. Aunque cada vez son más utilizados para crear espacios de discusión y grupos de trabajo, o para establecer comunidades virtuales de práctica y establecer redes de aprendizaje en torno a temas de necesidades comunes.

Según Fernández y Valverde (2014, “Los entornos virtuales de aprendizaje ofrecen una serie de posibilidades para procesos de colaboración, donde el alumnado produce conocimiento de forma activa, formulando ideas que son compartidas y construidas a partir de las reacciones y respuestas de los demás”. (p 98)

En el presente, las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen nuevas formas de planificar y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, en la dirección de promover la participación sincrónica y asincrónica entre los actores. Los mismos no comparten lugar físico ni tiempo, pero responden a coordenadas, apareciendo cada vez más espontáneamente y al alcance de todos; por tanto, no son ajenos a la educación, sobre todo porque desde su creación han sido adaptados para servir de apoyo a las prácticas pedagógicas tradicionales.

Según Álvarez, et.al. (2005) afirma:

Que el aprendizaje colaborativo se caracteriza por no contemplar al aprendiz como persona aislada, sino en interacción con los demás, pues compartir objetivos y distribuir responsabilidades son formas deseables de aprendizaje, y por potenciar el rol de las

herramientas tecnológicas como elementos mediadores en este proceso, facilitando los procesos de interacción y la solución conjunta de los problemas. (p.4).

La plataforma CREA, ha sido definida como: “Una plataforma de gestión de contenido con lógica de red social educativa, que promueve el trabajo colaborativo y la adquisición de competencias del siglo XXI”. (Costa, 2020, p.8)

Es una plataforma que permite planificar actividades, según la intencionalidad didáctica de cada docente, realizar acciones que interconecten diferentes aplicaciones como pueden ser por ejemplo la Biblioteca Ceibal, Club de Lectura. Se puede realizar el seguimiento continuo y personalizado de los estudiantes. Ello contribuye al aprendizaje, en especial de aquellos que tienen características diferentes o especiales. También permite realizar videoconferencias que atienden el aspecto sincrónico de la atención a los estudiantes.

Es importante destacar un conjunto de recomendaciones dirigidas a los docentes, para facilitar el acceso a los recursos digitales aptos para su uso en las aulas habilitadas con tecnología. En este sentido, se han realizado curadores sobre contenidos digitales, orientados a un ecosistema digital más adaptativo según alumnos, los cursos autogestionados en CREA han aportado activos garantizados que garantizan el crecimiento profesional en los servicios educativos mixtos.

Estas iniciativas, de las cuales están vinculadas al CREA “Espacio para Educadores”, tienen como objetivo destacar buenas prácticas en entornos virtuales de aprendizaje a través de foros de intercambio, en los que también se realizan consultas técnicas y didácticas. El "Espacio Educativo" también ofrece actividades regulares como seminarios virtuales sobre el uso de plataformas y educación a distancia, y conferencias de profesionales y administradores de la educación.

Entre las estrategias de acompañamiento más innovadoras se encuentran los formatos televisivos educativos descritos, ya que sus recursos de aprendizaje recíproco se brindan a los docentes para presentar con claridad y reforzar recomendaciones de actividades y evaluaciones. Además, se ha puesto a disposición un podcast para docentes para su transmisión, para alentar otros canales de educación profesional. (Questa-Torterolo y Tejera, 2021).

1.5 Contexto en la Emergencia sanitaria en Uruguay durante el 2020

El año 2020 se caracterizó por un acontecimiento mundial que afectó la vida de millones de personas. El 13 de marzo, luego de la confirmación de los primeros cuatro casos de COVID-19 en Uruguay, el presidente anunció la declaración de emergencia sanitaria nacional.

En la Resolución N° 1, acta 2. 14 de marzo de 2020 se recoge lo publicado por los medios de prensa sobre la situación del país respecto a la educación:

El 14 de marzo, en conferencia de prensa desde la ciudad de Durazno, el gobierno nacional anunció la suspensión de las clases en todos los niveles educativos públicos y privados por catorce días. La información oficial publicada señala que la decisión fue el resultado de un acuerdo entre las autoridades entrantes y salientes de ANEP y el ministro de Educación y Cultura, en consulta con el presidente de la República.

A partir de ese momento la Inspección Técnica fue elaborando circulares que acompañaron todo el proceso de no presencialidad y el retorno paulatino a las clases que implicó en todo momento la metodología híbrida para contemplar a todo el estudiantado.

En este contexto las instituciones educativas tuvieron que buscar estrategias para dar cumplimiento a las líneas de acción que estipulaban las autoridades competentes. En la ciudad de Treinta y Tres, las autoridades departamentales de la educación, a través de los distintos canales de comunicación, promovieron un sinnúmero de medidas para mantener el vínculo pedagógico de los docentes con sus estudiantes, así como también, reforzar el contacto y brindar tranquilidad a las familias.

Con la digitalización de la información y su impacto en los desarrollos tecnológicos, estas herramientas se han transformado y perfeccionado de manera que permiten el acceso generalizado a nuevos medios de comunicación e información digitalizada en tiempo real, gracias al teléfono móvil con la llegada del smartphone y el uso de computadoras en el hogar, donde las personas ahora tienen acceso directo a Internet e información digitalizada (OSILAC, 2007).

En el contexto de la sociedad de la información, la penetración de bienes y servicios relacionados con las TIC en los hogares es sin duda el punto de partida para impulsar políticas públicas a favor de la conectividad digital. Sin embargo, todavía existen brechas significativas tanto en amplitud (alcance) como en profundidad (calidad al acceso).

A finales de enero de 2020, la mayoría de los países de América Latina tenían un porcentaje de usuarios de las plataformas sociales superior al 60%. En consulta a diversas secciones de economía de periódicos digitales se puede establecer la coincidencia en que el uso de las redes sociales en América Latina alcanzó a ser de 82% durante la pandemia.

En el presente informe digital de Uruguay, publicado en el mes de febrero de 2021 por We Are Social y Hootsuite, se obtiene que Uruguay tiene una población total de 3.48 millones de habitantes de los cuales un 95.6% viven en zonas organizadas.

De ese informe se desprende que “en la actualidad hay 5.76 millones de conexiones móviles, si se realiza una comparación con respecto a la población, se registra un 165.5% significando así que hay muchas más conexiones móviles que habitantes”.

Se reporta que los usuarios de Internet son 2.69 millones lo que significaría el 77.4% de la población. A su vez los usuarios de redes sociales representan el 83.3% de la población siendo así 2.90 millones de habitantes.

El relevamiento de información, elaborado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), deja en evidencia que en todos los países afectados por la COVID-19, los actores educativos han enfrentado diferentes desafíos en un itinerario complejo, condicionado por factores sociales, políticos, sanitarios y educativos.

En la educación uruguaya, esto supuso repensar las dinámicas que hacen al proceso enseñanza-aprendizaje, buscar alternativas y modificar las estrategias de trabajo pedagógico. De este modo, el principal objetivo que rigió al cuerpo docente y a todos los equipos de gestión, fue el acompañamiento a la totalidad de estudiantes. La tecnología, el trabajo colaborativo y la buena disposición de todos sus integrantes han sido pilares en la continuidad de su labor.

La escuela es irremplazable, por lo que en este tiempo sin escuela lo que un Estado presente debe asegurar es el aprendizaje posible y necesario que contribuya a atravesar un contexto de emergencia. Cuanto más desigual es la sociedad donde se encuentra, más importante será el papel de la escuela. Los enormes esfuerzos desplegados para continuar enseñando no reemplazan los complejos procesos de transmisión e intercambio que tienen lugar en la escuela, pero atenúan la ausencia de ella. (Arata, 2020, p. 66)

Raúl Santiago, en su ponencia en el Congreso Ceibal 2020, advierte de las prácticas legales o no legales en la comunicación con estudiantes, sobre todo en el trabajo no presencial, entendiéndose este como aquella práctica de enseñanza que cada estudiante realiza en forma asincrónica sin la presencia de docentes, que implica una propuesta a desarrollar diseñada y enviada a través de un dispositivo (virtual o material) por sus docentes. En este aspecto hace hincapié en el uso ilegal de WhatsApp como medio de entrega y recibimiento del trabajo no presencial.

Por otro lado, Arata (2020) se refiere a situaciones en las que un estado privilegia el acceso a la conectividad como derecho garantizado cuando tiene soberanía educativa, es decir, cuando existe un acceso efectivo a un conjunto de experiencias, conocimientos y habilidades que permiten a sus ciudadanos desarrollarse de manera integral. Gracias a sus plataformas se garantiza una conexión gratuita, donde el acceso a toda la información es de libre acceso y donde los datos de los usuarios están protegidos tanto de intereses comerciales como de elementos vinculados al modelo de seguridad.

En este aspecto Uruguay cuenta con plataformas educativas gratuitas que garantizan la organización de contenidos y permiten el rastreo de la huella digital de cada estudiante, con la idea de recabar datos que permitan evaluar los resultados académicos a través de diferentes reportes, con la idea de mejorar los aprendizajes. Con respecto al acceso gratuito a la conectividad el Estado uruguayo, a través del Plan Ceibal, ha instalado WIFI en todos los centros educativos públicos. Y con motivo de la pandemia COVID-19, las compañías telefónicas han brindado paquetes de beneficios a sus usuarios.

Recoger la vivencia colectiva de esta experiencia será relevante para darle seguimiento y hacer archivo de este suceso mundial para enfrentar las consecuencias que dejará esta pandemia. “Preservar la memoria de todos los tiempos, pero especialmente de los tiempos difíciles, es una responsabilidad indelegable del Estado” (Arata, 2020, p, 69).

La CEPAL ha sostenido que, incluso antes de la pandemia, la situación social en la región había empeorado debido al aumento de las tasas de pobreza, las desigualdades persistentes y las crecientes desigualdades sociales. En este contexto, la crisis tendrá importantes efectos negativos en diversos sectores sociales, incluidos la salud y la educación, así como en la ocupación y el desarrollo de la pobreza. (CEPAL, 2020). Por su parte, la UNESCO identificó brechas importantes en los resultados educativos, relacionadas con la distribución desigual de docentes en general y docentes más calificados en particular, en detrimento de países y regiones. (UNESCO, 2016; Messina y García, 2020).

El cierre de las escuelas, en Uruguay, debido a la pandemia de COVID-19 ha tenido y tiene una repercusión en la educación de 304.309 niños y niñas según UNESCO (2020). Esta crisis ha generado una situación inédita, que ha puesto de relieve el liderazgo, la creatividad y la capacidad innovadora de los docentes (UNESCO, 2016; Messina y García, 2020).

En el transcurso de marzo a julio de 2020, la plataforma educativa CREA del Plan Ceibal, pasó de ser empleada por 15.000 usuarios nuevos a más de 700.000. Según explicó Silva, presidente del Consejo Directivo Central (Codicen) de la ANEP, la utilización de plataformas de aprendizaje de matemática era casi inexistente en algunos centros, mientras que ahora se usan como herramientas cotidianas.

Según diferentes artículos divulgados por las autoridades educativas uruguayas, el grupo de docentes de todo el país, ha dedicado muchas más horas, cada día, para favorecer la continuidad educativa de los estudiantes. En esa búsqueda de comunicación con las familias y los estudiantes implementaron varias estrategias: diseñaron propuestas sincrónicas y asincrónicas en la plataforma

CREA, PAM, o Matific; elaboraron actividades en formato papel, que luego harían llegar a las familias; otros han implementado el servicio de WhatsApp. Sin embargo, en situaciones donde docentes y alumnos no poseen acceso a Internet, y otras donde el aprendizaje en línea ha dado un cambio sustantivo, la totalidad de docentes se han afanado a título individual y colectivo a encontrar soluciones para sus estudiantes, con miras a garantizar la continuidad pedagógica. (CEPAL, 2020) (ANEP, 2021) y (Cardini · 2021).

A partir de la Circular 4 de Inspección Técnica de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), los planes de estudio han sido considerados a partir de una selección de contenidos que apuntan a atender con prioridad las áreas del conocimiento de Lengua y de Matemática. Es por ello, que los métodos de enseñanza y las transposiciones didácticas han sufrido cambios significativos. La totalidad de docentes debió ir adaptándose a la virtualidad, lo significó un desequilibrio en la rutina diaria que estaba muy ligada a la presencialidad. Pero ya sea mediante computadoras, teléfonos móviles, televisión o radio, los docentes garantizaron la educación de sus estudiantes.

En Uruguay, las familias con bajos ingresos, para los que el uso de Internet y de las redes telefónicas está limitado o no existe, los docentes han preparado las tareas que los alumnos deben realizar en sus casas (Circ.2 de Técnica).

Las instituciones educativas de Educación Primaria y concretamente en la ciudad de Treinta y Tres han debido hacer frente a la realidad que enfrentan con respecto a las situaciones de enseñanza, en procura de mantener los vínculos de los docentes con los alumnos. Para ello las autoridades nacionales han validado la plataforma Crea como uno de los recursos válidos para continuar con la enseñanza de forma asincrónica (Circ. 2 de Técnica, 2020), luego en la circular 3 (21 de abril de 2020), se establece la necesidad de tomar decisiones a partir de los perfiles de egreso, plasmados en el Documento Base de Análisis Curricular, para darle sentido y significado a las decisiones que se adopten. En la circular 4 (2020) de Técnica donde se recoge el entramado de escenarios posibles y se hace énfasis en: Propuesta pedagógica en los escenarios actuales, Escenarios y su implementación, Elementos básicos para nutrir y entretener los escenarios.

Desde la circular 5 de Técnica (25 de mayo 2020) se busca, a través de las diferentes vías de comunicación, establecer contacto con las familias de todos los niños, pero principalmente con los niños desvinculados.

En todos estos escenarios de la educación en el período marzo-setiembre de 2020, y tomando como insumo las evaluaciones realizadas en el departamento, existe un problema referido al trabajo no presencial de los alumnos (Monitor Educativo, 2020).

Capítulo 2. Marco metodológico

En este capítulo se presentan y argumentan las decisiones metodológicas empleadas para el campo de estudio en la actual investigación. En el mismo se hacen referencias al paradigma que enmarca el trabajo de investigación, el enfoque desde cual toma posición la investigadora, los métodos y técnicas empleados para la recolección, operacionalización y análisis usados para el estudio.

2.1 Paradigma

Existen diversos paradigmas en la investigación educativa, entre los que pueden nombrarse el positivista y post-positivista, interpretativo y crítico. Los primeros se enfocan en investigaciones de tipo cuantitativas generalmente, preocupadas por las cantidades más que por las cualidades y los otros se enfocan más en investigaciones de tipo cualitativas o mixtas.

Para la presente investigación se escoge el paradigma interpretativo porque, en base al problema de investigación, es necesario hacer un abordaje que se corresponda con la subjetividad de las personas y que describa el contexto en el que se desarrolla el problema.

De acuerdo al marco epistemológico esta investigación está enmarcada en el conocimiento de la investigación educativa y, por tanto, su objeto de estudio está estrechamente vinculado a aspectos de la educación, concretamente a la educación primaria, en una metodología mixta, integrando aspectos cuantitativos y cualitativos. Esta metodología adhiere al paradigma interpretativo. (Capocasale, 2015)

2.2 Enfoque

Hernández (2010) sobre la publicación de Johnson (2006), refiere dos enfoques importantes para la investigación científica, que abarca diferentes disciplinas en el siglo XX y que luego se incorpora con una tercera opción, probado y demostrado en el siglo XXI, es que se pone a consideración un enfoque que mezcla los puntos de vista anteriores. Esta última opción incluye un enfoque mixto que combina la investigación cuantitativa y cualitativa en la investigación científica. En consecuencia, hablar de continuidad metodológica entre planteamientos cuantitativos y cualitativos parece legítimo y conduce a cuestiones cuantitativas y cualitativas en una combinación de los dos enfoques.

En la presente investigación se emplea el método cualitativo debido que explican Yuni y Urbano (2014) “la representatividad de la muestra se vincula más al de significatividad de los casos, en tanto cada uno de ellos presenta atributos y particularidades propias a partir de los cuales emergen las diferencias cualitativas”.

En esta tesis la investigación es de corte cualitativo, los procedimientos de investigación son de tal naturaleza que permiten indagar la producción e intercambio de significados en un contexto y periodo concreto. Razón por la que los indicadores externos y observables de los acontecimientos no serán tratados de forma numérica. Por lo contrario, los procedimientos a utilizar favorecen la comprensión sobre el significado de los indicadores, situándolos en el contexto físico, psicosocial y pedagógico que los determina.

Para los investigadores cualitativos, hablar del método cualitativo es referirse a un modo de investigación social que persigue ciertos objetivos para responder a problemas específicos que enfrenta este grupo de investigación. (Denzin, 1994)

2.3 Técnicas

De acuerdo a Yuni y Urbano (2014), en la dimensión de la metodología de la investigación, la noción de técnicas de relevamiento de la información plantea los mecanismos por los cuales se obtienen informaciones legítimas y fidedignas, para ser manipuladas como datos irrefutables.

En tanto, Galeano, (2012) la define “como un conjunto de herramientas para recoger, generar, registrar y analizar información” (p. 20).

Para esta investigación se escogen como técnicas la entrevista y el análisis de documentos.

2.3.1 Entrevista.

Fairchild (2009) citado por Yuni y Urbano (2014), define la entrevista como “la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional”. (Diccionario de Sociología de Fairchild).

En el caso de Munarriz (1992), la entrevista es una técnica cualitativa, en la cual se recoge información a través de las palabras, opiniones, situaciones, problemas, soluciones en una conversación con los entrevistados y sus vivencias respecto al tema abordado.

En esta técnica, Taylor y Bogdan (1990) sostiene que:

el entrevistador es un instrumento más de análisis, explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, por medio de ellas se conoce a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir, y con ello, crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente (p. 108).

Las preguntas son abiertas, el informante puede expresar su opinión, componer sus respuestas, e incluso desviarse de la pregunta planteada por la investigadora cuando se vislumbran temas emergentes que es preciso explorar. La investigadora debe estar alerta para introducir preguntas canalizando la información de las respuestas hacia los temas de interés para el estudio, llevando la conversación de una forma fluida y natural.

En el transcurso de entrevista, la investigadora puede ir relacionando las respuestas del informante sobre un aspecto en particular con otros que van manando en la entrevista y elaborar nuevas preguntas vinculando temas y respuestas que promuevan que el entrevistado brinde información de relevancia para el posterior análisis.

En esta investigación se realizan entrevistas a informantes calificados. La elección de entrevistados a informantes calificados se fundamenta en dos motivos principales. Por un lado, se considera que el tema que se desea estudiar es relevante por las repercusiones que puede generar a nivel educativo y por tanto se enfoca en docentes que llevaron adelante las propuestas y registros de lo acontecido durante el periodo a tener en cuenta. El otro motivo es que, se considera que un informante calificado posee un rol fundamental como conocedor del tema, ya que se encuentra en una posición de observador privilegiado (Batthyány y Cabrera, 2011). Por lo tanto, se entiende que, a través de éstos, se puede llegar a una aproximación y comprensión del fenómeno en su contexto.

2.3.2 Análisis de documento.

Según Hernández (2006), el análisis de documentos es una actividad que implica la selección de información obtenida de archivos relacionados con la indagación, con el fin de derivar la información contenida en el documento y expresar el contenido del mismo sin ambigüedad.

Para García (2002)

el análisis documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación. Comprende el procesamiento analítico- sintético que, a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas. (p 26)

Los archivos a analizar son documentos propios del funcionamiento interno de una institución o normativas dispuestas por las autoridades competentes. Estos son circulares y registro de trabajo no presencial en la plataforma Gurí. Los mismos se examinan a partir de una guía de análisis de documentos.

2.4 Unidad de análisis, universo y selección muestral

Para el presente estudio, la población de análisis corresponde a maestras del segundo ciclo de la Educación Primaria, en escuelas de Tiempo Completo de la ciudad de Treinta y Tres. Estas escuelas

se distinguen de las escuelas comunes porque los niños asisten durante una jornada de siete horas y media cada día y cuentan con una propuesta educativa que abarca una amplia gama de situaciones y experiencias educativas como respuesta a las necesidades de la población. Por tanto, se trata de una perspectiva docente en relación al período de la COVID 19 entre abril y setiembre de 2020.

La muestra docente estará conformada solo por aquellos integraron colectivos docentes de escuelas de Tiempo Completo en 2020.

La muestra abarca diferentes prácticas que responden a distintos modelos de intervención, de modo de contar con observaciones y prácticas bien disímiles para cada grado escolar. Esta contrastación permite obtener más elementos para medir las discrepancias que existan entre los entrevistados. De esta manera la muestra quedará conformada por ocho docentes, que representan a cada grado escolar del segundo ciclo.

La recolección de datos se realiza en escuelas de Tiempo Completo de la ciudad de Treinta y Tres, la muestra está conformada por ocho docentes que poseen una antigüedad en el sistema de más de 10 años y experiencia docente en el segundo ciclo de Primaria. Además de un moderado manejo en las plataformas educativas y que trabajaron con niños con determinada autonomía en cuanto al desarrollo de propuestas educativas. Se complementa con tres directoras de los centros educativos de referencia.

Las categorías de análisis se corresponden con los tres grados correspondientes al segundo ciclo actual: 4º, 5º y 6º años. Se seleccionan escuelas de Tiempo Completo, por la vulnerabilidad del contexto que se categoriza en el quintil 1. Se escogen estas clases de segundo ciclo por el acceso a las diferentes plataformas digitales que brinda Ceibal y además cuentan con laptops personales.

Se opta por investigar en escuelas de diferentes zonas, para que la muestra que dé cuenta de la realidad de esa categoría de escuelas en el departamento. Esto pretende relevar las diferentes gestiones institucionales y evitar el encasillamiento. Las escuelas serán similares en cuanto a infraestructura, horarios, categoría, modalidad de trabajo, número de alumnos y número de docentes.

2.5 Operacionalización de las categorías

La operacionalización es el proceso transformación de la variable de conceptos genéricos a términos precisos, notorios y conmensurables, es decir, en dimensiones e indicadores.

Avalos (2014), explica la operacionalización de las variables como el fundamento que explicita los aspectos y elementos que se quieren ponderar, conocer y registrar con el objetivo de arribar a conclusiones.

Tabla 1 – Operacionalización de las categorías

Categoría	Definición	Dimensiones	Indicadores	Pautas	Instrumento
Dimensiones institucionales	La dimensión institucional (Beltrán, 2000) comprende un régimen de normas que introduce un precepto en el propio conjunto social de referencia en el que se edifican las organizaciones escolares, traduciendo en el interior de los órdenes sociales existentes.	Dimensión organizacional Dimensión administrativa Régimen de normas	Circulares	Circulares relativas al periodo abril-setiembre 2020 relativa a la educación en una emergencia sanitaria.	Análisis documental
				Canales de comunicación formal	Entrevista
				Control de entrega de trabajos escolares	Entrevista
				Se establecen horarios de atención a niños y familias.	Entrevista
				Reportes de trabajos no presenciales	Análisis de documentos
			Documentos escritos	Trabajo en equipos	Entrevista
			Funciones educativas	Comunicación con la comunidad educativa.	Entrevista

		Dimensión comunitaria Dimensión pedagógica-didáctica Conjunto social	Familias	Niños vinculados	Entrevista
			Estudiantes	Establecimiento de horarios de clase virtual.	
		Dimensión organizacional Dimensión pedagógica-didáctica Organizaciones escolares	Cronograma	Planificación estratégica.	Entrevista
			Funciones educativas	Frecuencia de entrega, por parte de los estudiantes, de las propuestas realizadas.	Entrevista
				Se explicitan las actividades que atienden a la diversidad	Entrevista
Aprendizajes de estudiantes de Primaria	El aprendizaje es un proceso activo en el cual cumplen un papel fundamental la atención, la memoria, la imaginación, el razonamiento que el alumno realiza para elaborar y asumir los	Proceso activo	Planificación áulica	Registros de resultados de evaluaciones	Análisis documental
			Evaluaciones	Registro de devoluciones de retroalimentación	Análisis documental
		Procesos cognitivos	Actividades enviadas por los niños	Actividades en CREA	Entrevista Análisis de contenido

	conocimientos que va construyendo y que debe incorporar en su mente en estructuras definidas y coordinadas. Serrano (1990):				
--	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

2.6 Fases del trabajo de campo

El primer paso consistió en la formulación del problema y la selección de la metodología. También incluye solicitudes de licencias a las autoridades respectivas, las cuales han sido aprobadas por CO.DI.CEN. de fecha 15 de septiembre de 2021 mediante Acta N° 31, Resolución N° 2165/21. (Ver Apéndice, p. 118)

Se realizó una importante investigación primaria que incluyó la selección de docentes de tres escuelas de Tiempo Completo de la ciudad de Treinta y Tres y el establecimiento de un primer contacto con ellos.

Finalmente, se decidió realizar la recolección de datos conducentes a la resolución de los objetivos específicos, en las cuales se proyectan ocho entrevistas y el correspondiente análisis de los documentos de las clases en cuanto al trabajo no presencial, atendiendo a las categorías conceptuales y la educación a distancia en el 2020.

Las entrevistas se realizaron en forma presencial debido a acuerdos que se han realizado con los docentes.

En resumen, se da un primer paso para identificar, a partir de la selección realizada, a los interesados y dispuestos a participar, luego se iniciará la aplicación de las herramientas propuestas y finalmente el análisis, se recogen los resultados obtenidos para dar respuesta al planteamiento del problema realizado al comenzar la investigación.

2.7 Validación de los instrumentos

La validación de un instrumento de investigación debe considerar el proceso de someter a evaluación las preguntas de la encuesta para testificar resultados estables y consistentes.

Los instrumentos que se emplearon deben ser contar con la aprobación de expertos, según Soriano (2014) “Los expertos son personas cuya especialización, experiencia profesional, académica o investigativa relacionada al tema de investigación, les permite valorar, de contenido y de forma, cada uno de los ítems incluidos en la herramienta” (p. 25).

En esta oportunidad se hizo un resumen de la investigación y se les pidió a tres expertos que hicieran el análisis y ofrecieran su opinión. Una de las personas consultadas es especialista en metodología de la investigación y los demás cuentan con especialización en el área de integración pedagógica de la tecnología. Todas las personas consultadas se desempeñan en el Consejo de Formación en Educación, la primera a la que se hace referencia ocupa el rol de dirección, otro es Coordinador de una Maestría semejante al tema en estudio y el restante es docente articulador de tecnología.

2.8 Criterios éticos para el abordaje de los datos

Esta investigación se enmarca como cualitativa, lo que indica que en el proceso se deben considerar las subjetividades de los implicados, tanto a nivel ideológico como cultural. Al utilizar herramientas de recopilación de datos, se debe prestar especial atención al respeto de las personas involucradas, manejar los datos con cuidado y mantener la neutralidad en todos los aspectos.

Se estimó el consentimiento informado el que consiste en “explicar a los sujetos de la investigación el propósito general de ésta y las características generales del diseño, así como los riesgos y beneficios posibles de la participación en el proyecto” (Kvale, 2011, p. 52).

Posteriormente, se avaló la privacidad y el anonimato de la información personal de los participantes, así como de las instituciones en que se realizó el trabajo de campo, haciéndose un uso responsable de la información obtenida.

Capítulo 3 Análisis de resultados

En este capítulo se exhibe el análisis de resultados obtenidos a partir de la realización del trabajo de campo, que tuvo como componentes la realización de entrevistas a docentes vinculados a escuelas de Tiempo Completo y a expertos en la educación a distancia, además del estudio de las aulas virtuales de la plataforma CREA y del examen de documentos referidos a los proyectos institucionales en el marco de la política educativa.

Se tomó como punto de partida el problema de investigación planteado, examinando las referencias teóricas y los dispositivos metodológicos seleccionados, teniendo en cuenta los objetivos planteados. En ese marco, el trabajo realizado tuvo una búsqueda recurrente de respuestas, mediante el análisis y la reflexión permanente, siendo el objeto de estudio la lectura de los registros realizados, de las observaciones y análisis de documentos elaborados por las diferentes figuras institucionales.

Es importante recordar que las dimensiones analizadas son: organizacional, que se expresa en las relaciones entre la estructura y funcionamiento de las instituciones educativas, incluyendo desde la gestión de recursos hasta la toma de decisiones; administrativa, que se encarga de gestionar los recursos y procesos necesarios para que los objetivos educativos se cumplan de manera efectiva, abarca desde la planificación y organización de los recursos humanos y materiales, hasta la evaluación y control de los resultados obtenidos; pedagógico-didáctica, que es esencial en el ámbito de la educación, ya que permite planificar y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos y significativos, por último, comunitaria, que busca fomentar la participación activa de la comunidad en el proceso educativo, implicando la colaboración y compromiso mutuo entre la escuela y la comunidad.

En el primer apartado se realiza el estudio de los resultados en referencia al análisis documental de la categoría dimensiones institucionales, referidas a: régimen de normas y organizaciones escolares.

En el segundo apartado se presentan los resultados respecto a la categoría aprendizaje, referido a estudiantes de Primaria, específicamente, en la dimensión procesos activos y procesos cognitivos, acciones que se despliegan en el aula con un sentido pedagógico, potenciando el aprendizaje a través de recursos digitales multimedia ofrecidos por el Plan CEIBAL.

3.1- Análisis documental

3.1.1 Circulares de Inspección Técnica.

Considerando el concepto desarrollado en el marco teórico de referencia, se estima importante el análisis documental de las circulares emitidas por Inspección Técnica. En palabras de Pérez (2022) “la Inspección Técnica está compuesta por un grupo de maestros con trayectoria que por la vía de Concurso han transitado por los diferentes roles dentro del sistema educativo, está representada por la figura de la inspectora técnica y los inspectores regionales”.

A su vez, la Inspección Técnica es la figura institucional instituida en Primaria que tiene la misión de ser el enclave, la bisagra, la articulación entre la política educativa pensada por las

autoridades políticas; que cada quinquenio puede ir cambiando, y el territorio. Pensar cómo aterrizar esas políticas educativas en territorio y a su vez cumplir la difícil tarea y el compromiso de trabajar con todos los inspectores departamentales para poder asesorar, amalgamar y darles cuerpo a las ideas políticas y para que se conviertan en una acción concreta en relación a los y las estudiantes.

En ese contexto se elaboraron circulares que promueven la comunicación entre las ideas políticas y el territorio. Estos documentos dan unidad a la Educación Primaria de todo el país y a su vez enfatizan aquellos puntos clave de la política educativa que debe prevalecer la situación sanitaria del país en el contexto de la COVID19 en el Uruguay.

Las circulares que se analizan en este capítulo responden al periodo comprendido entre abril y setiembre de 2020. En esta fase educativa se elaboraron cinco documentos en forma de circulares que van dando cuenta del transitar educativo en el periodo citado anteriormente.

La circular N° 2, hace referencia a los “entremedios”, construir cercanías en la distancia. La situación sanitaria obligó a dar cierre a las escuelas como espacio físico y pensar otras formas de hacer escuela. Para ello, deja claro que pensar otros escenarios de enseñanza y aprendizaje interpela a docentes, familias, y estudiantes como sujetos de aprendizaje y los desafía a mantener el vínculo, ampliando el tiempo pedagógico.

Es relevante destacar que la escuela uruguaya debió hacer visibles las capacidades, los recursos, las trayectorias educativas para crear y sostener el vínculo con cada estudiante y así transformar los obstáculos en oportunidades. Se hace énfasis en que no es trasladar responsabilidades, sino en acompañar los procesos de rutinas familiares y ayudar a tomar conciencia de cómo vivir un tiempo diferente.

Por otra parte, se invita a los docentes a que den lo mejor de sí, tomando decisiones, elaborando propuestas que debe ser sistemática, sostenida, motivante, secuenciada y motivadora. Para ensamblar las propuestas con el vínculo se promueve el uso de las tecnologías digitales, pero se advierte de que la sobreoferta puede constituirse en obstáculos para entablar el vínculo y para garantizar los aprendizajes.

En este documento surge la necesidad de hacer hincapié en el liderazgo del director para congregarse a sus docentes por medio de la virtualidad, y así generar espacios de intercambio y de coordinación. Se trata de un pensar juntos para entrar en los hogares con propuestas que acompañen y colaboren en la creación de nuevos hábitos para que los estudiantes se sientan contenidos y escuchados.

La circular N° 3 emitida el 21 de abril del 2020, tiene como título “Abrir ventanas a la empatía”, toma la expresión “seguimos enseñando”, reconoce las distintas señales que los colectivos ofrecen a los estudiantes, a las familias y a la comunidad en general. Cada docente y cada comunidad educativa ha tenido que llevar adelante nuevas formas de enseñar para que acompañen nuevas formas de aprender. Los edificios escolares siguen cerrados mientras las clases continúan y la tarea de educar se transforma en el esfuerzo sostenido de cada profesional. Invita a desarrollar la capacidad de empatía y busca nuevas formas de organizar su tiempo, su espacio, su vida.

Esta circular estimula a sostener y enriquecer el vínculo con todos y cada uno de los estudiantes y docentes. Ratifica que el vínculo se sostiene si está basado en la afectividad y escucha. También redoblar los esfuerzos para construir ese vínculo con aquellos niños que se han mantenido distantes de las propuestas del docente y que no se ha establecido comunicación con ellos. Se recuerda solicitar y emplear los recursos humanos disponibles para comunicarse con las familias de los niños desvinculados, con el apoyo de Maestros Comunitarios, Maestros de Apoyo e Itinerantes, integrantes del Equipo de Escuelas Disfrutables para conseguir que se integre todo el estudiantado.

Otro de los aspectos que aborda es el de vivenciar y reflexionar sobre las particularidades de la educación a distancia. En este sentido, se evoca al equipo de tecnología y su relación con los recursos que ofrece el Plan Ceibal para andamiar y avanzar en las decisiones pedagógicas. También la conformación de equipos con figuras institucionales en cada jurisdicción: Maestro CAPDER (Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales), Director Coordinador de Educación Física, Director de Escuela de Educación Artística; para acompañar y reflexionar en la construcción del conocimiento que equilibren el saber didáctico, pedagógico y tecnológico.

En otro orden, propone delinear un mapa de ruta de un currículo que se adapte al contexto virtual o semipresencial. Establecer las opciones de educar desde lo virtual únicamente o alternar lo virtual y lo presencial, en este contexto se deben tomar decisiones contundentes respecto a las competencias a desplegar. Cobra sentido la expresión minimalista “menos es más”, poniendo el foco en el desarrollo de habilidades y conocimientos para que cada estudiante interroge y comprenda la realidad.

Para elaborar la hoja de ruta sugiere la lectura del Marco Curricular de Referencia Nacional, procesar con el colectivo los “Aprendizajes Fundamentales” y darles significación a las decisiones adoptadas a partir de los perfiles de egreso reconocidos en el Documento Base de Análisis Curricular.

En las decisiones adoptadas, en la elaboración del mapa de ruta, se aconseja partir de problemas, desafíos o proyectos que permitan realizar un abordaje interdisciplinario de los contenidos del grado.

En esta etapa se promueve el trabajo conjunto, mediante la plataforma Crea, la confluencia de lo planificado por todos los docentes: maestro, profesor de Educación Física, docente de Educación Artística, profesor de Segundas Lenguas, maestro de apoyo, itinerante y comunitario. La planificación colectiva demanda la coordinación para garantizar la participación de todos y la llegada al hogar con una propuesta integral, motivadora, concreta, holística, que cuide los tiempos personales, familiares y profesionales.

La evaluación se presenta como la retroalimentación que acompaña los procesos de enseñanza y aprendizaje, habilita al análisis de las decisiones adoptadas para modificar, enriquecer o profundizar en las líneas de intervención. La coevaluación invita al encuentro de niños, de familias, de docentes, de colectivos para asumir la incompletitud del proceso y la importancia del apoyo personal y profesional.

La circular N° 4 denominada “Nutrir, entretejer, entramar” diagrama una “propuesta pedagógica para los escenarios actuales”. Esta circular amplía los aspectos abordados en la circular N° 3, analiza tres escenarios posibles: la educación a distancia como única opción para la acción educativa, la virtualidad como complemento del tiempo pedagógico en la presencialidad y la virtualidad como extensión del tiempo pedagógico y fortalecimiento en la construcción de aprendizajes.

La necesidad de entretejer los escenarios hace referencia a que deben considerarse la relación entre los elementos y aspectos al momento de tomar decisiones: a- definir claramente los objetivos en un contexto de pandemia; b- promover una cultura colaborativa en coordinación con los diversos actores que se encuentran interpelados por los desafíos que enfrentan al momento de llevar a cabo la propuesta educativa; c- organizar las acciones en fases a cumplir para desarrollar la propuesta; d- pensar las unidades de trabajo desde la interdisciplinariedad para potenciar los tiempos y los espacios; e- priorizar las áreas de conocimiento de Lengua y Matemática como necesidades inmediatas y que bajo ningún concepto implica renunciar a un abordaje integral, coherente con el paradigma de la complejidad.

La circular N° 5 titulada “Máximas para hacer escuela”: la vuelta a la presencialidad, ratifica la garantía a la educación de cada uno de los estudiantes: 1- el desarrollo educativo de cada uno de los estudiantes es responsabilidad de todo el colectivo docente, 2- el colectivo docente como “cuerpo” institucional tiene la potencialidad de disponer de las fortalezas y debilidades de cada actor en virtud

del conocimiento de su trayectoria profesional, 3- la pertinencia de una mirada por ciclo constituye una oportunidad para pensar la propuesta educativa priorizando competencias a desarrollar y conceptos a construir a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, 4- la vigilancia a las trayectorias educativas constituye un mojón esencial a considerar en la focalización de la propuesta (desvinculación, grado escolar, contexto), 5- la organización de la propuesta educativa del centro escolar se plantee acorde a la realidad de las familias que tienen hijos en grados diversos poniendo en juego la didáctica multigrado.

En este documento se explicitan las etapas de elaboración e implementación de la propuesta educativa. En la etapa de planificación propone acuerdos institucionales para la elaboración de un proyecto de trabajo situado, contextualizado bajo la responsabilidad del Maestro Director y apoyo y acompañamiento del Inspector de Zona. El Inspector Departamental podrá coordinar acciones interinstitucionales a efecto de asegurar la viabilidad de la propuesta.

En la etapa de planificación se orienta en cuanto a los componentes y las dimensiones institucionales que debe abarcar el proyecto. Estas dimensiones son: pedagógica, organizativa y social. Desde lo pedagógico, se debe considerar el diagnóstico situacional en cuanto a las acciones realizadas, ruptura de formatos, jerarquización de contenidos, combinación de estrategias, atención a la didáctica multigrado.

En cuanto a lo organizativo, se debe tener en cuenta la conformación de la matrícula escolar, características del personal docente y auxiliar, peculiaridades del edificio escolar, singularidades de los grupos familiares, distancias y medios de traslados; carga horaria, organización de grupos, organización de alimentación.

Respecto a la dimensión social, se proponen canales de comunicación para que la familia conozca detalles de la propuesta educativa y las lógicas organizacionales a implementar. Se hace referencia a GURI (Gestión Unificada de Registros e Información) Familia, plataforma CREA y todos los recursos tecnológicos aplicados para la comunicación.

En la etapa de implementación y seguimiento del proyecto se sugieren: la incorporación de los niños en forma paulatina, el cuidado constante de las medidas sanitarias, el acompañamiento constante del Inspector de Zona, la evaluación, el seguimiento del proceso y las modificaciones pertinentes.

La circular N° 6 se titula “El tiempo que resta... un tiempo que suma a los aprendizajes de los estudiantes” y toma como referencia frases de Paulo Freire (1995), Coll y Martín (1995), Anijovich (2017; 14) y Nicastro y Greco (2009) para dar un marco de referencia a la evaluación.

En este marco se solicita a los colectivos desarrollar determinadas acciones: identificar los estudiantes desvinculados, realizar los registros correspondientes en el sistema GURI, profundizar el proceso de seguimiento de cada estudiante que ha dado señales de intermitencia con el acto educativo, escriturar la devolución de cada niño y familia en el carné de calificaciones a través de un juicio, escuchar todas las voces y darse tiempo para mantener el diálogo.

Las circulares emitidas por Inspección Técnica de Primaria tienen un impacto significativo en la gestión educativa de las escuelas primarias, ya que proporcionan orientación y directrices para la planificación, organización y evaluación de las acciones educativas. También establecen los criterios para la certificación de los estudiantes, lo que implica una responsabilidad importante para los docentes y directores de escuela.

Un análisis crítico de la relevancia de estas circulares puede ayudar a identificar si se están cumpliendo los objetivos establecidos por la Inspección Técnica de Primaria y si sus directrices están siendo efectivas en la mejora de la calidad de la educación primaria en Uruguay.

Además, es importante tener en cuenta que las circulares emitidas por Inspección Técnica de Primaria son dinámicas, es decir, se actualizan y se modifican en función de las necesidades de las escuelas y los estudiantes. Por lo tanto, es esencial realizar una evaluación constante y crítica de su relevancia y eficacia para asegurar que estén respondiendo adecuadamente a las necesidades educativas de los estudiantes en todo momento.

Durante la pandemia, las circulares emitidas por Inspección Técnica han sido fundamentales para establecer las medidas de contingencia que se deben aplicar en las escuelas. Estas circulares han proporcionado directrices y recomendaciones para garantizar la seguridad tanto de los estudiantes como de los docentes y personal administrativo. Además, estas circulares también han establecido los criterios para la evaluación de los estudiantes, adaptándose a las nuevas modalidades de enseñanza y evaluación que surgieron durante la pandemia.

En resumen, las circulares emitidas por Inspección Técnica han sido una herramienta clave para garantizar la continuidad de la educación durante la pandemia y adaptarse a las nuevas necesidades educativas que surgieron.

3.1.2 Proyectos.

3.1.2.1 Proyecto de Inspectoría de Tiempo Completo.

En el análisis del proyecto de la Inspectoría de Escuelas de Tiempo Completo se pueden visualizar líneas de acción que tienen como eje coordinar y orientar a los Maestros Directores en reuniones y entrevistas con el PED (Programa de Escuelas Disfrutables), como nexo entre los estudiantes, escuela y familias, para ello se estableció comunicación telefónica diaria para el acompañamiento a las instituciones.

En otro orden, se focalizó en orientar el fortalecimiento de vínculos y comunicación permanente con las familias por distintas vías: visita a hogares, llamadas telefónicas y otros. Se solicitó el relevamiento quincenal de alumnos que acceden o no a las propuestas educativas.

Desde lo virtual se orientó el uso de plataformas educativas: CREA para el desarrollo del curso virtual y se hicieron acuerdos sobre el uso de plataformas y otros recursos tecnológicos. Esto también abarcó la lectura de comunicados y circulares, promoviendo el uso del blog de Inspección Departamental, donde además se encontraba un repositorio de recursos digitales para cada grado del cual podían seleccionar los más adecuados.

Se estableció la coordinación de instancias de reunión para socializar estrategias de trabajo y recursos usados, así como planificación de reuniones con la participación de Maestras Dinamizadoras Ceibal. Se realizaron instancias planificadas para avanzar en un modelo de supervisión inter área con Educación Especial e Inicial para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes y acordar criterios de evaluación.

En conclusión, el proyecto de la Inspectoría de Escuelas de Tiempo Completo tiene como objetivo fortalecer los vínculos entre estudiantes, escuela y familias, y mejorar la calidad de la educación a través de diversas estrategias enfocadas en la comunicación, el uso de recursos tecnológicos y la coordinación entre los diferentes equipos docentes.

3.1.2.2 Proyecto institucional de Escuelas de Tiempo Completo.

En el análisis de los proyectos institucionales, realizados por los centros escolares de referencia, se pueden visualizar aspectos comunes como la selección de las Áreas de Conocimiento de Lengua y de Matemática como ejes organizadores para desarrollar líneas de acción. Se visualizan propuestas alfabetizadoras que integran la tecnología y tienen la centralidad en el estudiante. Para ello, se

planifican acciones que integran a todos los actores de la Institución en un esfuerzo mancomunado en procura de alcanzar aprendizajes de calidad.

En consulta a los documentos se identifica una situación diagnóstica que refleja el punto de partida de toda la institución, que da cuenta de los saberes de los estudiantes, pero también de los recursos disponibles y las situaciones familiares en las que están inmersos. Se evidencia una baja conectividad y un alto porcentaje de equipos dañados, es por ello que las escuelas optan por realizar préstamos de equipos que se encuentran en las instituciones en modalidad biblioteca.

Las líneas de acción que más destacan son las referidas a las dimensiones organizacional y comunitaria a través de la comunicación con las familias como aliadas al momento de establecer el vínculo, para que se puedan dar situaciones de enseñanza en un periodo que no se tiene claro cuan largo será. Se parte del relevamiento inicial y las actividades de enseñanza a distancia se piensan en formato digital y formato papel que fueron entregados en días y horarios acordados.

En la evaluación realizada se evidencia un gran alcance en la comunicación con las familias y el mantenimiento de vínculos con los estudiantes, que permitió que se visualizaran avances conceptuales respecto de los contenidos programáticos abordados. Sin embargo, hubo un pequeño porcentaje que se mantuvo alejado de la vida escolar y eso desencadenó en niños que estuvieron desvinculados de la actividad escolar.

En todos los proyectos se incluyen a todos los actores sociales de la institución, se registran salas docentes que constan en las actas, hay informes de los directores sobre las actuaciones docentes, se registran las comunicaciones con las familias, así como los reportes de trabajos entregados y se realizan seguimiento a los alumnos que lo requirieron.

Se destaca la importancia de los proyectos institucionales llevados adelante por los centros escolares de referencia, los cuales se enfocan en las Áreas de Conocimiento de Lengua y Matemática como ejes organizadores para el desarrollo de líneas de acción. Asimismo, se hace hincapié en la integración de la tecnología y en la propuesta alfabetizadora centrada en el estudiante.

En este sentido, se observa un trabajo mancomunado de todos los actores de la institución para alcanzar aprendizajes de calidad, y se toman en cuenta situaciones familiares y de conectividad de los alumnos para planificar acciones que permitan el acceso a contenidos y propuestas educativas, tanto en formato digital como en formato papel.

A través de la comunicación con las familias, se busca establecer un vínculo que permita la continuidad de las situaciones de enseñanza, aun en un periodo en el que no se tiene en claro cuánto tiempo será necesario mantener la educación a distancia. Sin embargo, se menciona que existió un pequeño porcentaje de alumnos que se mantuvieron alejados de la vida escolar, lo que derivó en una desvinculación de la actividad escolar.

En cuanto a la evaluación realizada, se destaca el gran alcance en la comunicación con las familias y el mantenimiento de vínculos con los estudiantes, lo cual permitió visualizar avances conceptuales en los contenidos programáticos. Por otro lado, se evidencia la inclusión de todos los actores sociales de la institución en los proyectos, se registran las salas docentes, se hacen informes de los directores y se hacen seguimientos a los alumnos que requieren apoyo.

En conclusión, el análisis crítico del texto destaca la relevancia de los proyectos institucionales y la necesidad de integrar a todos los actores de la institución en un esfuerzo mancomunado para alcanzar aprendizajes de calidad, teniendo en cuenta situaciones familiares y de conectividad de los estudiantes. Asimismo, se evidencia la importancia de la comunicación con las familias y el seguimiento de los alumnos para lograr una educación integral y de calidad.

3.2 Trabajo en equipos

Las escuelas de Tiempo Completo, además de los docentes de aula, cuentan con una plantilla de talleristas, maestra itinerante de Educación Especial y profesores de Segundas Lenguas y Educación Física. Los docentes realizaban actividades inter área, potenciando los tiempos de los estudiantes y sus familias, para que las actividades fueran enriquecedoras y se respetaran los tiempos en pantalla.

En este sentido, se realizaban planificaciones que conformaban duplas del docente de clase con la maestra itinerante, docente de clase con tallerista o docente de clase con profesores. Esto permitió que se abordaran contenidos programáticos desde diferentes miradas.

En entrevista una de las docentes expuso

Por ejemplo, la profesora de Inglés constantemente apoyando en la labor docente en el interés por los niños, en el seguimiento y en el acompañamiento. La maestra de apoyo también, generando propuestas que pudieran llegar a los niños que tenían dificultades, facilitando el trabajo de inclusión diseñando propuestas que el niño incluido las pudiera hacer, pero también el resto, o sea, era más que una adecuación curricular era un trabajo que todos participaban y a la vez se tenía en cuenta el DUA (Diseño Curricular para el Aprendizaje). Docente de quinto año

En el análisis se concluye que esta secuencia se enfoca desde el DUE (Diseño Universal para la Enseñanza) propuesto por Yadarola (2007), desde una mirada de la enseñanza, donde el docente propone variedad de opciones, en recursos, en estrategias, creando un clima acogedor en el que predomine la colaboración y la empatía.

Además, implica la alianza entre los diversos actores, es por ello que se trabaja en dupla pedagógica con otra u otro docente de aula, con quien se diseña la secuencia didáctica. La misma cuenta de tres etapas: inicial, poniendo a los niños a desarrollar la actividad, observando y registrando su desempeño en los pequeños grupos; etapa de desarrollo, donde se vuelve a la dinámica de la actividad, se socializan las estrategias empleadas, se gestionan los conocimientos por parte del o de la docente, y la etapa final, donde se produce, se crea, poniendo en práctica lo abordado.

Por otra parte, el hecho de elaborar secuencias responde a lo referido por Díaz-Barriga (2006) quien las define como un conjunto de actividades de aprendizaje organizadas en torno a un tema de estudio, que serán realizadas por los y las estudiantes promoviendo situaciones de aprendizaje significativo a partir de situaciones que deberán resolver.

Ilustración 1 Reporte de Conferences de CREA



Fuente: Conferences de CREA. Aula de 5º año

En la imagen se puede apreciar el trabajo en dupla docente para potenciar los tiempos de los estudiantes y de las familias. Las docentes diseñaron y propusieron actividades en forma conjunta que integraran contenidos escolares, pero que también pudieran ser acompañados por las familias.

En el nivel institucional el trabajo en equipos estuvo gestionado por los Directores de las Escuelas. Se organizaron equipos de trabajo, en las cuales se delegaron responsabilidades y se establecieron acuerdos institucionales para llevar adelante la tarea de enseñar en contexto de pandemia.

Además de ello, se estableció un cronograma de guardias para atender las inquietudes de las familias, tanto en forma telefónica como personalmente, respetando las medidas sanitarias vigentes.

El trabajo colaborativo y el sentido de pertenencia a la institución educativa a la que hace referencia Mortimore (1988), se explicita en las decisiones colectivas que fueron tomando, los diferentes colectivos docentes, para promover aprendizajes a través de la educación a distancia, en la que se tuvo que tener en consideración el contexto y las tecnologías disponibles.

En este epígrafe se muestra la importancia de las escuelas de Tiempo Completo y su capacidad de ofrecer una formación integral a través del trabajo en equipo y la interdisciplinariedad. Sin embargo, se sugiere la necesidad de contar con recursos y evaluaciones adecuadas para poder valorar su impacto y asegurar su implementación en todas las escuelas públicas.

3.3 Comunicación con la comunidad educativa

La escuela en su funcionamiento, a través de su colectivo docente, tuvo la capacidad de comprensión para abordar los factores que intervienen en la organización y el funcionamiento utilizando diferentes vías de comunicación. En la práctica se utilizaron las llamadas telefónicas, WhatsApp, mensajería en CREA y visitas conjuntas a hogares en una organización y gestión que fueron resultado de las características específicas de cada escuela, que a su vez derivan del entorno local donde se ubica.

En este contexto, también se le solicitó al PED (Proyecto de Escuelas Disfrutables), que está compuesto por psicólogas y visitadoras sociales, para que acompañaran las gestiones realizadas para el involucramiento de las familias más vulnerables (por la desvinculación), y acordar forma de acceder a las actividades planteadas por las docentes.

En palabras de una docente

Con algunas familias fue muy difícil la comunicación, eran parte del grupo de WhatsApp, pero no participaban en él, tampoco en las actividades virtuales, ni alcanzaban a la escuela las actividades en formato papel que se les hacían llegar. Fue un periodo de mucha incertidumbre sobre cómo estaba ese estudiante y cuáles serían las estrategias que podíamos poner en juego para lograr progresos con él o ella. En otros casos los adultos de la familia debían trabajar y se llevaban el celular consigo, siendo la única vía de comunicación y también la conexión a internet para hacer trabajos en las plataformas de CEIBAL.

Se resalta la capacidad del colectivo docente de una escuela para abordar los diferentes factores que intervienen en su organización y funcionamiento a través de diversas vías de comunicación, como

llamadas telefónicas, mensajes de WhatsApp, mensajería en CREA y visitas conjuntas a hogares. Esta gestión fue el resultado de las características específicas de cada escuela y su entorno local.

En términos críticos, se podría señalar la necesidad de una mayor precisión en cuanto a las medidas tomadas para involucrar a las familias más vulnerables en las actividades escolares. Asimismo, se podría sugerir la implementación de un seguimiento y evaluación rigurosa de estas actividades para poder valorar su efectividad y asegurar su continuidad en el tiempo.

Se evidencia la capacidad del colectivo docente de una escuela para abordar los diferentes factores que intervienen en su organización y funcionamiento y la importancia del acompañamiento del PED en la atención a las necesidades de las familias más vulnerables. Sin embargo, se sugiere la necesidad de una mayor precisión en cuanto a las medidas tomadas y la implementación de un seguimiento y evaluación rigurosa para asegurar la efectividad de estas acciones.

3.4 Estudiantes vinculados

La vinculación o no de los estudiantes fue un factor fundamental para determinar la continuidad del proceso educativo. Esto dependió mucho del involucramiento que tuvieron las familias en respuesta a la convocatoria docente.

Se considera que hay vinculación de los y las estudiantes con el centro educativo cuando existe comunicación real entre los docentes de la escuela con los y las estudiantes. Esto es posible si las familias están involucradas y cumplen el rol de mediadoras. A la institución educativa le interesan dos aspectos fundamentales, la situación contextual de cada estudiante y las situaciones de aprendizaje que se generan.

En palabras de la docente

Durante la etapa no presencial en el año 2020 realicé todas las propuestas a través de la plataforma CREA, enlazándose a otras plataformas también de uso libre de internet. Solo en algunos casos puntuales durante algún período, en que no tuvieron acceso a internet, se ofreció propuestas en formato papel a alumnos que así lo requirieron. Entendiendo como vinculados aquellos alumnos que realizaban entre tres y cuatro actividades semanales, podemos decir que un 90% del grupo estuvo vinculado en forma sincrónica o asincrónica. (Docente de sexto año)

En las respuestas que dieron las docentes sobre el porcentaje de niños vinculados, estos oscilan entre el 80 y el 90% de estudiantes que mantuvieron el vínculo con la docente y también con la institución, lo que implica que continuaron con su proceso educativo.

Aquellos estudiantes que estuvieron desvinculados, incluso después de haberse realizado todas las gestiones posibles, fueron fuente de preocupación de los centros educativos y se delegaron al PED (Programa de Escuelas Disfrutables) que cuentan con un equipo técnico conformado por psicólogas y asistente social y pertenece a Primaria.

En muchas ocasiones el Director o Directora acompañó las instancias de virtualidad y participó de los acuerdos que se iban realizando con las familias. También hizo seguimiento de los estudiantes que se desvincularon, algunos por lapsos de tiempo y otros durante toda la etapa de no presencialidad. En estas oportunidades, la gestión del Director o Directora se encuentra enmarcada en las dimensiones institucionales, Frigerio y Poggi (1992).

Ilustración 2 Participación de estudiantes y moderadores



Fuente: Conferences de CREA. Aula de 4º año

En esta captura de pantalla se puede visualizar que hay tres moderadores, en otras palabras, tres docentes con usuario de Administrador que comparten un aula virtual. También se puede apreciar el alto número de estudiantes conectado y cuántos de ellos participaron activamente. Esta aplicación de Conferences da información detallada de cada estudiante.

Con respecto a las videoconferencias, se estableció que se hicieran diariamente, con una duración de aproximadamente una hora. En consulta a las docentes entrevistadas, manifestaron que conocieron la herramienta y sus posibilidades a través de las Webinars planificadas y ejecutadas por el grupo de maestras dinamizadoras del Centro de Tecnología Educativa y CEIBAL, hoy llamado Centro de Tecnología Departamental. En este sentido, las docentes dinamizadoras debieron brindar

capacitaciones andamiando el uso de la tecnología en contexto de emergencia para apoyar la atención virtual a los estudiantes.

Se empleó el modelo TPACK de Mishra & Koehler (2006), en el que se integran los aspectos tecnológicos, disciplinares y pedagógicos, promoviendo la innovación, la atención a la diversidad y la problematización, facilitando el acceso a conceptos complejos y abstractos.

Durante la pandemia y las clases no presenciales, era importante que los estudiantes se vincularan con su centro educativo para asegurar su aprendizaje y evitar el riesgo de abandono escolar. Las tecnologías digitales jugaron un papel crucial en este proceso, permitiendo la comunicación entre estudiantes y docentes, así como la realización de actividades educativas en línea. Además, la vinculación con el centro educativo ofrecía un sentido de comunidad a los estudiantes en un momento de incertidumbre y distanciamiento social.

3.5 Planificación estratégica

Las escuelas tuvieron que diseñar un plan estratégico, con objetivos claros para sistematizarlos a mediano plazo en la institución educativa. En este plan se diseñaron y pensaron las estrategias y posible recorrido programático para el cumplimiento de esos objetivos y se describieron detalladamente los sistemas de evaluación correspondientes.

Considerando a Porter (2004), amplía el concepto cuando dice:

el proceso de establecer una visión de la institución como sueño realizable del cuerpo directivo, compartido por toda la comunidad de la organización, que permita centrar los recursos en los objetivos vitales que la impulsarán hacia su visión de futuro o anhelo compartido. (p. 589)

Fue importante establecer una adecuada planificación estratégica para poder brindar una educación de calidad, procurando que los estudiantes se sientan con gusto de aprender y poner en práctica lo aprendido. Se pensó en partir del entorno del niño para que el aprendizaje sea significativo.

En este sentido, cada docente del colectivo diseñó su propuesta pedagógica a partir del proyecto institucional. Para ello, se establecieron metas, con sus estudiantes, que favorecieran los procesos de enseñanza y aprendizaje y a su vez fueran posibles en el contexto en que se desarrollaban. También fue fundamental una reflexión previa y un grado de acuerdo y consenso considerable entre los miembros de la comunidad educativa. Esto se logró a través de muchas salas docentes que se realizaron en forma virtual, donde hubo un importante flujo de ideas y además se conjugaron la experiencia de

aquellos con muchos años de docencia con la frescura de los nóveles que egresaron recientemente de la formación docente.

Cada docente diseñó un cronograma de actividades virtuales, que fue dado a conocer por las familias en forma semanal o mensual. En ese cronograma se orientó el trabajo en plataforma para que aquellos estudiantes que no pudieran conectarse en las videoconferencias tuvieran la oportunidad de acceder a los contenidos. También se acordó grabar las clases en Conferences para aquellos estudiantes que no pudieran hacerlo en forma sincrónica.

Ilustración 1 Agenda mensual de actividades en CREA

Agenda marzo

¿Qué actividades debo tener realizadas?

Plazo para entregar los entregables, viernes 27 de marzo.

Agenda de trabajo - Los enlaces me guían para saber qué debo de hacer (quedan marcados de color), siguiéndolos puedo verificar si ya hice esa actividad o la tengo que realizar.

¡Bienvenidos!

Participar en el Tema de Discusión

Lengua

¿Qué es el efecto invernadero?

Mirar el video y realizar la actividad en Educaplay.

José Pedro Varela

Leer la autobiografía - Para la construcción colectiva - Consultamos el texto - En los tiempos de Varela - José Pedro Varela - Crucigramas

Matemática

Tablas de multiplicar y más - Potenciación, Para resolver en tu cuaderno

Geometría,

Construcción paso a paso

Ciencias de la Naturaleza

Geología

Viajamos y exploramos con Google

Biología

¿Cómo podemos explicarlo? - Mirar el video - Continuamos investigando

Continuamos investigando

Fuente: Aula virtual de quinto año

Otro de los acuerdos realizados respondió a que se organizaran los contenidos virtuales en la plataforma CREA. Se activaron todas las aulas CREA, entendiendo por activas aquellas aulas en las cuales los docentes agregan contenido en forma organizada. Esta organización se hizo en la mayoría de las aulas teniendo como referencias las áreas de conocimiento del Programa Escolar.

El análisis de propuestas fue otra de las actividades realizadas en colectivo para unificar criterios y establecer nuevos acuerdos. En estas ocasiones se reflexionó en conjunto con la finalidad de hacer metarreflexión y recibir retroalimentación respecto de las propuestas presentadas.

A continuación, se transcriben palabras de una docente respecto a lo anteriormente abordado

Tuvimos instancias a nivel institucional en la que cada docente presentó propuestas a distancia que había realizado y se pudo reflexionar sobre las consignas y como había que

había que repensarlas porque el aula se había expandido, había otros actores que era la familia que también tenía que interpretarla. Todo lo que se daba por sobreentendido, el parafraseo que se hace en el aula y que ya no se podía hacer en el hogar. Entonces hubo que repensar para que las consignas fueran más eficaces en ese nuevo ámbito en el que se estaban. (Docente de quinto año)

Desde la dimensión pedagógica Frigerio y Poggi (1992), se deben considerar aspectos de la enseñanza, como lo son las consignas escolares, teniendo en cuenta que son mediadoras entre la posibilidad de apropiación del conocimiento y su estructura de texto instructivo, secuenciado con descripciones y explicaciones. También activan diferentes procesos cognitivos (Espósito, 2010). Este autor refiere que: “La claridad, la secuencia de comprensión, el léxico, la extensión dependen de la estrategia que se quiera implementar según el contenido a enseñar” (p. 9).

Estas experiencias presentadas se realizaron primero a nivel institucional, pero luego trascendieron al ser un periodo de incertidumbre para todos los docentes y no estar preparados para la educación a distancia.

Hubo instancias de feedback de parte de supervisores a nivel departamental y zonal en las que se citaron experiencias de todas las escuelas de los maestros que quisieran compartir. Se pudo ver distintas herramientas y posibilidades para llevar adelante la educación a distancia, compartiendo experiencias de todos los docentes y desde la supervisión haciendo acuerdos sobre qué contenidos se iban a jerarquizar dada la contingencia. (Docente de sexto año)

Cuando se habla de gestionar, se debe tener en cuenta las prácticas, en palabras de Blejmar (2005), “las herramientas de intervención específica del doble estándar pedagógico-organizacional”. Entre ellas se consideran la planificación, la evaluación, el rol de supervisión, la siempre necesaria negociación, la investigación como desarrollo educativo y profesional, el desarrollo de trabajos en equipos, entre otras.

Durante la pandemia, fue necesario diseñar una planificación estratégica para las clases virtuales con el fin de poder garantizar la continuidad del proceso educativo y asegurar que los estudiantes pudieran continuar aprendiendo a pesar de las limitaciones impuestas por la crisis sanitaria. Esta planificación permitió a los docentes pensar en medidas educativas que se adecuaban a las necesidades de sus estudiantes y que fueran prácticas y eficaces para la enseñanza en línea. Además, permitió garantizar el acceso a la educación para todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica o situación personal.

La planificación estratégica permitió a las escuelas y docentes adaptarse a la nueva realidad de la enseñanza en línea y asegurar que los estudiantes siguieran aprendiendo a pesar de los desafíos impuestos por la pandemia.

3.6 Actividades que atienden a la diversidad

Para atender a la diversidad se diseñan o se emplean actividades que impliquen más de un canal de comunicación. Para ello se emplearon videos educativos, videolecciones, juegos interactivos y variados recursos que impliquen la multimodalidad para poder realizarlas. Esto implica que quienes necesitan rampas, para llevarlas a cabo, puedan hacer uso de ellas y aquellos que están más avanzados se sentirán motivados dándoles un sentido lúdico a la situación.

Las rampas digitales refieren a dispositivos, instrumentos o recursos tecnológicos, utilizados con la finalidad de mitigar las barreras de acceso al conocimiento en personas con alguna discapacidad física, psíquica o sensorial que obstaculiza su integración comunicativa, educativa o social.

Cada docente conoce la realidad de su clase y, por tanto, piensa en las actividades que podrán procurar avances en sus estudiantes, a la vez que los motiven y despierten la curiosidad por el mundo que les rodea, favoreciendo que sean sujetos activos y consiguiéndolo si ponen la centralidad en el estudiante.

Se destaca la importancia de diseñar y emplear actividades que involucren más de un canal de comunicación para atender a la diversidad de los estudiantes. Para lograr esto, se utilizaron recursos multimodales, lo que permitió a los estudiantes con diferentes tipos de habilidades y discapacidades tener acceso equitativo a las actividades educativas y fomentar su motivación y curiosidad por el mundo que les rodea.

Por otro lado, el aprendizaje tuvo la centralidad en el estudiante, y cada docente conoce la realidad de su clase y diseña actividades que puedan fomentar el aprendizaje y el interés por el mundo que les rodea.

En términos críticos, se podría señalar la necesidad de asegurar que estos recursos y actividades multimodales sean accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su discapacidad o habilidad, y la importancia de considerar la diversidad cultural y lingüística en el diseño de estas actividades. Además, se podría destacar la necesidad de una evaluación de los resultados de estas actividades para asegurar su efectividad y mejora continua.

Se enfatiza en la importancia de diseñar y emplear actividades que impliquen más de un canal de comunicación para atender a la diversidad de los estudiantes en el ámbito educativo y se hace hincapié en la necesidad de asegurar que estos recursos y actividades multimodales sean accesibles para todos los estudiantes y de considerar la diversidad cultural y lingüística en el diseño de éstos. También es importante evaluar los resultados de estas actividades para asegurar su efectividad y permitir una mejora continua del proceso educativo. La inclusión y accesibilidad en la educación son fundamentales para atender la diversidad y fomentar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

3.6.1 Videos educativos.

El uso de videos educativos tuvo como finalidad acercar diferentes contenidos curriculares empleando los canales de audio e imágenes. Estos videos fueron integrados con distintos objetivos: por un lado, abordaban contenidos en las diferentes áreas del conocimiento y por otro lado daban cuenta del recorrido realizado por estudiantes y docentes en cuanto a grabar consignas o tareas que llegaban a las familias en forma clara, y también posibilitaban a los estudiantes a realizar entregas en ese formato que luego eran evaluados por los docentes. Este formato de actividades fue muy utilizado por los docentes que tenían niños incluidos y por los profesores de Inglés.

En el sentido pedagógico se emplearon los videocuentos para Lengua que luego se acompañaban de propuestas que invitaban a reflexionar sobre su contenido, fomentando la criticidad en el estudiantado. También en Ciencias se emplearon diferentes videos con fines educativos que se presentaron como clase invertida, donde los estudiantes se acercaban al contenido y luego en las videoconferencias discutían sobre el tema o recibían actividades que involucraban información contenida en ellos. También se proponían intercambios donde los estudiantes debían resolver un problema a partir de la propuesta.

Los videos eran ofrecidos a los estudiantes como forma de aproximarlos a los conceptos, pero también para el trabajo interárea donde se proponían actividades que involucraban, por lo menos, dos áreas de conocimiento para así potenciar los tiempos y lograr avances conceptuales de calidad.

Para Cabero (2002), el video como recurso educativo tiene varios componentes que aportan a la enseñanza y al aprendizaje de diferentes temas escolares, motiva todos los y las estudiantes, promueve el conocimiento, favorece la evaluación, permite la investigación, propicia la comunicación y alfabetización a través de diversos lenguajes, permite la transmisión de información.

Ilustración 4 – Video educativo de clase invertida

5: A • Ciencias Sociales
Historia

Absolutismo

Hola niños/as

Les cuento que este video está espectacular, nos cuenta cómo ha sido la vida en el periodo de la Historia llamado Absolutismo.



Espero que disfruten los audios, las imágenes y los textos que serán los que los motiven a leer y a escribir mucho.

Con sus aportes, vamos a comprender algunas características del Estado Absolutista. Para ello vamos comentando en el foro la información que vamos obteniendo del video. Para hacer sus aportes, primero deben revisar todas las respuestas que han dado sus compañeros publicadas en el foro, de tal modo de no repetir la información.

Fuente: Aula de quinto año

En esta imagen de una captura de pantalla se puede visualizar que la docente usó un video para clase invertida donde los estudiantes tenían que poner en juego lo que entendieron de lo que allí se explica. Esta actividad está relacionada con la producción de texto donde los estudiantes tienen una modalidad combinada, pueden escribir o hablar para producir un texto colectivo que da cuenta de lo abordado en el video.

En palabras de la docente

En el año 2020 se nos dio la posibilidad de hacer un curso de perfeccionamiento docente que trataba de escribir en Ciencias Sociales. La propuesta era un desafío y como parte de las tareas debíamos realizar actividades donde se integraran las dos áreas de conocimiento. (Docente de quinto año)

Estos cursos fueron realizados por el universo docente entrevistado, es por ello que se focalizó en integrar la tecnología al servicio de las propuestas de Ciencias Sociales y de Lengua. Los docentes focalizaron los contenidos a partir del Programa Escolar del grado, dando cuenta de los aprendizajes esperados a través de las evidencias que podían generar en el planteo de las actividades y las respuestas recibidas.

Como lo expresa García (2015), los y las docentes deben tener en cuenta la cantidad y calidad en las tareas propuestas, consistiendo en uno de los factores más relevantes en el proceso de

aprendizaje de los y las estudiantes. Las teorías del aprendizaje hacen hincapié en la forma en la que aprenden los educandos, la significatividad que dan a los diferentes contenidos abordados, las inteligencias múltiples y la emocional.

Es importante trabajar con videos educativos en la clase a distancia para fomentar la participación de los estudiantes, permitir una mayor flexibilidad en el horario de aprendizaje y mejorar la calidad del aprendizaje. Además, el video educativo puede ser utilizado como una herramienta dinámica y efectiva para presentar información de manera visual y atractiva, fomentando la comprensión y el interés de los y las estudiantes por el contenido. También puede ser una forma efectiva de abordar la diversidad y atender a sus necesidades de aprendizaje individual.

3.7 Juegos educativos

Los juegos interactivos más usados responden al área de Matemática, donde se usaron applets de Geogebra que acompañan los Cuadernos de Hacer Matemática, plataforma Matific, a la cual se puede acceder desde CREA, y otros juegos de la web. Para Lengua también se evidencian actividades de los Cuadernos para Leer y Escribir que las hicieron interactivas, se observan actividades utilizando el sitio de Genially que fueron diseñadas por docentes, juegos sincrónicos como Kahoot y actividades en la web.

También para las ciencias Naturales y Sociales se utilizaron los juegos, donde los estudiantes realizaban actividades lúdicas que evidenciaban su nivel de apropiación de los conceptos abordados y se sentían desafiados a mejorarlos dado que obtenían los resultados en forma automática.

En ese sentido una docente enuncia:

Utilicé los juegos para trabajar con los diferentes contenidos abordados, principalmente en Lengua y Matemática que fueron las áreas priorizadas. Jugábamos en las clases por Conferences y luego se los colgaba en CREA para que pudieran jugar con la familia. Muchos de los juegos de Lengua eran creados por mí porque era difícil encontrar contenidos que correspondieran a los que necesitaba abordar. Para Matemática utilicé los de Geogebra y otros de las páginas web, también contaba con Matific que a los niños les encanta. (Docente de quinto año)

Al analizar las palabras de la docente, es importante considerar que el juego como estrategia de aprendizaje es muy apreciado, dado que promueve un contexto lúdico afín a las necesidades del estudiantado. El juego virtual tiene la característica de desafiar a los y las estudiantes a cumplir determinados objetivos para acceder a una recompensa. Esa recompensa puede estar representada en

una frase de aliento o en un premio virtual, sin embargo, es muy motivador si realmente presenta un obstáculo salvable para quien lo juega.

Cañeque, (1993) cita a Freud que puntualiza que: “Entre las particularidades del juego se destacan: a) se basa en el principio del placer; b) logra la transformación de lo pasivo en activo, merced a lo cual el niño obtiene la vivencia de dominio de sus experiencias traumáticas; c) satisface la compulsión a la repetición por el aprendizaje que con él se logra y por el placer derivado de la repetición misma.” (p5).

A partir de la concepción de juego de Freud, se concluye que fue uno de los argumentos principales para que los y las docentes gamificaran su aula virtual y la emplearan como estrategia de enseñanza, motivando el aprendizaje y poniendo a sus estudiantes en situaciones lúdicas donde resolver los desafíos planteados toma significación.

Ilustración 5 – Aula gamificada



Fuente: Aula de quinto año

Esta imagen reseña a uno de los juegos que fueron creados por una docente, teniendo como referencia los personajes del CLE de quinto año, fue empleado para conocer al autor de la novela “La Taberna del Loro en el Hombro” de Mario Delgado Aparain. En la misma se ofrecían datos del autor que permitían tener mayor conocimiento del mismo.

Además, al contar con audio, imagen y texto, el juego permite una mejor comprensión, es motivador para los y las estudiantes y favorece la autoevaluación al ir comprobando si su respuesta es correcta y, si no lo es, puede volver sobre el juego las veces que considere necesarias. Fue pensado para jugar en clase virtual, pero también para dar a conocer a las familias otra forma de la adquisición de la lectura, y de la mediación de la tecnología en el proceso de alfabetización.

En el análisis de los juegos educativos se visualiza la importancia que éstos tienen para atender a la diversidad, permite llegar a todo el estudiantado sin importar si han adquirido las competencias de la lectura y la escritura, así como el apoyo que recibe desde el hogar. Estas actividades toman la dinámica del juego para acercar a los estudiantes a diferentes contenidos, adentrándose en los formatos conocidos. La dificultad no está en la dinámica sino en lo conceptual.

A continuación, se reproduce el sentir de una docente:

Los juegos se utilizaron para atrapar la atención de los niños que no tienen dificultades, así como aquellos que sí las tienen. Los diferentes canales de acceso a la información actuaron como rampas digitales. En estos casos hicimos dupla con la maestra itinerante, para que todos pudieran comprender y participar con autonomía. (Docente de cuarto año)

Cabe destacar que la maestra itinerante es especializada en el estudiantado con dificultades de aprendizaje, y por ello es que conforma la dupla pedagógica con docentes de aula, brindando sus estrategias y recursos para favorecer la inclusión y promover avances en el estudiantado que no ha alcanzado lograr habilidades y conocimientos esperados para el grado que cursan.

Como expresa la docente, los juegos interactivos son muy valiosos cuando aún no se han desarrollado las competencias lectoras, pero también apoyan la labor docente en todas las áreas de conocimiento. La técnica de la gamificación hace que las actividades se enriquezcan en sí mismas y se consigan mayores logros.

Los juegos pueden aumentar la motivación de los estudiantes, ofrecer una forma lúdica y entretenida de aprender, fomentar la participación y el trabajo en equipo, y adaptarse mejor a la diversidad de los estudiantes. Además, los juegos pueden adaptarse a distintos niveles de habilidad y permitir experimentar de forma creativa con el aprendizaje.

3.8 Evaluaciones y retroalimentación

En el análisis de las evaluaciones se pueden diferenciar dos modelos de devolución de las propuestas evaluadas. En algunos docentes se puede observar que emplean la calificación acompañada de un juicio que funciona como devolución del trabajo. En otros se pueden visualizar preguntas que favorecen la revisión, así como la metacognición. Y, por último, se presentan rúbricas que dan cuenta, a través de los descriptores, de las competencias alcanzadas por los estudiantes.

En todos los casos, los estudiantes recibieron una evaluación sobre los aspectos positivos de sus tareas, estimulando la continuidad y considerando la inclusión educativa a través de una retroalimentación continua que da información a corto plazo sobre el desempeño de los estudiantes.

A continuación, se transcribe lo relatado por una docente,

en mi caso emplee las rúbricas al momento de evaluar, esta herramienta me fue muy útil para calificar las tareas, pero también al momento de plantearlas, porque sabían previamente qué se esperaba de ellos, no solo para los estudiantes sino también para las familias que acompañaban el proceso. La rúbrica me permitió evaluar a todos debido a que fueron pensadas de tal manera que cada estudiante, de la clase, pudiera ubicarse en un descriptor. Por ejemplo, si en aspecto de los evaluados se ubicaba en uno, en otro podía alcanzar el cuatro. (Docente de cuarto año)

Para Anijovich (2013), la utilización de rúbricas está relacionada con los propósitos de la evaluación formativa, siempre que los y las estudiantes tengan la oportunidad de realizar la autoevaluación y la coevaluación. En esta concepción de evaluación cobra relevancia la reflexión sobre el aprendizaje, en el cual los y las estudiantes saben cuándo y cómo aprenden mientras los y las docentes se enfocan en favorecer el desarrollo de conocimientos atendiendo a la mejora de los procesos de aprendizaje. El involucramiento de docentes y estudiantes en donde la comunicación es fluida, favorece que los estudiantes comprendan que la evaluación esté al servicio de los aprendizajes.

Otra de las herramientas empleadas para la evaluación y retroalimentación fue el portafolio digital. En los casos utilizados el 100% fue en la plataforma CREA. En el uso del portafolio se daba la posibilidad al estudiante de seleccionar las tareas o archivos que consideraban relevantes, creando un repositorio de actividades.

Se detecta que las tareas migran al portafolio de la forma que la entrega el estudiante, no se visualiza la intervención docente. Sin embargo, permite vivenciar lo que se va aprendiendo por parte del estudiante y al finalizar cada tema realizar una reflexión final. Los contenidos de los portafolios responden a distintos contenidos abordados que posteriormente lo analizaban y se reflexionaba sobre ellos.

En palabras de una docente de sexto año

Considero muy buena la utilización de los portfolios ya que nos permiten apreciar los logros obtenidos, pudiendo observar la evolución sobre la mejora y la socialización del mismo. Puedo destacar del portfollio la organización y gestión de diferentes conceptos, estrategias y prácticas, que corresponden al quehacer del conocimiento.

Ilustración 6 – Actividad de portafolio

Actividad intermedia Semana III
La verdadera Historia de Sherlock Holmes

Consigna: Busca en internet un audio sobre la verdadera historia de Sherlock Holmes
Comenta en el portafolio qué procedimiento utilizaste para encontrarlo.

El procedimiento que utilicé para buscarlo fue, en la barra del buscador de Google Chrome escribí: "la verdadera historia de Sherlock Holmes mp3" y seleccioné este: https://mx.ivoox.com/es/verdadera-historia-sherlock-holmes-audio-mp3_rf_629122_1.html. Al escribir el signo de más (+) antes de la palabra mp3 acoté la búsqueda de Google para obtener resultados exitosos. Esta manera de buscar era parte del video compartido en los materiales de este módulo "Sé experto en Google".

Realiza una descripción del recurso completando la siguiente ficha:

Título	
Autor	
Descripción	
Palabras clave	
Fecha de publicación	
Formato (aplicación que se usa para su creación)	

Fuente: Portafolio de Crea de alumno de sexto año

En la imagen se visualiza una actividad que implica el uso del portafolio para realizar una actividad que evidencia las competencias digitales en la búsqueda de información en la web. La consigna va dando cuenta de los diferentes momentos de la búsqueda y la organización de la información. Se busca que el estudiante use criterios de búsqueda que arroje los resultados que requiere la consigna.

Si bien no es un contenido programático la búsqueda asertiva en internet, es importante darle herramientas a los estudiantes para que vayan apropiándose de las competencias digitales dentro de lo que es la ciudadanía digital para resolver las propuestas planteadas por los docentes.

Según Barberà (2006) el portafolio digital se conforma como “un sistema de evaluación integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.” Se configura a partir de la recolección de evidencias que realizan los y las estudiantes en un periodo de tiempo determinado y que responde a un propósito preciso. Estas evidencias demuestran que aprenden los y las estudiantes y, por otro lado, le permiten a los y las docentes realizar un seguimiento del progreso de aprendizaje.

En la virtualidad, las evaluaciones y la retroalimentación se consideran aspectos fundamentales para garantizar el aprendizaje efectivo de los estudiantes. Es importante implementar estrategias de evaluación formativa y heteroevaluación para conocer el progreso de los estudiantes y ofrecer retroalimentación oportuna en relación a los criterios de evaluación establecidos. Además, existen diversas herramientas y técnicas que pueden utilizarse para llevar a cabo las evaluaciones y retroalimentación en línea, como por ejemplo actividades colaborativas, foros de discusión,

cuestionarios en línea, entre otros. La retroalimentación permite a los estudiantes corregir errores, mejorar su desempeño y profundizar en su comprensión, por lo que es clave en la virtualidad.

3.9 Actividades en CREA

En este apartado se analiza el uso dado a la plataforma CREA en las diferentes actividades propuestas para promover aprendizajes. En la observación a las aulas CREA se evidencia que un 85% de las consignas hay predominio del texto escrito, principalmente utilizando minúsculas y mayúscula inicial; en un 10% se usó solo audio y solo en el 5% se utilizó el video.

En los casos que se empleó el video, uno de los ejemplos fue una videolección que se relata a continuación:

Para abordar las energías, propuse diferentes “misiones”, que consistían en retos que debían sortear para realizarlas. En la misión de energía eólica gravé una videolección que abordaba la temática y proponía experimentos que podían hacer con materiales del hogar. Luego grababan un video para analizar los resultados en grupos. (Docente de sexto año)

Tonucci (2020) plantea que se debe tener en cuenta las experiencias de la vida cotidiana de cada estudiante para luego utilizarlas en clase. Fundamenta que cada casa es un laboratorio donde los y las estudiantes aprenden de forma empírica, y es importante que los y las docentes tomen como punto de partida esos aprendizajes para generar conocimientos.

Estas prácticas que se realizan en el hogar son compartidas por todos los miembros de la familia. Se configuran familia y escuela para optimar los aprendizajes de los y las estudiantes. De alguna manera la escuela ingresa a los hogares y tiende redes con la familia para hacerla partícipe de la educación de sus hijos.

Ilustración 7 – Misión en Aula CREA



Fuente: Aula CREA de sexto año

En la imagen se muestra un recorrido interactivo donde se pudo apreciar que la docente planificó un mapa de actividades que integra todos los formatos, para que todos sus estudiantes y sus familias pudieran hacer el recorrido con obstáculos propios del grado, pero que los niveles de dificultad permitieran a todos alcanzar metas.

Al consultar los motivos sobre el escaso uso de las consignas orales, las docentes explicaron que la consigna escrita da mayor formalidad a las actividades y guardan mayor relación con las propuestas en los cuadernos de los estudiantes, lo que favorece, a su entender, la resolución de la situación planteada.

La plataforma CREA permite agregar diferentes contenidos, en distintos formatos que implica también pensar en las consignas y las formas de evaluar que cada una de ellas permite. Dentro de los contenidos que admite agregar se encuentran: carpetas, tareas, prueba/cuestionario, evaluación, archivo, enlace, herramienta externa, tema de discusión, página, álbum de medios y paquete SCORM (Sharable Content Object Reference Model).

Tabla 2-Contenidos de CREA empleados con mayor frecuencia por docentes

Aulas	Carpetas	Tareas	Evaluaciones	Archivos	Enlaces	Temas de discusión
Cuarto grado	100%	100%	40%	45%	100%	85%

Quinto grado	100%	100%	60%	15%	80%	90%
Sexto grado	100%	100%	70%	85%	100%	100%

Elaboración propia

Fuente: entrevistas

Como puede observarse los docentes agregaron contenido en las aulas CREA diversificando los formatos para facilitar el acceso a los y las estudiantes, propiciando una oportunidad de participación y desarrollo de capacidades. Una selección de contenidos adecuada favorece la apropiación de los temas que se quieren enseñar, motivando a los y las estudiantes a ser sujetos activos de su propio aprendizaje.

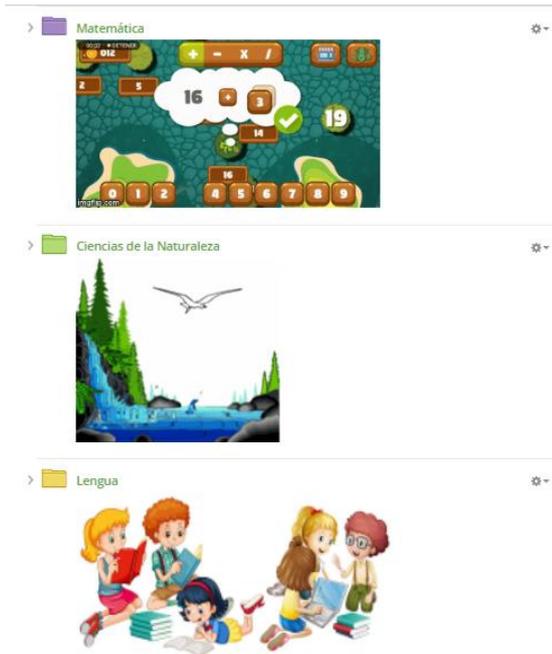
La importancia de las actividades en la plataforma CREA puede variar según el objetivo pedagógico que se quiere lograr. En general, las actividades en CREA pueden fomentar el aprendizaje activo y autónomo de los estudiantes, permitir realizar aprendizaje personalizado, fomentar la interacción entre estudiantes, generar retroalimentación inmediata y promover la reflexión crítica. Además, CREA ofrece una amplia gama de actividades y herramientas que pueden ser adaptadas a distintos temas y niveles de aprendizaje.

3.9.1 Carpetas.

La carpeta en CREA permite la organización del aula virtual, facilitando la navegación por la misma de forma autónoma. Los estudiantes están familiarizados con los diferentes soportes donde registrar sus tareas. Esto se visualiza en la observación durante el recorrido, por las diferentes aulas, para su análisis.

En un 80% de las aulas las carpetas están organizadas por área del conocimiento, con sub carpetas que responden a la disciplina o dimensión, dependiendo del área. El otro 20% la organiza por mes. En todas las aulas hay carpetas que llevan adelante los talleristas, profesores de Inglés y de Educación Física, además del docente de aula.

Ilustración 8 – Organización del aula CREA



Fuente: Aula virtual CREA – Cuarto año

En la imagen se puede apreciar que la docente organiza su aula virtual por área de conocimiento, pero a su vez la complementa con imágenes interactivas que personaliza el aula y además permite que los estudiantes identifiquen las áreas con dibujos. Esto favorece el acceso, tanto por los diferentes canales de comunicación como también por ampliar la zona interactiva.

La bibliografía predominante respecto a ordenar los materiales en carpetas sugiere que los mismos deben organizarse en forma sencilla, ordenada y ser de fácil navegación. La carpeta le permite a los y las docentes mostrar varios archivos del curso juntos. Los y las estudiantes trasladan al aula virtual aspectos del aula física, como lo es la organización de los espacios de trabajo por áreas del conocimiento.

La organización en carpetas, en la plataforma CREA, consiente una gestión efectiva de los recursos y actividades. Permiten dividir y clasificar los recursos, tareas y actividades según el tema, la materia o cualquier otra categoría que se desee. Esto facilita la búsqueda y acceso a los contenidos, y también permite una organización eficiente de la información en la plataforma.

3.9.2 Tareas.

La tarea en CREA es un espacio donde pueden plantearse actividades en diversos formatos, pero que siempre requieren de la revisión del docente para validarlas. Permite realizar tantas entregas

como el estudiante requiera, quedando guardado el proceso. En relación a la intervención docente, se puede plantear desde un juicio, una calificación numérica o a través de la rúbrica.

En las aulas analizadas se pudieron visualizar tareas que incorporaban recursos externos como: videos, juegos interactivos, páginas interactivas, infografías y audios (Podcast). En todos los casos se planteó una consigna que implicó poner atención a los recursos para poder realizar la tarea.

Ilustración 9 – Actividad en aula CREA

Desafío 8

Detective de plantas

Existe una gran variedad de plantas y todas tienen en común que fabrican su propio alimento, pero su aspecto puede ser muy distinto.

En este desafío tendrás que subir fotos de al menos tres plantas medicinales al álbum de medios.

Luego averigua el nombre común y el nombre científico y lo subes como tarea.



Fuente: Aula CREA quinto año

En la imagen se puede apreciar que la docente tiene dos objetivos, por un lado, plantea una actividad que la pueden realizar todos sus estudiantes por la baja dificultad que tiene y por otro propone la búsqueda de información que apunta más a la ciudadanía digital, cómo y qué busco en la web.

En palabras de la docente

Esta tarea está relacionada con otras que he planteado en una serie de desafíos que buscaban interesar a los niños en temas de ciencias, observando lo cotidiano y cuestionándolo. La idea es que lo vieran como un juego de saberes y no como una actividad impuesta. En todo momento se trató de escribir en ciencias, los niños iban haciéndose de información que luego organizaban en textos continuos o discontinuos dentro de la organización explicativa. Todos los niños se han apropiado del código escrito, por eso es que en las tareas usaba el texto. (Docente de quinto año)

A partir de la información que brinda la docente se puede decir que había una secuenciación de actividades para alcanzar sus objetivos y conceptualizar los aprendizajes esperados. Se percibe que se tiene en cuenta la motivación de los estudiantes para que se involucren en su propio aprendizaje.

González (2005) define a la tarea como “... cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.” (p 30)

Siguiendo la definición de González (2005), se pueden identificar los elementos comunes y fundamentales de las tareas que consisten en plantear actividades con sentido, relacionados entre sí, que terminen en la elaboración de un producto final. La tarea facilita un aprendizaje significativo, para el resto de la vida y sobre todo “cercano a la realidad”.

Es importante que se tengan en cuenta que las tareas deben emular la realidad, poner en funcionamiento conocimientos y habilidades para resolverlas permitiendo más de un camino de resolución o admitiendo varias soluciones, debe adaptarse a los diferentes ritmos o estilos de aprendizaje que tengan los y las estudiantes, estar contextualizadas, tener determinado grado de complejidad para movilizar recursos personales y tener su centralidad en el estudiante.

La importancia de las tareas en la plataforma CREA radica en que permiten una gestión efectiva del aprendizaje de los estudiantes y del seguimiento y evaluación del trabajo realizado. Además, las tareas en CREA pueden utilizarse para fomentar la participación, la reflexión crítica y el aprendizaje activo y autónomo de los estudiantes. También admiten una retroalimentación inmediata y una evaluación constante del progreso de los estudiantes. Asimismo, las tareas pueden adaptarse a distintos temas y niveles de aprendizaje, brindando una experiencia personalizada y eficiente para cada estudiante.

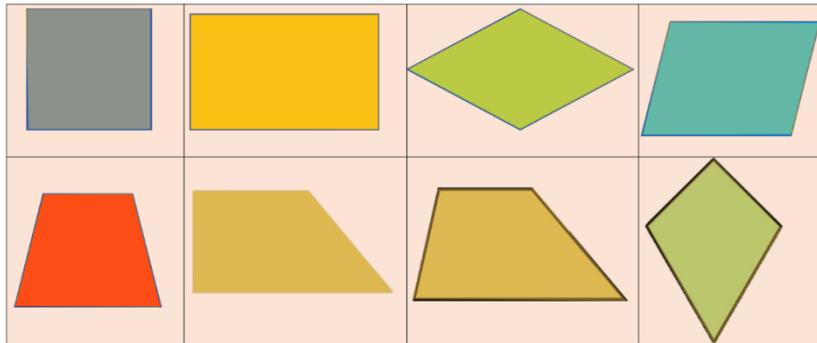
3.9.3 Prueba/Cuestionario y Evaluación.

Las herramientas que brinda CREA sobre evaluación, permiten diseñar actividades que fomentan la interacción de los estudiantes con los contenidos educativos que se quieren abordar. Estas herramientas se pueden emplear al iniciar un contenido, en el proceso de aprendizaje o en una evaluación sumativa de lo que lograron apropiarse.

Ilustración 10 – Evaluación en CREA

Del plano al espacio y del espacio al plano

Señala los polígonos que tienen diagonales perpendiculares.



3 de 11



◀ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ▶ Siguiente ▶

Fuente: Aula CREA de cuarto año

En la imagen se aprecia una de las evaluaciones creada por una docente de cuarto año sobre Geometría. A la derecha se aprecian herramientas que le permiten comprobar al estudiante su respuesta. Antes de enviar la evaluación tiene la posibilidad de hacer una autoevaluación. En el aula de CREA de la docente se puede visualizar que ha habido diferentes instancias de abordaje sobre los polígonos y sus elementos, por lo que esta evaluación es parte de la secuencia de aprendizaje pensada por la docente.

Para Acosta (2013), la evaluación virtual consiste en un espacio donde cada estudiante es evaluado según sus progresos y logros. Es relevante conocer el grado de alcance de los objetivos planteados para realizar intervenciones pertinentes que desarrollen las capacidades del estudiantado. Los y las estudiantes requieren tener acceso a comentarios acerca del grado de acierto obtenido para nutrirse de esas devoluciones y mejorar sus procesos de aprendizaje. La evaluación debe tener la seriedad y privacidad en el trato que cada estudiante demanda. En este sentido, el aula virtual debe permitir que los y las estudiantes reciban y/o envíen sus evaluaciones al docente y que luego este pueda leer, corregir y devolver por el mismo medio.

Las evaluaciones en la plataforma CREA son importantes porque permiten a los y las estudiantes medir y evaluar su propio progreso, recibir retroalimentación sobre su trabajo, evaluar su comprensión del material y fomentar la reflexión crítica. Por otro lado, las evaluaciones también permiten a los y las docentes monitorear y evaluar el progreso de los estudiantes, identificar lagunas en su comprensión y tomar medidas para mejorar la calidad del aprendizaje. La plataforma CREA ofrece una amplia variedad de herramientas y técnicas de evaluación que pueden adaptarse a las necesidades educativas.

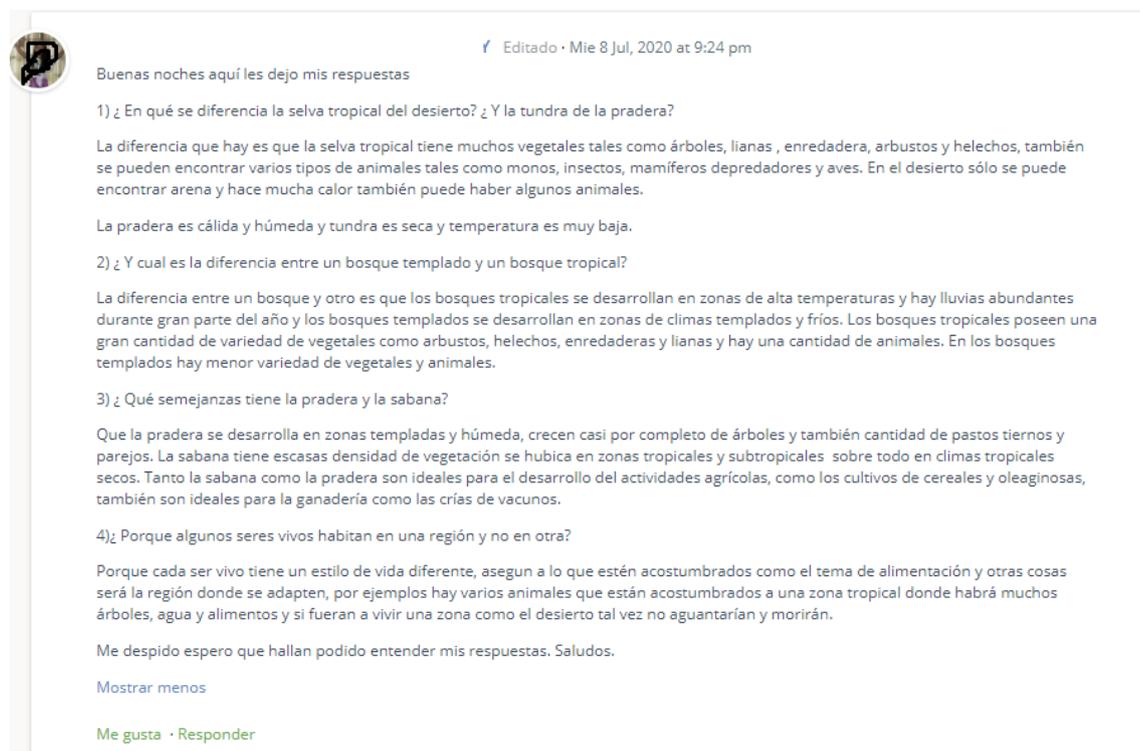
3.9.4 Temas de discusión.

Los temas de discusión son espacios de intercambio que permiten a los estudiantes discutir, reflexionar, repensar y realizar producciones propias que tienen un hilo conductor con la propuesta del docente y los aportes que va realizando cada participante, por tanto, es una producción colaborativa. En CREA el tema de discusión permite ingresar información en diferentes formatos: audio, video, texto, imagen, enlaces.

En las aulas visitadas se puede visualizar que los temas de discusión planteados fueron en gran parte pensados desde un enfoque inclusivo, integrando diferentes formatos, pero en las respuestas se prioriza el texto en un 75% de las entregas, las restantes fueron en formato audio.

Se debe tener en cuenta que los espacios denominados Tema de discusión en CREA favorecen una comunicación que proporciona, a sus participantes, un espacio de aprendizaje colectivo que se da a través de sus interacciones e intercambios alrededor de un tema específico, motivando una cultura de participación e insertándose en la denominada ciudadanía digital, debido a la seriedad en la discusión y respetando el formato textual, diferenciándose del chat donde se aceptan abreviaciones no convencionales, conversaciones informales, además de otros acuerdos tácitos entre internautas.

Ilustración 11 – Tema de discusión en CREA



 Editado · Mie 8 Jul, 2020 at 9:24 pm

Buenas noches aquí les dejo mis respuestas

1) ¿ En qué se diferencia la selva tropical del desierto? ¿ Y la tundra de la pradera?

La diferencia que hay es que la selva tropical tiene muchos vegetales tales como árboles, lianas , enredadera, arbustos y helechos, también se pueden encontrar varios tipos de animales tales como monos, insectos, mamíferos depredadores y aves. En el desierto sólo se puede encontrar arena y hace mucha calor también puede haber algunos animales.

La pradera es cálida y húmeda y tundra es seca y temperatura es muy baja.

2) ¿ Y cual es la diferencia entre un bosque templado y un bosque tropical?

La diferencia entre un bosque y otro es que los bosques tropicales se desarrollan en zonas de alta temperaturas y hay lluvias abundantes durante gran parte del año y los bosques templados se desarrollan en zonas de climas templados y fríos. Los bosques tropicales poseen una gran cantidad de variedad de vegetales como arbustos, helechos, enredaderas y lianas y hay una cantidad de animales. En los bosques templados hay menor variedad de vegetales y animales.

3) ¿ Qué semejanzas tiene la pradera y la sabana?

Que la pradera se desarrolla en zonas templadas y húmeda, crecen casi por completo de árboles y también cantidad de pastos tiernos y parejos. La sabana tiene escasas densidad de vegetación se hubica en zonas tropicales y subtropicales sobre todo en climas tropicales secos. Tanto la sabana como la pradera son ideales para el desarrollo del actividades agrícolas, como los cultivos de cereales y oleaginosas, también son ideales para la ganadería como las crías de vacunos.

4)¿ Porque algunos seres vivos habitan en una región y no en otra?

Porque cada ser vivo tiene un estilo de vida diferente, asegun a lo que estén acostumbrados como el tema de alimentación y otras cosas será la región donde se adapten, por ejemplos hay varios animales que están acostumbrados a una zona tropical donde habrá muchos árboles, agua y alimentos y si fueran a vivir una zona como el desierto tal vez no aguantarían y morirán.

Me despido espero que hallan podido entender mis respuestas. Saludos.

[Mostrar menos](#)

[Me gusta](#) · [Responder](#)

Fuente: Aula de quinto año

En la imagen se puede visualizar la respuesta de un estudiante frente a la propuesta docente. Las preguntas planteadas son extraídas del Cuaderno de Leer y Escribir, de quinto año, para introducir en el tema de los biomas e iniciar un recorrido a partir de los saberes previos de los estudiantes. En este caso se concibe un trabajo integrado entre diversas áreas de conocimiento, se lee y se escribe para estudiar un tema de las ciencias sociales, concretamente de Geografía, dando una mirada global del abordaje de los contenidos.

Por otro lado, no se percibe que se siga un hilo, donde cada estudiante aporte a lo que se dijo anteriormente, sino que se transcriben las preguntas iniciales y se da respuestas sin tener en cuenta las intervenciones de los demás. Esto se convierte en un obstáculo, para el docente, porque no tiene a la clase pensando en cómo responder colaborativamente a las interrogantes planteadas y no puede fomentar que se haga una producción colectiva donde se leen las demás intervenciones, se comentan, se amplían y se justifican los criterios utilizados.

Los temas de discusión en la plataforma CREA son importantes porque permiten a los y las estudiantes y docentes interactuar y debatir sobre los contenidos del contenido a enseñar, lo que fomenta el aprendizaje colaborativo, la reflexión crítica y el desarrollo de habilidades de comunicación. También permiten a los y las estudiantes tener una comprensión más profunda del material, y pueden fomentar la participación activa en la clase y en la comunidad virtual en general. Además, la plataforma CREA ofrece una variedad de herramientas y técnicas para generar y administrar temas de discusión.

4. Los contenidos multimediales proporcionados por el Plan CEIBAL.

El portal del Plan CEIBAL (hoy llamado solo CEIBAL) desde 2008 “crea recursos educativos digitales. Los mismos cumplen los más exigentes niveles de calidad: educativos, interactivos, motivadores, eficaces”, lo que implica que son recursos validados por la institución CEIBAL y el prestigio del que es poseedora. Los recursos son revisados por un grupo de técnicos en educación encargados de validar o no los recursos elaborados y la factibilidad que tienen.

Cuando se menciona el uso específico de los recursos brindados o seleccionados por el Plan CEIBAL, los y las docentes entrevistados/as aducen diversas razones para su elección, es sustancial restituir algunas de ellas:

Siempre que tuve que preparar mis clases virtuales busco en los recursos del portal CEIBAL, porque me da la seguridad de que los contenidos allí reunidos ya fueron evaluados y aprobados por las autoridades educativas. (Docente de cuarto año)

Considero que los recursos tienen que ser de fácil acceso, con un menú que permita la navegación, que integren diferentes formatos en forma interactiva y que contengan la dinámica del juego o de manipulación virtual; por ejemplo, simuladores, juegos de múltiple opción, etc. (Docente de sexto año)

Como se puede apreciar, los docentes pretenden que los recursos complementen sus prácticas, pudiendo extenderse el tiempo de clase, sin la necesidad de la supervisión docente. Las decisiones docentes responden a diversos factores con un componente pedagógico y otro funcional. Es por ello que se piensan propuestas con valor pedagógico, pero también diseñadas de acuerdo a los formatos virtuales en el que se presentan los recursos. Por otro lado, las dinámicas presentadas en los recursos deben responder al modelo TPACK donde se conjugan los aspectos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos.

La siguiente tabla refiere a los recursos educativos utilizados con mayor asiduidad:

Tabla 3-Recursos de Plan CEIBAL usados por docentes

Docente	Videos	Simuladores	Recursos Educativos Abiertos	Biblioteca Ceibal	Valijas (repositorio de herramientas)
Cuarto grado	100%	20%	100%	100%	40%
Quinto grado	100%	80%	100%	100%	75%
Sexto grado	100%	60%	100%	100%	70%

Elaboración propia

Fuente: entrevistas

Como puede observarse los videos, la biblioteca Ceibal y Recursos Educativos Abiertos, fueron los elegidos por todos los docentes entrevistados para acompañar sus prácticas, es decir, contenidos que fueron elaborados y evaluados por referentes educativos y se encuentran disponibles para utilizar. Se puede atisbar que el uso de estos recursos se vio incrementado en el periodo de no presencialidad, lo que implica que fueron un gran apoyo a la labor docente.

La Valija de herramientas es un repositorio de múltiples recursos, que han sido cuidadosamente seleccionados para acompañar la elaboración de contenidos digitales con uso educativo. Estos

contenidos pueden ser elaborados por docentes y por alumnos con la dificultad de que la mayoría de ellos requieren un registro y para ello un correo electrónico, por lo cual se debe trabajar con las familias.

Prevalece el uso de recursos para leer, recuperar información, realizar ejercitaciones y evaluar. En general, suelen utilizar material preelaborado, de simple elección y uso, con muy poco diseño personal o reutilización, que es una de las opciones que ofrecen los REA, es decir, pueden ser descargados e interferidos, incorporando enlaces a otros sitios web, imágenes, audio y video, etc.

En la cuestión de las docentes de quinto y sexto, se realizó un trabajo en forma colaborativa con docentes talleristas, por lo que pudieron diversificar sus propuestas y enriquecerse entre ellos.

Desde que empezamos a planificar nuestras clases virtuales, seleccionar y elaborar contenidos para nuestras aulas CREA, nos propusimos intercambiar conocimientos sobre aplicaciones que hicieran más atractivas nuestras propuestas y pudiéramos fortalecernos para crear actividades que integraran las diferentes áreas de conocimiento. Nos dimos cuenta que las clases virtuales deben ir acompañadas por diferentes aplicaciones, que deben presentar desafíos a los alumnos, para poder involucrarlos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Docente de quinto año)

Se observa que el intercambio que se da en el trabajo educativo entre colegas, en la formación de equipos, favorece la transferencia de experiencias, la tecnología conforma un medio que favorece la indagación y la reflexión sobre diferentes temas.

Los contenidos multimediales proporcionados por el Plan Ceibal tienen una gran importancia en la educación ya que permiten enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje con material interactivo y audiovisual que complementa los contenidos a enseñar. Además, brindan una plataforma digital que facilita el acceso a la información y el conocimiento a través de herramientas tecnológicas avanzadas. De esta forma, se fomenta el interés y la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, y se logra una mayor comprensión de los temas y una participación activa en el proceso educativo.

4.1 Recursos educativos abiertos

En este espacio se reflexiona sobre el uso de los recursos ofrecidos por el Plan CEIBAL, creados propiamente para Primaria, dentro de ellos se seleccionaron los más usados por los docentes: la Biblioteca Ceibal y los Recursos Educativos Abiertos (REA).

En primera instancia, se analizarán los REA que son de acceso libre y han sido publicados bajo una licencia de propiedad intelectual que otorga permisos de reutilización a los usuarios para que los adapten a sus necesidades. En general se utilizaron para el abordaje de diferentes contenidos, sobre

todo de Lengua y Matemática, sirviéndose de la capacidad de estos recursos para aplicar la metodología de clase invertida. Para ello, se tiene en cuenta la presentación de los temas en forma interactiva, las actividades de autoevaluación con retroalimentación y la multimodalidad. En la mayoría de los casos, se utilizaron haciendo un enlace al recurso o embebiéndolos en CREA y en algunos escasos casos se modificaron suprimiendo información y agregando otra.

Los Recursos Educativos Abiertos están diseñados desde una mirada de educación a distancia. El recurso proporciona información en diferentes formatos sobre el tema, actividades interactivas, evaluaciones y retroalimentación. La retroalimentación radica en una corrección automática previamente pensada para que sea cual sea la respuesta, que da el estudiante, lo motiven a seguir y se produzca aprendizaje.

La valoración efectiva que hacen los docentes sobre los REA refiere a que ofrecen una visita temática, con actividades variadas donde se puede elegir uno de los aspectos concretos del menú, centrándose en un objetivo específico.

Al respecto, una de las miradas de los docentes sostiene:

La fácil navegación que tiene y la posibilidad de elegir el recorrido a realizar, permite que el estudiante marque su propio camino de aprendizaje de acuerdo a la motivación e interés que tenga en el tema. El menú que tiene a la izquierda va dando pistas de su contenido y despertando curiosidad por el saber. (Docente de cuarto año)

Los Recursos Educativos Abiertos, además, se utilizaron con la modalidad de curaduría, donde se tomó el recurso y se modificó en función de lo que quería la docente respetando la autoría original, luego se colocó en la plataforma CREA.

En el portal del Plan Ceibal se cita el artículo virtual de López (2009) aludiendo a la definición de Recursos Educativos Abiertos donde se sostiene que son:

Recursos para enseñanza, aprendizaje e investigación que residen en un sitio de dominio público o que se han publicado bajo una licencia de propiedad intelectual que permite a otras personas su uso libre o con propósitos diferentes a los que contempló su autor. (p 1)

Los Recursos Educativos Abiertos (REA) de CEIBAL son materiales elaborados por docentes contenidistas uruguayos, especializados en el diseño de estas propuestas que fomentan la autonomía de los y las estudiantes con propuestas motivadoras, interactivas, de fácil navegación y en múltiples formatos. Están bajo la licencia Creative Commons que permite la utilización y reutilización de los recursos.

Ilustración 12 Curaduría de un REA



Fuente: Aula virtual de cuarto año

En la imagen se puede observar cómo hubo una intervención en el REA por parte de una docente, para atender la singularidad de su clase. En este caso no fue publicado en el repositorio CEIBAL con las modificaciones, sino que la docente solo la usa para su clase. Esto responde a las necesidades específicas del estudiantado del cual la docente es la referente, dado que tiene estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, no lo ha compartido con la comunidad educativa, dado que no se ha apropiado de los mecanismos para hacer público el recurso.

A la izquierda se puede ver el menú de navegación al que hacían referencia algunas de las docentes, es importante señalar que este es el formato que emplean todos los Objetos de Aprendizaje incorporados al repositorio REA, dado que es un requisito para ser publicados por CEIBAL. Esto favorece la navegación por los mismos y es muy intuitivo, no se necesitan conocimientos informáticos para poder hacer uso de ellos.

Los Recursos educativos abiertos son muy importantes en la educación porque permiten compartir y multiplicar el conocimiento a través de materiales educativos que están disponibles gratuitamente, ya sea porque son de dominio público o porque tienen una licencia abierta. Los REA fomentan la equidad de oportunidades de aprendizaje, mejoran el rendimiento académico y promueven la innovación pedagógica al ofrecer materiales educativos interactivos y multimediales que complementan los contenidos escolares. Además, los REA hacen que el conocimiento sea más

accesible a través de herramientas tecnológicas avanzadas y facilitan el intercambio de materiales de alta calidad entre docentes y estudiantes.

4.2 Biblioteca CEIBAL o biblioteca País y Club de Lectura Ceibal

Esta biblioteca digital ofrece una gran variedad de contenidos en diferentes formatos y está dirigida a la comunidad educativa en general. Se puede acceder desde cualquier dispositivo, en forma gratuita, ya que cuenta con una aplicación móvil o se puede ingresar en línea. Permite explorar libremente el catálogo de obras o utilizar filtros por interés u otros indicadores como: edad, género literario, tema, autor, editorial, antología, idioma y año de publicación.

Luego de seleccionar la obra se accede a una previsualización que permite la lectura de una breve reseña del contenido del libro, una imagen identificatoria, una vista previa de las primeras páginas, y la posibilidad de pedirla prestada, en este caso según el libro es el plazo para tenerlo a disposición. El periodo de tiempo del que se dispone para leer la obra, está predeterminado en la plataforma y el mismo dependerá de los permisos que tenga el libro.

Las obras que contiene la biblioteca se encuentran en diferentes formatos: audio, texto, video, fichas temáticas, imágenes, entre otros. Se reconoce a cada uno de ellos por su ícono distintivo.

La biblioteca contiene una variedad de contenidos de una amplia gama temática. Los docentes hicieron uso de ella en todo el segundo ciclo. Al realizar el análisis del uso que se hizo de la Biblioteca CEIBAL por parte de las docentes en la incorporación de este recurso a sus prácticas docentes, se puede concluir que se usó tanto en la modalidad en línea como fuera de línea, favoreciendo el acceso a todo el estudiantado. Su mayor uso fue para el préstamo de obras literarias, seleccionadas previamente, para ser compartidas en familia.

En el segundo ciclo se incentivó la solicitud de préstamo para que las obras fueran seleccionadas según el interés de los y las estudiantes y de las familias. La biblioteca pone a disposición las obras de acuerdo a la edad del solicitante; por ejemplo, los adultos tienen acceso a contenido que no está disponible para los y las estudiantes. Esto se regula por el registro de la cédula de identidad en la plataforma.

Otra de las maneras que se usó la Biblioteca tiene que ver con la relación que existe entre ella y el Club de Lectura CEIBAL, que es otro recurso brindado por CEIBAL y que está disponible para quienes lo soliciten. A través del Club de Lectura se puede acceder a las obras de la Biblioteca,

donde se pone a disposición la interactividad con los libros: etiquetado, diccionario, actividades, entre otros.

Ilustración 13 – Vista general del Club de Lectura Ceibal



Fuente: Club de Lectura de quinto año

En la imagen se puede observar las opciones de trabajo que ofrece la plataforma, permitiendo desarrollar competencias lectoras en los estudiantes a través de guías de trabajo que fomentan la lectura de forma consciente y permite al docente fijarse objetivos pedagógico-didácticos sobre diferentes contenidos en diferentes áreas del conocimiento.

Cada docente de aula puede gestionar su Club de Lectura, diseñando propuestas que fomenten la participación de los y las estudiantes en forma individual o colectiva. Para ello la plataforma brinda una serie de herramientas que permiten la planificación de las actividades, el seguimiento de los y las estudiantes y las devoluciones que favorezcan los aprendizajes.

Los y las docentes consideran muy importante las posibilidades de reflexión sobre los textos leídos que brindan las herramientas del Club de Lectura. En ese sentido, una docente agrega:

[...] nos permite conocer la historia lectora de cada niño, a partir de una novela que se eligió en forma grupal. También se utiliza el archivo del mismo Club, donde elaboré propuestas que fueron desarrolladas con diferentes niveles de apropiación y que en el foro podían ir compartiendo diferentes apreciaciones, dudas y en algunos casos los avances esperados en la novela. (Docente de quinto año)

Los y las docentes se centran en el aprendizaje en sus estudiantes y dan cuenta de intervenciones didácticas para favorecerlos. En la entrevista a docentes que usaron este recurso, los mismos argumentan que surge por la necesidad de abordar la problemática de la lectura en el segundo ciclo de la escuela. Frente a esta realidad generalizada en la comprensión como en la producción de textos, se

hace evidente la necesidad de la búsqueda de diversas estrategias que aseguren el desarrollo de hábitos de lectura y así fomentar y acompañar a formación estudiantes lectores.

En este sentido, Devetach (2008) introduce la noción de textoteca interna, formada por aquellos libros que llegan a los niños aun antes de comenzar su proceso de lecto-escritura formal y académico y que van conformando bibliotecas mentales.

El Club de lectura es una herramienta que CEIBAL incorporó recientemente, como apoyo a la lectura y escritura, tiene como propósito fomentar la lectura entretenida, expandiendo el aula. A partir de obras, solicitadas en préstamo a la Biblioteca CEIBAL, permite la realización de trayectos de lectura, el intercambio de temáticas asociadas y la discusión sobre diversos aspectos de la obra, a través de foros y, por último, la producción colaborativa de textos literarios y no literarios.

La persona que cumple el rol de moderador, o sea el docente, es quien propone el libro y puede monitorear las acciones que realizan sus estudiantes, es decir, apreciar los progresos que se van realizando en el trayecto lector, así como las participaciones. En los pocos casos que se pudo apreciar el uso de libros de estudio, o sea de libros que dan explicaciones a temas de ciencias, se puede visualizar el recorrido docente para enseñar a estudiar.

En segundo ciclo, donde el dominio de las estrategias lectoras es mayor predomina la lectura de selección autónoma, de acuerdo a los intereses personales, con diferentes niveles de dificultad, atendiendo a la diversidad de la clase, que sobrelleva la posibilidad de comprender los textos asociando su contenido al contexto, a la temática, la puntuación, etc.

Como quedó en evidencia en este análisis la Biblioteca CEIBAL o Biblioteca País y su nexo con el Club de Lectura CEIBAL, es considerado por el colectivo docente como uno de los recursos más importantes por la alineación que pueden establecer entre los Cuadernos de Leer y Escribir y sus especificaciones para el docente, los materiales aportados por Prolee (Programa de Lectura y Escritura en español de la ANEP) y los libros de enfoque técnico didáctico que ofrece como material de estudio para los docentes.

La Biblioteca Ceibal (también conocida como Biblioteca País) y el Club de Lectura Ceibal son herramientas muy valiosas en la educación ya que ofrecen el acceso a una gran variedad de contenidos educativos y culturales de alta calidad. La Biblioteca Ceibal es una biblioteca digital que busca democratizar el acceso a la lectura y la cultura mediante una amplia oferta de contenidos de interés para niños, jóvenes y adultos. Además, esta biblioteca cuenta con recursos educativos abiertos que

estimulan la equidad en oportunidades de aprendizaje y fortalecen la innovación pedagógica. Por otro lado, el Club de Lectura Ceibal es una propuesta que incentiva el hábito de la lectura entre los niños y los jóvenes con actividades divertidas y entretenidas. De esta manera, ambos recursos contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico y a la formación integral de los y las estudiantes.

4.3 El rol del Centro de Tecnología del departamento de Treinta y Tres

Mientras transcurrió la etapa de no presencialidad, el trabajo de las maestras Dinamizadoras del Centro de Tecnología Departamental constituyó un apoyo invaluable en el uso de las tecnologías disponibles para orientar y guiar en el uso de las herramientas informáticas disponibles como en la selección y elaboración de recursos educativos que sirvieran como apoyo a la práctica docente.

Los Centros de Tecnología Educativa tienen su sede en las inspecciones departamentales, que en la estructura del sistema de Educación Inicial y Primaria se divide en las 23 jurisdicciones. Están constituidos por docentes especializados en el área de tecnología y tiene como objetivo territorializar las políticas educativas sobre el uso de las TIC a través del trabajo con docentes. Esto implica que los y las docentes tienen un centro de referencia para la planificación del abordaje de los contenidos programáticos mediados por tecnología. Ya no es posible realizar un plan de mejora, del proceso educativo, sin considerar la tecnología como parte elemental de dicha planificación.

En el caso de Treinta y Tres está conformado por un equipo integrado por Inspectora referente, una Directora y cinco Maestras Dinamizadoras. Sobre el rol de cada integrante la Inspectora Referente del Centro expresa:

El rol de la Inspectora referente tiene que ver con apoyo y acompañamiento al Centro de Tecnología, al Director del Centro de Tecnología y a los dinamizadores que trabajan allí. Es el nexo o articulador con todas las instituciones del departamento y entre los Inspectores de zona, para brindar información o apoyo si ellos también lo necesitan desde el rol de inspección o para intervenciones puntuales en las escuelas de las cuales son referentes.

Conforman un equipo de trabajo que tiene como eje ser referentes modélicos en prácticas de enseñanza mediadas por las TIC en el aula, promoviendo jornadas de capacitación, a través de encuentros virtuales, para acompañar y reflexionar con los docentes sobre el trabajo que realizan en la incorporación de las TIC a sus prácticas áulicas. (Inspectora Referente del Centro de Tecnología)

Analizando las palabras de la Inspectora Referente del Centro de Tecnología es importante destacar que, si bien el Plan CEIBAL lleva activo desde el año 2008, el universo docente, del cual se

tiene referencia, no ha logrado apropiarse de las habilidades y destrezas en el abordaje de propuestas de aula mediadas por tecnología.

Según Fernández y Valverde (2014), el trabajo colaborativo se ve fortalecido por los entornos virtuales de aprendizaje. Los y las docentes pueden crear contenidos de aprendizaje si comparten conocimientos e inquietudes con otros docentes y con expertos para desarrollar contenidos de calidad.

En las palabras de la entrevistada queda de manifiesto que el Centro de Tecnología forma parte de los Equipos de trabajo dependientes de la Inspección Departamental de Inicial y Primaria. Por tanto, todos los actores educativos involucrados establecen un sistema de comunicación que se desarrolla en cascada, desde la Inspección Departamental hacia los docentes de aula quienes son los encargados de lograr aprendizajes en sus estudiantes.

En el periodo de suspensión de la presencialidad, a comienzo del año lectivo 2020, se realizó un sondeo para saber cuál era el nivel de apropiación de la tecnología, incorporada a sus prácticas áulicas, había en los docentes de la jurisdicción. Estos resultados fueron analizados y fueron esclarecedores del poco uso que se daba a los recursos tecnológicos. En ese momento había un 60% de aulas CREA sin activar, o sea sin agregarse contenido por parte del docente; un 70% utilizaba Matific, la plataforma de Matemática, un 55% utilizaba la Biblioteca Ceibal y menos del 20% incorporaba otros recursos para potenciar sus prácticas. Estos resultados impulsaron una intervención a nivel del Centro de Tecnología para mejorar estos resultados.

Durante este período debieron valerse de la virtualidad para llevar adelante su actividad y replanificar el proyecto de gestión. Para ello, necesitaron realizar un diagnóstico de situación y diseñar estrategias para acompañar a la mayor parte de los y las docentes del departamento.

Seguidamente se enumeran las acciones que fueron llevadas adelante para acompañar y fortalecer el uso de tecnología en el contexto de pandemia.

El trabajo del equipo se planificó y desarrolló en diversas líneas de intervención. Se diseñó y se promovió un ciclo de webinars, enfocados en potenciar el uso de la plataforma CREA, especialmente en la organización y elaboración de contenidos. Se insistió mucho en la elaboración de agendas que favorecieran la navegación asertiva por la plataforma. Por otro lado, se abordó la asignación de actividades en las plataformas PAM (Plataforma Adaptativa de Matemática) y Matific. Estas instancias virtuales estuvieron pensadas para abarcar a la totalidad de centros del departamento, realizándose en dos turnos y contando con un alto porcentaje de docentes participantes. También se

diseñó un sitio web donde se recogieron diferentes tutoriales y recursos diseñados por el equipo, organizados por ciclos, con propuestas didácticas de los CLE y con contenidos del programa oficial de los distintos grados. En los casos que la situación sanitaria fue favorable, se realizaron encuentros presenciales en salas docentes de escuelas de Tiempo Completo y de Tiempo Extendido para colaborar con los docentes en el desarrollo de propuestas que integraran recursos que atendieran a la diversidad.

La pandemia dejó claro que la formación no es únicamente presencial, la virtualidad se transformó en un modelo de enseñanza que ha sido aceptado ampliamente y ha cambiado la forma de ver al mundo. En consecuencia, la formación online, e-learning o educación virtual (Area y Adell, 2009), ha sido de las modalidades más relevantes en la última década. Una de las modalidades de formación a distancia que ha tenido relevancia en esta década es la denominada Webinar (Serenó, 2010) que se genera a partir de la combinación de los términos “web” y “seminar” o seminario. Los Webinars son como conferencias, pero los participantes se encuentran en forma remota a través de un dispositivo conectado a internet (computadora, celular, Tablet).

Esta modalidad fue posible porque en Uruguay hay un alto porcentaje de habitantes con acceso a internet, llegando a una cifra de 83,4%. A esto se le suma que las instituciones educativas estatales de Inicial, Primaria, Secundaria, Técnico Profesional y Formación Docente tienen acceso libre a la red CEIBAL, ampliando las posibilidades de conectividad de la educación a distancia online, para que fuera accesible para todos.

Por otro lado, se acompañó a docentes de 6° año en la modalidad de dupla pedagógica en el proyecto de acompañamiento, participando en actividades que incorporen la tecnología. A su vez, además de estas intervenciones, se ofreció atención personalizada, mensajería, vía telefónica o por videollamadas, a docentes que lo solicitaban. Desde el acuerdo de inspectores se elaboró un documento de momentos de la enseñanza que procuraba organizar las secuencias de actividades que se desarrollaban desde la virtualidad.

Los webinars a los que hace referencia, tenían como foco todas las áreas del conocimiento, pero principalmente Lengua y Matemática como se explicita en circular 4/2020. Estas áreas eran vinculadas con el uso de plataformas y los encuentros se realizaban por videoconferencia.

En primera instancia se comenzó con la organización de las aulas CREA, y los encuentros se realizaban los días miércoles, en ambos turnos, que era el día fijado para la desinfección de los centros educativos. Los colectivos se reunían e iban llevando a la práctica lo que se iba abordando, trabajando

en forma colaborativa. Los directores se sumaban a los encuentros e iban realizando aportes como supervisores de primer orden.

Las herramientas de la plataforma que más demanda tuvieron fueron las evaluaciones, las tareas, los temas de discusión. Se brindaron estrategias para el abordaje de la singularidad de los estudiantes, como por ejemplo designar tareas en forma individual o a pequeños grupos. (Maestra Dinamizadora)

Como se puede observar el interés porque todas las aulas CREA estuvieran activas era de interés departamental, es por ello que se formaron duplas de dinamizadoras con inspectores para atender las demandas y dudas que surgían por parte de los colectivos. En un primer momento se realizó acompañamiento para paliar las dificultades que se generaban a partir del funcionamiento de los dispositivos y el uso de las plataformas educativas por parte del cuerpo docente. Superados estos problemas se comenzó a trabajar sobre la organización de los cursos que cada docente tiene en CREA, o sea, el aula virtual de cada grupo escolar.

Teniendo en cuenta que una webinar es un “seminario” o espacio de trabajo online donde se aborda una temática específica en el cual un experto expone y emplea las herramientas web para motivar una interacción entre el público objetivo y las ideas que quiere desarrollar, se puede concluir que hubo instancias de formación para los y las docentes en las cuales se llevaron a cabo demandas de saberes a través de intercambios y aprovechamiento de la formación docente.

A continuación, se transcribe el relato de una de las maestras dinamizadoras entrevistadas:

Comenzamos a hacer cursos desde una perspectiva pedagógica, a medida que aprendimos a organizarlos nos dimos cuenta de que no se presentaban de una manera que fuera fácil de usar y atractiva. Tenían muchos registros y muchas actividades, por lo que es necesario iniciar un diálogo con los maestros para cambiar eso. Llegamos a un acuerdo sobre cuántas tareas publicar cada día, ya que ellos y los estudiantes comenzaron a sentirse agotados y abrumados. Tuvimos que trabajar para hacerles entender que no es lo mismo planificar para la presencialidad que para un aula virtual, donde el establecimiento de acuerdos debe estar claro, para ello se crea este espacio sobre CREA en el blog de la Inspección del Departamental donde se ofrecen tips para la organización de materiales y recursos. (Maestra Dinamizadora)

Existe un consenso entre diversos autores sobre la planificación de una webinar, para ello han diseñado guías como las que ofrecen Molay (2009), Lande (2011), Mccarthy, Saxby, Thomas & Weertz (2012), entre otros. En ellos distinguen tres fases: una de proyección que se desarrolla antes de la webinar, durante la transmisión de la misma y una evaluativa que se hace luego de culminada.

Para concretar las fases de organización de la webinar, el equipo de expertos debió informarse de la situación y pensar maneras de revertirla. Esto solo fue posible a través de las visitas a las diferentes aulas virtuales y un posterior análisis de las mismas. También, este equipo, debió recoger insumos durante el desarrollo y posteriormente con la evaluación, para poder reflexionar sobre las necesidades de formación de las y los docentes.

Por lo expresado anteriormente, se puede afirmar que el trabajo del equipo de dinamizadoras respondió a las necesidades de los colectivos docentes, brindando herramientas para que sirvieran de apoyo a las necesidades educativas departamentales en cuanto al periodo de no presencialidad y esto redundó los aprendizajes de los y las estudiantes, dado que se facilitaron herramientas de producción de contenidos digitales para mantener el vínculo educativo entre la escuela y sus estudiantes.

Al comenzar la suspensión de la presencialidad, no había activado mi aula CREA, y por tanto no sabía el nivel de apropiación que tenían mis alumnos. Las Maestras Dinamizadoras, me sugirieron organizarla de forma amigable y por áreas de conocimiento, además de realizar videos cortos que guiaran el recorrido por el aula y permitieran una cercanía con los niños y su familia. También organizar agendas indicando el recorrido a realizar, atendiendo a diferentes niveles de apropiación de las herramientas de la plataforma. En la agenda colocaba las tareas del día, los horarios de encuentros sincrónicos, tanto conmigo como con los demás docentes. (Docente de sexto año)

Mediante la oferta de webinars los docentes pudieron apropiarse de las competencias necesarias para diseñar sus aulas CREA y poder brindar, a sus estudiantes, un canal eficaz de comunicación donde se planteaban las propuestas a desarrollar por los y las estudiantes, pero también de consulta permanente donde las familias se sentían contenidas y respaldadas en el rol que les fue asignado por las necesidades relativas a la situación sanitaria.

Por otro lado, el trabajo con webinars hizo posible que se crearan comunidades de práctica para compartir entre docentes inquietudes, contenido, objetivos, planificaciones y recursos que promovieran la comprensión del modelo de Educación Abierta (Bailón; Rabajoli, 2014).

En base a lo expuesto anteriormente se puede concluir que las comunidades de práctica son necesarias y eficientes cuando los integrantes se involucran y comparten, debilidades y fortalezas, en un contexto de respeto mutuo y colaboración. Estas comunidades de práctica comparten y producen conocimientos basados en la reflexión conjunta favoreciendo la profesionalización.

Otras de las estrategias empleadas tuvieron que ver con la demanda de las direcciones de los centros para acompañar los proyectos que se estuvieran trabajando. Los Directores y las Directoras convocaban a sus colectivos en forma virtual y las dinamizadoras participaban de las salas docentes.

Las intervenciones se realizaron en duplas de docentes, con planificaciones elaboradas en forma colaborativa, donde se enriquecían con los aportes de cada integrante.

Para planificar las intervenciones en las escuelas nos organizamos en duplas de trabajo. En algunas oportunidades coordinamos a través de videoconferencias en las cuales iniciábamos un documento en Google en el que trabajábamos de forma colaborativa. En otras se intervenía sobre trabajos que eran compartidos por los docentes. También realizábamos coordinaciones a nivel del Centro de Tecnología para enriquecernos entre compañeras y pensar estrategias para avanzar en lo solicitado por los centros educativos. (Maestra Dinamizadora)

Las docentes dinamizadoras, como personal experto en el uso de la tecnología educativa, fueron un elemento clave, a nivel departamental, para potenciar el uso de la tecnología en las propuestas educativas que se le presentaban a los y las estudiantes, pero también en incentivar la colaboración entre ellas para tender redes entre docentes que se encontraban interpelados por la realidad en la que estaban insertos.

El equipo de trabajo creó y diseñó un sitio web donde subían materiales, tutoriales, selección de contenidos y enlaces a sitios educativos. En este sitio todo el contenido es de acceso libre, promoviendo que también las familias pudieran acceder al mismo. Este sitio se encuentra alojado en el blog oficial de la Inspección Departamental de Inicial y Primaria.

Se puede concluir que el equipo de dinamizadoras fue un elemento clave en el desarrollo de las propuestas educativas que favorecieron los aprendizajes en los y las estudiantes del departamento, a través de sus capacitaciones y de la comunicación que mantuvieron con docentes y familias de la comunidad educativa del departamento.

A este respecto se transcribe la opinión de una docente:

Las dinamizadoras realizaron acompañamiento en la sala virtual de nuestra escuela donde nos enseñaron a crear contenidos usando la computadora y también las tablets. Nos sugirieron sitios web donde crear juegos educativos para dinamizar nuestras clases. El que más recuerdo es Educaplay, que lo he usado desde entonces y he visto que los niños se sienten muy motivados. El poder producir contenido y después embeberlos en CREA nos facilitó el trabajo porque es muy difícil mantener la atención en la virtualidad. Nos explicaron que es la gamificación y por qué es importante abordarla con los niños. (Docente de cuarto año)

Como se evidencia el Centro de Tecnología tuvo un papel preponderante en el proceso educativo a través de un acompañamiento estratégico y sistemático, que se adaptó al nuevo escenario educativo, atendiendo los aspectos tecnológicos y pedagógicos para lograr aportes relevantes respecto a la

integración de estas, poniendo el foco en los contenidos y su secuenciación para obtener aprendizajes de calidad.

Otro de sus roles fue colaborar con la incorporación de la educación a distancia y sus dimensiones, las metodologías propias de esa educación, poniendo a la tecnología en un lugar relevante y reivindicando al juego como estrategia de enseñanza. Por otra parte, también tuvo un rol preponderante en el diseño de propuestas para la inclusión educativa, dando difusión a la web Wikinclusión que consta con un banco de recursos que apoyan la labor docente. Como explicita Meirieu (2020): “ante un alumno en grandes dificultades, de poco sirve aumentar la presión e imponer más de lo mismo”, por ello se promovió el uso de las herramientas de CREA que permiten adecuar las propuestas a las necesidades educativas de los y las estudiantes.

El principal objetivo del Centro de Tecnología Educativa en Treinta y Tres es fomentar la innovación y el uso de tecnologías educativas a través de múltiples iniciativas y programas de formación, dirigidos a docentes y estudiantes con el propósito de mejorar la calidad educativa y promover el desarrollo integral de los estudiantes, se buscan integrar herramientas tecnológicas avanzadas en el proceso de aprendizaje.

Conclusiones

Las conclusiones a las que se arriban tienen su sustento en el marco teórico desarrollado en el capítulo uno, el trabajo de recolección de datos sustentados y argumentados en el segundo capítulo y el análisis de resultados analizados en el tercero.

En esta sección se explicitan las conclusiones que tienen su punto de partida en el estudio del objetivo trazado, buscando dar respuesta a la pregunta de investigación planteada:

¿Cómo se comportaron las dimensiones institucionales en relación con los aprendizajes de los y las estudiantes de Primaria, en escuelas de Tiempo Completo, en la ciudad de Treinta y Tres, en el marco de la COVID-19 durante el periodo abril – setiembre de 2020?

Como objetivos específicos se plantearon los siguientes:

Caracterizar la relación entre el uso de tecnologías de la información y el aprendizaje de los niños y las niñas del segundo ciclo escolar procedentes de Escuelas de Tiempo Completo de la ciudad de Treinta y Tres, en el marco de la pandemia.

Indagar la frecuencia de comunicación de los docentes con los estudiantes y la efectividad de las respuestas recibidas, a través de los diferentes formatos de entrega de los trabajos no presenciales, a través de la plataforma CREA, papel, WhatsApp, entre otros.

Identificar el comportamiento de las dimensiones organizacional y administrativa, expresadas en la gestión institucional.

El análisis de la información recopilada y su interpretación conducen a la enumeración de conclusiones que se exhiben a continuación.

En lo que refiere al primer objetivo específico planteado, se caracterizan y describen los recursos tecnológicos empleados para favorecer el aprendizaje de los y las estudiantes del segundo ciclo escolar, así como las estrategias y metodologías de enseñanza empleadas por los y las docentes, a través de la educación a distancia en un contexto sanitario complejo por la pandemia de COVID-19.

Las instituciones relevadas elaboraron proyectos de intervención para promover los aprendizajes, contemplando el contexto departamental e institucional, y colocando a los y las estudiantes como sujetos activos, involucrados en su propio proceso de aprendizaje. Estos proyectos fueron diseñados en forma de cascada, donde el inspector referente de Tiempo Completo trazó líneas de acción a partir de las orientaciones recibidas desde Inspección Técnica, que luego fueron llevadas a territorio por los colectivos docentes. En todos ellos se visualizan aspectos comunes referentes a la educación a distancia para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las propuestas analizadas dan cuenta de un seguimiento sostenido y sistemático de las actuaciones de los y las estudiantes, dejando en evidencia un banco muy importante de actividades que integran los contenidos de los grados, dando continuidad a la educación formal.

El período de suspensión de clases, sin antecedentes en el país, desestabilizó la estructura institucional, provocando incertidumbre en el colectivo docente, en sus estudiantes y en las familias, que se tuvieron que erigir en el rol de coeducadoras. La continuidad educativa fue posible a través de la virtualidad debido a la infraestructura que tiene el Plan CEIBAL.

En este entendido, la plataforma educativa CREA se constituyó en el aula virtual de cada clase, se diseñaron y adaptaron contenidos a través de los portales institucionales adecuándolos al contexto y la Biblioteca Ceibal posibilitó el acceso a todo el material diverso con el que cuenta.

Al momento de analizar los recursos, se pudo establecer que en Lengua se priorizó la lectura y la escritura. Esto se aprecia en el uso de recursos como apoyo a la labor docente, entre ellos se encuentran

los REA, la Biblioteca CEIBAL, videos educativos, juegos educativos (validados por los contenidistas uruguayos y otros de la web) y contenidos creados en la plataforma CREA. En Matemática se priorizaron contenidos, de los diferentes campos del área de conocimiento, donde se utilizaron las plataformas Matific y PAM (Plataforma Adaptativa de Matemática). Siguiendo las orientaciones establecidas en la Circular 4 de Inspección Técnica, se planificó interdisciplinariamente para aprovechar los tiempos y los espacios virtuales educativos.

Los contenidos en formato multimedia permitieron la atención a la diversidad a través de propuestas en diferentes formatos que incluían videos, fichas interactivas, infografías, audios e imágenes, haciendo posible el acceso por diferentes canales. Esto fue significativo para los colectivos docentes que no podían acompañar personalmente las trayectorias educativas de cada estudiante.

Otra información que surge es la preponderancia que tuvieron los colectivos docentes en la elaboración de contenidos, algunos lo hicieron por iniciativa propia, investigando y recurriendo a tutoriales, otros pidieron apoyo y asesoramiento al Centro de Tecnología, logrando producir recursos para sus estudiantes que utilizaron para acompañar sus clases a distancia. Entre los recursos elaborados se encuentran presentaciones, juegos, videolecciones, fichas interactivas, cuestionarios, etc.

A los materiales digitales ofrecidos por CEIBAL, se sumaron los CLE (Cuaderno de Leer y Escribir) y los CHM (Cuaderno Para Hacer Matemática), estos estuvieron disponibles para todos los grados en el portal de Primaria en formato digital y luego llegaron a las escuelas en formato papel. Esto significó mucho en el acompañamiento dado que brindaba las mismas posibilidades a todas las familias de acceder a los recursos. Los docentes que tuvieron la disposición pasaron páginas de los CLE y los CHM a recursos interactivos, organizándolos en la plataforma CREA.

Con respecto al segundo objetivo, se establece que la frecuencia de comunicación entre los integrantes de la institución educativa y las familias, como mediadoras de la interacción entre docentes y estudiantes, se realizó a través de medios tecnológicos y tuvo un alto porcentaje de efectividad. En este sentido, se diversificaron los medios para favorecer el acceso a todos/as los y las estudiantes, proponiendo actividades a distancia en forma sincrónica y asincrónica. La comunicación fue permanente, estableciendo vínculos efectivos con la mayoría de las familias y los y las estudiantes. En aquellos casos en que se vio interrumpida la comunicación, se gestionó una serie de intervenciones con actores educativos y sociales para reestablecer el vínculo escuela – familia.

Los docentes programaron y llevaron adelante actividades sincrónicas para establecer el vínculo con los y las estudiantes y sus familias. En un primer momento fueron utilizando diferentes servicios

de videoconferencia, con predominio de Zoom, luego se fueron agregando otras como lo fue Meet y por último CEIBAL puso a disposición Conference. Este orden en el uso de estas herramientas hizo que muchos docentes no cambiaran de servicio, algunos porque les había costado mucho entender el funcionamiento de videoconferencia que empezaron utilizando y alegaron que les insumía mucho tiempo adoptar el que CEIBAL les ofrecía, otros se cambiaron a Conference por la seguridad informática que brindaba la plataforma ya que había sido evaluada por personal de CEIBAL y daba las garantías institucionales, además de estar integrada como una de las herramientas de la plataforma CREA. En conclusión, hubo un abanico de posibilidades para que los y las docentes pudieran comunicarse en forma sincrónica con sus estudiantes. La frecuencia de comunicación varió entre una o dos veces por semana a aquellos que lo hicieron diariamente.

El proceso de integración tecnológica con sentido pedagógico se fue dando en forma paulatina, en un primer momento la dificultad estuvo en adaptar sus clases a la virtualidad. En una primera instancia lo hicieron a través de CREA con tareas que se adecuaban más a la presencialidad y que luego acompañaban con explicaciones orales a través de WhatsApp. Posteriormente, vieron la necesidad de variar sus propuestas enriqueciéndolas con recursos multimodales, hasta que se hizo necesario verse cara a cara. Los Directores y Directoras acompañaron estos procesos y gestionaron con el Centro de Tecnología acciones para que todos/as los/as docentes participaran de clases sincrónicas. Los actores del Centro de Tecnología diseñaron formas de acompañamiento para favorecer que todos los colectivos docentes conocieran las herramientas de la videoconferencia que CEIBAL puso a disposición de todos sus usuarios.

Frente a las clases sincrónicas, la mayoría de los y las docentes adoptaron la modalidad de plantear actividades individuales en las que los y las estudiantes debían resolver en sus cuadernos o en sus dispositivos y luego se socializaban. También hicieron uso del espacio que permite crear pequeños grupos y les proponían un problema que debían resolverlo para discutir sus soluciones en el aula general. Se aprovechaban estos espacios para retroalimentar las propuestas asincrónicas que estaban cargadas en CREA, despejar dudas, hacer correcciones, etc. También estos espacios fueron de mucha participación familiar, debido a que solucionaban problemas de conectividad, colaborando en los espacios de participación y animando a la resolución de problemas escolares.

El trabajo colaborativo entre docentes llevó a constituir incipientes comunidades de práctica, promoviendo pensar como unidad institucional, intercambiar experiencias y conocimientos, planificar en forma conjunta, realizar intervenciones inter área e inter clase y buscar soluciones a problemas comunes.

Dentro de los principales obstáculos detectados, además de los ya mencionados, se identifican los relacionados a conectividad y a los equipos. Si bien CEIBAL entrega un dispositivo a cada estudiante, no todos están en condiciones de funcionar debido al cuidado que recibe o a aspectos técnicos ajenos al usuario. Las escuelas disponen de equipos en modalidad biblioteca, estos dispositivos fueron entregados en préstamo a las familias para que sus hijos e hijas pudieran acceder desde sus hogares.

En cuanto al tercer objetivo, se puede afirmar que todas las acciones, enmarcadas en las diferentes dimensiones institucionales, promovieron aprendizajes significativos que luego se manifestaron en los resultados obtenidos en las evaluaciones.

Dentro de la dimensión administrativa en la educación, uno de los aspectos más importantes fue la gestión de los recursos humanos. Esto implicó la selección y formación del personal docente y no docente que trabaja en la institución educativa para hacer uso de las tecnologías educativas como un elemento que permite ampliar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es importante que la tecnología educativa se utilice de forma adecuada y planificada, y que se tenga en cuenta tanto sus ventajas como sus limitaciones. Además, es fundamental que se promueva una educación digital responsable y segura.

La dimensión administrativa en la educación fue fundamental para garantizar el éxito educativo de los y las estudiantes. El análisis de una buena gestión de los recursos humanos y materiales, así como una adecuada evaluación y control de los resultados, permiten que la institución educativa cumpla con sus objetivos y brinde una educación de calidad.

Además, también fue importante la modalidad en la que se gestionaron los recursos humanos en cuanto a la distribución de tareas y responsabilidades, la supervisión y evaluación del desempeño, y la promoción y desarrollo profesional del personal.

La preponderancia de los diferentes actores frente a una situación adversa, como lo fue el distanciamiento social, desencadenó un trabajo en redes que permitió la realización de múltiples actividades educativas, desde las dimensiones institucionales, que redundaron en la continuidad educativa y conformaron asociaciones de rendimiento académico.

La gestión realizada por los actores educativos del departamento, conjuntamente con equipos de dirección, docentes de aula y talleristas, familias y la comunidad, hicieron posible que este periodo de incertidumbre fuera superado y se fortaleciera a través de la tecnología como mediadora de espacios de comunicación.

La estructura organizacional respondió a la forma en que se dividió y organizó internamente la escuela para dar respuesta al momento educativo por el que se transitó, incluyendo los diferentes cargos y responsabilidades asignadas a cada miembro del equipo.

La gestión de la dimensión organizacional se enfocó en ser efectiva, siendo clara y eficiente, permitiendo que todos los miembros del equipo trabajaran juntos de manera coordinada para lograr los objetivos de la institución.

En suma, las tecnologías puestas a disposición por el Plan CEIBAL a través de dispositivos, conectividad, plataformas y recursos, hicieron posible la continuidad educativa, promovieron la profesionalización de los docentes en la formación tecnológica, fortalecieron los vínculos entre la escuela y la comunidad y permitieron abordar competencias digitales necesarias para la vida en sociedad. La plataforma CREA fue valorizada en cuanto a sus potencialidades, permitiendo a los docentes desarrollar su labor docente y plantear actividades acordes al momento actual de los y las estudiantes. Sin embargo, aún se puede visualizar una subutilización de las herramientas de CREA, sobre todo aquellas que promueven el trabajo colaborativo entre estudiantes y la preponderancia de los textos escritos en relación a los audios, videos, imágenes, etc.

También tuvieron gran relevancia las dimensiones institucionales expresadas en la gestión educativa. La educación es un proceso complejo que involucra diferentes dimensiones institucionales que se relacionan entre sí para lograr un objetivo común: formar individuos capaces de desenvolverse en sociedad.

En este sentido, fue fundamental analizar cada una de estas dimensiones y su impacto en el proceso educativo para poder comprender su importancia y pensar conjuntamente en estrategias efectivas que favorezcan la mejora en la calidad de la educación.

Bibliografía

ACOSTA, Fernando (2013). Inclusión educativa, empeño de la U. Gran Colombia.

Cronicadelquindio.com. Recuperado de: <http://www.cronicadelquindio.com/noticia-completa-nota-59259>

ADELL, Jorge y CASTAÑEDA, Linda (2012) Tecnologías emergentes ¿pedagogías emergentes?

Tendencias emergentes en educación. Págs 13 a 32 Barcelona Disponible en

https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/29916/1/Adell_Castaneda_emergentes2012.pdf

f

- ÁLVAREZ, Isabel, AYUSTE, Ana, GROS, Begoña, GUERRA, Vania y ROMANÍA, Teresa (2005). Construir conocimiento con soporte tecnológico para un aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36-1. Disponible en: http://www.rieoei.org/tec_edu37.htm
- ANDER-EGG, Ezequiel (1997) *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- ANEP. CODICEN. Dirección Sectorial de Planificación Educativa, (2014) Planificación Educativa: Perfiles y Configuraciones. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/libro%20planificacin%20educativa.pdf>
- ANEP. Departamento de Investigación y Estadística Educativa División de Investigación, Evaluación y Estadística (2016) Relevamiento de características socioculturales de las Escuelas Públicas del CEIP 2015. Disponible en https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2016/varios/Anticipacion_%20resultado_Relevamiento.pdf
- ANJOVICH, Rebeca (comp.) (2016). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- ARAGAY, Xavier (2020). Avanzar en la transformación educativa tras la pandemia del coronavirus: Opinión. *Revista Saber y Justicia*, 1.
- ARATA, Nicolás (2020). La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas en DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patricia y PULFER, Darío. Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. UNIPE
- AREA-MOREIRA, Manuel; ADELL, Jorge (2009) E-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/216393113_E-Learning_ensenar_y_aprender_en_espacios_virtuales
- ÁVALOS, Beatrice (2011). *Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente*. En Velaz, Vaillant, Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid. Fundación Santillana.
- AVIDON FLORES, Milton (2020). Uso de Entornos Virtuales en la Gestión Áulica del Servicio Educativo No Presencial en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular en la Región San Martín, en Tiempos de Pandemia. Disponible en

<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/4959/Milton%20AVIDON%20FLORES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- AZZERBONI, Delia y HARF, Ruth (2003). *Conduciendo la Escuela*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires
- BAILÓN, Martina y RABAJOLI, Graciela (2014): El desafío de las prácticas educativas abiertas Disponible en https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/249/1/Rivero_Rabajoli_Practicas_educativas_abiertas.pdf
- BARBERÁ, Elena (2006). APORTACIONES DE LA TECNOLOGÍA A LA E-EVALUACIÓN. *Revista de Educación a Distancia (RED)*
- BARTLE, Phil. (2007): Diseño de Proyectos Comunitarios www.scn.org/mpfc/modules/pd-pds.htm
- BATTHYÁNY, Karina (2011) Metodología de la investigación en ciencias sociales. Apuntes para un curso inicial. Montevideo. Universidad de la República. Disponible en: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/26551/1/Metodologia%20de%20la%20investigación%20en%20CCSS_Batthyany_Cabrera.pdf
- BELTRÁN, Francisco y SAN MARTÍN, Ángel (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- BLEJMAR, Bernardo (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Noveduc.
- BOGDAN, Robert y TAYLOR, Steve (1990). *Introducción a los métodos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: editorial Paidós.
- BOSSERT, Steven (1982). *The instructional management role of the principal*. Educational Administration Quarterly.
- BRECHNER, Miguel (2017) Aportes del Plan Ceibal a la educación. Disponible en https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/249/1/Rivero_Rabajoli_Practicas_educativas_abiertas.pdf
- BURKEY, Stan (1993). *People First: a Guide to Self-reliant, Participatory Rural Development*. London & New Jersey: Zed Books
- CABERO ALMENARA, Julio (2002). *Nuevos retos para las universidades: La incorporación de las TICs*. EA, Escuela Abierta.

- CAPOCASALE, Alejandra (2015) ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? Convocación. pp 32-47. Disponible en: https://www.clacso.org.ar/librerialatinoamericana/buscar_libro_detalle.php?id_libro=976&campo=autor&texto=
- CASAS ARMENGOL, Miguel (1982): Ilusión y realidad de los programas de educación superior a distancia en América Latina, Proyecto Especial 37 de Educación a Distancia, O.E.A.
- CEIP (2020) Circular N°4, Nutrir, entretejer, entramar. Disponible en: https://www.ceip.edu.uy/documentos/2020/tecnica/nutrir_entretejer_entramar.pdf
- CAÑEQUE, Hilda (1993). *Juego y vida*. Buenos Aires, El Ateneo.
- CIRIGLIANO, Gustavo (1983) *La educación abierta*, Buenos Aires, El Ateneo.
- COHEN, Sheldon y HOBERMAN, Harry (1983). Positive events and social supports as buffers of fe change stress. *Journal of Health and Social Behavior*
- COLEMAN, Peter et al. (1973). Seeking the levers of change: participant attitudes and school improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 4, núm. 1
- COLEMAN, Peter (1994). *Learning about school: what parents need to know they can find out*, Institute for Research on Public Policy, Montreal, Quebec.
- COLL, César (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas en Pensamiento Iberoamericano, 7, 47-66. Disponible en: http://www.psyed.edu.es/grintie/prodGrintie/articulos/CC_2010_PensamientoIberoamericano.pdf.
- CREEMERS, Bert (1994). *The effective classroom*, Londres: Cassell.
- DELGADO, Jorge Coord. (2017). Siglo XXI: educación y Ceibal. Montevideo, Uruguay. Disponible en <https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content/uploads/2018/01/siglo-xxi-educacion-y-ceibal.pdf>
- DENZIN, Norman y LINCOLN, Yvonna (1994) (Eds). *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, Thousands Oaks.
- DEVETACH, Laura. (2008) *La construcción del camino lector* / Laura Devetach - 1a ed. – Córdoba. Colección Pedagogía y Didáctica.

- DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patricia y PULFER, Darío. Compilador/a o Editor/a (2020) Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- EDMONDS, Ronald (1979). *Effective schools for the urban poor*. Educational leadership, 37(1), 15-24.
- ESPINOZA, Leonor y RODRÍGUEZ, René. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 7(14), 110 - 132. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.276>
- ESPÓSITO, Sergio; BARRERA, Marisa; GALLO, María; MARTÍNEZ, Verónica; OCAMPO, María y TAGLIAVINI, Gabriela (2010). *Las consignas escolares como dispositivos para el aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- ETHIER, Gérard (1989), *La gestion de l'excellence en éducation*, Presses de l'Université du Québec.
- EVERTSON, Carolyn (1980). "Predictors of effective teaching in junior high mathematics classrooms", *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 11, núm. 3
- FAILACHE, Elisa; KATZKOWICZ, Noemí y MACHADO, Alina (2020). La educación en tiempos de pandemia y el día después: El caso de Uruguay. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, vol. 9 n° 3.
- FERNÁNDEZ, María Rosa & VALVERDE, Jesús (2014). Comunidades de práctica: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar*, 42. (DOI 10.3916/C42-2014-09)
- FLACSO Uruguay, García, José; García Cabeza, Sofía. Compiladores. Las tecnologías en (y para) la educación (2020). Disponible en https://www.flacso.edu.uy/publicaciones/edutic2020/garcia_garcia_tecnologias_en_y_para_la_educacion.pdf
- FRIGERIO, Graciela; POGGI, Margarita; TIRAMONTI, Guillermina (1992) *Las instituciones educativas*. Cara y ceca. Troquel. Buenos Aires.

- FUNDACIÓN CEIBAL (2017) *Escuela de Invierno en Educación y Tecnología 2017. Tendencias emergentes y nuevos horizontes en el estudio de la educación y la tecnología*. Fundación CEIBAL. Montevideo
- GALEANO, María (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. Medellín. La Carreta Editores.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo (1987). Hacia una definición de educación a distancia. Disponible en http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20258/hacia_definicion.pdf
- GARCÍA GUTIÉRREZ Antonio (2002) *Tratamiento y análisis de la documentación*. En: Vizcaya Alonso, D. (comp). Selección de lecturas: Fundamentos de la organización de la información. La Habana: Universidad de La Habana.
- GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Relieve*, 21(2), 1-24.
- GONZÁLEZ, Julio y NÚÑEZ, José. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*
- GUEDEZ, Víctor (1984): Las perspectivas de la educación a distancia en el contexto de la Educación Abierta y Permanente, en *Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, núm. 3, Madrid.
- GRAY, John (1990). *Estimating differences in the examination performance of secondary schools in six LEAs: A multilevel approach to school effectiveness*, Oxford Review of Education.
- HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta edición). Ciudad de México: McGraw-Hill.
- HOLMBERG, Borje (1977): *Distance education a Survey and Bibliography*, London, Kogan Page.
- IMPO, Montevideo, 13 de marzo de 2020. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/93-2020>
- ITURRALDE, Daniel; ANDRADE, Nancy y MARKMAN, Melania (2018). Las dimensiones institucionales en la evaluación estratégica de la escuela secundaria. Disponible en <http://redi.ufasta.edu.ar:8082/jspui/handle/123456789/1617>
- JONES, Beau Fly et. al. (1997). *Estrategias para enseñar a aprender*. Buenos Aires: Aique.

- JOHNSON, Gerry; SCHOLLES, Kevan y WHITTINGTON, Richard (2006) *Exploring Corporate Strategy*. Enhanced Media Edition, Prentice Hall, Harlow
- KVALE, Steiner (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- LANDE, Linda (2011). Webinar Best Practices: From Invitation to Evaluation. A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree, The Graduate School University of Wisconsin. Recuperado a partir de <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2011/2011landel.pdf>
- LATIESA, Margarita (1992) *La deserción universitaria: desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior: éxitos y fracasos*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Editores: Madrid: Siglo XXI de España
- LEVINE, Daniel y STARK, Joyce (1981). *Instructional and organizational arrangements and processes for improving academic achievement at inner city elementary schools*, Kansas City: University of Missouri-Kansas City.
- LEVINE, Daniel y LEZOTTE, Lawrence (1990). *Unusually effective schools, Board of Regents*, University of Wisconsin System. The National Center for Effective Schools Research and Development
- MCCARTHY, S.; SAXBY, L.E.; THOMAS, M.; WEERTZ, S (2012). Connecting through Webinars: A CRLA Handbook for the Use of Webinars in Professional Development. College Reading and Learning Association Professional Development Committee. Recuperado a partir de <http://www.crla.net/ProfDev/Connecting%20through%20Webinars%20CRLA%20Handbook.pdf>
- MEIRIEU, Philippe (2020). La escuela después... ¿con la pedagogía de antes? Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Recuperado de: <https://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>
- MESSINA, Daniel y GARCÍA, Lorena (2020), Estudio diagnóstico sobre docentes en América Latina y el Caribe, Documento de Trabajo, Santiago, *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO).

- MISHRA, Punya y KOEHLER, Matthew (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers college record*, 108(6), 1017-1054. Disponible en <https://punyamishra.com/2008/01/12/mishra-koehler-2006/>
- MOLAY, Ken (2010). Best Practices for Webinars. Increasing attendance, engaging your audience, and successfully advancing your business goals. White paper Adobe Systems Incorporated. Disponible en <https://www.clarix.com/whitepapers/best-practices-webinars-wp.pdf>
- MONTECINOS, Carmen y CORTEZ, Mónica (2016). *Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docente*. Santiago de Chile
- MORTIMORE, Peter et al. (1988a). *School matters: the junior years*, Wells: Open Books. Oxford
- MUNARRIZ, Begoña (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En: Muñoz, J. Metodología de la Investigación educativa (pp 101-116). Universidad de la Coruña. Disponible en: <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8533/CC02art8ocr.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NREL (1990) *Onward to excellence: effective schooling practices: a research synthesis*, Portland, Oregon, North West Regional Educational Laboratory
- NICOLETTI, Javier (2006). Fundamento y construcción del acto educativo en Docencia e Investigación: *revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, ISSN 1133-9926, Año 31, Nº. 16, págs. 257-278.
- NU. CEPAL |UNESCO (2020-08-13) La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Disponible en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- OSILAC (2007): *Compendio de prácticas sobre implementación de preguntas de TIC en encuestas de hogares y empresas*, CEPAL, Naciones Unidas.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO, 2008) *La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro*. Documento de Referencia. Conferencia Internacional de Educación. 48ª Reunión. Ginebra.

25 a 28 de noviembre de 2008. Disponible en:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish-pdf

PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1988). *Análisis didáctico de las Teorías del Aprendizaje*. Málaga: Universidad de Málaga

PLAN CEIBAL (2017). 10 años de Plan Ceibal: Hicimos historia haciendo futuro. Montevideo, Uruguay. Disponible en <https://www.ceibal.edu.uy/wp-content/uploads/storage/app/media/documentos/ceibal-10-2.pdf>

PORTER, Luis (2004). La planeación de la autoridad. La planeación de la libertad. Inconsistencias e incompatibilidades del programa integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

PURKEY, Stewart y SMITH, Marshall (1983). Effective Schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83.

QUESTA-TORTEROLO, Mariela; TEJERA TECHERA, Andrea; DÍAZ, Eliana; NOSSAR, Karina; CAPOCASALE, Alejandra y SILVA, Álvaro (2020). La gestión educativa en situación de confinamiento en Uruguay. La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica. Disponible en <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/108870/1/la-gestion-educativa-en-situacion-de-confinamiento-en-uruguay.pdf>

RUTTER, Michael (1979). *Protective factors in children's responses to stress and disadvantages*. En M. W. Kent & J. E. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology. Social competence in children* (Vol. 3, pp. 49-74). Hanover, NH: University Press of New England.

RUTTER, Michael (1983). Efectos de la escuela en el progreso de los alumnos: resultados de la investigación e implicaciones políticas. *Desarrollo infantil*, 54 (1), 1–29. <https://doi.org/10.2307/1129857>

SAMMONS, Pam; HILLMAN, Josh y MORTIMORE, Peter (1998) *Características clave de las escuelas efectivas*. México.

SCHEERENS, Jaap (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*, Londres: Cassell.

- SMITH, David y TOMLINSON Sally (1989). *The school effect: A study of multiracial comprehensives*, Londres: Policy Studies Institute
- SORIANO, Ana (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos*, 14, 19-40. DOI <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i14.2202>
- TONUCCI, Francesco (2020). Diálogos sobre educación. Integratek. Disponible en <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/589-dialogos-sobre-educacion-escuela-y-conocimiento-en-tiempos-de-pandemia>
- UNESCO. (2020). Covid-19 Educational Disruption and Response. Recuperado de <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, FAILACHE, Elisa; KATZKOWICZ, Noemí y MACHADO, Alina (2020). La educación en tiempos de pandemia. Y el día después. Disponible en https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24008/1/La_educaci%C3%B3n_en_tiempos_de_pandemia._Y_el_d%C3%ADa_despu%C3%A9s.pdf
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, TEMESIO, Silvana; GARCÍA Sofía y PÉREZ, Alén. Rendimiento estudiantil en tiempo de pandemia: percepciones sobre aspectos con mayor impacto. Disponible en http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=569%3Aley-no18437-ley-general-de-educacion-160109&Itemid=78
- URUGUAY, REPÚBLICA ORIENTAL (2020) Decreto N° 93/020, Declaración de estado de emergencia nacional sanitaria como consecuencia de la pandemia originada por el virus COVID-19 (coronavirus), Centro de Información Oficial
- YADAROLA, María Eugenia (2007): El aula inclusiva, el espacio educativo para todos. Ponencia en I Congreso Iberoamericano sobre síndrome de Down. Buenos Aires: ASDRA. En línea: http://www.fusdai.org.ar/themes/multi_destino_localidad/ElementosDelSitio/Pdfs/El%20aula%20inclusiva,%20el%20espacio%20educativo%20para%20todos.pdf
- YUNI, José y URBANO, Claudio (2014). Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación. Volumen 2. Editorial Brujas.

Anexos

Demanda de cooperación

Las personas a entrevistar serán algunos docentes de segundo ciclo de primaria (de 4° a 6° año) de escuelas de tiempo completo del departamento de Treinta y Tres, así como a la Inspectora Referente del Centro de Tecnología departamental, las Directoras de Escuelas de Tiempo Completo durante el año 2020.

El análisis documental se realizará sobre las circulares de Inspección Técnica, proyecto de supervisión de la Inspectora Referente de Tiempo Completo, proyectos institucionales de las escuelas de Tiempo Completo y aulas virtuales de los mencionados docentes de aula.

Diseño global de la investigación

Título

Las dimensiones institucionales y aprendizajes en escuelas de Tiempo Completo, en la ciudad de Treinta y Tres, en el marco de la COVID-19, durante el periodo abril – setiembre de 2020.

Objetivo general:

Analizar el comportamiento de las dimensiones institucionales en relación con los aprendizajes de los y las estudiantes de Primaria, en escuelas de Tiempo Completo, en la ciudad de Treinta y Tres, en el marco de la COVID-19, durante el periodo abril – setiembre de 2020.

Objetivos específicos:

Describir los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas del segundo ciclo escolar procedentes de Escuelas de Tiempo Completo de la ciudad de Treinta y Tres, en el marco de la pandemia.

Indagar la modalidad de comunicación de los y las docentes con los y las estudiantes y la efectividad de las respuestas recibidas, a través de los diferentes formatos de entrega de los trabajos no presenciales, a través de la plataforma CREA, papel, WhatsApp, entre otros.

Identificar el comportamiento de las dimensiones organizacional y administrativa, expresadas en la gestión institucional.

Categorías

Dimensiones institucionales

Aprendizajes de estudiantes de Primaria

Metodología

Enfoque cualitativo

Enmarcada dentro del paradigma socio interpretativo.

Muestra

Homogénea, de tipo no probabilístico

Docentes de cuarto a sexto de escuelas de tiempo completo del departamento de Treinta y Tres.

Técnicas de producción de datos

Análisis documental de las aulas virtuales de la plataforma CREA, circulares de Técnica y Proyectos.

Entrevistas semiestructuradas

Anexo 1. Guía de entrevista a docentes de aula

Preguntas generales

1. ¿Cuántos años tiene de docente de aula?
2. ¿Qué clase tuvo a su cargo, en esta escuela, durante el año 2020?
3. ¿Cuenta con experiencia en esta clase?
4. Durante la etapa no presencial durante el año 2020 ¿propuso trabajos a distancia en CREA u otro formato digital?

Preguntas estructurales

1. En su consideración, ¿cuál el porcentaje de niños que se mantuvieron vinculados en el proceso de enseñanza aprendizaje durante este periodo?
2. En su consideración, ¿cuál fue la causa por la cual algunos estudiantes no se vincularon o no lo hicieron con frecuencia?
3. ¿Cómo y con qué frecuencia se realizó el control de trabajos escolares a distancia?
4. ¿De qué forma acompañaron los profesores talleristas durante el periodo abril -setiembre 2020?
5. ¿Cuáles son los aspectos organizativos que le resultan más importantes de la institución?
6. ¿Podría contarme de alguna vez en la que recibió feedback de otros colegas o directivos?
7. ¿Cómo valora el apoyo de la familia hacia las tareas propuestas?
8. De los estudiantes vinculados, ¿cuál fue el promedio de entrega de tareas?
9. Los que no hicieron entregas, ¿por qué crees que no lo hicieron?
10. ¿Las instancias de educación a distancia fueron adecuadamente organizadas?
11. ¿Cuál fue el criterio de organización de las clases a distancia?
12. ¿La utilización de recursos de Ceibal favoreció el acercamiento al contenido enseñado?
13. Según su experiencia, ¿la enseñanza a distancia o mixta (asincrónica y sincrónica y en línea) es una buena alternativa educativa? ¿Por qué?
14. ¿De qué forma las plataformas educativas, por ejemplo, CREA de Ceibal, le fueron útiles?
15. ¿Con qué frecuencia se realizaron las entregas de actividades por parte de los estudiantes?

16. ¿Se brindó retroalimentación correspondiente después de cada entrega a los niños?
17. ¿Cómo determina si los estudiantes han aprendido?
18. ¿De qué manera se modificaron las dinámicas y rutinas vinculadas a los procesos de enseñanza- aprendizaje?
19. Identifique cuáles de fueron las actividades de formación u orientación le han resultados más útiles o adecuados para acompañar el proceso educativo del estudiante.
20. ¿Cuáles son los principales elementos que tiene en cuenta cuando debes diseñar una propuesta de enseñanza a distancia?

De los recursos digitales disponibles del Plan CEIBAL:

1. ¿Cuáles ha utilizado para acompañar la educación a distancia en el período mencionado?
2. ¿Qué actividades concretas propuso con ellos?
3. ¿Cuáles considera que fueron más eficaces para el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Por qué?
4. ¿Cuáles constituyeron obstáculos para su incorporación a las propuestas de aula?
5. ¿Recibió algún asesoramiento o formación sobre su uso? En caso afirmativo: ¿de quién?

Muchas gracias

Anexo 2. Guía de entrevista a especialista

Inspectora Referente del Centro de Tecnología Departamental.

Cargo: Inspectora Referente del Centro de Tecnología y CEIBAL (CTEC) del departamento de Treinta y Tres durante la etapa no presencial del año 2020

1. ¿Puede explicar brevemente cuál es su rol como Inspectora Referente del CTEC departamental?
2. ¿Cómo se distribuye el equipo de trabajo? ¿Cuáles la función de cada integrante del equipo?
3. Mientras transcurrió la etapa no presencial del año 2020 ¿Qué propuestas tecnológicas se diseñaron para apoyar el diseño de trabajo a distancia en apoyo a los docentes de Tiempo Completo?
4. ¿Qué recursos del Plan CEIBAL se priorizaron?
5. ¿Cómo diseñaron el acercamiento a los colectivos docentes del departamento?

6. ¿Qué problemas visualizaron a nivel docente en la integración de los recursos ofrecidos por el Plan CEIBAL?

Específicamente, en el Área de Tiempo Completo:

1. ¿Cómo se canalizó el apoyo a docentes de las escuelas en el Área de Tiempo Completo?
2. Según su punto de vista, ¿cuáles fueron los recursos que más utilizaron los docentes en los trabajos a distancia? ¿Qué destaca del uso de los recursos en su integración a las propuestas en el período virtual?

Muchas gracias

Anexo 3. Guía de entrevista a Maestra Directora de Tiempo Completo

Maestra Directora de Tiempo Completo

1. ¿Puede expresar en pocas palabras cuál es su cometido como Maestra Directora de escuela de Tiempo Completo?
2. Mientras transcurrió la etapa no presencial del año 2020 ¿Qué acompañamiento realizó en el diseño de propuestas de trabajos a distancia como apoyo al cuerpo docente?
3. ¿Qué problemas identificaron a nivel docente para la integración y uso de los recursos ofrecidos por el Plan CEIBAL?
4. ¿Qué fortalezas?
5. ¿Qué orientaciones brindó al colectivo docente para la integración pedagógica de los recursos tecnológicos?
6. ¿Acompañó a sus docentes en clases a distancia en forma sincrónica?
7. ¿El equipo de dirección hizo gestiones para mejorar la vinculación con los alumnos y las familias?
8. ¿En qué grado considera que se estableció la comunicación entre los actores del centro educativo a través de la utilización de la tecnología?
9. ¿Cómo valora el apoyo de la dirección escolar hacia la tarea docente?

Muchas Gracias

Anexo 4. Guía de Análisis Documental

Documentos	Número de entregas	Número de inscriptos	% de entregas
Reportes de entrega de trabajo no presencial			

Notas sobre observaciones realizadas y registradas en Guri (Gestión Unificada de Registros e Información)

Se elaboran circulares de orientación educativa atendiendo al aspecto pedagógico.	
Se elaboran proyectos institucionales y áulicos.	
Se incluye a todos los actores educativos de la escuela en los proyectos.	
Se realizan salas virtuales entre docentes que constan en las actas.	
Se realizan observaciones sobre las actuaciones de los docentes.	
Se registran las comunicaciones con familias	
Se realiza seguimientos de los alumnos	

Documentos a analizar

Fuente; <https://www.dgeip.edu.uy/normativa>



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
 CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA
 DIVISIÓN EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA
 Inspección Técnica

Circular N° 2

Montevideo, 23 de marzo de 2020

Sres. Inspectores Generales, Nacionales, Departamentales y Zonales:

Entremedios: construir cercanía en la distancia

Denominar este tiempo que nos toca vivir con el término "entremedios" no es casualidad, porque no es casual que nos golpee tan fuerte el afuera para obligarnos a transitar un intervalo, una pausa, un tiempo y un espacio que está en el medio de dos extremos.

Hoy la necesaria y justa obligación de cuidarnos nos enfrenta al desafío de movernos de un lugar, que es conocido y que nos transmite cierta forma segura de caminarlo, a otro espacio que nos interpela con su incertidumbre.

Desde el punto en que la presencialidad parece ser la mejor solución para educar, al extremo que se nos impone de no poder compartir un mismo espacio físico, hay una distancia determinada por un proceso que hemos de encarar juntos. ¿Dónde estará la mayor riqueza? ¿En los extremos? ¿en el intermedio? ¿o en la incerteza del proceso mismo? Boaventura de Sousa Santos (2016) afirma que la incerteza resulta de las posibilidades que emergen de las múltiples relaciones que pueden existir entre dos emociones básicas: el miedo y la esperanza. Que una emoción predomine sobre la otra resulta determinante en la forma de construir ese "entremedio" que exige ser sensible, creativo, compartido, colectivo.

Seguramente la esperanza de hacer visible las capacidades, los recursos, las trayectorias será el principal motor para empezar a andar, tomando conciencia que lo que hasta ahora podía ser una oportunidad para crear y sostener el vínculo con cada estudiante ampliando el tiempo pedagógico, se ha convertido en "la oportunidad", en la única herramienta posible e insustituible.

¿En qué lugar se aloja el vínculo? ¿cómo se construye? ¿cuánto se dimensiona? ¿Es posible construirlo, enriquecerlo, sostenerlo estando presentes, aunque no compartamos las mismas paredes? Acostumbrados a abrir las puertas de

nuestras instituciones a la familia nos sorprende hoy un derrotero a la inversa, porque es momento de entrar a los hogares, de ganarse la confianza para generar un vínculo amigable, que acompañe al proceso de revisar rutinas familiares y ayude a tomar conciencia de cómo vivir un tiempo diferente. No es cuestión de transferir toda la responsabilidad educativa a la familia ni pretender que la tecnología *per se* cumpla el rol de enseñante. Es tiempo de generar una nueva "instalación" educativa que exige de cada docente habitar otras formas y otros modos, siempre con la misma pasión por transformar el saber en conocimiento. El vocabio saber proviene del término "sapere" al igual que "sabor". En este sentido la invitación es a los colectivos docentes para que pongan lo mejor de sí y se apresten a "saborear" cada decisión, cada propuesta que podrá ser sistemática, sostenida, motivante, secuenciada, creativa.

La tecnología digital ofrece la virtud de acortar distancias poniendo a nuestro alcance innumerable cantidad de dispositivos y herramientas. La sobreoferta de recursos puede ser un obstáculo para entablar el vínculo, que debe garantizarse sano, fresco, renovado, mediado por la voluntad, el "sí quiero" de cada colectivo y de cada docente para echar a andar procesos de acercamiento y enseñanza.

Construir cercanía en la distancia acoge a un sinnúmero de estrategias que están en la imaginación de los colectivos, profesionales de la educación especializados para entablar la necesaria e imprescindible mediación entre el contenido, el recurso o la actividad disponible hoy desde el formato digital.

Resulta imprescindible dar una señal de presencia a nuestros niños y niñas para dar curso a la propuesta de enseñanza que será de profunda coordinación:

- con quienes conforman el equipo docente para nutrirse de las trayectorias de formación y establecer criterios y estrategias;
- con quienes se desempeñan en diversos roles a nivel jurisdiccional que demuestran especificidad en áreas de conocimiento;
- con los supervisores de diverso orden para enriquecer la mirada desde perspectivas complementarias y que exige un constante acompañamiento;
- con la familia que será la aliada imprescindible para pautar tiempos de encuentro con las propuestas.

El liderazgo del director tiene la posibilidad de congregarse en la virtualidad a sus docentes, es pieza vital para generar espacios de intercambio y coordinación. Se trata de entrar al hogar con propuestas que acompañen y colaboren en la creación de nuevos hábitos, que aseguren el "ida y vuelta" para que los estudiantes se sientan leídos y escuchados.

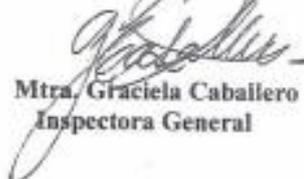
Hoy más que nunca la expresión minimalista "menos es más" juega un rol fundamental en el momento de pensar la intervención.

Hoy más que nunca, lo escolar tiene la posibilidad de entrar a cada hogar evitando ser presa de ansiedades o disputas de protagonismos.

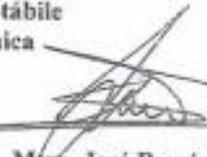
La creatividad está de fiesta, para disfrutar de la singularidad, para fomentar la colaboración, para hacer visible la profesionalidad y el compromiso ético.



Mtra. Ivonne Coastantino
Inspectora General



Mtra. Graciela Caballero
Inspectora General



Mtro. José Barrios
Inspector General



Mtra. Rosa Lezue
Inspectora General



Mag. Selva Pérez Stabile
Inspectora Técnica

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
 CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA
 DIVISIÓN EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA
 Inspección Técnica

Circular N° 3

Montevideo, 21 de abril de 2020

Sres. Inspectores Generales, Nacionales, Departamentales y Zonales:

Abrir ventanas a la empatía para seguir enseñando a la distancia

"Y tal vez toda posibilidad y toda intensidad de cambio en las relaciones pedagógicas pueda depender, también, de ese acto sincero y honesto que consiste en acallar nuestras preguntas sobre el otro y comenzar a percibir las preguntas (que son) del otro"

Carlos Skliar,(2011)

La expresión "seguimos enseñando" acompaña en este momento, distintas y maravillosas señales que los colectivos docentes ofrecen a los estudiantes, a las familias y la sociedad en general. No es un simple slogan sino que representa el difícil y "apurado" cambio al que cada docente y cada comunidad educativa ha tenido que afrontar. Seguramente sin el tiempo necesario para la reflexión se han creado, afuera del edificio escolar y en el seno del hogar, nuevas formas de enseñar para que acompañen nuevas formas de aprender. Los edificios escolares están cerrados, sin embargo, las clases continúan y la tarea de educar se transforma en el esfuerzo sostenido de cada profesional.

Comprender la realidad educativa exige de cada integrante del sistema desarrollar la capacidad de empatía para pensar y decidir como si se estuviera en el lugar de ese "otro" que es diverso y que al igual que todos, busca y crea nuevas formas de organizar su tiempo, su espacio, su vida.

Desde la sensibilidad que impulsa a escuchar, a observar lo que a cada uno le sucede, es que se transita esta segunda fase de *planificar intencionalmente la enseñanza*

Cabe tener en cuenta la simultaneidad de factores que se entrelazan en esta coyuntura y que exigen estar atentos en esta innovadora manera de vincularse al tomar la palabra para ayudar, acompañar, sostener y aportar.

- la reorganización intrafamiliar de estudiantes, de cada uno de los docentes y de los colectivos demandados por la necesidad de crear una nueva forma de hacer Escuela;
- la implementación de estrategias para establecer y sostener la comunicación con los estudiantes, con los integrantes de la comunidad educativa, con las familias;
- las emociones que genera una realidad inesperada que obliga a moverse de un lugar conocido y que genera más preguntas que certezas.

La fuerza y el poder del encuentro de los colectivos puede ser la garantía para que se transite por un genuino proceso de abrir ventanas: desde el punto de vista literal porque se despliegan múltiples clics para conectar estudiantes- docentes- familias y en el sentido metafórico, porque se abre la posibilidad a la creatividad para imaginar modos de "poner el cuerpo" en juego y educar superando los obstáculos de la distancia física.

La complejidad de la tarea diaria de pensar la enseñanza para despertar el aprendizaje implica atender de manera simultánea varios desafíos:

- 1- *Sostener y enriquecer el vínculo con todos y cada uno de los estudiantes y docentes.*

El vínculo basado en la afectividad y escucha es una condición imprescindible en estos tiempos. La relación entre los diversos actores institucionales más allá del lugar que ocupan (docentes, directores, inspectores) debe y puede enriquecerse desde la empatía. "Tal vez allí resida toda la posibilidad y toda la intensidad del cambio de amorosidad en las relaciones pedagógicas: nunca ser impunes cuando hablamos del otro; nunca ser inmunes cuando el otro nos habla" (Skliar, 2011, p. 147). Fortalecer al colectivo tomando la escuela como unidad es la estrategia más potente e intensa que construye grupo, que contiene, acompaña e impulsa la conexión con cada hogar con la convicción de enseñar.

Enseñar a todos y a cada uno implica redoblar el esfuerzo para comunicarse especialmente con aquel niño que hasta hoy no se ha podido integrar, el apoyo de Maestros Comunitarios, Maestros de Apoyo e Itinerantes, integrantes del Equipo de Escuela Disfrutable es esencial para que, alternando medios y mecanismos favorezca la integración impostergable de la totalidad del estudiantado.

La escuela y los colectivos se expanden integrando recursos de cada jurisdicción en un proceso de crecimiento colectivo que además de lo empático considera hoy más que nunca, la alteridad. En este sentido Philippe Meirieu (2020) expresa que es la alteridad lo que nos hace "...capaces de hacernos percibir que, a pesar de nuestras diferencias, todos estamos llamados a participar en la construcción de 'lo común'..." y alerta sobre el riesgo que significa el aumento de las desigualdades familiares y sociales en este

tiempo en que la presencialidad está cercenada. Por lo tanto, habrá que redoblar esfuerzos para ofrecer "lo mejor" a cada uno y no más de lo mismo a todos.

2- *Vivenciar y reflexionar sobre las particularidades de la educación a distancia*

En tanto se toman decisiones educativas para que ningún niño quede por fuera de la propuesta se debe avanzar en la esencia de la educación a distancia. Si bien Jisc (2004) y Anaraki (2004) establecen características positivas se entiende importante formular interrogantes con el crisol del nivel etario de la población destino en la escuela:

¿se ha logrado que todos los estudiantes tengan las condiciones básicas para ingresar a los dispositivos que aseguren la conectividad, es decir al acceso a la información?

¿cómo vivencia y se acompaña a docentes y estudiantes en la organización de tiempos y espacios para que la flexibilidad de esta modalidad aparezca como fortaleza y no como una situación abrumadora?

¿se avanza en la toma de conciencia de la posibilidad de desarrollar mayor autonomía del estudiante o de la familia con sus hijos para el aprendizaje? ¿se ha logrado comunicar y acompañar en estrategias que permitan centrar la atención en el aprendizaje?

¿se diseñan propuestas sincrónicas (conferencias, videollamadas) y asincrónicas (foros, mensajes, audios) que hagan efectiva la genuina colaboración entre los actores?

¿se optimizan herramientas tecnológicas para que las intervenciones sean motivadoras, conectadas con la experiencia de los niños y su ambiente intrafamiliar?

El equipo de cada centro de tecnología y su relación con los recursos que ofrece el Plan Ceibal se presenta hoy como un andamio que ofrece puntos de apoyo para avanzar en las decisiones pedagógicas. Al mismo tiempo la presencia de figuras institucionales en cada jurisdicción: Maestro Capder, Director Coordinador de Educación Física, Director de Escuela de Educación Artística permiten conformar equipos potentes de acompañamiento y reflexión para la construcción de conocimiento que equilibren el saber didáctico, pedagógico y tecnológico.

3- *Delinear la hoja de ruta de un currículo que se adapte al contexto virtual o semipresencial*

Establecer un periodo de tiempo en el que las opciones de educar se presenten únicamente desde lo virtual o se alternen entre lo virtual y lo presencial, obliga a tomar decisiones contundentes respecto a qué competencia desplegar. La expresión minimalista "menos es más" cobra significado con mayor fuerza para que realmente se ponga foco en el desarrollo de habilidades y conocimientos que le permitan a cada estudiante preguntar y comprender la realidad. En este sentido, compartir la lectura y

análisis de la fundamentación del Marco Curricular de Referencia Nacional y procesar en colectivo los "Aprendizajes Fundamentales" significa una exquisita oportunidad. Los perfiles de egreso establecidos para 3er. Año y 6to. Año del Documento Base de Análisis Curricular contribuyen a darle sentido y significado a la decisión que se adopte.

La hoja de ruta se irá elaborando con la selección de aquellos contenidos que no aceptan demora en su enseñanza y que han sido elegidos en forma criteriosa por el colectivo para integrarse en propuestas cuyo eje sea un problema, un desafío, un proyecto. Las áreas de conocimiento y sus disciplinas hoy más que nunca, ofrecen la virtud de entrelazarse para, desde su especificidad contribuir a la construcción del concepto, a la comprensión de la idea, al desarrollo de una capacidad.

La existencia de un aula en la plataforma Crea exige la confluencia del esfuerzo planificado de todos los docentes: maestro, profesor de Educación Física, docente de Educación Artística, profesor de Segundas Lenguas, maestro de apoyo, itinerante y comunitario. La planificación colectiva demanda la coordinación para garantizar la participación real de todos y la llegada al hogar con una propuesta integral, motivadora, concreta, holística, que cuide los tiempos personales, familiares y profesionales.

La didáctica, ciencia y arte que inspira y seduce para plantear la enseñanza, está al servicio de la reflexión que cada dirección escolar podrá promover como líder nato de la institución. Cada componente de la planificación ofrece posibilidades y determinantes en este nuevo contexto. Las consignas de las tareas representan un desafío, porque no aceptan reformulación ni explicación en la asincronía y al mismo tiempo habilitan a integrar a la familia para motivar y generar movimiento intelectual que determine avances en el aprendizaje. Dada la multiplicidad de recursos disponibles en diversos portales y plataformas es imprescindible cuidar su selección, a modo de curaduría tendrá que tenerse especial cuidado en su utilización teniendo como eje el modelo didáctico que promueva la comprensión, la interrogación y el análisis.

La evaluación, componente esencial en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, se presenta como la necesaria retroalimentación, habilita al análisis de cada decisión adoptada para modificar, enriquecer o profundizar las líneas de intervención. En esta coyuntura importa que cada niño y su familia reciba el reconocimiento por su participación, por el esfuerzo puesto en su respuesta, por la iniciativa o la idea que propone a su docente. La coevaluación invita al encuentro de niños, de familias, de docentes, de colectivos para asumir desde la humildad la incompletud en el proceso y la importancia del apoyo personal y profesional

Enriquecer el vínculo con todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa; vivenciar, reflexionar y aprender sobre las particularidades de la educación a distancia; delinear la hoja de ruta de un currículo que se adapte al contexto virtual o

semipresencial; constituyen mojones de un sendero que se traza para preservar la educación como derecho

Bibliografía y Webgrafía consultada

Iriondo, W., Gallego, D. (2020) El currículo y la educación a distancia. Disponible en file:///home/ceibal/Descargas/2062-5165-1-PB%20(1).pdf

Meirieu, P. (2020) La escuela después... ¿con la pedagogía de antes? Disponible en <http://www.meirieu.com/ACTUALITE/café-pedagogique-escole-dapres.pdf>

Skliar, C. & Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO.



Mag. Belva Pérez Stáble
Inspectora Técnica

Mtra. Ivonne Constantino
Inspectora General

Mtra. Graciela Caballero
Inspectora General

Mtro. José Barrios
Inspector General

Mtra. Rosa Lezué
Inspectora General

Resolución de acceso al trabajo de campo



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

Montevideo, 15 de setiembre de 2021

ACTA N°31
RES. N° 2165/021
Exp. 2021-25-1-003962
SCM

VISTO: la solicitud formulada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Uruguay respecto de los posgrados en educación que dicha institución se encuentra desarrollando;

RESULTANDO: I) que FLACSO Uruguay indica en nota de fs. 12 de obrados que el grupo de cursantes de la Maestría en Educación, Sociedad y Política (cohorte III), compuesto por integrantes seleccionados por el Consejo de Formación en Educación y por la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, inició los Talleres de Tesis orientados por un equipo de tutorías;

II) que en dicho marco el grupo de estudiantes deberá desarrollar trabajo de campo con el fin de obtener los insumos para sus investigaciones en diferentes instituciones del sistema educativo;

III) que de fs. 13 a 16 de obrados se adjunta listado detallando los datos personales de los cursantes, los proyectos propuestos y los centros para los cuales se solicita el acceso;

CONSIDERANDO: I) que la Dirección de Políticas Lingüísticas expresa a fs. 21 que sería de gran trascendencia para dicha dirección contar con los trabajos finales realizados;

II) que las Direcciones Generales de Educación Secundaria y Técnico Profesional y el Consejo de Formación en Educación informan que no tienen objeciones que formular a la solicitud de obrados;

III) que se entiende pertinente autorizar al grupo de cursantes de la Maestría en Educación, Sociedad y Política (cohorte III) dictada por FLACSO Uruguay, a desarrollar trabajo de campo con el fin de obtener los insumos para sus investigaciones, en el marco de sus Tesis, en diferentes instituciones del sistema educativo, de acuerdo al listado adjunto de fs. 13 a 16 de obrados;