



Facultad de
**Información y
Comunicación**



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

*Trabajo Final de Grado elaborado en el marco del Seminario Taller de Grado
Multimedia y Tecnologías Digitales*

**Aproximaciones a las experiencias de docentes en la
adaptación de los procesos de enseñanza durante el contexto
pandémico en liceos del interior del Uruguay**

Talía Aires - CI. 5.341.980-6

Josué Charbonnier - CI. 4.522.889-9

Aldo Mattos - CI. 5.020.721-2

Rosario Valiente - CI. 5.325.259-9

Tutoras: Rosalía Winocur y Carla Margenat

Resumen

En esta investigación, se profundiza en las experiencias de docentes de secundaria del interior del país (Uruguay) en la apropiación de las tecnologías digitales para la adaptación de los procesos de enseñanza durante el contexto pandémico en el período 2020 - 2021. En este aspecto, se puso el foco en las experiencias vividas por los profesores del interior del país durante la emergencia sanitaria. Se identifican las diferentes valoraciones del profesorado respecto a su trayectoria en el uso de herramientas digitales a través del mapeo de las diferentes estrategias recurridas en la transición hacia una educación mediada por tecnologías digitales. Para reflejar estas experiencias, se propone un recorrido por una serie de categorías que permiten ilustrar los componentes destacados como relevantes: la apropiación práctica y simbólica a nivel personal, pero sobre todo a nivel profesional que se desprenden de las trayectorias biográficas, la particularidad de la práctica docente en el marco de la pandemia con la irrupción de una *enseñanza remota de emergencia*, donde fue relevante el sentido otorgado por los docentes a las modalidades de distribución digitales, a las interfaces y el diálogo de estas con las definiciones curriculares en el marco de los procesos de enseñanza. Por último, se identifican las proyecciones que realiza el profesorado sobre una educación digital en el sistema uruguayo, contemplando las características particulares de sus contextos inmediatos.

Palabras Claves: Apropiación; Tecnologías Digitales; Educación Digital.



Índice

I. Presentación del problema de investigación	1
I.1. Introducción	1
I.2. Pregunta problema	2
I.3 Preguntas específicas	2
I.4. Objetivo General	3
I.5. Objetivos Específicos	3
I.6. Resumen del contenido de cada capítulo	5
II. Antecedentes históricos y estado del arte	6
II.1. Antecedentes	6
II.2. Estado del arte	11
II.3. Educación digital	15
II.4. Procesos de enseñanza	20
II.5. Contexto pandémico COVID-19	28
III. Metodología	29
III.1. Unidad de observación y análisis: selección de casos	29
III.2. Selección de los sujetos	30
III.3. Técnicas de exploración	31
III.4. Etapas del trabajo de campo	32
III.5. Diseño y prueba piloto	33
IV. Análisis del corpus	34
IV.1. Introducción	34
IV.2. Descripción del análisis	35
IV.3. Construcción y articulación de las categorías	37
V. Definición e ilustración de las categorías	41
V.1. Apropiación tecnológica personal	41
V.2. Apropiación tecnológica profesional	45
V.3. Práctica educativa pandémica	53



V.4. Brecha digital	56
V.5. Educación digital	59
VI. Conclusiones	63
Bibliografía	70
Anexos	75

Índice de tablas e infografías

Tabla 1. Caracterización territorial de los liceos seleccionados	29
Tabla 2. Caracterización de sujetos	30
Figura 1. Proceso metodológico	33
Figura 2. Categorías iniciales	35
Tabla 3. Descripción de categorías	37
Figura 3. Categorías emergentes	39

Agradecimientos

El equipo que llevó adelante la presente investigación agradece primeramente a las tutoras Dra. Virginia Rodés y Lic. Carla Margenat, quienes fueron sostén académico pero ante todo motivacional, apalancando un proceso de tutoría atravesado por la realidad que se quiso abordar: la educación en línea en tiempos de pandemia. El agradecimiento se hace extensivo a la Dra. Rosalía Winocur, docente del Seminario - Taller de Trabajo de Grado en Multimedia y Tecnologías Digitales, también sostenido de forma remota, invitando siempre a una mirada atenta sobre las subjetividades puestas en juego en el marco de la sociedad red. Por último, el reconocimiento y agradecimiento a las y los protagonistas de este trabajo, docentes de la educación pública, profesores de enseñanza secundaria ejerciendo en pequeñas localidades del interior del Uruguay: su disposición a compartir horas de entrevista, a responder con soltura las diferentes aristas que se buscaron abordar de sus experiencias personales y profesionales.



I. Presentación del problema de investigación

I.1. Introducción

La presente investigación está centrada en la relación entre educación y tecnologías digitales (TD). De forma particular, se exploran las diferentes experiencias de apropiación por parte de docentes de Educación Secundaria del interior de Uruguay, de las tecnologías de la información y comunicación, para realizar su práctica profesional teniendo en consideración el contexto pandémico en el período 2020 - 2021.

El interés que motiva el presente estudio radica en conceptualizar las percepciones del impacto que produjo la irrupción generalizada de las TD en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como consecuencia de las medidas de emergencia sanitaria dispuestas a causa de la pandemia de covid-19. El análisis está orientado a conocer las realidades docentes del interior del país, en el entendido que implican particularidades que no suelen ser abordadas. Los contextos de la capital y del interior del país son diversos, pero a su vez, las realidades existentes dentro de ese universo "interior" también son distintas y merecen su exploración.

Mishra y Koelher señalan que "en educación la realidad se ha quedado muy por detrás de la visión" (Mishra & Koelher, 2006, p. 1018) con respecto a los grandes cambios que consideran inherentes a la introducción de las TD en el campo de la educación, así como en la apropiación técnica y conceptual que de ella hace el profesorado. En ese sentido, la investigación procura identificar a través de experiencias docentes, sostenidas durante el mismo contexto *pandémico* pero en diferentes realidades locales, el significado y la valoración del uso de las TD en la trayectoria profesional y en la práctica docente del profesorado. Además, se pretende conocer las perspectivas de quienes ejercen la docencia, con respecto al futuro de sus prácticas y el lugar que ocupan las TD en los procesos de enseñanza: o una herramienta paliativa de "educación pública remota de emergencia" (Morales y Olivera, 2021) ante la pandemia o un cambio que se sedimenta y consolida en el sistema educativo uruguayo.

La importancia del tema en cuestión es notoria: la educación es una de las actividades cotidianas de la sociedad uruguaya que no detuvo sus funciones en ningún momento. Por esto fue necesario indagar sobre las capacidades instaladas para la adaptación y el cambio vertiginoso que significó atender las medidas dispuestas por el gobierno, con la finalidad de que ningún estudiante quede por fuera del sistema educativo y que el desarrollo del año académico continuara.

I.2. Pregunta problema

¿Cuál fue la experiencia de los docentes de Educación Secundaria en la adaptación de los procesos de enseñanza a las modalidades mediadas por las tecnologías digitales (TD), y su apropiación práctica y simbólica, durante el contexto pandémico en Uruguay?

I.3 Preguntas específicas

- ¿Cómo fueron los procesos de adaptación de las estrategias didácticas a las modalidades de enseñanza mediadas por las TD?
- ¿Cuáles fueron los recursos digitales que incorporaron los docentes para las clases durante la pandemia?
- ¿En qué medida la disponibilidad de recursos digitales fue suficiente para llevar a cabo las estrategias de enseñanza mediadas por las TD?
- ¿Cómo se relacionaron las prácticas docentes previas a la pandemia con los procesos de enseñanza en línea durante el contexto de la pandemia?
- ¿Qué elementos subjetivos y personales se expresan con el uso y apropiación práctica y simbólica de las TD?
- ¿Cómo evalúan los docentes su trayectoria profesional en cuanto a las herramientas pedagógicas adquiridas?
- ¿Qué elementos le permitieron al docente evaluar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes?
- ¿Qué elementos identificaron los docentes que incidieron en la vinculación o desvinculación del estudiantado?

- ¿Cómo percibieron los docentes las valoraciones realizadas por los diversos actores sociales sobre su desempeño profesional durante la pandemia?
- ¿En qué medida las estrategias de enseñanza aplicadas durante la pandemia pueden seguir aplicándose y/o proyectándose en el futuro?

I.4. Objetivo General

Profundizar en las experiencias de docentes de secundaria del interior del país (Uruguay) en la apropiación de las TD para la adaptación de los procesos de enseñanza durante el contexto pandémico en el período 2020 - 2021.

I.5. Objetivos Específicos

1. Identificar las valoraciones que tiene el profesorado sobre su trayectoria personal y profesional en el uso de las TD para la educación.
2. Mapear las estrategias de transición e incorporación de las formas de distribución mediadas por las TD en la educación media.
3. Indagar sobre las valoraciones que tienen los docentes respecto al uso de las tecnologías digitales tanto en el ámbito cotidiano como en el profesional y su relevancia durante el contexto pandémico.
4. Identificar los efectos del cambio en las modalidades de las propuestas educativas en el profesorado, cómo fue organizarse dentro de su cotidianidad y qué herramientas tecnológicas fueron las incorporadas para la adaptación de sus clases.
5. Caracterizar cómo percibió el profesorado las distintas valoraciones realizadas por los actores sociales sobre su desempeño profesional, considerando que fueron actores de primera línea durante un cambio inédito en las formas de distribución de la educación media.

I.6. Resumen del contenido de cada capítulo

En el Capítulo I se presenta el problema de investigación y el interés que hay detrás de la selección del mismo para llevar a cabo el trabajo monográfico; entendiendo pertinente indagar en las experiencias de los docentes de educación secundaria en el transcurso de una adaptación de los procesos de enseñanza, para que los mismos respondan a un modelo de educación mediada por TD.

En el Capítulo II se presenta el contexto sobre la temática a investigar y se expone el material teórico utilizado para llevar a cabo el trabajo. Además, se presenta el estado del arte, brindando un marco conceptual que permita la comprensión del posterior análisis.

En el Capítulo III se detalla de forma clara la metodología y estrategia de trabajo, presentando en ella la unidad de análisis y observación, las técnicas de exploración desarrolladas, las etapas de trabajo de campo, cómo se pensó el diseño de la prueba piloto y posterior esquema de entrevistas.

Por otro lado, en el Capítulo IV se brinda una breve introducción al análisis donde se detalla el proceso realizado.

En el Capítulo V se ilustran las categorías emergentes del proceso de análisis y se trabaja en cada una de ellas.

Finalmente, en el Capítulo VI se exponen las conclusiones obtenidas del trabajo de investigación, presentando allí las reflexiones finales que responden a la interacción del marco teórico con el contenido obtenido en el trabajo de campo.

II. Antecedentes históricos y estado del arte

II.1. Antecedentes

En el año 2020 el mundo entero se vio atravesado por una situación con pocos antecedentes en la historia contemporánea y cuyas consecuencias sanitarias, políticas, económicas y sociales siguen siendo objeto de análisis y proyecciones. El 11 de marzo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el estado de pandemia por la enfermedad covid-19 y la rápida difusión del virus que la provoca, el SARS-CoV 2, que ya reportaba más de 118.000 casos en 114 países. El día 13 del mismo mes, el Estado uruguayo decretó la emergencia sanitaria al presentarse los primeros casos de la dolencia. Entre las medidas adoptadas se encuentra la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos (Capocasale, 2020).

Una de las consecuencias inéditas de la pandemia se produjo en el ámbito de la educación y a escala global: como medida inmediata y para limitar la movilidad en la población, los centros educativos fueron cerrados en la mayoría de los países, afectando a más del 91% del estudiantado global según datos de UNESCO a abril de 2020. Esta organización resolvió promover una Coalición Mundial para la Educación como forma de coordinar esfuerzos para paliar la situación, a través del uso de las tecnologías digitales aplicadas a los procesos de enseñanza. (Villén Sánchez, 2020).

En efecto, la pandemia de 2020 generó la forzosa necesidad por parte de las autoridades gubernamentales de los diferentes países, de garantizar la continuidad de los procesos educativos en los diferentes niveles, pero atendiendo particularmente a la educación inicial, primaria y media, considerada un derecho humano básico a ser garantizado, y estipulada como obligatoria en varios países.

En la educación secundaria de Uruguay, el profesorado vio afectada la continuidad del ciclo lectivo 2020 en las condiciones que fuera planificado a principios de año. La interrupción de la presencialidad llevó a la necesidad de pensar e implementar estrategias para adaptar los procesos de enseñanza a esta situación de ausencia en las aulas, manteniendo el vínculo con el estudiantado por medio de las tecnologías digitales, a través de mecanismos de educación no presencial.

La integración de herramientas digitales en los entornos educativos posee una gran trayectoria en Uruguay, debido a la existencia desde 2007 del Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (CEIBAL). Es una política pública de carácter universal que entrega una computadora portátil a cada niño, niña y docente de las escuelas públicas, extendida en 2010 a la educación secundaria. Está basada en la idea original del Proyecto One Laptop Per Child (OLPC) del Massachusetts Institute of Technology, presentado por Nicholas Negroponte en el Foro Económico Mundial de 2005 (Rivoir, 2013).

La declaración de la virtualidad de la educación significó un importante desafío para el profesorado: de forma intempestiva debió poner en juego su relación con las tecnologías digitales para sostener los procesos educativos iniciados o por iniciar. La contingencia sirvió como instancia para verificar si la implementación del Plan CEIBAL, cuyos objetivos buscan “contribuir a la inclusión social facilitando la información computarizada, el trabajo en red entre los hogares así como entre estos, los maestros y escuelas” (Rivoir, 2013, p. 234), pudo exhibir resultados contribuyendo al cambio hacia entornos digitales de enseñanza.

Las situaciones particulares de cada docente, así como las características propias de cada centro educativo, en cuanto a las competencias digitales y la apropiación de herramientas de educación no presencial, implican un abanico de condiciones que afectan de diferentes maneras el desarrollo de los procesos de enseñanza, así como la vinculación del estudiantado durante la interrupción de la presencialidad.

Para atender esta contingencia, diversos organismos fueron adoptando distintas medidas a lo largo de este período de tiempo, desde la declaración de estado de pandemia en marzo de 2020 hasta julio de 2021, fecha estimada para realizar el desarrollo de la investigación, con el fin de amortiguar los impactos de la COVID-19. Respecto al retorno de la presencialidad, se efectuó de forma adaptativa acorde a la situación sanitaria del país, produciendo avances y retrocesos en la apertura de los centros educativos.

En el primer momento del estado de emergencia decretado en Uruguay, comprendido entre marzo y junio de 2020, organismos como la Administración Nacional de Usinas y Trasmisiones Eléctricas (UTE), el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Secundaria (CES) y la Presidencia de la República, llevaron a cabo medidas tales como eximir del pago de la energía eléctrica durante los meses de abril a agosto (UTE) a aquellas instituciones; jardines de infantes, centros culturales, gimnasios y pequeños

clubes deportivos; que formaran parte de un listado realizado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el armado de un protocolo de reintegro a la presencialidad (CEIP) que contemplaba: el regreso de forma progresiva, el establecimiento de una jornada no superior a las tres horas diarias, con una frecuencia semanal de dos días, la realización de una planificación basada en ciertos aspectos que pudieran consolidar lo abordado de forma no presencial, la destinación de un día para la limpieza y desinfección de las distintas instituciones académicas, el chequeo de asistencia y una planificación especial por parte de docentes para aquellos estudiantes que requerían un tratamiento específico, así como la implementación de instancias de asesoramiento y acompañamiento de inspectores de área.

Por su parte, desde el CES, se realizó una valoración por parte de los equipos de dirección sobre la situación institucional, una programación de posibles estrategias para llevar a cabo una convocatoria de funcionarios, la apertura de centros con aproximación a la situación de los alumnos, en particular de aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad; se trabajó sobre el calendario de exámenes, y se realizó, avanzado los primeros meses de la pandemia, una organización de clases alternando las clases en línea con la presencialidad, teniendo en cuenta que esta última tenía como máximo permitido, una extensión horaria de cuatro horas diarias.

De la mano con las medidas tomadas y llevadas a cabo por el CES, Presidencia habilitó la instalación de mesas de exámenes en todo el territorio uruguayo, el retorno de los docentes a la presencialidad, con el fin de, entre otros aspectos, darle un seguimiento a aquellos casos en donde los estudiantes necesitaban una atención especial, la presentación de un calendario especificando el reintegro gradual a la presencialidad, teniendo en consideración, que la vuelta a clase era de forma voluntaria y respetando la norma de cuatro horas diarias y se desarrollarían estrategias para evitar aglomeraciones en los ingresos, salidas y recreos.

También para la segunda mitad del año 2020, desde ANEP se presentaron circulares, actas y resoluciones que exponían medidas y protocolos a desarrollar. Por su parte, la Circular N°32/2020 brinda autorización a los centros educativos para dictar clases de educación física, deportes al aire libre y actividades de entrenamiento colectivo siempre y cuando se mantenga el cumplimiento del protocolo de la Secretaría Nacional de Deportes.

Posteriormente, el Consejo Directivo Central de ANEP realizó modificaciones al protocolo de actuación para el reintegro del alumnado a las aulas mediante la Circular N°31/2020, Acta N°47, Resolución N°10. Dentro de estas modificaciones se establece que: la duración de la

jornada para el CEIP será de cuatro horas (cómo máximo), la jornada de Educación Secundaria, Técnico Profesional y Formación en Educación, tendrá una duración de hasta seis horas, el calendario del desarrollo del reintegro estaría a cargo de cada dirección y, a su vez, cada dirección también se haría cargo de la supervisión del cumplimiento de las medidas básicas sanitarias, como el uso de tapabocas, la ventilación dentro de los centros, protocolos para los recreos, entradas y salidas.

Para el mes de octubre, ANEP ordena que a partir del día 13, comience a aplicar la obligatoriedad de asistencia presencial en todos los centros educativos de enseñanza inicial - primaria y media básica-superior, remarcando que se deben seguir respetando los protocolos. Finalmente, para atender el fin de los cursos electivos en las instituciones, también se establecieron medidas, una de ellas fue en octubre, donde se aprobaba las actividades para el cierre de año.

Como todas las medidas y resoluciones que se fueron tomando y adoptando durante el contexto pandémico a nivel general en todos los ámbitos; la educación no escapó a esto; la necesidad de realizar modificaciones y/o retrocesos en esas medidas era algo esperable. Así sucedió con esta última resolución mencionada, para comienzos del mes de diciembre, se presentaba un acta donde se establecía que la resolución anterior quedaba sin validez. De esta forma, no estaba permitido realizar actividades, actos de clausura o celebraciones de cierre de año. (Capocasale, 2020)

La propuesta de capacitación pedagógica del Plan CEIBAL “Escuela de Verano 2021” llevada a cabo del 8 al 12 de febrero, tuvo varias conferencias y actividades pensadas para aquellos docentes que forman parte de todos y cada uno de los subsistemas de ANEP y los estudiantes de Formación Docente. Se los invitó a reflexionar y vivenciar sobre diversas actividades que les proporcionaban herramientas para sumar a su desarrollo como profesionales de la educación, tanto en conocimiento teórico como en prácticas educativas. A su vez, se fomentó la formación de comunidades docentes que refuercen la colaboración entre pares y el intercambio en ese ecosistema.

La experiencia fue completamente en línea y en una de las conferencias, titulada *Docencia en contextos alterados/híbridos* se problematizó sobre cómo sería la educación durante el año 2021.

En el marco de dicha conferencia, se realizan reflexiones sobre la educación, el contexto pandémico, los docentes y su formación, las herramientas disponibles para afrontar la

situación, infraestructura, prácticas pedagógicas, tecnología, entre otros tantos tópicos relacionados, que brindan un aporte significativo para nuestra investigación.

La Dra. Denise Vaillant habla de una redefinición de contenidos curriculares, el papel de los estudiantes y docentes, así como la organización del espacio y del tiempo para llevar a cabo la implementación de un modelo híbrido (Graham, 2006).

Por su parte, la Dra. Carina Lion expone que se alteraron los tiempos, lo sincrónico/asincrónico:

Esto va a seguir alterado, porque vamos a seguir teniendo idas y venidas, empezamos lo virtual, hay un contagio, tenemos que ir a los escenarios digitales, hay que seguir teniendo un reservorio digital para estas alteraciones que no van a ser lineales y van a ser complejas (...) Podemos pasar de un escenario a otro y vamos a poder pasar según lo epidemiológico también. Alteraciones de tiempo, espacio, currículum, secuencias. (Vaillant, Lion, Fernández Enguita, 2021)

Además, considera necesario trabajar en el refinamiento de las trayectorias y quitar el foco principal de las plataformas y los dispositivos tecnológicos.

Si queremos una educación inclusiva, solidaria y justa, tenemos que enfocarnos en la sofisticación de las trayectorias, no en las plataformas ni en las herramientas. Y hay que aprovechar toda la creación de saber didáctico que generamos en el 2020, para documentar y seguir pensando en los próximos pasos. (Vaillant, Lion, Fernández Enguita, 2021)

Por otro lado, el sociólogo Mariano Fernández, manifiesta lo siguiente: “(...) Nosotros debemos diseñar un nuevo ecosistema para la Galaxia Internet (Castells, 2001, como aparece en Vaillant, Lion, Fernández Enguita, 2021), hiperaulas: hiperestudios, hipermedia, hiperrealidad, codocencia” (Vaillant, Lion, Fernández Enguita, 2021), haciendo una comparación con lo realizado por Comenio, quien llevó la escuela a la Galaxia Gutenberg (Fernández Enguita, 2016), diseñando un nuevo ecosistema de enseñanza y aprendizaje.

Además, propone que debemos dejar de hablar de tecnología y escuela, entendiendo que:

Toda escuela es tecnología. La única discusión es qué tecnologías de comunicación e información utilizamos y cómo lograr la mejor enseñanza posible. [énfasis agregado]. En la medida que podamos liberarnos de la tecnología vieja, el profesor ha de pasar de ser un transmisor a un diseñador de escenarios, espacios,

experiencias, actividades y trayectorias de aprendizaje. (Vaillant, Lion, Fernández Enguita, 2021)

Dos de los grandes desafíos que tiene la implementación de modelos híbridos son la necesidad de tener competencias digitales desarrolladas, no sólo instrumentales sino también metodológicas, el uso pedagógico de la tecnología y a su vez, la importancia de un diseño y una planificación muy detallada para poder llevarlo a cabo. Como lo plantea Vaillant:

Los modelos híbridos requieren otra mirada en cuanto a la flexibilidad de las propuestas formativas y también en cuanto a la capacidad de interacción, de colaboración y personalización. Aprender en la presencialidad y en la virtualidad, significa, y en escenarios híbridos yo creo que básicamente tomar buenas decisiones (...) ¿Qué prácticas exigen sí o sí la presencialidad? ¿Qué actividades se pueden hacer de manera autónoma? ¿Qué importa desarrollar en la presencialidad porque en la virtualidad se desdibuja? (Vaillant, Lion, Fernández Enguita, 2021)

Hace énfasis en la importancia de generar estos cuestionamientos para no quedarse con la experiencia que ya tenemos sobre estas modalidades de enseñanza, que considera tienen una base positiva sobre la cual trabajar. Pero al mismo tiempo, promueve la búsqueda de más evidencia, sostiene que hay que seguir avanzando para que la idea del modelo híbrido (Graham, 2006) siga sosteniéndose.

Las presentaciones realizadas por Vaillant, Lion y Fernández Enguita cuestionaron muchos aspectos de la estructura educativa — las modalidades, las relaciones entre estudiantes y docentes, el rol de las tecnologías digitales como mediadoras de estos espacios y ecosistemas — a la vez que remarcaron la necesidad de flexibilidad para generar nuevos ecosistemas, diseñar y planificar la educación, con el fin de lograr los objetivos propuestos por el modelo híbrido.

II.2. Estado del arte

En diferentes estudios enfocados en las realidades de docentes en distintas partes del globo, se evidenciaron diversas problemáticas, incluso patológicas, que afectaron al profesorado como consecuencia de la educación no presencial. La adaptación de los procesos de enseñanza significaron en muchos casos un aumento en la carga de trabajo, irrupción de la dinámica

laboral en el espacio personal y familiar, incertidumbre, estrés, frustración e inestabilidad emocional. (Villén Sánchez, C, 2020)

Investigaciones internacionales previas a la pandemia, identifican que el trabajo remoto desde el hogar puede generar “sentimientos de ansiedad, tensión y disminución de la satisfacción en el trabajo” (Berasategui Sancho, et al, 2020), y esto se vio reflejado en los docentes durante la pandemia. A su vez, estas problemáticas evidenciaron diferentes grados de afectación si contemplamos las diferencias etarias, de género y de contexto geográfico existente entre los docentes. Las mujeres aparecen como las principales afectadas (Berasategui Sancho, et al, 2020), así como quienes son “inmigrantes digitales” a causa de su edad (Sandoval, 2020).

El Centro de Desarrollo de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) incluye en su estudio *La educación a distancia en la educación superior de América Latina*, información relevante respecto a Uruguay. Allí se expone que “(...) son relativamente recientes las iniciativas de desarrollo del e-learning con empleo de las nuevas TIC” (OCDE, 2017).

El estudio señala que el e-learning, esto es, las modalidades de distribución mediadas por TD en la educación, aumentaron su presencia, y las clasifica en cuatro categorías:

1) Instituciones con ofertas educativas de e-learning semipresencial. Entre estas se encuentra la ANEP (...) 2) Instituciones con ofertas educativas a distancia de e-learning semipresencial y totalmente virtual. (...) 3) Instituciones con ofertas educativas de e-learning completamente virtual (...) 4) Instituciones actualmente abocadas a la construcción de condiciones para el desarrollo del e-learning: entre las que se ubican la Universidad de la República (UDELAR), que lleva en ejecución desde 2009 un proyecto de generalización del uso educativo de las TIC (...) la Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento (AGESIC), que desarrolla proyectos de implementación de hardware y software para incrementar el manejo de las TIC (...) destaca la implementación del Plan CEIBAL que contribuyó notablemente a incrementar la disponibilidad del acceso a Internet de escolares uruguayos y sus familias; y los proyectos centrales de la ANEP que lleva a cabo la mejora del portal web URUGUAYEDUCA y trabaja para mejorar la conectividad de su institución e implementar un software de gestión administrativa. (OCDE, 2017)

A partir de los datos expuestos por este estudio, se concluye que en Uruguay hacía falta un marco normativo para esta modalidad en la educación, que fue incluido en el año 2008 en la propuesta de la Ley General de Educación. Independientemente de esto, se reconoce que “uno de los posibles obstáculos para el desarrollo de la educación virtual es la escasez de recursos humanos y materiales para la provisión de infraestructura y personal capacitado que permita su expansión masiva” (OCDE, 2017).

Por otro lado, resulta relevante el artículo del Instituto de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración (UDELAR) *La Educación en Tiempos de Pandemia y el Día Después: El Caso de Uruguay* de Failache, Katzkowicz y Machado, 2020. Si bien se trata de un estudio de corte más economicista, aparece como objeto de consideración la situación de los profesores y de los estudiantes en cuanto a las desigualdades tecnológicas, tanto de dispositivos como de acceso a la red de las familias uruguayas de bajos recursos, teniendo en cuenta la interrupción educativa provocada por el contexto sanitario que se estaba atravesando. Los desafíos planteados son tres: “el acceso a las plataformas digitales y a las 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, Katzkowicz y Machado, 2020).

Uno de los grandes aportes que brinda este estudio es que analiza las diferentes formas de apropiación de profesores y maestros. Si bien hay capacitaciones ofrecidas desde el Plan CEIBAL para el manejo de plataformas, el estudio señala que es necesario extenderlas y brindar a los docentes mayor apoyo, tanto didáctico como pedagógico, para poder afrontar las clases no presenciales. Además, hay que tener en cuenta que “las maestras, maestros y profesores, también pueden estar desarrollando actividades de cuidado dentro del hogar”(Failache, Katzkowicz, Machado, 2020) y para esto sería necesario formar una red de apoyo a maestras y docentes.

Basado en una metodología cualitativa, Morales y Olivera (2021) se centran en la experiencia uruguaya con los institutos de enseñanza media, enmarcada dentro de una investigación mayor que contempla la realidad de varios países. La misma se enfoca en instituciones de contextos vulnerables y los desafíos que debieron afrontar para mantener a los alumnos conectados durante la suspensión de clases, evidenciando que, más allá del buen posicionamiento de Uruguay en materia de “inclusión digital” (Morales y Olivera, 2021, p. 140), esta como solución rápida “dejó al descubierto dimensiones no resueltas por las políticas públicas”(Morales; Olivera, 2021:160), el desafío no solo estuvo en mantener a los

estudiantes conectados, sino también en mantener el vínculo con las familias.

Siguiendo en la línea de investigaciones a nivel nacional, Orsi (2021) busca profundizar en la experiencia docente y el cambio abrupto a la educación en línea por causa del contexto pandémico. Su universo de exploración también son los docentes pero de ciclo básico, y apunta a conocer el fenómeno desde la perspectiva del profesor/a como sujeto atravesado por una biografía que dialoga con su rol docente. Esta investigación se aboca al primer semestre del año 2020 y sus conclusiones muestran que el tránsito hacia modalidades mediadas por TD es valorado como necesario por parte del profesorado, pero se subraya que nada sustituye al vínculo profesor-estudiante que permite la presencialidad. Además, el entrecruzamiento hogar-trabajo trajo consigo una gran carga emocional caracterizada “por el miedo, la inseguridad e incertidumbre (a lo que) se suma la autopercepción de sentirse no preparados, desde el punto de vista de las competencias digitales, para enfrentar el desafío de educar en línea” (Orsi, 2021:40). Proyectando la institucionalización de estas modalidades, se señala que es necesario “regularizar sus condiciones laborales de cara al futuro y prever los gastos que implica la educación a distancia ya que consideran, la sostuvieron económicamente.” (Orsi, 2021:41). Como algo positivo, se destaca que la experiencia sirvió para ver en qué se tenía que profundizar respecto a los conocimientos en TD y cómo el aprendizaje adquirido durante la pandemia resultó valioso para poder “visualizar su potencialidad” (Orsi, 2021:41).

Volviendo al plano internacional, Barron et al. (2021) reconocen “lo adaptables y resistentes que pueden ser los sistemas educativos, los responsables políticos, los profesores, los alumnos y las familias”(párr. 2), teniendo en cuenta las situaciones a las que se pueden enfrentar, como en este caso, una crisis sanitaria a nivel mundial, que generó un impacto en todos los ámbitos de la vida de los individuos. En el reconocimiento se evidencia el dinamismo de los docentes al identificar la necesidad de modificar sus didácticas,“(…) ya que los modelos tradicionales de enseñanza presencial no se trasladan a un entorno de aprendizaje a distancia. Independientemente del tipo de canal utilizado (radio, televisión, móvil, plataformas en línea, etc.)” (Barron et al., 2021). Así se identifican las transformaciones emergentes en las prácticas docentes que buscaron cumplir con los objetivos pedagógicos planteados a comienzos del año 2020, cuando la sociedad no veía tan clara la rápida propagación de la pandemia y el decreto de estado de emergencia a nivel internacional.

Dentro del mismo trabajo se exponen datos sobre cómo los distintos sistemas han brindado en diferentes medidas, apoyo y acompañamiento a profesores, procurando en algunos casos

mantener una comunicación clara y directa con quienes se encuentran en la primera línea (Robalino Campos et al., 2021) de trabajo a nivel educacional. No obstante, algunos sistemas de acompañamiento generaron una sobrecarga en la tarea administrativa de seguimiento del alumnado. Uruguay por el contrario, aparece resaltado por contar desde hace 10 años con una plataforma digital, denominada GURI, que permite a docentes informar asistencias y notas de sus alumnos de forma remota. También se reconoce el caso uruguayo donde se potenciaron “programas de desarrollo profesional existentes que ya funcionaban antes de la pandemia”(Barron et al., 2020) como es el caso del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria, que puso en línea un programa de formación existente, mientras el Plan Ceibal potenció su propuesta de capacitación docente mediante repositorios de Recursos Educativos Abiertos (REA), definido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) como: “materiales digitalizados ofrecidos libremente y abiertamente para profesores, alumnos y autodidactas a fin de que sean usados y reutilizados para enseñar, mientras se aprende y se investiga” (OCDE, 2009: 14).

De la mano de esto, se manifiesta que la tecnología ha jugado un rol importante respecto al apoyo mutuo que se desarrolló entre los distintos gobiernos y el profesorado de cada país, considerando las necesidades que se debían atacar de forma inmediata.

II.3. Educación digital

En primera instancia, cabe destacar que este proceso se da dentro de la “sociedad red”. Esta última se trata de una estructura social de redes mediadas por tecnologías digitales de la comunicación y la información, fundadas en los constantes avances de la micro y la nano electrónica, aplicadas a los soportes de transmisión de datos, dispositivos e interfaces. Aquí, la estructura social se constituye por acuerdos organizativos relacionados con la producción, el consumo, la reproducción, la experiencia y el poder, expresados a través de una comunicación regulada por la cultura (Castells, 2009).

Dentro de este contexto, las redes digitales son consideradas como globales por su capacidad para auto-reconfigurarse, teniendo en cuenta las instrucciones de los programadores, dejando atrás los límites territoriales e institucionales gracias a redes de ordenadores comunicados entre sí. Por ende, una estructura social cuya infraestructura se sustenta en redes digitales,

puede ser global (Castells, 2009).

Dicho lo anterior, la educación digital se caracteriza por el uso innovador de herramientas y TD durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El manejo de estas herramientas aporta a los educadores diversas oportunidades de diseñar instancias de aprendizaje atractivas en sus cursos que, al mismo tiempo, puede tomar una forma de distribución híbrida o completamente en línea (McLaughlin, 2018).

Teniendo en cuenta este entorno, se deben diferenciar los conceptos de modalidad de distribución (Bates, 2018) — como son el aula, a distancia, expandida, semipresencial — y el método de enseñanza. Aquí, la enseñanza en línea es una modalidad de distribución porque puede aplicarse el mismo método de enseñanza no solo en el ámbito presencial, sino también en línea. La diferencia se encuentra en el diseño (Porta, Rodés, 2021). Esto implica adaptarse al marco en el que se aplica el método de enseñanza (Bates, 2018). Algunos de los elementos que conforman ese entorno son el área temática, el tipo de alumnos y la modalidad de distribución. Por este motivo es que se diseña de forma diferente, por ejemplo, un debate realizado bajo el formato en línea o en el aula física.

Dentro de la educación digital se contempla la forma de distribución “salón de clase”, caracterizada por transferir la estructura de clase usada en aulas presenciales a entornos digitales. Este diseño radica en las mismas unidades con las que se proyecta la enseñanza en las aulas: la noción de “clase” con una duración y lugar determinado, la organización del contenido en “unidades” o “módulos” y la diferenciación de roles entre docente y alumnos (Porta, Rodés, 2021).

En simultáneo, la forma de distribución citada aporta dos herramientas utilizadas en educación digital:

- Conferencias web: se reproducen conferencias magistrales que permiten el control de la visualización por parte de los estudiantes, repitiendo y pausando el material de audio o video. Esto permite, por ejemplo, el modelo híbrido o puramente digital de aula invertida, donde se visualiza el material en la casa y da tiempo de clase presencial o en línea para debates y tareas prácticas.
- Entornos virtuales de aprendizaje: aparecen herramientas como Moodle y Schoology, conocidas como Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS, Learning Management Systems), que permiten desarrollar propuestas que emulan a una clase presencial. Cuentan con recursos para comunicaciones sincrónicas y asincrónicas, presentación de

contenidos, evaluación formativa y sumativa y administración de cursos (Porta, Rodés, 2021).

Por otra parte, existen otras tres formas de distribución en línea:

- Aula expandida: utiliza el aula virtual como un complemento. Se trata de una clase presencial extendida con el uso de tecnologías destinadas a buscar recursos, ofreciendo oportunidades de aprendizaje propias de las tecnologías y amplificando la propuesta de evaluación que acompaña el diseño. A su vez, posibilita la interacción con el docente y demás participantes mediante blogs, páginas web, foros o correo electrónico.
- Semipresencial: combina metodologías presenciales y a distancia, además de incluir un diseño educativo enfocado al aprendizaje autónomo, que busca la interacción y el trabajo colaborativo. También se lo denomina modelo educativo “híbrido”, donde hay una integración y continuum en el proceso educativo, además de una innovación del modelo presencial de docencia. Aquí, el profesor utiliza el aula virtual como espacio para crear y desarrollar acciones diversas destinadas al aprendizaje, como formular preguntas, abrir debates, plantear trabajos, etc., dando paso a nuevas formas de trabajo, comunicación, tutorización y procesos de interacción entre docentes y estudiantes.
- Virtual o a distancia: el aula virtual es el único espacio educativo, por tanto, el entorno virtual de aprendizaje debe asegurar la aprehensión de conceptos de forma independiente por parte del estudiante, haciendo hincapié en el uso de internet como forma de acceder a los contenidos y actividades de aprendizaje. A su vez, teniendo en cuenta que el aprendizaje es un proceso social, deben crearse experiencias formativas que den oportunidades de colaboración y retroalimentación del equipo docente. En los entornos virtuales, las propuestas y materiales se diseñan antes de la fase interactiva. La definición de la propuesta educativa demanda decisiones organizativas, administrativas, didácticas y comunicacionales del proyecto pedagógico (Porta, Rodés, 2021).

El trabajo mediado por tecnologías digitales invita al Aprendizaje Colaborativo en Línea (OCL, Online Collaborative Learning), término difundido por Linda Harasim (2012). Este une ideas del constructivismo a la posibilidad de trabajar en red a través de internet. Los entornos virtuales generan procesos de gestión, construcción y creación de conocimientos de forma grupal.

Harasim (2012) sostiene que el OCL aporta un modelo de aprendizaje que alienta a los estudiantes a trabajar grupalmente para construir conocimiento y, de esta manera, elaboran determinados saberes para resolver problemas, en vez de proponer la ‘respuesta correcta’. Si bien se alienta a que los educandos sean activos y comprometidos, estos aspectos no necesariamente son suficientes para la construcción del conocimiento. Aquí, el docente cumple un rol destacado como enlace hacia la comunidad del conocimiento.

En simultáneo, Bates (2018) describe las tres fases en la construcción del conocimiento de forma discursiva identificadas por Harasim (2012):

- Generación de ideas: se trata de una “lluvia de ideas” que permite obtener los pensamientos de cada integrante del grupo.
- Organización de ideas: los estudiantes comparten, analizan y clasifican las diferentes ideas generadas previamente, mediante el debate y la argumentación.
- Convergencia intelectual: se busca alcanzar un nivel de síntesis intelectual, de entendimiento y consenso, generalmente a través de elaboración de un trabajo, ya sea en forma de ensayo o tarea.

Sobre los beneficios y limitaciones del OCL, se puede afirmar que hace hincapié en el vínculo entre participantes y da un papel trascendental al profesor como orientador durante los intercambios de ideas, mientras que es la tecnología la que permite estos intercambios. Las actividades asincrónicas también son parte de las ventajas de este modelo. Respecto a las desventajas, una es que la calidad de los intercambios demanda un número determinado de estudiantes y profesores con un manejo idóneo en su orientación. Al mismo tiempo, también requiere un nivel de competencia comunicacional específico entre participantes y un área temática que se beneficie de este proceso de construcción de conocimiento (Porta, Rodés, 2021).

Si bien el proceso educativo mediado por tecnologías es contemplado tanto en la enseñanza presencial como en los programas totalmente a distancia, es el docente quien debe decidir dónde ubicar sus cursos dentro de ese desarrollo. Bates (2018) sugiere cuatro factores que el profesor debe considerar al momento de optar por una forma de distribución y, particularmente, respecto a los diversos usos del aprendizaje presencial y en línea combinados:

- Las características y necesidades de los estudiantes.
- La estrategia de enseñanza preferida respecto a los métodos y resultados de

aprendizaje.

- Los requisitos pedagógicos y de presentación del tema en referencia a su contenido y competencias.
- Las herramientas que posee el docente, además del tiempo.

Para que el trabajo en las formas de distribución en línea sea fluido, es necesario que existan infraestructuras tanto en centros educativos como en hogares. Respecto al caso uruguayo, el Estado ha desarrollado diversas políticas sociales relacionadas a las tecnologías digitales, con el fin de reducir la brecha digital y trasladar esa inclusión tanto a hogares como a empresas. Estas acciones están incluidas en las metas de la Agenda Digital Uruguay (ADU) 2020, como el Plan CEIBAL, el Plan Ibirapitá destinado a adultos mayores, el Plan Universal Hogares para la conectividad de aquellas familias de bajos recursos y la instalación de fibra óptica realizada por la Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL) (Escuder, 2019).

A pesar de las últimas inversiones estatales destinadas a la conectividad, aún persisten determinadas diferencias respecto a las oportunidades de conexión. La brecha digital es un fenómeno dinámico cuya primera manifestación fue la diferencia entre individuos y comunidades que poseían acceso a las tecnologías digitales, y aquellos que no contaban con las mismas herramientas (Rodríguez Gallardo, 2006).

No obstante, estas desigualdades van más allá de tener o no acceso a las tecnologías, pues se trata de un problema más complejo. La brecha digital no solo se compone por diferencias de carácter socioeconómico, sino también de corte étnico, generacional, de género y de bagaje cultural. A su vez, otro factor que incrementa esta inequidad es el “carácter simbólico entre aquellos que comprenden y se apropian de las ventajas y potencialidades que brinda la tecnología, y quienes la entienden como un dispositivo que podría evitarles situaciones de exclusión social” (Winocur, 2005, p.9).

Respecto a la brecha relacionada al género entre hombres y mujeres, esta tiene diversas manifestaciones que van desde el acceso, la asiduidad del uso y el tipo de utilización que se les da, además de los factores económicos y socioculturales que las orbitan (Arenas, 2011).

II.4. Procesos de enseñanza

Los procesos de enseñanza se entienden como una práctica profesional que sucede *en y dentro* de las instituciones educativas. Para Gimeno Sacristán (2007), esta práctica constituye el núcleo del *currículum*, entendido como “el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada”(Gimeno Sacristán, 2007).

Los procesos de enseñanza suceden simultáneamente con los procesos de aprendizaje como parte de la misma práctica pedagógica, que encuentra al profesorado y al estudiantado en la institución social educativa. Estos procesos constituyen, como parte del currículum “la forma de acceder al conocimiento” (Heubner, 1983, como se citó en Gimeno Sacristán, 2007) por parte del alumnado y no pueden “agotar su significado en algo estático, sino a través de las condiciones en que se realiza y se convierte en una forma particular de ponerse en contacto con la cultura” (Heubner, 1983, como se citó en Gimeno Sacristán, 2007). Entonces, son procesos orientados a la adquisición por parte del estudiantado de contenidos culturales socialmente definidos, elegidos por el profesorado dentro de unos parámetros institucionales preestablecidos, y suceden en un contexto situado, de forma dinámica, por lo que constituye una praxis y como tal debe ser abordada. En ese sentido, “todos los que participan en ella son sujetos, no objetos, es decir, elementos activos” (Grundy, 1987, como se citó en Gimeno Sacristán, 2007). Es a través del currículum que se cumplen los objetivos de la educación como dimensión de la sociedad, pues transforma “las metas básicas de la misma en estrategias de enseñanza” (Lundgren, 1981, como se citó en Gimeno Sacristán, 2007).

El carácter situado del currículum aparece identificado en la conceptualización de Gimeno Sacristán (2007) de lo que denomina sistema curricular. Los procesos de enseñanza constituyen el núcleo del sistema, entendidos como la “interacción e intercambios entre profesores y alumnos (...) bajo enfoques metodológicos muy diversos, a través de tareas académicas determinadas, configurando de una forma concreta el puesto de trabajo del profesor y el de aprendiz de los alumnos” (Gimeno Sacristán, 2007). Este subsistema nuclear es denominado práctico pedagógico (Gimeno Sacristán, 2007), pero los procesos de enseñanza así definidos, solo suceden de forma interrelacionada con otras prácticas identificadas en otros subsistemas, que los afectan, limitan y/o modifican. Así, encontramos

un subsistema de prácticas relativas a las decisiones político-administrativas, otro al control de contenidos, otro a la producción de medios para la comunicación de los contenidos, otro relativo a las definiciones técnicas de las prácticas pedagógicas, otro vinculado a la innovación, etc.

Esta interrelación entre las prácticas sugiere que:

La profesión docente no solo es algo eminentemente personal y creativo, sujeto a las posibilidades de la formación y al desarrollo del pensamiento profesional autónomo de los profesores, sino que se ejerce en un marco que predetermina en buena parte el sentido, dirección e instrumentación técnica de su contenido. Posibilidades autónomas y competencias del profesor interaccionan dialécticamente con las condiciones de la realidad que al enseñante le vienen dadas a la hora de configurar un determinado tipo de práctica a través de la propia representación que se hace de esos condicionamientos. (Gimeno Sacristán, 2007)

Es en este marco que se puede identificar, como lo proponen los autores Mishra y Koehler (2006), “las relaciones complejas que están ligadas al contexto”(p. 1018) a la hora de pensar las tecnologías educativas que orientan o median los procesos de enseñanza, donde es “difícil estudiar la causa y el efecto cuando los profesores, las aulas, la política y los objetivos del currículum varían de un caso a otro”(Mishra y Koehler, 2006, p. 1018).

Esta multiplicidad de factores e intereses a veces contrapuestos, se hacen realidad en el espacio aula como entorno predilecto de la práctica pedagógica; y suman un nuevo elemento de complejidad cuando se introduce una condición extraordinaria que fuerza a modificar la situación de dicho entorno. Esta nueva dimensión de complejidad la constituye la declaración de la emergencia sanitaria a raíz de la pandemia de COVID-19 y la suspensión de la presencialidad de las clases, con la consiguiente implementación de “respuestas alternativas para lograr el aprendizaje de los estudiantes”(Capocasale, 2020, p. 284). Entonces se dio uso a “las estructuras preexistentes a nivel de tecnologías educativas y adopción de pedagogías emergentes” y “se articularon clases sincrónicas y actividades asincrónicas para continuar el proceso educativo mediado por las tecnologías” (Capocasale, 2020, p. 284).

Así, las tecnologías digitales como mediadoras de los procesos de enseñanza, irrumpen en la práctica cotidiana del profesorado. Esta práctica conlleva una característica que identifica Gimeno Sacristán (2007) y que resulta contradictoria con la dinamicidad de estos procesos: las y los docentes desarrollan, en base a la trayectoria profesional, una estabilidad en el estilo

de llevar adelante su práctica, que responde y es afectado por “un principio de economía de orden psicológico en el profesional, y por los condicionamientos institucionales y sociales que demandan pautas adaptativas de respuesta. Estos esquemas de comportamiento profesional estructuran toda la práctica docente.”(Gimeno Sacristán, 2007). Este estilo es reforzado por la cotidianeidad del encuentro profesorado-alumnado en el aula, en el liceo; por la apropiación y desarrollo de los contenidos de la asignatura por parte del profesorado.

Es una característica que a su vez, responde a la particularidad del nivel educativo al que se enfoca esta investigación: la currícula obligatoria del sistema educativo uruguayo del nivel secundario, su tradición de carácter preparatorio o preuniversitario, y el enfoque sustantivo (Gimeno Sacristán, 2007) donde se presenta como una colección de asignaturas como ordenamiento medianamente cerrado de los contenidos culturales a ser enseñados de manera especializada por cada docente. Esto lleva a una dimensión particular de la profesión docente, donde entra en juego las posibilidades y limitantes de la mediación a través de las tecnologías digitales de los procesos de enseñanza.

Shulman (1986, como se citó en Cabrero Almenara, 2014) señala que la persona docente debe:

Poseer conocimientos relacionados tanto con el contenido como con la pedagogía, y, en consecuencia, la educación, el perfeccionamiento docente y los programas de desarrollo profesional que para ellos se pongan en funcionamiento, deberían proporcionar oportunidades de aprendizaje para que estos los desarrollen y los puedan poner en acción. (Cabrero Almenara, 2014)

La educación secundaria en Uruguay está regulada por la Ley General de Educación N°18.437, y engloba la educación media básica y superior, orientadas a la formación en base a disciplinas y con un grado de especialización de los contenidos a medida que avanza el tránsito educativo del alumnado (Ley N°18437 de 2008, Art. 26 y 27). Esta especialización se condice con las diferentes asignaturas, y para esto es formado el profesorado a través del Consejo de Formación en Educación y sus estructuras académicas orientadas al sistema secundario. La especialización en asignaturas es parte de esta formación, así como el eje de las acciones de los subsistemas curriculares de control de contenidos, a través de las inspecciones. Como manifiesta el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barer y Mourshed, 2007, como se citó en INEE, 2019, p. 41). “Esta refiere tanto a su

formación docente como a las capacidades y la motivación desarrolladas a lo largo de la formación previa” (Denzler y Wolter, 2009, como se citó en INEE, 2019).

Volviendo a Cabrero Almenara (2016) y la cita de Shulman sobre conocimiento de la asignatura y conocimiento pedagógico, el actual desarrollo de la sociedad red (Castells, 2009) exige una nueva transversalidad en el campo pedagógico, vinculado a los subsistemas de innovación y de medios (Gimeno Sacristán, 2007): “reflexionar sobre los diferentes tipos de conocimientos que los profesores necesitan poseer para incorporar las TIC de forma eficaz, y así conseguir con ellas efectos significativos en el aprendizaje de sus alumnos”(Cabrero Almenara, 2016). Esta transversalidad, con implicancias teóricas que desbordan las tecnologías digitales, pero que evidencia su relevancia con el advenimiento de las mismas en el campo de la educación, la constituye el modelo de Conocimiento Pedagógico Tecnológico del Contenido (TPACK, Technological Pedagogical Content Knowledge) (Mishra y Koehler, 2006). Un marco teórico vigente para indagar sobre la formación y el desarrollo profesional docente en el plano de los procesos de enseñanza mediados por TD.

Como señalan Mishra y Koehler (2006), las relaciones entre el contenido (la materia real que se va a aprender y enseñar), la pedagogía (el proceso y la práctica o los métodos de enseñanza y aprendizaje) y la tecnología (tanto convencional, como pizarrones, así como avanzada, las computadoras digitales) son complejas y con matices. Las tecnologías a menudo vienen con sus propios imperativos que restringen el contenido a desarrollar y la naturaleza de las posibles representaciones. Estas decisiones tienen un efecto dominó al definir, o además, limitar los procesos de enseñanza y otras decisiones pedagógicas. Por lo tanto, es inapropiado concebir el conocimiento de la tecnología como algo aislado del conocimiento de la pedagogía y los contenidos. (Mishra y Koehler, 2006, p. 1025)

Así, el modelo TPACK explora las intersecciones que suceden, ahora dentro de la práctica pedagógica y la profesión docente, entre el *conocimiento pedagógico*, el *conocimiento del contenido* y el *conocimiento tecnológico* (Mishra y Koehler, 2006). Además de considerar cada uno de estos componentes de forma aislada, también debemos considerarlos en pares: *conocimiento pedagógico del contenido* (PCK, Pedagogical Content Knowledge), *conocimiento tecnológico del contenido* (TCK, Technological Content Knowledge), *conocimiento tecnológico pedagógico* (TPK, Technological Pedagogical Knowledge) y los tres tomados en conjunto como *conocimiento tecnológico pedagógico del contenido* (TPACK) (Mishra y Koehler, 2006:1026).

Un curriculum exitoso no puede ser una colección de elementos pedagógicos aislados, sino que debe funcionar como un sistema coherente (Mishra & Koehler, 2006, p. 1034). Este sistema que proponen los autores, visualiza la necesidad de que el profesorado teorice sobre su práctica en base a las dimensiones que proponen el modelo y sus intersecciones. Pero, ¿cómo hacen los docentes para adquirir la comprensión de las complejas relaciones entre contenido, pedagogía y tecnología? (Mishra & Koehler, 2006, p. 1031). En relación a las TD, la reflexión lleva a comprender la implicancia de pensar que “toda escuela es tecnología” (Vaillant, Lion, Fernández Enguita, 2021) y concebir al docente como diseñador de escenarios ante el dinamismo del cambio de modalidades de distribución de la enseñanza (Vaillant, Lion, Fernández Enguita, 2021), con el énfasis necesario en el fin último de todo proceso pedagógico y la importancia de la identificación del sujeto docente con esta visión de su labor.

El *conocimiento pedagógico del contenido* es de especial interés porque identifica los cuerpos de conocimiento distintivos para la enseñanza. Representa la combinación de contenido y pedagogía en la comprensión de cómo se organizan, representan y adaptan temas, problemas o cuestiones particulares a los diversos intereses y habilidades de los alumnos, y se presentan para la instrucción (Shulman, 1986 citado por Mishra y Koehler, 2006, p. 1021).

Esta situación medular de la práctica docente también aparece en la función mediadora que propone Gimeno Sacristán (2007) entre contenido y estudiantado. La autocomprensión del sujeto de su práctica docente parte, generalmente, del interés y profundización que desarrolla de su *conocimiento del contenido* (Mishra & Koehler, 2006, p. 1026), entendido como el conocimiento sobre el tema de su asignatura: el conocer y comprender las materias que enseñan, incluido el conocimiento de hechos, conceptos, teorías y procedimientos centrales dentro de un campo determinado; conocimiento de marcos explicativos que organizan y conectan ideas; y conocimiento de las reglas de evidencia y prueba (Shulman, 1986, citado por Mishra y Koehler, 2006, p. 1026).

Luego, otra dimensión, pretendidamente vocacional en la profesión, aparece en identificar cómo concibe su *conocimiento pedagógico*, entendido como el conocimiento profundo sobre los procesos y prácticas o métodos de enseñanza y aprendizaje y cómo abarca, entre otras cosas, propósitos, valores y objetivos educativos generales. Esta es una forma genérica de conocimiento que está involucrada en todos los aspectos del aprendizaje de los estudiantes, la gestión del aula, el desarrollo e implementación del plan de lecciones y la evaluación de los estudiantes. Incluye conocimientos sobre técnicas o métodos que se utilizarán en el aula; la naturaleza de la audiencia objetivo; y estrategias para evaluar la comprensión del estudiante.

Un maestro con un conocimiento pedagógico profundo comprende cómo los estudiantes construyen conocimiento, adquieren habilidades y desarrollan hábitos mentales y disposiciones positivas hacia el aprendizaje. Como tal, el conocimiento pedagógico requiere una comprensión de las teorías cognitivas, sociales y del desarrollo del aprendizaje y cómo se aplican a los estudiantes en su salón de clases (Mishra y Koehler, 2006:1027).

En la intersección de la dimensión del contenido y la dimensión pedagógica de la práctica docente, surge el *conocimiento pedagógico del contenido*:

Este conocimiento incluye conocer qué enfoques de enseñanza se ajustan al contenido y, de la misma manera, saber cómo se pueden organizar los elementos del contenido para una mejor enseñanza. Este conocimiento es diferente del conocimiento de un experto disciplinario y también del conocimiento pedagógico general compartido por los profesores en todas las disciplinas. Se ocupa de la representación y formulación de conceptos, técnicas pedagógicas, conocimiento de lo que hace que los conceptos sean difíciles o fáciles de aprender, conocimiento del conocimiento previo de los estudiantes y teorías de la epistemología. También implica el conocimiento de estrategias de enseñanza que incorporan representaciones conceptuales adecuadas para abordar las dificultades y conceptos erróneos del alumno y fomentar una comprensión significativa. También incluye el conocimiento de lo que los estudiantes aportan a la situación de aprendizaje, conocimiento que puede ser facilitador o disfuncional para la tarea de aprendizaje en particular. Este conocimiento de los estudiantes incluye sus estrategias, concepciones previas (tanto "ingenuas" como producidas por la instrucción), conceptos erróneos que es probable que tengan sobre un dominio en particular y posibles aplicaciones erróneas de conocimientos previos. (Mishra y Koehler, 2006, p. 1027)

La dimensión que introduce el modelo TPACK sugiere la necesidad de teorizar sobre el conocimiento que posea el profesorado, acerca de su rol mediador y que, en ese sentido las consecuencias personales y sociales de cualquier medio — es decir, de cualquier extensión de nosotros mismos — resultan de la nueva escala que se introduce en nuestros asuntos por cada extensión de nosotros mismos, o por cualquier nueva tecnología (McLuhan, 1964). Así, el *conocimiento tecnológico* es el conocimiento sobre las tecnologías convencionales, como libros, tiza y pizarrón, así como tecnologías más avanzadas, como internet y video digital. Esto incluye las habilidades para operar cada tecnología en particular. En el caso de las TD, esto incluye el conocimiento de los sistemas operativos y hardware de las computadoras, y la capacidad de usar sets estandarizados de herramientas de software como procesadores de

texto, presentaciones, navegadores y e-mail. Incluye el conocimiento para instalar y remover dispositivos periféricos, instalar y eliminar programas y crear y archivar documentos.

La mayoría de las capacitaciones estándar en tecnología y tutoriales ponen el foco en la adquisición de dichas habilidades. Pero al estar la tecnología en constante cambio, la naturaleza del *conocimiento tecnológico* necesita adaptarse a estos cambios. Por ejemplo, muchos de los ejemplos dados anteriormente (sistemas operativos, procesadores de texto, navegadores, etc.) seguramente cambiarán, y tal vez incluso desaparezcan, en los próximos años. La capacidad de aprender y adaptarse a las nuevas tecnologías (independientemente de cuáles sean las tecnologías específicas) seguirá siendo importante. (Mishra y Koehler, 2006, p. 1027)

La dimensión tecnológica en la práctica docente introduce dos interrelaciones donde individualizar componentes específicos de la autopercepción del sujeto acerca de su *conocimiento tecnológico del contenido*, entendido como el conocimiento sobre la forma en que la tecnología y el contenido se relacionan recíprocamente. Aunque la tecnología restringe los tipos de representaciones posibles, las tecnologías más nuevas a menudo ofrecen representaciones más nuevas y variadas y una mayor flexibilidad para navegar a través de estas representaciones. Los profesores necesitan saber no solo la materia que enseñan, sino también la forma en que la materia puede cambiarse mediante la aplicación de la tecnología. (Mishra y Koehler, 2006, p. 1028)

Algunos entornos y herramientas de las TD emulan las tecnologías convencionales a la hora de disponer el contenido al estudiantado, pero el potencial de las mismas sugiere un cambio de la naturaleza del aprendizaje de la asignatura, a través de nuevas habilidades estimuladas y requeridas desde las y los alumnos, que incluyen una dimensión lúdica, de juego (Mishra y Koehler, 2006) y exploración a través de los entornos digitales.

Por último, el *conocimiento tecnológico pedagógico* es el conocimiento de la existencia, los componentes y las capacidades de varias tecnologías tal como se utilizan en entornos de enseñanza y aprendizaje y, a la inversa, saber cómo la enseñanza podría cambiar como resultado del uso de tecnologías particulares. Esto podría incluir la comprensión de que existe una variedad de herramientas para una tarea en particular, la capacidad de elegir una herramienta en función de su idoneidad, las estrategias para usar las posibilidades de la herramienta y el conocimiento de las estrategias pedagógicas y la capacidad de aplicar esas

estrategias para el uso de tecnologías. Esto incluye el conocimiento de herramientas para mantener registros de clase, asistencia y calificación. (Mishra y Koehler, 2006, p. 1028)

Estas dimensiones presentes en el modelo TPACK, sugieren la emergencia de una totalidad para teorizar sobre la práctica docente, el conocimiento y la apropiación de particulares “escenografías comunicativas” (Cabrero Almenara, 2016) a través del dimensionamiento del componente tecnológico. Esto atraviesa los estilos docentes (Gimeno Sacristán, 2007), y puede rastrearse en los diferentes saltos tecnológicos que se sedimentaron dentro de las prácticas docentes. Particularmente, la masificación de las TD en la sociedad red, y más aún, la sustitución del aula por modalidades de distribución digitales durante la pandemia.

Al mismo tiempo, el modelo mencionado presenta dificultades como los contextos en que estudiantes y docentes se encuentran inmersos, pues estos influyen de forma drástica en las propuestas educativas mediadas por el uso de TD a través de la disponibilidad de tecnologías, el tiempo, el espacio, las diferencias culturales, económicas, educativas, etc. Mishra y Koehler (2006) establecen esta limitación de su postulado, pues entienden que todo aprendizaje se sitúa en un contexto, por tanto, no pueden generalizarse todas las prácticas debido a que estas no funcionan de igual forma en todos los entornos.

Además de estos conocimientos, intersecciones y la inclusión del contexto, se entiende que el conocimiento comunicativo es transversal a todo ese proceso, pues atraviesa no solo la comunicación de un saber y sus diversas formas de representación, sino también lo comunicativo dentro de lo pedagógico y didáctico, un aspecto que se considera fundamental porque no se concibe la educación sin comunicación, aún más, si uno de los desafíos principales de la educación es alentar la participación, interacción y formación de comunidades de aprendizaje. Este también juega un papel destacado dentro del conocimiento tecnológico, pues la comunicación constituye dentro de las TD un componente imprescindible (Universidad de Antioquia, 2018).

El modelo TPACK permite abordar la acción curricular por antonomasia que para Gimeno Sacristán (2007) constituye la práctica docente. Existe en este fuerte lazo entre contenido, pedagogía y tecnología, un estrechamiento entre los subsistemas de innovación y práctico-pedagógico, atravesado, en el contexto pandémico, por el subsistema de toma de decisiones político-administrativas, con la considerable cuota de incertidumbre que conllevaba el carácter extraordinario de la situación, y la consecuente dificultad de proyectar decisiones de mediano y largo plazo.

II.5. Contexto pandémico COVID-19

Para adentrarse en lo que es un contexto pandémico, hay que definir qué es una pandemia. Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE), la palabra pandemia se define como: “Enfermedad epidémica que se extiende a muchos países o que ataca a casi todos los individuos de una localidad o región”. Siguiendo con este concepto, para la Organización Mundial de la Salud es necesario que se den dos circunstancias para considerar una pandemia: que aparezca un nuevo virus o una nueva mutación de uno ya existente, que no haya circulado anteriormente y que la población no sea inmune a él y que el virus tenga la capacidad de transmitirse de persona a persona de forma eficaz, provocando un rápido contagio entre la población. (Ávila de Tomas, 2020)

Teniendo en cuenta estas definiciones, se entiende por contexto pandémico, al conjunto de particularidades y/o circunstancias que acontecen en determinado período de tiempo y sin las cuales no se puede comprender una situación o escenario.

El estado de emergencia de pandemia, fue decretado por la Organización Mundial de la Salud en marzo de 2020, producto de la propagación de la enfermedad SARS-CoV-2 (pandemia de COVID-19), cuyo primer caso fue descubierto en noviembre de 2019 en Wuhan, China. Se estima que hasta diciembre de 2021, la cantidad de países que presentaron contagios entre sus ciudadanos por esta enfermedad, alcanza la cifra de 192 y la cantidad de muertes como consecuencia directa o indirecta de la misma se actualiza día a día a nivel mundial, habiendo para el mismo mes del 2021, un aproximado de cinco millones trescientos mil de fallecidos, según los datos extraídos del tablero de COVID -19 desarrollado por el Centro de Ciencia e Ingeniería de Sistemas (CSSE) de la Universidad Johns Hopkins (JHU).

Considerar el alto nivel de contagio es fundamental para entender el impacto que esto puede generar a nivel social en cada uno de los distintos países, cuyas formas de vida, capacidades económicas e infraestructura varían, llevándolos a tener que tomar ciertas medidas, algunas más drásticas y radicales que otras, para poder amortiguar la propagación del virus.

Diferenciar y definir este conjunto de circunstancias permitirá entender de mejor manera lo que está aconteciendo en determinada situación. Respecto a esta investigación, el entender que las clases en línea se están desarrollando dentro del marco de una crisis sanitaria mundial, va a permitir contextualizar y tener en cuenta ciertos aspectos que van más allá de lo sanitario.

III. Metodología

III.1. Unidad de observación y análisis: selección de casos

En el marco del objeto de análisis del presente trabajo, fue necesario recurrir a un diseño de investigación con un enfoque cualitativo. Como propone Stake (2010):

Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias (Stake, 2010).

Desde la pregunta-problema, los antecedentes y el marco conceptual, se evidencia la centralidad del sujeto docente en la propuesta de investigación. Entonces, se procurará conocer las experiencias particulares de docentes que ejercen su profesión en liceos del interior del país, en base a un criterio de interés y conveniencia para el desarrollo de la propuesta de investigación.

Hay tres dimensiones principales a lo largo de las cuales ocurre el muestreo dentro de los casos: tiempo, personas y contexto (Hammersley & Atkinson, 2007, p. 35). En este caso, los contextos de interés son instituciones de educación secundaria de localidades medianas, menores a 5000 habitantes, con una ubicación distante del área metropolitana de Uruguay, durante el contexto pandémico previamente establecido en el marco conceptual. Esto es parte del criterio a la hora de definir el corpus, atendiendo a la característica de que “la muestra cualitativa es una parte de un colectivo o población elegida mediante criterios de representación socioestructural, que se somete a investigación científica social con el propósito de obtener resultados válidos para el universo” (Mejía Navarrete 2014, p. 166). A las características del contexto ya definido, se añade el interés por establecer una paridad de género en el universo abarcado por la propuesta. Independientemente de la unicidad de cada caso (Stake, 2010) y la posterior interpretación, se procura este último criterio de representatividad, lejos de una cuotificación del muestreo, como una apuesta a la paridad de los discursos sobre los que profundizar.

Las instituciones educativas seleccionadas entonces, constituyen tres liceos de poblaciones menores a 5000 habitantes. Por cuestiones de confidencialidad, se omite el nombre y ubicación de cada liceo.

Liceo	Departamento
1	Colonia
2	Treinta y Tres
3	Florida

Tabla 1: Caracterización territorial de los liceos seleccionados

Dentro de cada institución, se busca conocer las experiencias particulares de diferentes docentes, llevando adelante un estudio colectivo de casos (Stake, 2010), donde se procura encontrar un punto de saturación (Mejía Navarrete, 2014) que emerja del trabajo de campo, en consonancia con las definiciones temáticas - éticas (Stake, 2010) que presenta la propuesta de investigación y se plasman en las decisiones metodológicas.

III.2. Selección de los sujetos

Para la determinación de las unidades de observación, se apostó al establecimiento de los casos a ser abordados, mediante el método de bola de nieve (Hammersley & Atkinson, 2007, p. 105) por el cual a partir de los primeros sujetos docentes entrevistados y una serie de porteros (Hammersley & Atkinson, 2007, p. 105) en cada liceo, se procuró conocer nuevos sujetos a abordar, con el fin de abarcar un número suficiente de casos particulares que inviten a “generalizaciones menores” (Stake, 2010) con un grado suficiente de correspondencia: “la búsqueda de significados a menudo es la búsqueda de modelos, de consistencia en unas determinadas condiciones, a lo que llamamos “correspondencia” (Stake, 2010).

En consecuencia la lista de sujetos participantes en el estudio quedó conformada de la siguiente forma:

Liceo	Sujeto	Género	Asignatura	Franja etaria
1	A	Varón	Filosofía	35 a 45
	B	Mujer	Derecho	más 45
	C	Varón	Lenguaje, Comunicación y Medios Audiovisuales	35 a 45
	D	Mujer	Literatura	menos de 25
2	A	Mujer	Química	más de 45
	B	Varón	Biología	35 a 45
	C	Varón	Historia	35 a 45
	D	Varón	Geografía	35 a 45
3	A	Mujer	Estudios económicos e Historia	más de 45
	B	Mujer	Química	25 a 35
	C	Mujer	Idioma Español e Informática	35 a 45
	D	Mujer	Literatura	35 a 45

Tabla 2: Caracterización de sujetos

III.3. Técnicas de exploración

El trabajo de campo consistió en el estudio de casos que aporten a comprender la pregunta-problema. Como señala Stake (2010) hay dos formas de concebir el estudio de casos: intrínseco o instrumental. “En el estudio intrínseco de casos, el caso es dominante. En el estudio instrumental de casos, el tema es dominante; se empieza y se termina con los temas dominantes” (Stake, 2010). Se puede concebir un continuum entre una postura intrínseca y otra instrumental a la hora de abordar los casos, en base a la necesidad de interpelación biográfica (Hammersley & Atkinson, 2007) y etnográfica (Hammersley & Atkinson, 2007) de las entrevistas a sujetos para conocer su trayectoria profesional y personal en un contexto de características extraordinarias como la pandemia de COVID-19. Pero el énfasis está en la instrumentalidad de los discursos de los sujetos informantes, y la estructura temática de las

entrevistas como técnica de exploración, dado que “la identificación de los temas dirige la atención a los problemas y a los conflictos”, obligan “la atención a la complejidad y a la contextualidad” (Stake, 2010): en esta propuesta, la adaptación de los procesos de enseñanza a las modalidades de distribución de la educación digital.

Para abordar los diferentes casos y conocer las experiencias de cada docente, se realizaron entrevistas semi-estructuradas. Se trata de una propuesta formal (Hammersley & Atkinson, 2007) donde se procura la predisposición del sujeto, que se encontrará con parte del equipo de investigación para responder basándose en los temas éticos, pero con un desarrollo del cuestionario abierto a los temas émicos (Stake, 2010) que provengan de parte de la persona entrevistada y permitan comprender su experiencia particular y las características que comparte con las vicisitudes y prácticas de otros actores. En esta técnica, se entiende que se presenta “una relación de poder, ya que marca lo que está en juego en torno a la negociación del lugar y el momento de la entrevista.” (Beaud, 1996:238).

En esta característica, el contexto pandémico atraviesa el trabajo de campo. Aparece la mediación digital como una posibilidad de establecer entrevistas remotas, con una carga significativa de parte del entorno natural (Hammersley & Atkinson, 2007) donde la persona entrevistada lleva adelante la práctica que se pretende comprender. La mediación de la tecnología digital durante el proceso de la entrevista es un elemento a considerar como parte de la negociación y el establecimiento de acuerdos con las personas entrevistadas, así como para llevar adelante las posteriores interpretaciones y sistematización de hallazgos. Algunas consideraciones las aporta Theviot, señalando que en última instancia, el entrevistador (y el entrevistado) no puede abordar una entrevista remota de la misma manera que una entrevista cara a cara. El investigador debe cuestionar su relación con el dispositivo digital solicitado para la entrevista remota y estar especialmente atento a los silencios. La entrevista remota tiene sus puntos fuertes para superar las barreras espaciales, pero, en mi opinión, es menos rica que el formato clásico. (Theviot, 2021, p. 41)

III.4. Etapas del trabajo de campo

La primera etapa propuesta para el trabajo de campo consistió en el diseño y concreción de una entrevista piloto, con un primer actor que cumplía los requisitos establecidos para la unidad de análisis, que ejercía como docente en una de las instituciones previamente

seleccionadas. Atendiendo a las formalidades de la técnica, se acordó el horario y la plataforma de teleconferencia para el encuentro, informando previamente de los alcances de la investigación, así como la confidencialidad de la información compartida que hace a la viabilidad (Stake, 2010) de la propuesta. En base a esta primera experiencia, se buscó calibrar las preguntas en relación a la estructura temática necesaria para responder a los objetivos principales y secundarios de la investigación.

La segunda etapa está conformada por la búsqueda y consecución de entrevistas semi-estructuradas con todos los actores, abarcando un mínimo de cuatro entrevistas en cada liceo, considerando el criterio de representatividad, mientras que el criterio de paridad pudo ser contemplado en parte a nivel global, pero no para el caso de cada institución.

III.5. Diseño y prueba piloto

Para el desarrollo de la entrevista piloto, se diseñó un esquema donde se registraron todas las preguntas a realizar, organizadas por bloques temáticos y generando una guía para la misma, mediante un cuadro que relaciona las preguntas, los temas, y los asocia a elementos interpretativos vinculados a los ejes conceptuales de sistema curricular (Gimeno Sacristán, 2007) y *conocimiento tecnológico pedagógico del contenido* (Mishra y Koheler, 2006). Esto permitió sumar anotaciones para tener un primer constructo conceptual de referenciación de los discursos sobre las prácticas y experiencias de cada sujeto.

Los bloques registrados fueron los siguientes: 1) datos personales, 2) formación pedagógica, 3) relación con las tecnologías digitales y por último, 4) pandemia y tecnologías digitales. La organización respondió a criterios de desarrollo del discurso sobre la práctica y la experiencia, partiendo de las generalidades con respecto a la identidad personal de cada individuo, prosiguiendo con el sondeo de la trayectoria e identidad profesional, para finalmente situar al actor en el tema predominante: la educación digital, su irrupción en la pandemia, la relación con su acción pedagógica y elaboración de los procesos de enseñanza. Una presentación detallada del Guión de Entrevista Semiestructurada se puede observar en el Anexo 1.

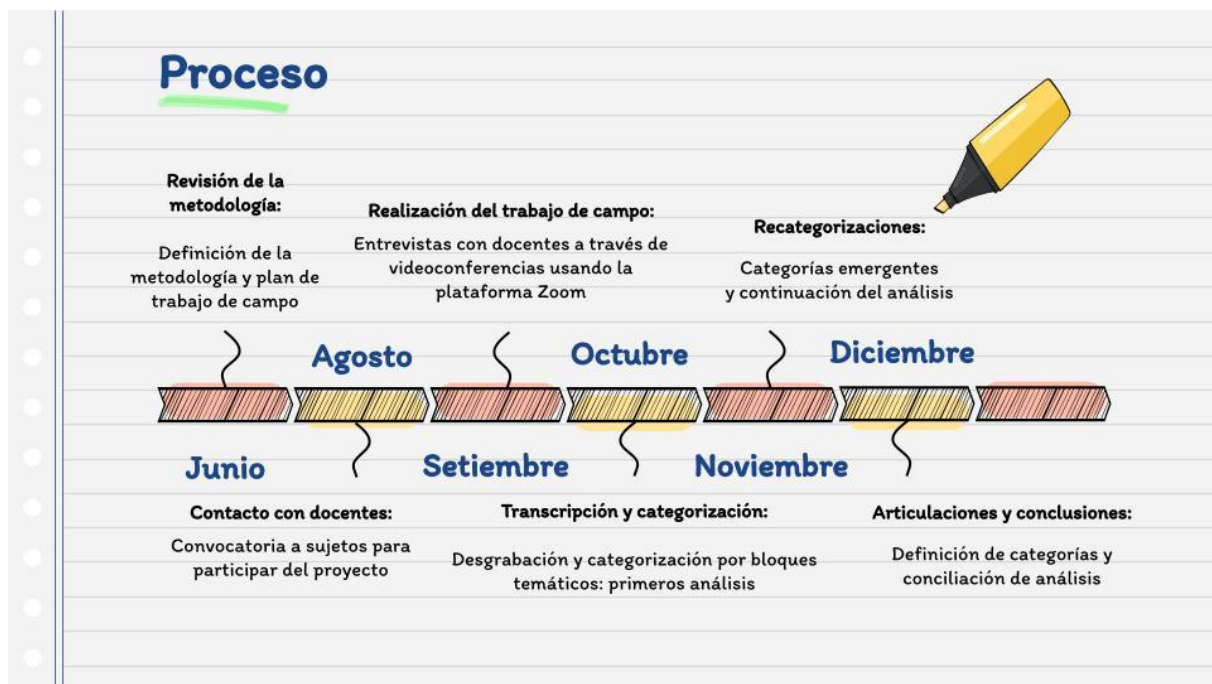


Figura 1: Proceso metodológico

IV. Análisis del corpus

IV.1. Introducción

El foco de la investigación estuvo centrado en identificar el impacto, en cada docente en particular, y en conjunto, que implicó la necesidad de tener que sumar al pensamiento y desarrollo de sus asignaturas y profesión, las tecnologías digitales.

Para comenzar con el estudio, se contempló particularmente la dimensión contextualizada de los casos analizados. Desde el objetivo general se planificó abordar la realidad particular de docentes de Educación Secundaria del interior del Uruguay. Esto se sustenta en la necesidad de sumar en indagaciones y exploraciones sobre el tema de investigación, que se lleven a cabo de una forma descentralizada, es decir, que el conocimiento producido por los distintos investigadores y organismos, contemplen la variedad de experiencias en los diferentes contextos, en especial aquellos que se encuentran por fuera del ámbito metropolitano uruguayo.

Una vez finalizado el trabajo de campo, se obtuvo información respecto a las experiencias vividas por quienes conformaron la unidad de observación y análisis, el profesorado. En total se obtuvieron 18 horas de entrevistas grabadas.

IV.2. Descripción del análisis

Para poder llevar a cabo el análisis del corpus, se procedió a identificar códigos temáticos que reflejaran, en los testimonios de las personas entrevistadas, claves de interpretación de sus trayectorias personales y profesionales a la luz de los objetivos planteados. Si bien hubo una categorización anterior, prevista en los núcleos temáticos planteados en el guión de la entrevista semi-estructurada, la riqueza de los testimonios de las personas entrevistadas y la saturación encontrada en el análisis en base a los núcleos temáticos planteados a priori, orientó el proceso cualitativo hacia la identificación en el discurso nuevas categorías emergentes que respondían a las preguntas de investigación.

Las primeras categorías planteadas por el equipo, basadas en la revisión teórica y de antecedentes, y presentadas como núcleos temáticos, fueron:

- Trayectoria personal: identidad docente en su contexto
- Trayectoria profesional: formación y prácticas docentes
- Sujeto en la sociedad red
- Desarrollo profesional docente y educación digital
- Contexto pandémico: ¿enseñanza remota de emergencia o cambio hacia la educación digital?
- Vinculación estudiantil
- Percepción social

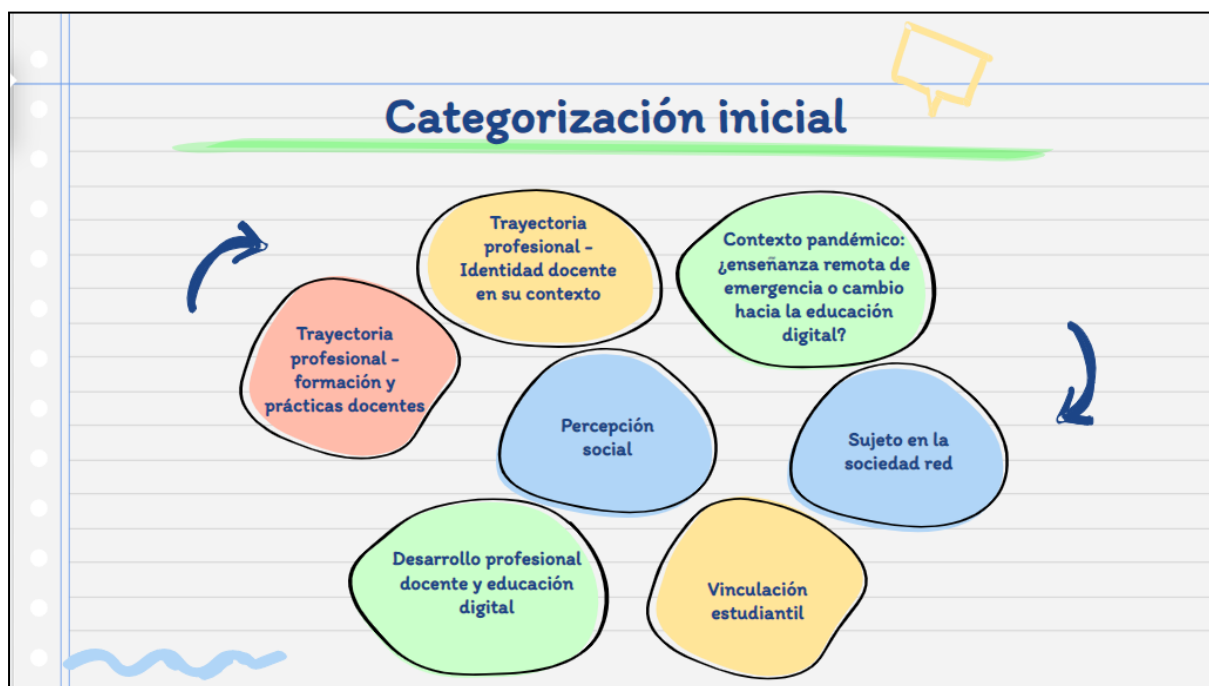


Figura 2 - Categorías iniciales

Este primer esquema de categorías remitía a los bloques temáticos identificados en la literatura, procurando agrupar las distintas preguntas y sus posibles respuestas con el propósito de hacer dialogar cada uno de estos aspectos con el marco teórico con el que se sustentó el desarrollo del trabajo.

Tras la lectura y categorización de las primeras entrevistas, fue evidente la necesidad en el equipo de investigación de una modificación y/o agrupación de los núcleos temáticos, pues se fueron articulando entre sí de una forma muy natural, lo que llevó a replantear la primera categorización. Por este motivo, dimensiones como la apropiación a las tecnologías digitales, las dotaciones y/o limitaciones por parte del cuerpo docente e incluso la idea de codocencia, se introducen en la investigación como aspectos a tener en cuenta.

Estos códigos mutaron nuevamente de forma natural hasta llegar al cuadro con propiedades presentado en el próximo capítulo. De esta forma la metodología de análisis derivó hacia una propuesta de teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) con perspectiva etnográfica (Charmaz y Mitchell, 2001), encontrando en los datos manifestados por los sujetos de observación, en este caso los discursos de los protagonistas docentes, los elementos teóricos para conceptualizar la particularidad del entrecruzamiento de las trayectorias personales y profesionales, la apropiación práctica y simbólica de las tecnologías digitales y el contexto

pandémico, particularmente la práctica situada del docente en el desarrollo de los procesos de enseñanza.

La categorización de las 12 entrevistas realizadas constó de una primera instancia de escucha atenta de cada entrevista junto a su desgrabación y posterior transcripción. De esta forma se obtuvieron las percepciones y las experiencias de cada docente en cada uno de los núcleos temáticos previamente planteados. Esto fue realizado por dos de los integrantes del equipo. En una segunda instancia, otros dos integrantes del equipo, hicieron una revisión de esa primera categorización e implementaron una codificación axial (Strauss y Corbin, 2002) a través del uso del software MAXQDA. Esta herramienta permitió organizar las categorizaciones de tal manera que facilitó el trabajo de análisis, en la medida que permitía agrupar por códigos, conceptos, ideas y material, tanto el obtenido del trabajo de campo, como también el marco teórico, permitiendo la interacción entre los mismos.

IV.3. Construcción y articulación de las categorías

Como se mencionara recientemente, el proceso de construcción de las categorías fue continuo y se fue adaptando a las necesidades surgidas de los hallazgos a medida que avanzaba el muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002) en el trabajo de campo.

Lo que se buscó al comienzo con estas categorías fue, por un lado, trazar una línea continua donde obtener información relevante a la trayectoria tanto personal como profesional del docente, y de esta forma, ir de lo más general a lo más particular para luego sí, poner en situación al individuo: ser parte del desarrollo de una educación no presencial mediada por tecnologías digitales, su irrupción en la pandemia, la relación con su acción pedagógica y la elaboración de los procesos de enseñanza y la apropiación tecnológica.

Siguiendo con esta idea, se planteó una cuestión: querer saber cómo se manejaba ese sujeto en la red, cómo esto interactuaba con su trayectoria profesional y cómo la educación digital, modalidad en la que llevaba a cabo su profesión en ese momento, era concebida e implementada en el contexto pandémico. Contexto en donde también se cuestionó si lo que estaba sucediendo era educación remota y de emergencia, y/o era una aceleración de un proceso preexistente, que evidenciaba posturas encontradas sobre su desarrollo y pertinencia.

Para finalizar, se consideró pertinente involucrar a categorías que contemplaran a los distintos actores que interactúan con el profesorado en su desarrollo profesional, tales como el estudiantado, los familiares y las autoridades institucionales y gubernamentales.

A estas primeras categorías, se le añaden en el proceso de construcción y revisión en el marco del proceso de codificación selectiva (Strauss y Corbin, 2002), las ideas de docencia directa e indirecta, trabajo remoto, brecha digital y formación docente en aspectos relacionados a la pedagogía y la capacitación en tecnologías digitales. Estas nuevas dimensiones permitieron que la articulación de contenidos fuera más dinámica y sencilla, lo que a su vez, le brindó al trabajo de investigación una mejor comprensión del mismo.

Derivado de estos procesos de análisis del corpus, se definieron las categorías que iban a responder a la investigación, reagrupando conceptualmente y articulando en cada una de ellas las propiedades y dimensiones emergentes identificadas.

Finalmente, las categorías construidas fueron las siguientes:

- Apropiación tecnológica personal
- Apropiación tecnológica profesional
- Práctica educativa pandémica
- Brecha digital
- Educación digital

Categorías emergentes	Propiedades	Marco teórico
<p>Apropiación tecnológica personal: trayectoria del sujeto en la sociedad red.</p>	<p>Apropiación personal: práctica y simbólica.</p>	<p>Winocur: La interacción cotidiana de las personas con estos artefactos digitales, ha creado un vínculo mutuamente constitutivo de nuevos nichos culturales de producción de significado social.</p> <p>Marc Petrensky: Apropiación: metáfora de indigentes y nativos digitales.</p>

Categorías emergentes	Propiedades	Marco teórico
Apropiación tecnológica profesional	<p>Capacitaciones en tecnología exigidas o propuestas por las autoridades</p> <p>Capacitaciones en tecnología autosuministradas como decisión para el desarrollo profesional.</p> <p>Apropiaciones previas que identifican (o sugieren implícitamente) como útiles para la docencia y capacitaciones autodidactas.</p> <p>Apropiación selectiva.</p>	<p>Mishra y Koehler: Conocimiento Pedagógico Tecnológico del Contenido (TPACK)</p> <p>Castells: La estructura social se constituye por acuerdos organizativos relacionados con la producción, el consumo, la reproducción, la experiencia y el poder, expresados a través de una comunicación regulada por la cultura</p> <p>Linda Harasim: Aprendizaje colaborativo en línea (OCL)</p>
Práctica educativa pandémica	<p>Cómo se desarrolló la práctica docente en el contexto de pandemia.</p> <p>Diferentes realidades respecto al uso de tecnologías digitales en sus clases.</p>	<p>Gimeno Sacristán, J. (2007). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata.</p>
Brecha digital	<p>Vinculación estudiantil.</p> <p>Brecha digital: socioeconómica.</p> <p>Acceso a dispositivo/recursos para poder llevar a cabo las clases.</p> <p>Alumnos y docentes.</p>	<p>Rodríguez Gallardo, A. La brecha digital y la generación.</p> <p>Winocur, Rosalía, El capital cultural y la apropiación como factor relevante para la educación digital.</p>

Categorías emergentes	Propiedades	Marco teórico
Educación digital: ¿enseñanza remota de emergencia?	Valoraciones y proyecciones sobre la forma de distribución implementada durante el 2020 - 2021 como medida de emergencia. ¿Educación mixta/híbrida?	McLaughlin: Implementación de herramientas y tecnología digital en la educación.

Tabla 3- Descripción de categorías



Figura 3 - Categorías emergentes

V. Definición e ilustración de las categorías

V.1. Apropiación tecnológica personal

Esta categoría se refiere a la apropiación personal y simbólica de la tecnología por parte de los sujetos y su trayectoria personal en la sociedad red. Una de las dimensiones necesarias de tratar en esta investigación para lograr comprender cómo fue desarrollada la o las distintas experiencias del equipo docente es la apropiación a las nuevas tecnologías digitales de la información y comunicación, desde lo simbólico a lo práctico. En este apartado, se intentará exponer todo el material obtenido en el trabajo para que el mismo sirva para la descripción e ilustración de esta categoría del entendimiento.

De acuerdo con Winocur (2007):

La apropiación de una nueva tecnología se realiza desde un habitus determinado e involucra un capital simbólico asociado al mismo. En esta configuración es central la experiencia de relación con otras tecnologías, y también lo que se considera socialmente relevante en términos de reproducción y movilidad social del grupo de referencia. (Winocur, 2007)

En este sentido, las disposiciones ya incorporadas y asimiladas en cada individuo al momento de entrar en un proceso de apropiación de cualquier tecnología digital, tendrán una consecuencia.

Desde esta perspectiva, se considera pertinente explicar brevemente el concepto de “*Inmigrantes y nativos digitales*” desarrollado por Prensky (2001) y tomado por Winocur (2009). El mismo es utilizado como metáfora para dar cuenta de dos realidades dentro de la misma sociedad red. En este sentido, los *inmigrantes* son aquellos adultos que han nacido previo a la era digital y han tenido que adaptarse a una realidad que les resulta distante en cuanto a códigos y lenguajes. Por otro lado, tenemos a la generación de jóvenes y adolescentes cuyo nacimiento coincidió oportunamente con el desarrollo de la sociedad red, convirtiéndolos de esta forma, en los nativos de este mundo digital, con otras facilidades para la apropiación simbólica y práctica de las TD.

Para Winocur (2007):

El aterrizaje en el mundo virtual para los adultos es equiparable a la llegada del inmigrante a una nueva tierra, extraña, con una lengua que aprenderá a hablar, pero que no dominará del todo, con unos códigos que nunca empleará con soltura, en un entorno al que se adaptará, pero nunca se terminará de acostumbrar porque siempre su presencia tendrá algo de extraño y forzado. (Winocur, 2007)

Así es como muchos de los docentes manifiestan su experiencia en la sociedad red, extraña, por momentos forzada y con la necesidad de adaptarse a un mundo nuevo, distinto y que no les pertenece.

Uno de los entrevistados tiene la siguiente valoración respecto a su vínculo con las tecnologías digitales :

“No soy ni tan tecnológica, ni me gusta tanto. Yo la uso lo que puedo, lo que me sirva a mí, pero tampoco sé mucho.” (Sujeto 2A)

Trae a discusión un aspecto relevante, la necesidad de encontrarle un por qué al uso práctico de la tecnología, entendiéndose y percibiéndose a sí misma como una persona poco tecnologizada, con una apropiación mínima de las TD.

Por otro lado, una docente manifiesta que:

“No es algo que me guste, pero sé que es necesario. Antes creía que todo lo relacionado con la computadora era tedioso, pero hoy la he incorporado porque se necesita para todo. Creo que debo informarme y formarme más al respecto para no quedar atrás respecto a los estudiantes.” (Sujeto 2D)

En esta reflexión que realiza sobre sí misma y el vínculo que tiene, da una valoración sobre cómo concibe a la tecnología, tediosa, pero al mismo tiempo reconoce la necesidad de incorporarla en su vida porque es necesaria. Además, se visualiza desde su rol docente, en comparación con sus alumnos, y desde su interpretación siente que se encuentra en desventaja, por este motivo cree que debe seguir aprendiendo, informándose y formándose en el uso práctico de las TD. Vemos cómo es la perspectiva de un inmigrante digital y cómo se autopercibe, respecto a un nativo digital que “maneja este mundo” desde el punto de vista simbólico, en el imaginario de la sociedad, otorgándole una habilidad y destreza que no ve en sí mismo.

En cambio, otro docente expresa que aunque *“no soy de las más habilidosas por una cuestión generacional y de edad (...)”*(Sujeto 1B), su relación con la tecnología *“(...) es demasiado buena, casi tóxica.”* (Sujeto 1B) Esta valoración nace a raíz de darse cuenta de que está todo el día en las redes sociales, y las utiliza como medio de información:

“Estoy demasiado con las tecnologías, como todo el mundo. Estoy con la computadora desde que me levanto, leo el diario, estoy en las redes, me informo en las redes. No hay un día que no esté con la computadora conectada. Ahora con el celular, antes con la computadora era más cómodo, con el celular es mucho más rápido.” (Sujeto 1B)

El uso constante de la tecnología, aunque sea para informarse, es a su entender, excesivo y lleva a una relación identificada como de dependencia.

No todos los integrantes del profesorado que participaron en nuestra investigación son parte de la generación a la que desde una perspectiva generacional se les denomina *inmigrantes digitales*. Un profesor, identificado generacionalmente como *nativo digital* plantea que su habilidad respecto a las tecnologías está vinculada a su edad y expresa:

“Nunca tuve mayor problema con las tecnologías. Soy muy joven, eso le da otro matiz.” (Sujeto 1D)

A su vez, al igual que el ejemplo expuesto anteriormente por uno de los docentes, ella logra identificar un otro con una realidad distinta respecto al uso práctico de las tecnologías tanto en su ámbito personal como laboral en la medida que enuncia:

“Creo que como cualquier persona de mi edad, que eso también es bastante importante, porque capaz si yo fuera un poco más grande no tendría el hábito. Pero el celular todo el tiempo, la computadora también.” (Sujeto 1D)

De esta forma se empiezan a delinear las percepciones de los sujetos asociada a su pertenencia generacional y cómo esto influye en la apropiación de las TD, ya sea aquellos docentes que nacieron antes del auge la era digital, como aquellos docentes que nacieron o crecieron en la sociedad red, e identifican una ventaja relativa dada por el uso de las TD como parte de sus hábitos.

Independientemente de lo ya mencionado, se evidencia que, sin importar la generación, existe una convergencia en algunas valoraciones realizadas por el profesorado respecto a las TD,

destacando también, algunas características positivas que hacen que sus vidas sean por momentos más sencillas, cómodas y prácticas.

Respecto a esto, uno de los entrevistados sostiene que *“Con todo esto (las TD) han sido muy importantes para poder mantener los contactos, para poder seguir trabajando. (Imaginate) si no hubiese habido esta tecnología que tenemos hoy en día... Yo me imagino una cuarentena como la que tuvimos sin tecnología hubiese sido impensable.”* (Sujeto 3C)

Desde su experiencia, el docente no concibió otra alternativa para seguir manteniendo en la medida de lo posible, sus actividades en el ámbito laboral y el contacto con sus seres más cercanos durante la pandemia, que cierta capacidad instalada de uso y apropiación de las TD.

Por su parte, otro de los actores destaca la importancia en el ámbito familiar:

“(Poseen) mucha relevancia, porque en realidad al día de hoy consume mucho (tiempo), casi que todo, todo el entretenimiento y los momentos de ocio de la familia es a partir de un dispositivo digital.” (Sujeto 2B)

Del mismo modo, otro docente identifica los diferentes usos que le da a los distintos dispositivos tecnológicos en el cotidiano:

“Primero que nada, entretenimiento. Después el tema del propósito de la información y el propósito para el trabajo, que es básico. Por ejemplo, el celular lo uso más que nada para entretenimiento. Pero, por ejemplo, cuando voy viajando en el ómnibus, el desarrollo de la libreta del día de lo que hice lo hago desde el teléfono, porque obviamente me queda más cómodo que sacar la computadora. Uno tiene todo ahí y es mucho más práctico, entonces creo que eso hace que todo lo que uno hace lo puede hacer desde ahí. Pero sí, entretenimiento sobre todo el teléfono, y después la computadora para el tema del trabajo y el estudio.”(Sujeto 1D)

En este marco, se evidencia cómo el empleo de las TD atraviesa la vida de los docentes. No solo está presente en su identidad profesional, sino que es parte de su identidad personal: su autopercepción, sus vínculos familiares, su formación académica y su labor como docente. En todos estos contextos, se manifiesta un vínculo con las tecnologías. Para que esto suceda, como se menciona anteriormente, tiene que existir un capital simbólico asociado a las TD y a la sociedad de la información y el conocimiento (Castells, 2009).

V.2. Apropiación tecnológica profesional

La categoría apropiación tecnológica profesional articula las dimensiones relacionadas a las actitudes y decisiones del profesorado, trazando un panorama de las estrategias de transición e incorporación de las tecnologías digitales en la educación media. A través de esta categoría se mapean, además, componentes esenciales de las trayectorias personales y profesionales de los sujetos docentes, donde radica una forma particular de apropiación simbólica. La apropiación práctica aparece reflejada en ejemplos de sustitución de soportes físicos convencionales de los contenidos por soportes electrónico-digitales, pero los testimonios en forma general conciben la necesidad de sumar de forma sistémica componentes pedagógicos en el uso de las TD en el aula. Estas manifestaciones aparecen de forma explícita en algunos casos, pero, implícitamente, siempre sobrevuelan a la hora de problematizar la formación en educación, las dificultades observadas durante la pandemia y las dimensiones personales de la apropiación simbólica y práctica de la tecnología.

Al momento de ahondar en los alcances de la formación del profesorado, se encontró en los testimonios una tendencia generalizada a indicar como insuficientes o desactualizadas las instancias de capacitación en TD que realizaron como parte de la currícula exigida por los espacios institucionales de formación en educación. Así lo expresaba una de las personas entrevistadas:

“Un modelo donde en realidad el trabajo con las tecnologías en el aula, era poco más allá de una presentación, un trabajo con algún video, no trascendía eso, era más una cuestión tradicional.(...)el problema es lo que te decía muchas veces, uno sale y se encuentra con un entorno donde se trabaja de forma tradicional y esos conocimientos quedan como en un cajón que no los utilizás.” (Sujeto 2C)

La caracterización del “modelo tradicional” sugiere una representación de las TD como un componente que debe ocupar un lugar mayor en los procesos de enseñanza, más allá del mero soporte electrónico-digital para la transmisión de contenidos dentro de una estrategia convencional. Esto, analizado desde el punto de vista del modelo TPACK de Mishra y Koehler (2006), invita a pensar de forma holística la apropiación de las herramientas digitales que supere una domesticación — al decir de Parselis(2016), un “entrañamiento”(2016, p. 40) — generada a caballo de los procesos convencionales de enseñanza dentro de un enfoque situado (Gimeno Sacristán, 2007), y constituya parte de un conocimiento tecnológico-pedagógico del contenido. Es llamativo cómo a través de otro testimonio, se

cuestiona la ausencia de esta visión en la formación en educación incluso para dispositivos electrónicos anteriores:

“Para las tecnologías de aquella época, no (teníamos capacitación). No sé cuántos años atrás, el retroproyector. Bueno, eso es una cosa a la que nunca le encontré sentido. Me gusta mucho esto de ahora (hace referencia a Zoom), yo no tengo paciencia para estar instalando aparatos que hay que transportarlos, conectarlos. Me gusta eso, la rapidez. Esas cosas no las aprendí en la formación docente.” (Sujeto 1B)

La condición de búsqueda de sentido al momento de valorar el uso o no uso de una tecnología en el proceso de enseñanza ejemplifica otra constante en los casos estudiados. Las motivaciones aparecen asociadas a definiciones personales fruto de la práctica en el ejercicio de la docencia, más que a una capacitación recibida a tal fin. Por ausente o por insuficiente. En una dimensión estrictamente jerárquica, el uso respondió a exigencias de las autoridades, sobre todo durante el período pandémico. Sin embargo, esto último grafica nuevamente la capacitación rudimentaria señalada por el profesorado, que los movió a abordar diferentes estrategias formativas en TD, ahora para un escenario pedagógico volcado en su totalidad a la educación en línea.

“(El Consejo de Educación) Secundaria no nos ha dado la posibilidad de actualizarnos en el desarrollo de lo que te decía hoy, editar vídeo, elaborar con programas el trabajo de la pizarra, elaboración de páginas web, ese tipo de cosas no hemos tenido, por lo menos a nosotros no nos ha llegado acá.” (Sujeto 2C)

Esta valoración es ratificada por la postura de una persona entrevistada que revestía la condición de Profesor Orientador en Informática y Tecnología Educativa (POITE) respecto a lo acontecido durante la pandemia:

“Fuimos los POITE más que nada quienes nos pusimos al hombro a los compañeros e hicimos capacitaciones y demás, pero cada centro lo hizo de acuerdo a su realidad y de acuerdo a lo que pedían los compañeros porque se encontraron abrumados porque no sabían utilizar algo que les estaban pidiendo que utilizaran.” (Sujeto 3C)

En el escenario previo a la pandemia, se identifican tres movimientos que luego se suceden, potencian o modifican con la pandemia, en cuanto a estrategias formativas:

Capacitaciones formales:

Como señalan los testimonios, son identificadas como insuficientes. Pero sobre estas se evidencian procesos de adaptación anclados en una domesticación de forma instrumental y compartimentada de los dispositivos electrónicos y los software educativos, dentro de prácticas pedagógicas convencionales. La insuficiencia señalada puede ir por la falta de una visión integral como la presente en el modelo TPACK o simplemente por el desfase del software desde el que se enseña, en relación a las apropiaciones surgidas de la práctica docente. Una persona entrevistada, quien finalizara su formación en el CERP y realizara su práctica docente en el primer año de la pandemia (2020), señala esta situación:

“Uno tiene la asignatura de informática en 3er año. El tema es que está super desconectada de lo que es la actualidad. Desde el primer momento, conociendo lo que se trabajaba en el programa, lo que mis compañeros me decían, decidí no entrar a la asignatura y darla en examen.” (Sujeto 1D)

En esta categoría entran también algunos cursos de actualización que se dictan en los centros de formación en educación, como parte de las definiciones institucionales sobre el uso de las TD en el ámbito educativo, con un énfasis en el aspecto administrativo de la tarea docente y de uso instrumental de la tecnología:

“Cursos de uno o dos días para enseñarnos a usar la plataforma (CREA)”. (Sujeto 1B)

Un aspecto relevante aparece asociado a las especificidades de las asignaturas (conocimiento del contenido) y a las inspecciones nacionales de las mismas (autoridades que velan por el contenido temático de cada asignatura). En este ámbito surgieron capacitaciones relacionadas, en base a los testimonios, al uso instrumental de herramientas específicas:

“Después la Inspección de Geografía trajo en distintos momentos algunos cursos de formación en lo digital y el uso de las TIC (para) el uso de Sistemas de Información Geográfica. Hubo un curso a principios de este año del Ministerio de Transporte y Obras Públicas (MTOPE) en convenio con CEIBAL e Inspección de Geografía.” (Sujeto 2D)

Capacitaciones autoadministradas:

En el ecosistema educativo uruguayo posterior a la puesta en marcha del plan CEIBAL, se consolidó un sistema de innovación y medios (Gimeno Sacristán, 2007) que afectó particularmente a la enseñanza primaria. En ese sentido, el desfase en relación a secundaria

aparece como señalamiento en uno de los casos como a una preeminencia de cierta “inercia social”(Winocur, 2009) institucional:

“Me enoja en ciertos aspectos por ejemplo que en secundaria aún se resista a la tecnología que hay ya para primaria y aún no podés usar en secundaria.” (Sujeto 2B)

No obstante, se fue consolidando el sistema de innovación en medios digitales y también de nuevas pedagogías vinculadas al CEIBAL, como la Red Global de Aprendizajes (RGA), que procura en su eje programático un apalancamiento digital que contemple “el universo de posibilidades de las herramientas digitales como acelerador de los aprendizajes.”(Red Global de Aprendizajes, s.f.) Estas instancias proveen de cursos y capacitaciones, y ponderan el trabajo en red entre los centros educativos y los docentes. De la RGA aparecen en los testimonios tres menciones respecto a formación, así como otra de un curso virtual realizado en el portal Uruguay Educa. Pero el plan CEIBAL sigue siendo la fuente mayormente indicada y referente simbólico principal de la digitalización de los procesos de enseñanza, y para la incorporación entonces de elementos que habiliten el conocimiento y uso de las herramientas digitales en el ámbito educativo. Pero esta caracterización no está libre nuevamente, de la singularidad de cada caso de apropiación:

“Fui a cursos de Plan CEIBAL, pero no aprendí. Mi hijo me enseña. Él va a lo práctico y en los cursos recurren a lo teórico. Necesitaba a alguien que fuese a lo concreto.” (Sujeto 3A)

Nuevamente, la preponderancia de la práctica docente como ámbito donde se significa y valoriza la herramienta digital. El caso además introduce una condición de apoyo logístico y conceptual en las nuevas generaciones para la validación de aquello que la formación pretende incorporar. Particularmente, en el contexto de una persona mayor de 50 años. Este aspecto se desarrolla más adelante.

Para culminar la definición del presente ítem, su carácter de autoadministrado pone nuevamente el énfasis en las condiciones que hacen a la apropiación de cada individuo: el interés personal y el “sentido de la experiencia con la tecnología dentro de los confines del universo práctico y simbólico de cada generación”(Winocur, 2009).

Incluso sobre este punto, una persona entrevistada explicita la tensión entre la identificación de la necesidad imprescindible de capacitación en TD para su práctica profesional y el deber invertir tiempo personal en esto.

“A través de mi voluntad propia de, bueno, insume otro tiempo fuera de las horas que estamos acá dentro, fuera de todo lo demás, pero bueno, sí, lo hago porque necesito, considero que es básico.” (Sujeto 3D)

En este sentido, aparece en contraposición el testimonio de una persona menor de 25 años que no considera necesaria ninguna capacitación adicional, aduciendo su trayectoria escolar como beneficiaria en calidad de estudiante del plan CEIBAL y su apropiación a temprana edad de tecnologías en el ámbito educativo. Otra vez surge la mención a la edad como factor para participar o no de procesos de formación, desde una autopercepción de competencias que puede ser, o no, suficiente. Sobre esta última agrega:

“Pero es tal vez una cuestión muy cómoda de que por suerte Plan CEIBAL y bueno otras instituciones están ofreciendo todo el tiempo como este tema de capacitaciones en TIC entonces uno sabe que cuando se necesite se puede recurrir a esa fuente. Pero ta, nunca recibí, digamos, nunca me interesó sinceramente el tema de hacer un curso.” (Sujeto 1D)

Se ratifica la preponderancia del plan CEIBAL como una presencia casi omnímoda que abarca todo lo concerniente a conocimiento tecnológico. Pero siempre aparece la necesidad de recurrir a otras instituciones por fuera del sistema de la educación secundaria.

Algunos docentes muestran un interés particular en el conocimiento de las TD, que los llevó a realizar capacitaciones específicas por fuera del ecosistema mencionado. En la mayoría de estos casos, no aparece como primer interés el volcar estos conocimientos a lo educativo, aunque luego señalen el conocimiento adquirido como útil para esto. Un testimonio de una persona especializada en informática indica:

“Me acuerdo hace unos años me pasaba todas las vacaciones de julio en el LATU aprendiendo cosas nuevas, Action Motions, a usar mejor el Scratch, pero todo cosas que uno lo hace porque quiere y no porque secundaria te diga “vamos a hacer una actualización de conocimientos en tecnología. Es algo muy personal, lo hace quien quiere y quien se entera, porque a veces ni te enterás que hay un curso que puede estar interesante, y quien tenga las ganas, porque a veces estás tan atosigado que otro curso más no te dan ganas.” (Sujeto 3C)

Otro docente especializado en otra asignatura, comparte un testimonio similar:

“Yo no hice esto pensando en la educación, en realidad era como un hobby, era como apertura laboral.(...)hice reparación de PC y administrador de redes, que eran cursos pagos de entre 6 y 8 meses que por lo menos te permitía adentrarte y conocer ciertas realidades.

Después hice diseño gráfico y el de programación java que no lo pude terminar. Esto me permitió inscribirme cuando hubo llamados para profesores de informática”. (Sujeto 2B)

Capacitaciones autodidactas:

Otro aspecto a considerar son las búsquedas individuales en las redes de información sobre el uso de determinados programas e interfaces, así como la visualización de tutoriales, guías de consulta y ayuda en línea, etc. Estas aparecen incluso como una búsqueda contrapuesta a la idea de capacitación propiamente dicha:

“No, capacitación no, simplemente lo que he hecho es tratar de indagar en la web, buscar algún tutorial y tratar de elaborar algo de forma muy precaria con insumos personales, bajo el impulso personal.” (Sujeto 2C)

No es una estrategia formativa particularmente señalada por los casos analizados, aunque sí está presente mediada nuevamente por la condición de sentido anudado al uso inmediato de la herramienta o interfaz en la práctica.

Esta última estrategia, por otro lado, está vinculada a un aspecto que vale resaltar. La literatura en el campo de las ‘revoluciones’ tecnológicas del salto a lo digital involucran nociones orientadas a la potenciación del trabajo colaborativo, en redes, de producción colectiva. Como resultado del trabajo de campo y asociado a estas estrategias formativas, se evidencia una voluntad de intercambio y reconocimiento entre pares, para la identificación y desarrollo de entornos y prácticas enmarcadas en la educación digital. Un entrevistado mencionó que:

“(…) ya estábamos usando EdModo. No era algo impuesto, era algo nuestro que nos fuimos enseñando entre nosotros, alguien lo tuvo y entonces ya estábamos con los chiquilines, mandando (actividades), después surgió CREA.” (Sujeto 1B)

Aquí se puede ver, cómo surge el concepto de uso práctico de una herramienta tecnológica por voluntad propia, ahora del equipo docente. Se destaca la necesidad de mencionar que no fue algo impuesto por las autoridades de las instituciones locales, nacionales o del gobierno en sí; sino que fue surgiendo naturalmente entre pares, entendiendo que la implementación de esta plataforma, era útil.

Otro docente señala lo siguiente: *“Antes de esto ya usaba la plataforma Edmodo. Esto era un nexo entre los contenidos y los alumnos. También la usaba para extender el tiempo de trabajo*

en el aula e incentivar la enseñanza en base a proyectos, como las entregas periódicas de tareas.”, a lo que luego agrega, “Como yo trabajaba con Edmodo antes de la pandemia, lo primero que hice fue presentar el curso. Como ya conocía a los estudiantes de años anteriores, no hubo mayores inconvenientes.” (Sujeto 3B)

Respecto a esto, se da una explicación del por qué se ponía en práctica el uso de la plataforma *Edmodo* en sus clases. Esa tecnología, servía como puente entre los contenidos a tratar en la asignatura y el estudiantado. Además, es una herramienta que identifica como conveniente para incentivar la enseñanza a base de proyectos. En esta perspectiva, se pueden apreciar los componentes que hacen a la OCL propuestos por Harasim (2012), como los procesos de gestión, construcción y creación de conocimiento de forma colectiva.

Finalmente, el docente agrega una vertiente acerca de la implementación que resulta muy significativa. El contar con conocimiento previo y experiencia en la plataforma *Edmodo*, le resultó beneficioso a la hora de presentar el curso a sus estudiantes.

Apropiación selectiva: Con este término se refiere a una realidad que fue posible caracterizar en el desarrollo del análisis: el qué y el cómo del uso de plataformas como *Edmodo*, *Zoom*, *Kahoot*, *Conferences*, entre otras tantas, tienen un porqué detrás. Esta modalidad de apropiación aparece en general vinculada al intercambio solidario de conocimientos y valoraciones de experiencias con las TD, lo que generaba una predisposición entre pares con diferentes grados de acercamiento a lo digital y con un marcado señalamiento de lo intergeneracional.

Así lo dejaba en claro uno de los docentes:

“No soy de las más habilidosas por una cuestión generacional y de edad, pero tampoco soy negada a aprender. Me defiendo en las cosas que le encuentro utilidad.”(Sujeto 1B)

Estar catalogado como TD, no significa que su uso sea útil en cualquier contexto y para cualquier individuo. También manifiesta:

“(…) me pego y me adapto a lo que le encuentro sentido.” (Sujeto 1B) Queda en evidencia la voluntad del sujeto como motor fundante de la apropiación. En la medida que crea firmemente que esa herramienta le será útil, habrá más posibilidades de llegar al objetivo. El sentido está estrechamente ligado a su identidad personal y profesional, su trayectoria docente y su relación personal y profesional con las tecnologías en un contexto particular y situado.

Siguiendo con esta idea, un profesor expresa lo siguiente:

“Hay cosas que no le encuentro mucho sentido e incluso nos pedían en pandemia que los preparadores filmáramos los experimentos. Yo no lo hice porque no le encontraba el sentido. Filmarme yo, haciendo un experimento es para que los chiquilines vean, espero a que vengan acá y lo hacen ellos y ta.” (Sujeto 2A)

Se vuelve a la presencia de una dimensión fundamental en la apropiación. No es solo aprender, conocer y entender cierta tecnología, plataforma, etc., es detectar en ella una finalidad, un propósito y una utilidad significativa. Esto se puede comprender mejor al profundizar más sobre el contexto particular. Además del sujeto, se debe entender en esta investigación en concreto, que no es solo el docente, su contexto, dotaciones y/o limitaciones personales, sino también el tipo de asignatura que lleva a cabo en su desarrollo profesional. Como planteaba uno de los docentes, en su asignatura, la implementación de contenido audiovisual creado por él mismo, no era funcional.

Asimismo, otro de los sujetos entrevistados tiene la siguiente reflexión respecto a la implementación de tecnologías digitales en la educación, considerando las diversas asignaturas existentes:

“En Informática, 100 %. En Idioma Español está muy avanzada la noción de dar la parte narrativa digital, si bien se usa un poco menos, hoy en día es posible utilizarla y es una herramienta súper válida”. (Sujeto 3C)

Aquí pone en manifiesto la implementación en dos áreas que a priori no son afines, pero que permiten el uso de TD, desde la perspectiva del *conocimiento tecnológico pedagógico del contenido*.

A esto, le suma una percepción personal sobre aplicar las mismas en una clase:

“Yo creo que (es posible utilizarla para) todas las materias, sabiendo usarla; ese es el tema; el tema es que a nosotros nadie nos capacitó para usar la tecnología esta. Lo vas aprendiendo de acuerdo a tu curiosidad y a tu aprendizaje personal por decirlo de alguna manera, pero no hay algo oficial que hayamos tenido o una preparación para esto. Es entendible que muchos compañeros nunca hubiesen utilizado la tecnología.” (Sujeto 3C)

Considera posible llevar a la práctica nuevas estrategias y formas de plantear actividades específicas de cada asignatura, pero se señala incansablemente la falta de capacitación

específica para cada materia, desde cómo presentar los contenidos, en qué canales y con qué propósito. Allí radica para él, una de las posibles razones por las que hay ciertos integrantes del equipo docente, que no han utilizado nunca antes las tecnologías en una clase.

V.3. Práctica educativa pandémica

La categoría práctica educativa pandémica integra las propiedades y dimensiones relacionadas a cómo los docentes lograron desenvolver su práctica educativa durante el contexto pandémico, utilizando herramientas que nunca o en pocas ocasiones habían visto o conocido, así como las emociones, sentimientos y experiencias personales y profesionales movilizadas por estos procesos.

La irrupción de COVID-19 en Uruguay obligó no solo a cerrar los centros de enseñanza, sino también a reinventar metodologías de enseñanza acompañadas por dispositivos electrónicos y aplicaciones, para cumplir lo mejor posible con los objetivos establecidos.

En líneas generales, los profesores entrevistados atravesaron momentos de incertidumbre, además de desconocer lo que se estaba viviendo y cómo se iba a encarar el ciclo lectivo. Esa confusión se vio agravada por la percepción del escaso respaldo de las autoridades educativas a nivel nacional, y el inicio del manejo de nuevas plataformas digitales destinadas a la enseñanza.

Visto lo anterior, los docentes se vieron obligados a reestructurar los contenidos programáticos antes de ser dictados de forma remota, al tener en cuenta no solo su propia organización a la hora de trabajar, sino también para evitar a los estudiantes cierto congestionamiento de tareas, debido al número de asignaturas que cursan en el año. Sobre esto, uno profesor dijo lo siguiente:

“Esa fue unas de las primeras cosas que tuve que pautar. Priorizar contenidos y luego elaborar las estrategias, las actividades basadas en esa priorización de contenidos. Porque sabía que no iba a poder trabajar un disparate de contenido, porque aparte se presentaba otro problema que el liceo, en el formato que tenemos de liceo nosotros, los chiquilines tienen 11 o 12 materias, los abrumábamos con una cantidad de conceptos y de cuestiones a trabajar que no iban a ser capaces de resolverlas, o por lo menos la gran mayoría”. (Sujeto 2C)

El contexto los obligó a utilizar plataformas digitales para comunicarse con sus alumnos, dictar las clases y mandar tareas. En todos los casos surge un patrón: la utilización de CREA, plataforma de la ANEP disponible para todos los subsistemas que la integran, cuya demanda tuvo un crecimiento exponencial durante el cierre de los centros educativos. Uno de los docentes entrevistados comentó sobre su experiencia en esta prestación digital que, en el inicio de la emergencia sanitaria, el uso de esta no era obligatorio; sin embargo, las autoridades dieron un giro al respecto en 2021, que sembró dudas sobre el resguardo de la privacidad:

“Vino una sugerencia casi vertical de que había que usar la plataforma. Una de las cosas que se discutió fue que vos estabas siempre vigilado. Este año vinieron los inspectores y dijeron ‘mire que vamos a empezar a revisar su actividad en la plataforma’. Entonces vos tenes el panóptico ahí, de que siempre pueden estar mirando toda tu actividad. Para el inspector es mucho más fácil, en vez de tener que venir a visitarte, se sienta y desde ahí te controla”.
(Sujeto 1A)

Aquí también se encuentra *WhatsApp*, la aplicación de mensajería instantánea que mantuvo los lazos comunicativos entre docentes y estudiantes. Si bien estas plataformas eran usadas previo a la pandemia, otras aplicaciones como *Zoom*, *Google Meet* o *Conferences* fueron descubiertas en el transcurso de la emergencia sanitaria, siendo la primera la más utilizada.

Por otra parte, con la decisión de ANEP de instaurar la obligatoriedad de la enseñanza en línea, se intentó promover en primer lugar, el uso de CREA como plataforma principal para el alojamiento de contenidos y evaluaciones, y en segunda instancia, la transmisión de clases mediante aplicaciones como *Zoom* o *Conferences*. Sin embargo, hubo voces que se negaron a seguir tal directriz y optaron por desarrollar esa pauta junto a un grupo que ya conocían, mientras que los otros cursos eran supervisados a través de CREA. Uno de los entrevistados explicó esta situación:

“Este año se impuso la idea de que las clases eran obligatorias y que entonces nosotros seguíamos conectados con los chiquilines a través de Zoom, que no era la herramienta principal, o con Conferences de CREA. Por elección propia no me conecté por Zoom, sino que elegí un grupo que ya conocía para conectarme, y traté de hacer lo que nos pedían que era seguir el vínculo con los chiquilines, mandando las tareas por CREA, contestándoles uno por uno, corrigiendo cada actividad, hablándoles personalmente. Decidí hacerlo con ese grupo porque lo exigían, pero con el resto de los grupos no me iba a conectar por Zoom.

Tenía explicaciones, razones y motivos, y decidí no plegarme a ese relato de que todo estaba siendo normal, que todos estaban teniendo clase virtual”. (Sujeto 1B)

Este conjunto de aplicaciones y prácticas son señaladas por los profesores como una forma de distribución que implica una manera diferente de entender la labor docente y, al mismo tiempo, construyen otro tipo de acercamiento hacia los estudiantes, aunque sin olvidar los contratiempos que debieron superarse. Uno de los entrevistados refleja lo anterior:

“Yo creo que fue muy importante, nos acercó de una manera diferente a los chiquilines. Nos permitió trabajar de otra forma, con sus salvedades porque no todo es color de rosas, también existieron inconvenientes”. (Sujeto 2C)

A pesar de los contratiempos, las TD fueron incorporándose a la práctica docente, lo que proporcionó un abanico de posibilidades a la hora de planificar las clases, incluso llegando a generar propuestas didácticas que resultaron atractivas para los estudiantes. A su vez, los alumnos respondieron a las múltiples posibilidades que generaban los docentes para articular sus procesos de aprendizaje. Uno de los entrevistados lo explica de la siguiente forma:

“(Es) una herramienta en la cual he tratado de pararme mucho más de lo que venía haciéndolo. No es un cien por ciento, no descarto para nada el tema de la presencialidad y el trabajo cara a cara, pero los gurises aprenden distinto y pueden mostrar las cosas de otra forma. A uno le sale más fácil hacer un video, una presentación o un formulario por CREA, entonces hay que abrir el abanico para dar oportunidades, para acompañar ese proceso de enseñanza-aprendizaje desde múltiples lugares y no desde un solo sitio”. (Sujeto 2D)

En líneas generales, los docentes manifestaron un dominio entre básico y avanzado de las TD. Programas como procesadores de texto, hojas de cálculo, mensajería instantánea o de video, eran trabajados por estos sin mayores complicaciones, algunos de forma más autónoma y otros recibiendo ayuda de terceros; sin embargo, la llegada de la pandemia provocó un giro. La incertidumbre encontró también a algunos profesores que buscaban apoyo logístico, además de metodológico y simbólico, a través de la consulta entre pares, lo que ayudó a sortear las dificultades que se imponían mediante las plataformas que emergían, junto al rediseño de nuevas estrategias de enseñanza.

Dicho esto y sumado a las experiencias de los docentes mediadas por TD, se puede afirmar que los planes de estudios vigentes no pudieron sostenerse para ninguna asignatura durante el período pandémico. La llegada de una forma de distribución atípica, inimaginable a principios

del 2020, junto a un proceso de adopción de determinadas herramientas para sostener la rutina educativa, impidió que los objetivos de la malla curricular fuesen cumplidos.

Al mismo tiempo, la adaptación de las clases también jugó un papel importante, teniendo en cuenta las características que poseía cada grupo. El diagnóstico previo del docente para conocer el estado de conectividad de sus estudiantes, colaboró en la reestructura pedagógica y didáctica de la labor del profesor, con el fin de mantener a todos sus alumnos lo más conectados posible, ya sea en videoconferencias de *Zoom* o a través de *CREA*. En esta misma línea, es el manejo y apropiación de estas dos herramientas digitales las que contribuyeron a salvaguardar la permanencia de los estudiantes en sus respectivos ciclos lectivos.

V.4. Brecha digital

La categoría brecha digital refiere a todos los factores tanto generacionales, geográficos, o socioeconómicos que influyeron para que la educación mediada por tecnologías durante la emergencia sanitaria, presentara deficiencias, identificadas por los diferentes profesores entrevistados en sus diversas experiencias.

La magnitud de la brecha digital no es uniforme, pero en general se puede decir que las personas de mayor edad, aquellos que ya eran mayores cuando Internet entró en escena en la década de 1990, presentan mayor resistencia al uso de las tecnologías de la información. (Rodríguez Gallardo, 2006, p. 189)

Tal y como se desprende de la cita anterior, la generación a la que pertenece cada profesor es un factor importante a la hora de enfrentarse a las tecnologías digitales. No significa que no las utilicen, pero sí reconocen ellos mismos una limitante en cuanto a la habilidad para aprender y desenvolverse. Esto se observa en su propio discurso.

“No soy de las más habilidosas por una cuestión generacional y de edad, pero tampoco soy negada a aprender. Me defiendo, en las cosas que le encuentro utilidad.” (Sujeto 1B)

“Me mandaban un audio, me explicaban y, a los tumbos, fui aprendiendo cosas que no pensé que (aprendería). Pero después se colapsaba la computadora, se te rompía (...y) tenías que salir; terminé con una (computadora otorgada por el plan) CEIBAL pero no me entraba a CREA. La computadora de casa se me rompía, venía al liceo a buscar una CEIBAL del liceo

para poder seguir conectándome, porque te daba como el desespero de (comunicarme) por algún medio”. (Sujeto 2A)

Los profesores entrevistados de más edad también remarcan que sus pares más jóvenes tienen, dada su generación, una facilidad innata en cuanto al manejo de las tecnologías.

“Y si vamos al caso de los profesores más recientes que hace poco que están trabajando, tienen una mayor facilidad”. (Sujeto 2C)

Incluso los profesores más jóvenes también señalan el tema de la generación como un factor relevante.

“Creo que como cualquier persona de mi edad, que eso también es bastante importante, porque capaz si yo fuera un poco más grande no tendría el hábito. Pero (utilizo) el celular todo el tiempo, la computadora también.” (Sujeto 1D)

“Muchas veces va en las edades de los docentes. Hay docentes que hace muchos años se recibieron, en esa época la tecnología no formaba parte de su carrera y no lo consideraban necesario para dar sus clases al incluirlo. No siempre, yo conozco personas que tienen sus años y siempre están con esa iniciativa de ver lo nuevo, y las utilizaban, pero en general yo creo que las personas que hace muchos años que estaban dando clases nunca habían usado CREA.” (Sujeto 3C)

Otro factor relevante a la hora de hablar de las dificultades de la *enseñanza remota de emergencia* fue la ubicación geográfica, tanto de profesores, como de alumnos. En sus relatos se hace patente que el ámbito rural y la mala conexión que implica vivir en esos lugares, afectó notoriamente tanto el impartir las clases para los profesores, como el poder participar en ellas para aquellos alumnos que vivían en un medio rural.

“Hay docentes que viven en el campo (...y) estudiantes (mucho) más. En el área rural por más que no sea una familia que le falte recursos, el hecho de vivir en el campo hace que la conexión sea mala.” (Sujeto 1A)

“Como una salvedad para recordarte acá en (se omite) es una zona arrocerera y por ejemplo hay chiquilines que provienen de arrozales, provienen de poblado (se omite) y muchas veces esos chiquilines no tenían acceso a internet, entonces estaban como por fuera.” (Sujeto 2C)

Los problemas de conexión no solo fueron un obstáculo para la educación digital en el área rural, también estuvieron presentes en las pequeñas ciudades donde se encuentra cada institución reseñada. A esto, se le suma la dificultad en el acceso a un dispositivo por parte del estudiantado. Como señalan Winocur (2005) y Rodríguez Gallardo (2006), la brecha digital se relaciona con los aspectos económicos, sociales y culturales.

“Porque uno tiene una planificación y luego la realidad te cachetea: ...si solo hay un celular en la casa, que no hay computadora, si no hay conexión, si no tiene el ambiente adecuado, que no puedan prender la cámara por estar en un espacio reducido y se sienta avergonzado... Entonces pensás: ¿qué puedo hacer? y cambiás” (Sujeto 2D)

“Qué dispositivo hay en cada casa y el acceso a internet es lo que señala la brecha. Eso es (una condición) económica. Por género o por etnia no, es económica. No en todas las casas hay un celular; no siempre; que en todas las casas hay un celular sí, que cada alumno tenga uno, no.” (Sujeto 1B)

Para cerrar esta categoría, un factor muy importante que identificó el grupo de profesores entrevistados es el capital cultural (Bourdieu, 1987) de alumnos y familias, al momento de la apropiación de las TD. Como dice Winocur, se presenta un continuo entre “quienes comprenden y se apropian de sus ventajas y potencialidades, y, entre quienes la perciben como un artefacto cuasi mágico que ilusoriamente podría evitarles una nueva clase de exclusión social que cada día se percibe como más amenazante” (Winocur, 2005).

En primer lugar, el capital que atañe el comprender cómo funciona el dispositivo.

“Parece que sí, pero hay muchos chiquilines que no tienen idea de cómo usar completamente una computadora, por ejemplo.” (Sujeto 1D)

“Lo notás fácilmente en el aula, cuando se propone hacer ciertas cosas y algunos chiquilines como que se re-embalan por el uso de ciertas tecnologías, por ejemplo, y otros chiquilines vos te das cuenta de que les da vergüenza asumir esa exclusión social. Creo que sí, que estamos en un mundo con tanta tecnología que para los adolescentes se transforma en un tema, no ya tanto económico sino social, de exclusión social.” (Sujeto 1D)

“También incide el tener conocimiento sobre el manejo de la herramienta, porque no todos saben utilizarla, y el estado anímico del alumno y su familia.” (Sujeto 3B)

En cuanto al capital cultural (Bourdieu, 1987), se retoma el papel de la familia y el valor que se le da en el núcleo familiar tanto a la tecnología como a la educación y su relevancia a nivel social, ya que esto incide de manera notoria en la vinculación del estudiante a través de la educación digital.

“Más allá de sus dificultades económicas, hay otras cosas más importantes. Es más importante, hoy por hoy, la apariencia. De decirte un ejemplo, una chiquilina que me dijo: — me voy a retirar de la clase porque me tengo que ir a depilar — en la clase. O sea... ¿En tu casa te van a permitir irte de la clase con un papelito firmado, para que se fuera a depilar y en el horario de clase? O sea, no. Hoy por hoy para muchos padres, en muchas familias, es mucho más importante otro tipo de cosas y no el factor educativo. Y para mí eso es lo básico.” (Sujeto 3D)

“Porque yo puedo tener un buen poder adquisitivo, poder comprar máquina, impresora, todo, pero si yo no le doy la importancia culturalmente que mi hijo tenga su escritorio para hacer los deberes con sus cosas, aunque lo pueda pagar, (no sirve de nada).” (Sujeto 2A)

V.5. Educación digital

La categoría *educación digital* refiere al modelo de educación cuya característica principal es estar mediado por TD. Comprende las proyecciones y valoraciones que el equipo docente tiene sobre este modelo y cómo percibe su implementación en el sistema educativo.

La implementación de TD en el ámbito de la educación es para McLaughlin (2018) una herramienta que le otorga al equipo docente la posibilidad de diseñar instancias de aprendizaje que resulten atractivas para sus alumnos. A su vez posee la característica de ser global, esto es, que no existan limitaciones de índole territorial y/o institucional en el uso práctico de las tecnologías. Esto significa la posibilidad de plantear una estructura académica en dónde las clases se dicten ya sea de forma híbrida, es decir, combinando metodologías presenciales y a distancia, como también volcarse de lleno a un modelo de educación donde no se requiera de la presencia en simultáneo, en un mismo salón de clase, de profesores y alumnos.

En este sentido, los últimos dos años han sido trascendentes en la educación a nivel mundial debido a un factor externo a la misma, la COVID-19. Así como el resto de los países, Uruguay debió modificar sus estrategias para llevar adelante el año académico de la mejor

forma posible. En este contexto, las medidas tomadas por el gobierno y las diferentes entidades relacionadas a la educación, significaron al mismo tiempo, un replanteamiento y adaptación de recursos para cada institución del país.

Esto se reflejó en las diferentes valoraciones y proyecciones de las personas entrevistadas sobre las formas de distribución propuestas como alternativa ante la situación de pandemia mundial. Un docente manifestó:

“Creo que mucha cosa llegó para quedarse, como el uso de la plataforma. CREA está bueno, pero sería mejor que fuera más ágil. Supongo que mejorará con el tiempo. De todas formas, hemos descubierto unas cuantas herramientas que antes no se tenían en cuenta, o sabíamos que existían, pero por una cuestión de comodidad te quedabas con lo viejo y conocido. Esto ha sido revolucionario respecto a la práctica educativa y traerá cambios que van a quedar.”(Sujeto 1A)

En tal sentido, podemos evidenciar como para él, todo lo ocurrido significó un descubrimiento de herramientas que antes no conocía, o no se tenían en cuenta para llevar a cabo su profesión. A su vez, concibe este hecho como algo revolucionario para la práctica educativa y proyecta que vendrán cambios en la misma que se instalarán, modificando de esta forma, el planteamiento, organización y desarrollo de la educación tal cual la conocemos hoy en nuestro país.

Siguiendo esta línea de valoraciones, otros dos entrevistados plantean que:

“Creo que sí. Pero creo que pueden proyectarse siempre y cuando tengan en cuenta todas esas aristas que me parece que no se están teniendo en cuenta. Creo que la posibilidad de que el chiquilín pueda cursar online tiene que estar, pero tiene que estar la posibilidad de que el chiquilín curse presencial. Y que el chiquilín elija en su entorno familiar, en su realidad, cual de las dos le conviene. Me parece. Me parece que tiene que existir la doble posibilidad.”(Sujeto 3D)

“Sí, (debería proyectarse). Es más, considero que puede ser una herramienta muy valiosa. No digo en todos los casos, pero por ejemplo chiquilines que desertaron, o que tienen problemáticas laborales, mediante este tipo de recursos podrían terminar un ciclo básico. Que les permitiría acceder a otro tipo de fuentes laborales o terminar el propio bachillerato. Yo considero que es clave, yo creo que debería potenciarse. Con ajuste como todo.”(2C)

Dicho esto, se extiende la idea de que esta forma de distribución tiene un lugar en la educación de nuestro país, sumando también qué cosas deberían tenerse en cuenta y justificando los beneficios para el estudiante. Ya sea la posibilidad de elegir si quiere realizar el curso de forma online o prefiere ir a clases como ha sido hasta antes de la pandemia, como también ser una herramienta que facilite la obtención de los estudios medios y de esta forma lograr una inserción laboral.

Por su parte, otro profesor, también comparte la idea de que la *virtualidad* llegó para quedarse, pero agrega a su reflexión una creencia propia:

“Estimo es que en realidad no puede sustituir a la presencialidad y eso mismo, que se viene un tiempo, tenemos que pasar la pandemia, ahora estamos bien, pero tenemos que terminar de pasar esta situación para que pueda haber un piense real, un análisis real de cómo fue la experiencia y a nivel de los planes en cada lugar y cada subsistema, poder pensar cómo sería la forma de educación que conviene, la presencialidad con una cierta virtualidad y cómo es el desarrollo, cómo son las evaluaciones, qué es lo que se va a evaluar, y si en realidad, incluso, en formación docente, de qué manera se va a incorporar en la formación de los docentes para el trabajo después de ellos como docentes con el niño, con adolescentes, esa virtualidad.” (Sujeto 1C)

Aquí, surge una dimensión que está relacionada a un planteamiento previo, organizar y pensar el modelo de educación considerando cada detalle, con el fin de que de antemano, no existan dificultades para el desarrollo del mismo.

Esta reflexión es compartida por otro docente, quien respecto a la proyección a futuro manifiesta lo siguiente:

“Hay que dar unos pasos antes. El acceso tiene que ser universal, el Plan CEIBAL me parece una muy buena herramienta, pero tiene que ser constantemente revisada en cuanto a dispositivos, inclusive. Por ejemplo, en Bachillerato no se les entrega dispositivos, eso es una falencia, los gurises tienen en Ciclo Básico, pero llegan a Bachillerato y no les dan, y no todos tienen. En cuanto a la formación creo que es necesario tomárselo en serio, para el equipo de la comunidad educativa en general, y que eso sea trasladado a los gurises, que formen parte de esta nueva era que llegó para quedarse.” (Sujeto 2D)

Desde este punto de vista, se trae a discusión un factor determinante a la hora de tratar y proponer un modelo educativo híbrido o completamente digital, las dotaciones y recursos

existentes y destinados al desarrollo y mantenimiento de este tipo de modelo. Se propone tomar la experiencia obtenida en estos años como base de evaluación para futuras propuestas, poniendo el foco en todo lo relacionado al qué y el cómo. Por lo que expresan los entrevistados, hay que retrasarse varios casilleros antes de querer implementar un modelo como este para poder pensar, evaluar y diseñar de la mejor forma un plan de trabajo, con la finalidad de que cada una de las partes de este gran rompecabezas, cuente con los recursos, conocimientos y soporte necesario para su ejecución, desde los profesores hasta los alumnos.

Para finalizar, la idea de un sistema educativo híbrido o mixto, es algo que se tiene presente. Varios docentes, a la hora de consultar sobre las proyecciones de la educación digital en nuestro sistema educativo, respondieron haciendo referencia a esta forma de distribución. Por su parte, un docente expresa su deseo de que:

“Se incorpore la virtualidad progresivamente, aunque sea de forma híbrida junto a la presencialidad.” (Sujeto 3A)

Al mismo tiempo, otro de los entrevistados, plantea que:

“Vamos para una educación mixta, que sería lo más sensato, ya que lo aprendimos a usar, el hecho de que no caiga en el olvido, de realmente utilizarlas. No digo exclusivamente, utilizarlas de manera mixta, mechar la clase presencial con estas herramientas. Por ejemplo, dar la clase presencial y mandar los deberes por CREA. Usarlo como una herramienta de facilitarte la tarea también. Pienso que estaría bueno ver qué cosas se pueden aprovechar y seguirlas usando.” (Sujeto 3C)

De la misma manera, también se propone:

“Creo que está bueno, pero no debería imponerse al cien por ciento, debería ser un híbrido.” (Sujeto 2B)

Con estas últimas valoraciones, podemos evidenciar cómo los docentes no cierran las puertas a la posibilidad de un cambio en el sistema educativo en lo que refiere a las formas y los mecanismos por los cuales se dictan las clases a los alumnos, pero sí toman en consideración la necesidad de dos posibilidades, dos formas que puedan coexistir con la finalidad de obtener beneficios con lo mejor de cada una de ellas. La importancia de la presencialidad a nivel humano, el intercambio con pares, desde alumnos hasta profesores, junto con todas las ventajas que la implementación de la TD puede otorgar al desarrollo de cada asignatura.

VI. Conclusiones

“Una cuarentena como la que tuvimos sin tecnología hubiese sido impensable.”. (Sujeto 3C)

La mediación tecnológica fue la clave en materia comunicacional durante el período pandémico. Los ámbitos institucionales se volcaron a un periplo de incertidumbre y digitalización de los espacios de interacción práctica y simbólica, movidos por la exigencia de evitar el contagio interpersonal de un virus que siguió siendo una incógnita en cuanto a sus consecuencias finales en todos los niveles de la vida en sociedad.

Las TD fueron las herramientas que contribuyeron a la continuidad de los cursos durante el período pandémico; sin embargo, es preciso subrayar algunas características que permitieron el desarrollo de esta actividad.

Por un lado, se encuentra la apropiación personal, que puede entenderse como los conocimientos, percepciones, representaciones y prácticas del sujeto docente sobre TD antes del cierre de los centros educativos. Aquí se dan dos posturas que fueron determinantes a la hora de realizar las clases virtuales. Por un lado, aquellos profesores que contaban con un gran bagaje en esta asignatura y no revestían problemas en el manejo de la herramienta; por otro, quienes mantenían cierta distancia respecto a estas herramientas digitales, a las que le daban un uso sumamente escaso.

Otro factor que incide en esta apropiación relacionada al campo personal es la brecha generacional. A diferencia de uno de los entrevistados de 22 años, quien creció en paralelo al auge del Plan CEIBAL, junto a otro que dicta clases de informática, el resto entiende que el manejo de TD sucede por necesidad, no les es atractivo y reconocen que su autopercepción de desempeño en este campo es limitado. Estos últimos son individuos que han aprendido diversas prestaciones digitales a lo largo del tiempo; no obstante, este no será un entorno familiar para ellos dado que nunca se terminarán de acostumbrar, por tanto, existe una tendencia al forzamiento de la adaptación (Winocur, 2007).

En paralelo corre la apropiación profesional, el campo que aborda el uso de las TD por parte de los profesores para el desarrollo de sus clases virtuales. Con el establecimiento de la emergencia sanitaria, los entrevistados afirman de forma unánime la escasa preparación recibida en los centros de enseñanza terciaria para el manejo de herramientas digitales. Al mismo tiempo, el órgano rector de la Enseñanza Secundaria, de acuerdo al discurso de los

entrevistados, tampoco capacitó a los docentes en este campo, lo que generó cierto grado de incertidumbre en un contexto que ya se presentaba complejo desde el punto de vista sanitario.

Sin embargo, el cuerpo docente ha sabido aprovechar las posibilidades de aprendizaje, para obtener nuevos conocimientos o actualizar otros que ya estaban incorporados. Aquí ingresan las capacitaciones formales, un ámbito donde entidades como Plan CEIBAL y Red Global de Aprendizajes, desarrollaron instancias para lograr un manejo óptimo de determinadas herramientas digitales, como CREA. A su vez, cabe destacar el papel que ha cumplido Plan CEIBAL no solo durante la pandemia, sino desde su implementación, al convertirse en una suerte de *pivot* entre los profesores y alumnos.

En simultáneo, otra instancia que ayudó al uso inmediato de las TD fueron las capacitaciones autodidactas, sintetizadas en búsquedas dentro de la web o en tutoriales de YouTube. Uno de los sujetos asume que, el haber utilizado esos contenidos alojados en la red, le permitió elaborar determinado plan de trabajo junto a insumos personales. Si bien lo catalogó como un producto “precario”, lo logró mediante su propio impulso.

Por último, la apropiación selectiva es el reflejo de cómo los docentes, ante la ausencia de lineamientos claros por parte de Secundaria, lograron apropiarse de determinadas herramientas para continuar con sus labores. En este sentido, las aplicaciones como *EdModo*, *Zoom*, *Kahoot*, *Conferences*, entre otras, son producto del descubrimiento de los mismos profesores, personas que no se negaron a aprender sobre nuevas prestaciones digitales y que, entendiendo la situación del resto de sus colegas, compartieron los conocimientos obtenidos al respecto en el marco de prácticas colaborativas entre pares.

En síntesis, la apropiación de herramientas digitales se da a niveles diferentes. Unos cuentan con mayores conocimientos dado su bagaje o por haber transcurrido determinadas etapas en paralelo a un plan de conectividad universal, ventajas que les permitieron desenvolverse sin problemas ante la irrupción de la virtualidad; otros, a fuerza de voluntad y sin oponerse a las nuevas tendencias, fueron capaces de actualizarse a través de diversos medios, tanto formales como familiares, con el fin de sostener la actividad escolar lo mejor posible.

En un primer momento, las experiencias estudiadas están marcadas por la condición contingente: aquí no se pudo optar por los modos de distribución ni las modalidades de clase con sus objetivos pedagógicamente construidos en consideración del primero. Aquí entraron en juego las diferentes apropiaciones prácticas y simbólicas de los docentes en su individualidad, así como sus entornos laborales proclives o no a la colaboración y evaluación

entre pares de las adaptaciones de los procesos de enseñanza. Entendiendo entonces lo que significó para el colectivo docente los devenires en su relación con la tecnología educativa en el marco de la pandemia, podemos evocar los factores que, en la descripción de una educación digital óptima, deben considerar el profesorado para optar por una forma de distribución u otra según Bates (2018).

Las características y necesidades de los estudiantes (Bates, 2018): en este aspecto reluce la particularidad de los casos analizados en su contexto: liceos de pequeñas localidades del interior que abarcan población rural, con constatados inconvenientes de conectividad por su ubicación geográfica. Alumnos que debían recorrer distancias de kilómetros y/o aguardar la definición del centro educativo de albergarlos, ya avanzada la pandemia, para permitirles la conexión a la red liceal. A esto se suma la brecha económica y social, con la falta de una conexión estable de tarifa plana, la necesidad de recurrir a celulares y el consumo de datos móviles de algún mayor responsable, la situación de compartir el mismo dispositivo con uno o más hermanos con el mismo objetivo de continuar las clases. Por último, la brecha cultural y el valor a la educación secundaria, de la mano de las apropiaciones prácticas y simbólicas de los hogares de los estudiantes: la indefinición primera acerca de la obligatoriedad de la vinculación con el centro educativo por parte de las autoridades, significó un esfuerzo extra para el profesorado en su objetivo de estimular al estudiantado para que sostengan las propuestas didácticas y el año lectivo. Pero, por otro lado, como se aborda más adelante, esta situación generó oportunidades a través de las diferentes estrategias que se fueron encontrando en la práctica, incluyendo la diversificación de canales digitales para efectivizar las diferentes etapas del proceso de enseñanza. Aquí, el desarrollo en algunos casos analizados, habla de una perspectiva atenta en la posibilidad gracias a la educación digital de ampliar las herramientas pedagógicas para atender la heterogeneidad que siempre se reconoce, implica una clase con diferentes estudiantes. Es evidente la imposibilidad de pensar en modalidades exclusivamente en línea, desde las necesidades de los alumnos, pero sí la posibilidad de adaptar modalidades caso a caso.

La estrategia de enseñanza preferida respecto a los métodos y resultados de aprendizaje (Bates, 2018): ante la *enseñanza remota de emergencia*, los programas y esquemas de evaluación se modificaron drásticamente. Esto llevó incluso a incertidumbres profesionales respecto a la pertinencia o no de los mismos, hasta las posteriores definiciones de las autoridades sobre el cambio de las calificaciones por juicios y la búsqueda de formas de validar curricularmente lo que para algunos terminó siendo “un año perdido” respecto a 2020.

Nuevamente, la praxis con los nuevos entornos e interfaces digitales permitió esbozar, para algunos, nuevas estrategias, para otros la sistematización de experiencias previas a la pandemia, a la hora de proponer instancias de control de dominio de contenidos por parte de los alumnos, a través de herramientas como *Kahoot!*, plataforma lúdica para generar cuestionarios de evaluación. Y encontraron una respuesta mayor del alumnado a la hora de transitar estos momentos, incluso ya luego en la vuelta presencial a las aulas. Pero nuevamente la reflexión versa sobre la necesidad de construir perspectivas pedagógicas holísticas en torno a la tecnología educativa. Como señalan Mishra y Koelher (2006), es inapropiado concebir el conocimiento de la tecnología como algo aislado del conocimiento de la pedagogía y los contenidos (2006, p. 1025), a lo que se agrega y surge de los testimonios que es fermental pero insuficiente que esto tenga lugar solamente como parte de la praxis docente. Las estrategias de enseñanza ante las diferentes modalidades de distribución deben formar parte de una reflexión académicamente sustentada y esto es parte del horizonte proyectivo en la mayoría de los casos estudiados, ya sea como realización profesional ulterior o, desmarcándose en lo personal *por edad o desinterés*, como exigencia pedagógica ante un destino irreversible.

Los requisitos pedagógicos y de presentación del tema en referencia a su contenido y competencias (Bates, 2018): aquí aparecen las diferencias entre asignaturas con una mayor presencia de TD probadas, como los Sistemas de Información Geográfica en geografía e inevitablemente las materias informáticas, que incluso evidenciaron una función de cierto apoyo propedéutico. Aparece la domesticación de la TD de forma compartida gracias a entornos colaborativos de docentes, o la ausencia de este fenómeno. En los casos donde está el mencionado interés, surgen prácticas de *co-docencia*, desde el apoyo técnico sin dudas, pero sobre todo desde una orientación de los procesos de enseñanza enfocados a proyectos interdisciplinarios. No se evidencia en forma necesaria, desde los testimonios, la identificación de una ampliación de dichos universos colaborativos a través de la enseñanza en línea: esto puede deberse todavía a esta condición de *enseñanza remota de emergencia* que todavía requiere un desarrollo más sistemático.

Las herramientas que posee el docente, además del tiempo (Bates, 2018): aquí las posibilidades se entrecruzan no sólo con la trayectoria profesional, sino con necesidades y expectativas en el orden de lo laboral-administrativo. Esto responde a la dimensión social e incluso legal que busca tomar forma en el marco de la regulación del teletrabajo. La ley es muy reciente, se aprobó en agosto de 2021, pero señala que debe ser, en un principio,

voluntario. Aquí la apropiación práctica y simbólica de cada experiencia docente juega un rol fundamental a la hora de definir los requerimientos de inversión de tiempo para formarse y luego desarrollar las propuestas didácticas a través de modalidades digitales. En ese sentido, se comparte la opinión de una de las personas entrevistadas:

“En realidad, al arranque no te da resultado. O sea, cuando arrancás no tenés el resultado: el resultado lo tenés más a largo tiempo, y más a largo plazo. Y a veces también, es cierto que cuando recién empezás te cuesta un montonazo inventar o, no sé, armar algo digital. Pero después que lo tenés armado, te juro que es... te facilita todo. Pero claro, el resultado es más a largo plazo. Entonces como el resultado es más a largo plazo, prefiero el papel, el lápiz y el pizarrón y ta (...)” (Sujeto 3D).

Para poder llevar adelante las clases de manera digital, en este contexto de incertidumbre, fue muy importante todo el conocimiento tecnológico que poseía cada docente, o de qué manera se buscó solucionarlo desde cada experiencia.

“Las instituciones no establecieron una vía de comunicación, fue al revés. Los docentes eligieron sus días para trabajar con los gurises y el liceo lo fue ‘institucionalizando’, y ahí tomaron fuerza algunas cosas. (...) La jugada fue al revés, primero el abanico que usaron los docentes y luego la institución empezó a tomar esos canales más formales.” (Sujeto 2D)

Se destaca que esta *jugada a la inversa* como señala el entrevistado, fue algo que sucedió debido a las circunstancias, donde los profesores si bien usaron las plataformas digitales que les resultaban más cómodas, en muchos casos se sintieron poco acompañados, sin saber qué hacer.

“Por un lado, yo lo considero hasta mejor, en mi caso que tenía más experiencia, vos manejas, decidís y como que no tenés el miedo... ‘¡Ay esto, está mal!’ Pero capaz que hay gente que estuvo muy sola y esos compañeros pedían ayuda a ver qué hacían. Porque las autoridades en realidad te dejaron mucho a arreglátelas como puedas” (Sujeto 2A)

Aunque esto no fue motivo para bajar los brazos, los profesores cada uno a su manera, con sus muchos o pocos conocimientos en TD, aprendieron y se adaptaron a una nueva manera de dar clases para no perder el vínculo con sus alumnos.

“Yo te diría que estoy limitado al uso, es decir, esta pandemia me trajo la posibilidad de incursionar más en lo que tiene que ver en el trabajo con tecnologías, pero de todas maneras considero que es insuficiente.” (Sujeto 2C)

“Uno se tuvo que meter a aprender a usar un montón de aplicaciones ya sean educativas o no para generar recursos” (Sujeto 1D)

De esta manera, se entiende relevante un enfoque sobre la educación digital que parta del sujeto docente: cómo es percibida por los profesores, qué aspectos se deberían tener en cuenta, cómo creen ellos que esto modificaría su labor profesional y si realmente se cuenta con la cantidad de recursos, desde el conocimiento hasta los dispositivos tecnológicos, para que un escenario como este pueda darse en nuestro sistema educativo, sobre todo en la enseñanza a nivel secundario.

Como fue desarrollado en el apartado *Educación digital*, el profesorado proyecta un modelo de educación híbrido, mixto, que incluya en su sistema una forma de distribución en línea, pero esto no significa que todos los aspectos necesarios para su desarrollo estén dados en la actualidad. Se entiende que las clases mediadas por las TD fueron una alternativa adoptada dado el sorpresivo aumento de contagios por COVID-19 a nivel mundial, que llevó a la declaración de estado de emergencia sanitaria.

Con más de un año y medio de experiencia, en donde lo que primaba era la incertidumbre, uno de los docentes señala que no se debe creer en la suficiencia de esta experiencia para proyectar un cambio tan grande como lo sería la implementación de una propuesta integral de educación digital, porque eso podría ser contraproducente.

“Me parece que hay que pensarlo muy bien, eso de que ahora tenemos toda la experiencia del mundo porque nos vimos obligados y no, hay un cúmulo sí, experiencia e información, pero si eso no se sistematiza, se piensa bien y adecuado a cada subsistema, en realidad podríamos estar muy parecidos a cómo nos agarró de imprevisto.” (Sujeto 1C)

Por su parte, también se menciona que si bien Plan CEIBAL fue muy útil para el desarrollo de la educación digital dado el contexto pandémico, el acceso a los dispositivos y las herramientas no es universal, y la sola entrega de una computadora por parte del CEIBAL no es condición suficiente si no se cuenta con la infraestructura necesaria para su mantenimiento y conectividad.

“El acceso tiene que ser universal, el Plan CEIBAL me parece una muy buena herramienta, pero tiene que ser constantemente revisada en cuanto a dispositivos, inclusive.” (Sujeto 2D)

Por otro lado, surge la necesidad natural de plantear que es necesario que todas las partes del puzzle funcionen al mismo tiempo. Por un lado, que profesorado y estudiantado cuenten con

el conocimiento práctico y simbólico, el acceso a un dispositivo y la conexión a internet. Por otro lado, que las plataformas sean adecuadas, funcionales y con la usabilidad suficiente para ser operada por parte de docentes y alumnos.

“El año pasado, la página (CREA) siempre estaba caída.” (Sujeto 2A)

Hacia un modelo híbrido: dentro de todas las valoraciones y proyecciones realizadas por el profesorado, el punto de encuentro se da en la educación mixta o híbrida. Entienden que suceden cambios en la educación, pero al mismo tiempo estiman que estos deben estar orientados hacia un modelo que no cambie en su totalidad la forma de distribución empleada hasta ahora en condiciones pre-pandémicas. Muchos de ellos consideran que el uso de las TD es beneficioso y facilita la tarea docente.

“Usarlo como una herramienta de facilitarte la tarea también. Pienso que estaría bueno ver qué cosas se pueden aprovechar y seguirlas usando.” (Sujeto 3C)

Pero aun así, se mantiene férreamente la idea de que la presencialidad es insustituible y el valor que tiene la misma en la educación secundaria es protagónico. Es una valoración que no se modifica con las proyecciones sobre la educación digital.

“Estimo que en realidad no puede sustituir a la presencialidad”. (Sujeto 1C)

“Quizás en Secundaria la presencialidad tiene un rol más protagónico.” (Sujeto 3B)

La dicotomía entre proyectar una educación digital integral y evaluar las contingencias dictadas por la pandemia llegan siempre al mismo punto, que justifica seguir indagando en los aspectos subjetivos y situados de los procesos de enseñanza mediados por TD: el rol activo del docente como parte intrínseca de una mediación. Hay una interacción simbólica entre el contenido de las asignaturas y el estudiantado, y esta interacción sucede necesariamente a través de la producción de sentido que propone el docente. A su vez, el resultado de dicha interacción está condicionada por el contexto, y es esto lo que es cada vez más evidente para el profesorado: estos procesos estarán marcados por modalidades de distribución con una participación cada vez mayor de las TD.

Volviendo a la presencialidad, entra en juego una dimensión señalada por la mayoría de las personas entrevistadas, y es que la formación en la educación secundaria contiene una característica integradora del currículum orientada a *formar ciudadanía*. Pero esta dimensión estuvo ausente al momento de volcar las reflexiones sobre el futuro de la educación digital,

apareciendo el contenido temático de las asignaturas como eje discursivo a la hora de pensar las estrategias pedagógicas mediadas por TD. Pero sin dudas estas reflexiones invitan a investigaciones ulteriores que permitan seguir vinculando las consideraciones sobre la brecha digital que afecta a la población estudiantil, con las perspectivas de una educación pública inclusiva que se pueda valer de las TD como parte de un mecanismo integrador y no reproductor de desigualdad, a través de la exclusión de quienes no logren participar de *la adaptación*.

Para finalizar: se logró conocer de forma sustantiva las experiencias de los docentes durante la pandemia, los modos de apropiarse de las tecnologías y la transformación de sus prácticas de enseñanza en estos nuevos escenarios, lo que constituye un aporte a la comprensión de los estudios de la educación en este contexto. Además, los resultados permiten identificar una serie de categorías que pueden ser extrapolables a otros espacios, referidas a las formas en que los docentes se apropian de la tecnología, desde una perspectiva práctica y simbólica ubicadas en el escenario uruguayo, donde los ámbitos referidos a la educación secundaria no han sido completamente estudiados, especialmente en localidades pequeñas del interior del país.

Por último, esta labor constituye un aporte hacia trabajos futuros, en particular la posibilidad de dar seguimiento a estas miradas hacia el futuro que realizaban los docentes, y cómo estas se han concretado en el escenario de pospandemia, si han permanecido o atravesado transformaciones, que será parte de los trabajos futuros a llevar adelante.

Bibliografía

Arenas Ramiro, M. (2011). Brecha digital de género: la mujer y las nuevas tecnologías. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad de Alcalá*, 4, 97-125. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/9843>

Ávila de Tomás, J. (20 de marzo de 2020). *¿Qué es una Pandemia?* Coronapedia. <https://www.coronapedia.org/base-conocimiento/que-es-una-pandemia-definicion-y-fases/>

Bates, A. T. (2018). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Pressbooks. <https://cead.pressbooks.com/>

Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix*, 9(35), 226-257. <https://doi.org/10.3406/polix.1996.1966>

The Conversation. (18 de octubre de 2020). *COVID-19: El estrés y la ansiedad ya están afectando al profesorado*. <https://theconversation.com/covid-19-el-estres-y-la-ansiedad-ya-estan-afectando-al-profesora-do-148017>

Berasategui, N., Dosil-Santamaría, M., Eiguren, A., Idohiara, N., Ozamiz, N., Picaza, M., (18 de octubre de 2020). COVID-19: El estrés y la ansiedad ya están afectando al profesorado. The Conversation. <https://theconversation.com/covid-19-el-estres-y-la-ansiedad-ya-estan-afectando-al-profesora-do-148017>

Barron, M., Cobo, C., Muñoz-Najar, A., Sanchez, I. (18 de Febrero de 2021). *El papel cambiante de los profesores y las tecnologías en medio de la pandemia de COVID 19: principales conclusiones de un estudio entre países*. Banco Mundial Blogs. <https://blogs.worldbank.org/es/education/el-papel-cambiante-de-los-profesores-y-las-tecnologias-en-medio-de-la-pandemia-de-covid>

Bourdieu, P. (1987). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Sociológica*, 5(2), 11-17. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>

Cabrero Almenara, J. (2014). La formación del profesorado en TIC: modelo TPACK. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 33(2), 220-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5581214>

Capocasale, A. et al. (2020). La gestión educativa en situación de confinamiento en Uruguay. *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica*, cap. 15. RedAGE. https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2020/236704/Informe_RedAGE2020.pdf

Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Alianza Editorial.

Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet: reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona, España.

Charmaz, K., & Mitchell, R. G. (2001). Grounded Theory in Ethnography. En P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland, *Handbook of Ethnography*, 160-174. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848608337.n11>

Escuder, S. (2019). Regionalización de la brecha digital. Desarrollo de la infraestructura de las TIC en Latinoamérica y Uruguay. *PAAKAT: revista de tecnología y sociedad*, 9 (17). <https://doi.org/10.32870/pk.a9n17.356>

Failache, E., Katzkowicz, N., Machado, A (2020). La educación en tiempos de pandemia. Y el día después. [en línea]. Blog del Departamento de Economía, 3 abril 2020. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/24008>

Fawns, T. (19 de agosto de 2020). *Pedagogy and technology from a postdigital perspective*. Teaching Matters blog. <https://www.teaching-matters-blog.ed.ac.uk/pedagogy-and-technology-from-a-postdigital-perspective/>

Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Fundación Santillana. https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/alta_la_educacion_en_la_encrucijada_1.pdf

Gimeno Sacristán, J. (2007). El currículum: una reflexión sobre la práctica. *Morata*.

Graham, C. (2006). Blended learning systems. definition. current trends, and future directions. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. (pp. 3-18). Pfeiffer Publishing

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed). Routledge.

Harasim, L. (2012). *Learning Theory and Online Technologies*. Routledge.

INNEd. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeu/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>

Ley 18437 de 2008. Ley General de Educación. 16 de enero de 2009. Registro Nacional de Leyes y Decretos: Tomo 2, Semestre 2, año 2008, página 2959.

McLaughlin, C. (14 de septiembre de 2018). *What is digital education?* The University of Edinburgh. <https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/staff/digital-ed/what-is-digital-education>

- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. McGraw Hill.
- Mejía Navarrete, J. (2014). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165-180. <https://doi.org/10.15381/is.v4i5.6851>
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054.
- Morales, M. y Olivera, M. (2021). (Des)conexiones y Pandemia: entre las políticas de educación pública remota de emergencia y las escuelas de enseñanza media en Uruguay. *Revista Linhas*, 22(48), 138-162. <https://doi.org/10.5965/1984723822482021138>
- Orsi Milicevich, M. (2021). *Educación en tiempos de COVID-19: la perspectiva docente* [Tesis de grado, Universidad de la República]. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/26866>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE. (2009). *El conocimiento libre y los recursos educativos abiertos*. Centro para la Investigación e Innovación Educativas. <https://doi.org/10.1787/9788469180822-es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE. (2017) *La educación a distancia en la educación superior en América Latina*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/la-educacion-a-distancia-en-la-educacion-superior-en-america-latina_9789264277977-es#page1
- Porta, M. y Rodés, V. (2021). *Enseñar en línea en condiciones de emergencia*. ProEVA. https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/61037/mod_resource/content/3/M1%20Metodolog%C3%ADas%20para%20el%20redise%C3%B1o%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20en%20ambientes%20digitales%20-%20Versi%C3%B3n%20abierta%20C%20masiva%20y%20en%20I%C3%ADnea.docx.pdf
- Rivoir Cabrera, A. (2013). *Estrategias Nacionales para la Sociedad de la Información y el Conocimiento en América Latina, 2000-2010. El caso de Uruguay* [Tesis de doctorado, Universitat Oberta de Catalunya]. <https://hdl.handle.net/10803/132089>
- Quiñones, M., Supervielle, & Acosta, M. J. (2017). *Introducción a la sociología cualitativa. Fundamentos epistemológicos y elementos de diseño y análisis* (2.ª ed.). Universidad de la República.

Robalino Campos, M., Crespo Burgos, C., Ortiz Espinoza, M. E., y Villagómez Rodríguez, M. S. (2021). *Educación en tiempos de desigualdades. El derecho bajo amenaza en el Ecuador* (1.ª ed.). Universidad Politécnica Salesiana.

Rodríguez Gallardo, A. (2006). *La brecha digital y sus determinantes*. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/L100

Parselis, M. (2016). El valor de las tecnologías entrañables. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 11(32), 71-83. <https://www.redalyc.org/journal/924/92445928005/html/>

Sandoval, C. (2020). La Educación en tiempos del COVID-19 - Herramientas TIC: El nuevo rol docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje de las prácticas educativas e innovadoras. *Revista internacional tecnológica - Docentes 2.0*, 9(2) 24-31. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>

Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Theviot, A. (2021). Confinement et entretien à distance: Quels enjeux méthodologiques? *Terminal*, 129. <https://doi.org/10.4000/terminal.7193>

Universidad de Antioquia [Udearriba]. (2018). *Modelo TPACK* [Video]. <https://youtu.be/3hK0qCK2wVA>

Vaillant, C., Lion, C., Fernández Enguita, M. [Ceibal] (2021) *Docencia en contextos alterados/híbridos. Escuela de Verano. Conferencia de Plan Ceibal, Uruguay*. [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=INGWRbFY8ww&t=84s>

Villén Sánchez, C. (2020). *El profesorado y las tecnologías en tiempos de confinamiento por la pandemia Covid-19. Creencias sobre actitudes, formación, competencia digital e importancia de las TIC en educación*. [Tesis de Maestría, Universidad de Salamanca] <https://gredos.usal.es/handle/10366/143691>

Winocur, R. (2005). La computadora e Internet como estrategia de inclusión social en el imaginario de los pobres. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201021059002>

Winocur, R. (2007). Apropiación de las TIC en la vida cotidiana. *Telos*, 73. <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero073/la-apropiacion-de-las-tic-en-la-vida-cotidiana/?output=pdf>

Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular*. Siglo XXI.



Anexo 1

Guión de Entrevista Semiestructurada

Preguntas	Interés	Corresp. teórica
Identidad personal - Intercambio		
¿Qué edad tenés? ¿Cuál es tu lugar de residencia actual? ¿Cuál es tu lugar de nacimiento? ¿Cómo está compuesto tu núcleo familiar?	En el caso de tener más de una, ver en qué posición menciona a la docencia	
Trayectoria profesional - Identidad docente en su contexto		
¿Cuántos años llevás trabajando en la docencia? ¿Ejercés la docencia en el mismo lugar donde residís? ¿En qué institución? ¿Trabajás como docente en otras instituciones? ¿Cuántos grupos de estudiantes tenés a cargo? ¿Cuál es el promedio de estudiantes por grupo? ¿Semanalmente, cuántas horas de docencia desempeñas? ¿Desempeñas otras tareas además de la docencia dentro del ámbito educativo? ¿Cuáles?	Docentes itinerantes Multiempleo	Actor en diferentes subsistemas curriculares

<p>¿Tienes otras ocupaciones laborales? ¿Cuáles?</p> <p>¿Cuántos años tenés trabajando en tus otras ocupaciones?</p>		
<p>Trayectoria profesional - formación y prácticas docentes</p>		
<p>¿Cómo ha sido tu proceso de formación como profesor/a?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Posees formación de profesorado? ¿En qué institución te formaste? • ¿En qué/cuáles asignaturas te formaste? • ¿Cómo fue esa trayectoria de formación? ¿Hubo discontinuidades (maternidad, paternidad, decisión personal, etc)? ¿Finalizaste la carrera? <p>¿Podrías contarnos cómo fue el inicio de tu labor como docente?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Destacás algún factor relevante? 2. ¿Hubo discontinuidades o tiempos sin ejercer la docencia? ¿Por cuáles razones? <p>¿Consideras que las capacidades pedagógicas y didácticas desarrolladas en tu formación fueron suficientes para desarrollar tus prácticas docentes?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Destacarías algo de la formación? ¿Qué sería? 2. ¿Por qué? <p>¿Qué capacidades pedagógicas y didácticas considerarás que fuiste incorporando y/o desarrollando exclusivamente durante tus prácticas docentes?</p> <p>¿Cuáles de estas capacidades considerarás que fueron modificándose con el tiempo?</p>	<p>CERP, IPA, privados o si no tiene formación docente incompleta o completa</p> <p>Formación disciplinar y formación docente</p> <p>Rupturas, discontinuidades</p> <p>Inicio de la docencia</p> <p>Trayectoria docente</p> <p>Práctica docente</p>	<p>En la noción de herramienta, pretendemos una condensación de elementos definibles y percibidos por la persona, como componentes de su conocimiento teórico-práctico, particularmente pedagógico y de contenido.</p>

<p>¿Cuál es el significado y valoración que le asignas a la profesión docente?</p>		
<p>Sujeto en la sociedad red</p>		
<p>¿Cómo definís tu vínculo con las tecnologías digitales (TD) en lo personal?</p> <p>1. ¿Con qué propósito las utilizás?</p> <p>2. ¿Con qué frecuencia?</p> <p>¿Qué relevancia tienen las TD en tu vida profesional y personal/familiar en la actualidad? ¿Y antes de la pandemia?</p> <p>¿Empleás dispositivos tecnológicos para dictar tus clases? ¿Cuáles?</p> <p>¿Qué rol juegan las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la/s asignatura/s que dictás?</p> <p>¿Qué valoración tenés sobre el uso de las TD en tus entornos cercanos?</p> <p>¿Le asignas alguna importancia a las TD en los procesos de enseñanza y aprendizaje?</p>	<p>Relación con las TD personal y profesional</p> <p>Apropiación simbólica y práctica</p>	<p>Entendidas como el entramado socio-tecnológico para comunicar y acceder a la cultura a través de las redes electrónicas y la disponibilidad de acceso.</p>
<p>Desarrollo profesional docente y educación digital</p>		
<p>¿Cómo calificarías tus habilidades para el uso de las TD en la enseñanza?</p> <p>Durante tu formación como docente:</p>	<p>Desarrollo profesional docente</p>	

<p>1. ¿Recibiste capacitación para el uso de TD en la enseñanza?</p> <p>2. ¿Recibiste formación posterior a tu graduación (postítulo) en TD para la enseñanza (actualización, formación permanente, etc.)?</p> <p>Durante tu ejercicio como docente, ¿realizaste alguna capacitación específica para el uso de TD en la enseñanza o en la asignatura?</p> <p>Durante tu ejercicio como docente, ¿has realizado capacitaciones autodidactas utilizando las TD para abordar tu/s asignaturas o prácticas docentes?</p> <p>Durante tu ejercicio como docente, ¿has utilizado contenido o herramientas en línea para la enseñanza durante alguna clase?</p> <p>¿Identificás o considerás que tus pares dentro de la institución tienen una relación similar a la tuya respecto a las TD y la práctica docente?</p> <p>1. ¿Cuáles serían las posibles razones de la similitud/diferencia?</p>		
<p>Contexto pandémico: ¿enseñanza remota de emergencia o cambio hacia la educación digital?</p>		
<p>¿Qué relevancia tuvieron las TD a modo personal durante la cuarentena?</p> <p>¿Cómo fue la comunicación de las autoridades del liceo sobre el pasaje de la presencialidad a la educación digital?</p> <p>¿Hubo un acompañamiento por parte de las autoridades hacia la práctica docente? ¿Qué consideraciones tenés al respecto?</p>	<p>Significados de las vivencias personales y docentes durante la emergencia sanitaria.</p> <p>Prácticas docentes durante la pandemia.</p>	<p>En la polisemia de autoridades, identificar las representaciones de la persona al Respecto, en relación a los subsistemas</p>

<p>¿Cuáles fueron las formas de distribución establecidas por la institución? ¿Se tuvieron que establecer estrategias adicionales para la distribución?</p> <p>1. ¿Cuáles fueron?</p> <p>¿En qué medida fue necesario modificar las pautas de evaluación dados los métodos y formas de distribución establecidos?</p> <p>¿Cómo valorás esta vinculación?</p> <p>¿Considerás que los procesos de aprendizaje fueron afectados por algún tipo de brecha digital?</p> <p>¿Qué opinión te merece las siguientes expresiones:</p> <p><i>“(...) la brecha digital no sólo se construye a partir de las diferencias socio-económicas, sino, también, de diferencias étnicas, generacionales, de género, y de capital cultural; además de diferencias de carácter simbólico entre quienes comprenden y se apropian de las ventajas y potencialidades de las TD, y, entre quienes la perciben como un artefacto cuasi mágico que ilusoriamente podría evitarles una nueva clase de exclusión social que cada día se percibe como más amenazante.”?</i></p> <p>¿Cómo fue organizarse en tu hogar (con familiares) para poder llevar a cabo las clases?</p> <p>¿En tu hogar hay más personas cursando o dando clases virtuales?</p> <p>¿Considerás que estos métodos de enseñanza, con estas formas de distribución, pueden proyectarse a futuro?</p>	<p>frustración, ¿cómo se vivió con pares?</p> <p>De acá podemos deducir los objetivos del docente</p> <p>Factor empatía, sociabilidad en etapa adolescente, saturación y desmotivación</p>	
--	--	--

Vinculación estudiantil



<p>¿Cómo valorarías la participación de estudiantes a través de los entornos digitales y sus aprendizajes?</p> <p>¿Identificaste elementos que influyeron en la permanencia o deserción de los estudiantes?</p> <p>¿Tuviste algún acercamiento con los adultos referentes para el seguimiento de los procesos de educación digital?</p>	<p>Relevar su percepción sobre la situación de los estudiantes y sus aprendizajes</p>	
---	---	--

Percepción social

<p>¿En qué medida los diversos actores sociales como autoridades, gremios o familias, han valorado el trabajo de los docentes durante el contexto pandémico?</p> <p>Durante la emergencia sanitaria, ¿los docentes pueden considerarse como la “primera línea” dentro del contexto educativo, al sostener las propuestas educativas mediante las TD?</p> <p>¿Cuáles son sus expectativas e imagen de sí mismo en el futuro como docente?</p>	<p>Reconocimiento social como profesionales</p> <p>Contexto social</p> <p>Proyección</p>	
--	--	--

Anexo 2

Entrevista a sujeto B - Liceo 2

¿Qué edad tenés?

40 años

¿Cuál es tu lugar de residencia actual?

En la actualidad resido en la ciudad de (se omite)

¿Cuál es tu lugar de nacimiento?

La ciudad de (se omite)

¿Cómo está compuesto tu núcleo familiar?

Bueno por mi esposa y por mi hija

¿Cuántos años llevás trabajando en la docencia?

Y alrededor de 18 años

¿Ejercés la docencia en el mismo lugar donde residís? ¿En qué institución?

Sí. El liceo se llama (se omite), de la ciudad de (se omite)

¿Trabajás como docente en otras instituciones?

No, en particular, digamos que el multi-empleo lo ejercí durante un tiempo pero en la actualidad por suerte solo estoy en la Institución (se omite)

¿Cuántos grupos de estudiantes tenés a cargo?

Tengo dos Cuartos y un quinto humanístico de docencia directa, después tengo cargo de Laboratorista, docencia indirecta.

¿Cuál es el promedio de estudiantes por grupo?

En el momento están alrededor...son grandes los cuartos, alrededor de 31, 32.

¿Semanalmente, cuántas horas de docencia desempeñas?

32 horas.

¿Tienes otras ocupaciones laborales? ¿Cuáles?

No, solo docencia. Multi-empleo en el sentido que vos dentro de la docencia, trabajas en varias instituciones. Pero en la ciudad de (se omite) hay solamente una institución, no tengo otra oferta de trabajo, igual tampoco me interesaría. Pero por ejemplo en la ciudad de (se omite) donde vos ya tenes más instituciones, liceo 1, 2, 3, 4, sí. Salís de una clase y tenes 10 minutos para ir a otro liceo porque entras 20 minutos después.

¿Cómo ha sido tu proceso de formación como profesor/a?

Yo me formé en el CERP del (se omite) ahí por el año 2003. Que fue el año que comencé como docente en sí, cuando te asignan un grupo a cargo. El año de práctica. Ahí yo ya estaba cursando mi tercer año, ese fue el comienzo de mi labor como docente. Entré en el 2001, en ese momento eran tres años. Fueron tres años corridos, solicité una beca y tenía la beca de comida y de alojamiento. Me formé en Ciencias de la Naturaleza en la parte de Biología.

¿Cómo fue esa trayectoria de formación? ¿Hubo discontinuidades (maternidad, paternidad, decisión personal, etc)? ¿finalizaste la carrera?

No, el primer año de trabajo digamos que fue ese de práctica que es todo un descubrimiento. Además vos también trabajás en dupla, el grupo no está a cargo únicamente tuyo. Digamos que recién en el 2004, cuando tome horas, tome horas en (se omite) y tome horas en la ciudad de (se omite), aun no me perfilaba para volver a (se omite). Trabajé cómodamente ese año, en ese 2004 también fue cuando me recibí y ya directamente después, 2005 en adelante lo hice en el departamento de (se omite).

¿Destacás algún factor relevante?

No, o sea son experiencias. Yo por ejemplo en (se omite) tuve grupos muy buenos que durante mucho tiempo yo me planteaba justamente inclusive cuando volví a (se omite) que en realidad, no tuve grupos que presentaran esa (misma) realidad, pero vos te vas dando cuenta con el tiempo que quizás son sensaciones de los primeros años de trabajo. Porque en realidad he tenido montones de grupos muy buenos, lo que pasa que esas primeras veces son significativas.

¿Consideras que las capacidades pedagógicas y didácticas desarrolladas en tu formación fueron suficientes para desarrollar tus prácticas docentes?

Para nada, pero en realidad desde el día 1, ya desde cuando pisamos el CERP, los docentes fueron sinceros con nosotros y nos dijeron que en realidad lo que nosotros íbamos a adquirir era lo básico y que después era responsabilidad nuestra desarrollarlo. Yo me acuerdo patente esas ideas porque en realidad lo viví en carne propia, a la hora de salir y realmente enfrentarme con la práctica, ves que te falta por todos lados. Y bueno, vos tratás con las herramientas que te dieron y con la experiencia que vas ganando de a poquito. Ya con el hecho de decir que uno aprende toda la vida, que uno se educa toda la vida, no sé si se puede decir que alguna formación te pueda dar algo tan global, de decir “salí tan bien formado, que no necesito más nada”.

¿Qué capacidades pedagógicas y didácticas considerarás que fuiste incorporando y/o desarrollando exclusivamente durante tus prácticas docentes?

En mi caso, quizás el hecho del dominio del grupo, de interaccionar con los chiquilines, de ciertos aspectos que quizás uno arrastra de la educación propia de haber cursado el liceo como estudiante, lo visualizás y decís: “bueno quizá esto es realmente lo que se tiene que hacer”. La apertura, el diálogo.

¿Cuál es el significado y valoración que le asignas a la profesión docente?

Bueno yo creo que es importante, más allá de lo que piensa la sociedad de los educadores en general. Aunque el rol del educador también ha cambiado, quizás ya no es esa persona que tenía que poseer la información: a esta altura del partido es imposible. La información es mucha y no hay cabeza para tanta información. Entonces vos en realidad tenes el conocimiento sobre ciertos aspectos y a la hora de transmitir vos tenes que tratar de llegarle al chiquilín o por lo menos trabajar determinadas herramientas para permitirle a él por sí mismo llegar a ese conocimiento. El docente era una especie de libro abierto y se lo miraba mal si el docente no sabía. Ahora no, al menos para mí, ahora es esperable que el docente no sepa porque en realidad todo el día está saliendo algo nuevo. Y en materias como la mía hay cosas que no cambian como el número de huesos o músculos. Pero después el resto todos los días está saliendo algo nuevo.

¿Cómo definís tu vínculo con las tecnologías digitales (TD) en lo personal?



No soy nativo digital, pero me gusta la tecnología. O sea, soy muy adicto a la tecnología. Hago uso constante entonces no me extraña, al contrario. Me enoja en ciertos aspectos por ejemplo que en secundaria aún se resista a la tecnología que hay ya para primaria y aún no puedes usar en secundaria. Por ejemplo las micro bit para bachillerato. Son vigentes, son útiles y hay muchas actividades que vos puedes hacer. Yo hace como tres años más o menos que vengo trabajando con Arduino, en mayor o menor medida porque el programa no te dice nada que vos trabajes con Arduino, que les enseñes a programar a los gurises ni nada de eso. Pero es una herramienta que el día de mañana la vas a necesitar para sensores de detección de gases, de pulso... Y ya los conectas directamente a Arduino le haces una adaptación simplemente y les mostrás otra realidad, no solamente la tiza y el pizarrón. Estamos atrasados, secundaria, primaria no tienen un montón de proyectos.

¿Con qué propósito las utilizás?

Celular, el iPod y la computadora. Mayoritariamente entretenimiento y búsqueda de información.

¿Qué relevancia tienen las TD en tu vida profesional y personal/familiar en la actualidad? ¿Y antes de la pandemia?

Mucha relevancia, porque en realidad al día de hoy consume mucho, casi que todo, todo el entretenimiento y los momentos de ocio de la familia es a partir de un dispositivo digital.

¿Empleás dispositivos tecnológicos para dictar tus clases? ¿Cuáles?

En la actualidad si se puede pensar en algo positivo del Covid, es la inmersión que ha hecho la tecnología, o no la tecnología pero sí ciertas plataformas que requieren dispositivos digitales para poder acceder. Dentro de las posibilidades del celular tenes un abanico bastante interesante, pero desde el vamos el uso de PDF, el uso de audiovisuales, este año no se ha dado la creación por dispositivos pero antes de la pandemia se hacían videos y ellos (los alumnos) me hacían la presentación editada por ellos y era a partir del dispositivo. Pero por lo menos yo antes de la pandemia hacía uso también de lo que era la plataforma de Edmodo. No tan sofisticada como la de CREA. Yo con Edmodo, lo que propiciaba, no siempre, era el aula invertida y por lo menos me daba otro sustento. El problema del aula invertida es que me consume mucho, lo que yo concibo como aula invertida es un trabajo que vos ideas y planificas una serie de actividades en base a un material, algo que vos quieras que ellos visualicen, esas preguntas te van a permitir a vos saber que tanto entendieron ese material,

quiere decir que ellos necesitan leer ese material o visualizar ese video, etc. Esas preguntas tienen que estar enfocadas para saber qué puntos del tema ellos no entendieron y además si quedan con la iniciativa vos no puedes perder la iniciativa tampoco, entonces vos lo que tenes que tratar de hacer, es ponerles una pregunta que te permita saber qué tema les podría interesar para profundizar. Cuando vos vas a la clase ya tenes a partir del feedback que fue lo que no entendieron, y si entendieron todo qué puntos les podría gustar profundizar.

¿Qué valoración tenés sobre el uso de las TD en tus entornos cercanos?

Yo creo que en realidad aún le falta, si bien hemos dado muchos pasos con el tema de la libreta digital y todo lo demás. Las charlas que hay son sobre consultas técnicas específicas sobre por ejemplo, en la libreta digital dónde está tal cosa, ese tipo de consultas, después el resto yo creo que se mantiene igual que antes, la curiosidad en la actualidad va, hasta donde ha permitido CREA y estos entornos.

¿Le asignas alguna importancia a las TD en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Yo creo que si uno no hace uso de esa tecnología en la actualidad, caes en algo quizás no tradicional pero si desfasado. Yo creo que en la actualidad se tiene que hacer uso sí o sí. Más allá de la plataforma CREA, por ejemplo las bibliotecas tendrían que ser virtuales, los chiquilines tendrían que tener dispositivos para poder acceder a esas bibliotecas virtuales. Más importancia y más rol a los perfiles web de las instituciones donde en realidad todavía es muy pobre, se suben cosas pero no hay herramientas. Creo que tendrían que estar más presentes. Los chiquilines no se niegan a hacer uso del celular, más que encantados, más allá de eso tendría que haber dispositivos para poder acceder.

Durante tu formación como docente: ¿Recibiste capacitación para el uso de TD en la enseñanza?

Durante la formación yo tuve lo básico para poder hacer uso de Office. Y lo máximo que pudimos elaborar eran presentaciones y carpetas y tablas de cálculo. Pero más allá de eso, no me pidas ni editar videos, ni selección de imágenes. Ahí vamos al hecho de que cada vez seguimos quedando más desfasados, el hecho de que siempre tenés que seguir aprendiendo. Pero si me decís que le pondrías a la formación al día de hoy sería justamente la parte de herramientas digitales.

¿Recibiste formación posterior a tu graduación (postítulo) en TD para la enseñanza (actualización, formación permanente, etc.)?

Yo no hice esto pensando en la educación, en realidad era como un hobby, era como apertura laboral. Y era lo más digital en su momento, yo hice en la academia, profundice en lo que sería office me dio para reforzar conceptos que yo ya había tenido en mi formación lo cual estaba bueno. Pero después me picó el bichito de la curiosidad y seguí eh hice administración y reparación de pc, hice administrador de redes, que eran cursos pagos de entre 6 y 8 meses que por lo menos te permitía adentrarte y conocer ciertas realidades. Después hice diseño gráfico y el de programación Java que no pude terminar. Esto me permitió inscribirme cuando hubo llamados para profesores de informática, yo me inscribí y estoy en las listas de profesor de informática e incluso estuve en las de laboratorista

Durante tu ejercicio como docente, ¿has utilizado contenido o herramientas en línea para la enseñanza durante alguna clase

Una laptop o una computadora cualquiera, para los chiquilines ya que es bachillerato y bachillerato es difícil que te lleguen con una Ceibal, entonces sí o sí el celular. Y más que nada conectividad a internet. Para video YouTube, por lo menos yo trabajo tranquilamente, tenés que tener tiempo de tu selección de materiales, ciertas páginas web que por derechos de autor no se podría nombrar pero de las que puedes bajar materiales. Sería increíble tener el libro físico pero valen mucha plata, además vos le mostrás el libro físico al chiquilín y te pregunta por donde se come.

¿Qué relevancia tuvieron las TD a modo personal durante la cuarentena?

Yo creo que en realidad fue muy relevante, o sea fue importante por el hecho de que se mantuvo por lo menos hasta cierto nivel una comunicación con el chiquilín. Después empezamos a discutir qué aportes reales al aprendizaje o al posible aprendizaje pudo haber dado o no, pero por lo menos la comunicación se mantuvo. Sabemos que eran momentos donde uno estaba aislado y que bueno había cierto grado de miedo, la gente estaba asustada, había una incertidumbre muy grande, los casos aumentaban, te enterabas de cosas en determinados países que realmente estaban feas. Vivencias que por suerte nosotros no pasamos pero que en realidad asustaba. Y ya cuando se presentaron los primeros casos y se tomó la decisión de inmediatamente de quedarnos todos en las casas digamos de que en realidad lo digital o la posibilidad de que digitalmente mantuviéramos algún tipo de contacto fue más que bienvenido. Al inicio fue muy bienvenido, después ya, como todo el boom es muy bueno pero después entramos a bajar. Pero sí fue relevante, no puedo evaluar, después la historia dirá que tan buenos fueron o si existieron aprendizajes. Es una herramienta más.

¿Cómo fue la comunicación de las autoridades del liceo sobre el pasaje de la presencialidad a la educación digital?

Y bueno, fue verticalizado, o sea fueron alrededor de dos semanas que manteníamos contacto por WhatsApp con autoridades de la institución, en donde consultábamos y ellos nos comunicaban que era lo que llegaba. Pero en cuanto se vio que los casos seguían aumentando y que en realidad era difícil la posibilidad de ir a la institución, inmediatamente hicieron uso del verticalizado y dijeron, bueno inmediatamente vamos a tener que empezar a buscar las formas porque en su momento en el inicio, CREA no estaba totalmente diseñado. Lo manejaba primaria pero secundaria aún no. Entonces al inicio los docentes en cuanto nos dijeron que teníamos que mantener contacto, salió a flote WhatsApp. había gente que trabajaba por WhatsApp, había gente que trabajaba por Facebook, yo como tenía Edmodo continúe trabajando con Edmodo, justo lo primero que hice, sin saber de pandemia, fue: “bueno muchachos accedan a Edmodo se hacen un usuario y este es el código de grupo y se unen, lo vamos a usar no va a ser para todos los días, es como un Facebook pero educativo.” Y bueno yo ahí ya tenía a los chiquilines o a la gran mayoría ingresados, eso fue el primer año de Covid 2020, los primeros meses, después se empezó a usar CREA. Ese primer año mantuve la virtualidad por Edmodo, después volvimos a la presencialidad y mantenía Edmodo por algún flipped que hiciera. Y después trabajos y cosas así.

¿Hubo un acompañamiento por parte de las autoridades hacia la práctica docente? ¿Qué consideraciones tenés al respecto?

En esa primera oportunidad, en ese primer año no. Lo que te pedían era que vos explicaras qué herramientas estabas usando. Pero acompañamiento en el sentido de bueno, necesitas algo no. En principio no, porque nos agarró a todos a contrapié.

¿Cuáles considerás que fueron las primeras decisiones en las que basaste tu práctica docente en el primer momento de educación digital (marzo 2020)?

Yo en el sentido virtual de la palabra ya tenía algunas experiencias por el hecho de primero, haber hecho cursos y por trabajar con Edmodo. La realidad no es que yo leí sobre Flipped (aunque si lo hice), pero en realidad yo venía haciendo cursos en Ceibal y los cursos en Ceibal son virtuales también entonces no me era extraño. Yo me enteré de Flipped porque hice el curso en Ceibal, hice los cursos de Scratch y el 2.0, yo ya había leído sobre programación con App Inventor y después hice el curso en Ceibal. Los cursos de Ceibal muy potables, muy buenos, porque aparte eran cortitos, llevaderos y más o menos te daban una idea de pauta.

¿En qué entorno físico te encontrabas en ese momento?

Punto físico, en mi casa en (se omite) en ese momento, a unos 6 km de (se omite)

¿Cuáles fueron las primeras impresiones que identificaste al organizar y presentar las actividades liceales desde tu domicilio?

El miedo tradicional, traído de mucho tiempo atrás. El hecho de que el inspector te pide que vos a fin de año tengas todo el programa trabajado, y hay veces que se puede trabajar todo el programa y hay veces que no. Y ese año a mí me tocaba sexto y el programa de sexto de medicina es muy extenso. Entonces claro yo ahí dije bueno ¿qué haces?, por que las autoridades no te decían nada. Estabas esperando el hecho de que íbamos a volver pero y, y, y, no volvíamos. Y claro está todo muy lindo pero en realidad, se vuelve más lento. Vos no tenes quizás aquellas preguntas certeras y aquellos emergentes que te permiten profundizar ciertos aspectos, entonces vos te quedas. Te contestan algo y te quedas con eso, porque por más que vos le hagas otra vez la pregunta y les preguntes si entendieron, no les puedes ver las caras. En ese primer momento después vas logrando tener, y entras a ver ciertos rasgos, igual es muy difícil.

¿Mantuviste el mismo entorno durante las instancias de educación digital?

Sí, siempre estuve en (se omite)

¿Cuáles fueron tus primeras reflexiones acerca de la práctica docente en el nuevo entorno?

Fueron reflexiones con desencanto, porque siempre pensé que el entorno virtual era muy atrayente, pero cuando empecé a trabajar me di cuenta que no era tan efectivo como pensaba. A partir de eso surgieron otras cosas, como la valoración del rol físico del docente, que acompañe durante el acceso y adquisición de saberes. Discrepo con aquellos que dicen que el docente es quien debe motivar, es el chiquilín quien tiene las ganas. Uno genera estrategias pero ya de grande.

¿Qué pensás de la siguiente frase: “(...)los profesores a menudo eligen un método (por ejemplo, una conferencia, un tutorial, una simulación, un ensayo, un examen) antes (o sin) pensar lo suficiente en el propósito de su enseñanza.”? (Fawns, 2020)

Es cierto. A mí me sirvió el curso de Ceibal sobre nuevas formas de evaluar. Uno tiene que adquirir destrezas que antes no tenía. No uso todo lo aprendido, pero me di cuenta que lo que hacía no era lo más indicado. Hay formas que no sé si son las más indicadas, pero al defender lo que hacés podés utilizarlo, lo veo desde esa perspectiva, porque en mi formación yo no tuve esa opción.

¿Qué herramientas utilizás para llevar adelante las instancias de educación digital?

Todo era asincrónico respecto a las tareas, no usamos Zoom, no soy un nativo digital. Además de archivos de Word de Microsoft o Writer de LibreOffice. Al pasar de Edmodo a CREA ya tenía otras ideas de trabajo. Por otra parte, aunque CREA tenía el foro, no lo utilizábamos. Ellos hacían el trabajo y las entregaban, les subía un PDF y hacían la tarea. También les pedía que miraran determinados videos, ellos los miraban y después escribían cuál fue el que más les interesó y porqué. Hicieron infografías basadas en rúbricas y a través de un audio, ellos se ponían en el lugar de un político y argumentaban sobre la respuesta a una pregunta, por ejemplo, el uso de fármacos. Conferences no lo utilizamos.

¿Cómo modificó el uso de estas herramientas, la definición de obligatoriedad de la educación digital durante el año 2021?

Es contradictorio porque hay gente que no vive en (se omite), sino en los arrozales, donde la conectividad no es tan buena. Se intentó hacerles llegar los materiales o que pasarán por el liceo a levantar los materiales si andaban por la ciudad. Si bien el acceso era general, muchos no se conectaban. La obligatoriedad era poco efectiva, porque vos sabías que muchos no se iban a conectar. Creían que se iban a conectar porque antes te regalaba 1GB. ¡Te morís de hambre con 1GB!

¿Qué opinión tenés sobre esta frase: “(...) no existe una relación directa entre métodos de enseñanza (Dictado en el aula, aula invertida, trabajos en grupo - aprendizaje colaborativo -, tareas domiciliarias, etc) y formas de distribución de curso (en línea, presencial, semipresencial, etc.). Tampoco hay un método de enseñanza que sirva para todos los casos de estudiantes y cursos”? (Porta, Rodes, 2020)

Con la segunda parte estoy de acuerdo, no tengo un método que pueda abarcar todo y dudo que se vaya a crear. Con lo primero también, no hay una relación directa, le agregaría que tampoco pueden asegurar el aprendizaje, porque es algo propio de cada persona, eso no existe. Mucha gente te lo vende como la pólvora, pero no es así. Podés propiciar instancias gracias a

determinadas herramientas si vienen a evaluarte, pero en realidad es algo muy personal. ¿Saber si aprenden? Es muy complejo, las evaluaciones las hacemos de forma muy liviana, y tendemos a hacer cosas que no las tenemos tan desarrolladas.

¿Cuáles fueron las formas de distribución establecidas por la institución? ¿Se tuvieron que establecer estrategias adicionales para la distribución?

Cuando entramos a la virtualidad era asincrónico. Cuando Conferences se estableció pasó a ser sincrónico. Pero a la dirección le dije que prefería trabajar de forma asincrónico, salvo en algunas excepciones, y me aceptaron el pedido, pero el pedido desde arriba era que fuera sincrónico. Ahora es presencial.

¿En qué medida fue necesario modificar las pautas de evaluación dados los métodos y formas de distribución establecidos?

Si, hubo que modificar. En principio las notas con las que los chicos exoneraban, para sexto era ocho, en quinto era siete y desde cuarto para abajo era seis. La situación lo ameritaba. En la calificación valoraba el trabajo hecho por la persona, lo que ha compartido en clase conmigo y el resultado de trabajos que he planteado; pero la nota no quiere decir que el alumno haya aprendido.

¿Considerás que los procesos de aprendizaje fueron afectados por algún tipo de brecha digital?

Pienso que sí. Habría un distanciamiento, pero es algo que siempre se va a mantener, no tenés una población uniforme. A medida que surgen más nativos digitales, la brecha de manejo de la tecnología se va acortando; pero quedaría la brecha de conectividad, porque no todos pueden conectarse a internet.

¿Cómo fue organizarse en tu hogar (con familiares) para poder llevar a cabo las clases?

En la mañana me encargaba de mi hija y en la tarde trabajaba. Los días que tenía actividad en la tarde, mi esposa se quedaba con mi hija. Al ser asincrónico, lo que iba a dar en la tarde ya lo tenía hecho en la mañana aunque estuviera con mi hija.

¿Considerás que estos métodos de enseñanza, con estas formas de distribución, pueden proyectarse a futuro?

Creo que sí, es algo que vino para quedarse. Antes tenía una idea de probar la docencia virtual, de ver cómo es, pero al llegar al momento vez lo que te falta como dispositivos o conectividad, y ahí le empezás a sacar el cuerpo. No son las mismas sensaciones que al ser presencial, no digo que sea mejor o peor. Creo que está bueno pero no debería imponerse al cien por ciento, debería ser un híbrido.

¿Cómo valorarías la participación de estudiantes a través de los entornos digitales y sus aprendizajes?

En su mayoría positiva, si se toma esto último como la existencia de un feedback. Hubo gente que ni en la virtualidad ni en la presencialidad han aportado algo, solo asisten a clase.

¿Identificaste elementos que influyeron en la permanencia o deserción de los estudiantes?

La motivación. Hay chicos que a pesar de los obstáculos hacen todo el esfuerzo para cumplir con las tareas, otros que son pinchados por los padres, y otros que directamente no hacen nada porque tienen la cabeza en otro lado. El tema es saber dónde tienen la cabeza. Ojo, esto último no es el cien por ciento de los casos, puede ser un factor de muchos.

¿Tuviste algún acercamiento con los adultos referentes para el seguimiento de los procesos de educación digital?

Tuve preguntas sobre cómo van a nivel general. Pero preguntas sobre materias bajas, no. Esa labor la hace el adscripto y uno tiene que fundamentarle esa nota.

¿En qué medida los diversos actores sociales como autoridades, gremios o familias, han valorado el trabajo de los docentes durante el contexto pandémico?

Hubo de todo. Algunos padres estaban desconformes por la extensión de las tareas que los chicos se llevaban, incluso algunos directores decían que debíamos bajar la pelota al peso. Pero nunca escuché que la calidad haya sido negativa.

Durante la emergencia sanitaria, ¿los docentes pueden considerarse como la “primera línea” dentro del contexto educativo, al sostener las propuestas educativas mediante las TD?

Se puede decir que sí.

Cuáles son sus expectativas e imagen de sí mismo en el futuro como docente?

Veo que las nuevas generaciones vienen con intereses diferentes, y uno debe aggiornarse para seguirles el ritmo. Cuando sos joven tenés más posibilidades de hacerlo, pero con el paso de los años esas chances van disminuyendo. Lo entiendo como una crónica de una muerte anunciada, pero pelearé hasta el último momento.

Anexo 3

Consentimiento Informado

Yo, _____, declaro a través del presente documento que he sido **informada** e invitada a participar en la investigación: **aproximaciones a las experiencias de docentes en la adaptación de los procesos de enseñanza durante el contexto pandémico en liceos del interior del Uruguay.**

El estudio busca comprender las particularidades de la apropiación de las herramientas digitales para las estrategias educativas y las trayectorias docentes, en el marco de la emergencia sanitaria y el tránsito de lo presencial a entornos digitales y viceversa.

Con este propósito, me ofrezco a colaborar en la investigación y consiento el uso de la información brindada por mi persona, en el entendido que:

- Mi participación en la investigación es totalmente voluntaria, siendo libre de manifestar mis opiniones o desistir de hacerlo, sin consecuencia alguna.
- No recibiré ningún beneficio monetario o económico de ningún tipo, a cambio de mi participación.
- Las técnicas utilizadas y la dinámica de trabajo de la investigación no significan ningún riesgo para mi integridad, pudiendo de lo contrario, desistir de mi participación.
- Toda la información brindada será utilizada exclusivamente para los fines de la investigación.
- Los resultados que se publiquen serán anonimizados, para garantizar un espacio de intercambio seguro y con el objetivo de resguardar la privacidad, en base a la legislación de protección de datos personales vigente.

A través de mi participación estaré colaborando en el desarrollo del conocimiento académico en el marco del *Seminario de Grado Multimedia y Tecnologías Digitales* de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República.

Anexo 4

Primera codificación en software de análisis cualitativo MAXQDA

	<i>Sujeto 2C</i>
1	P: Pregunta
2	S: Sujeto
3	
4	¿Qué edad tenés?
5	S: 42 años
6	¿Cuál es tu lugar de residencia actual?
7	S: En la ciudad de (se omite)
8	¿Cuál es tu lugar de nacimiento?
9	S: Ciudad de (se omite)
10	¿Cómo está compuesto tu núcleo familiar?
11	S: Mi esposa y dos hijos. Uno de 8 años y otro de 5 años.
12	¿Cuántos años llevas trabajando en la docencia?
13	S: Este es mi año número 18.
14	¿Ejerces la docencia en el mismo lugar donde residís? ¿En qué institución?
15	S: No, este año no. Lo he hecho en otras ocasiones, pero no este año.
16	¿Trabajas como docente en otras instituciones?
17	S: Sí, este año trabajó solo en (se omite)
18	¿Cuántos grupos de estudiantes tenés a cargo?
19	S: Tengo tres cuartos.
20	¿Cuál es el promedio de estudiantes por grupo?
21	S: En los cuartos ronda más o menos en unos 34, 35, más o menos por ahí. Dependiendo porque algunos concurren a algunas materias y otros no.
22	¿Semanalmente, cuántas horas de docencia desempeñas?
23	S: 4hs semanales es la carga horaria.
24	¿Desempeñas otras tareas además de la docencia dentro del ámbito educativo? ¿Cuáles?
25	S: Si tengo adscripción, en este caso en el turno matutino. Mi trabajo como docencia directa es en el turno vespertino.
26	¿Tienes otras ocupaciones laborales? Cuáles?
27	S: No, no.
28	¿Cómo ha sido tu proceso de formación como profesor/a?
29	S: Estudie en el CERP (Centro Regional de los Profesores del Este), fueron 3 años y luego que me recibí en su momento, me recibí en el 2004, en el 2005 después que me recibí me fui a vivir a Montevideo e inicié la carrera de relaciones laborales y bueno la seguí ahí con traspés hasta determinado momento y bueno al final la abandone.
30	¿Cómo fue esa trayectoria de formación? ¿Hubo discontinuidades (maternidad, paternidad, decisión personal, etc.)? ¿Finalizaste la carrera?
31	S: No, pare un tiempo sí. O sea reinicie los estudios secundarios, termine el liceo a los 21 y a los 22

Trayectoria profesional - Identidad

1/9