



Sociología
Facultad de Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA
MONOGRAFÍA DE GRADO

EDUCAR EN TIEMPOS DE COVID-19: LA PERSPECTIVA DOCENTE

María Johanna Orsi Milicevich
Tutora: María Julia Morales González

Febrero, 2021

Índice

1. Introducción	3
2. Justificación	4
3. Marco Teórico.....	5
3.1 Tecnologías Digitales y Educación.....	5
3.2 Apropriación y Tecnologías Digitales.....	7
3.3 Competencia Digital	8
3.4 Competencia Digital Docente	9
4. Antecedentes de Investigación.....	11
4.1 Estado de la cuestión: Hogares uruguayos y TIC.	11
4.2 Percepción docente y Tecnologías Digitales en Uruguay	12
4.3 Primeras líneas de investigación sobre el tema de investigación.....	14
5. Diseño Metodológico.....	14
5.1 Problema de Investigación	14
5.2 Preguntas de investigación.....	16
5.3 Hipótesis	16
5.4 Objetivo general.....	16
5.5 Objetivos específicos	17
5.6 Metodología	17
6. Análisis de Resultados	21
7. Conclusiones	40
8. Bibliografía	42

1. Introducción

El decreto N°93/020 a través del cual se declara en Uruguay la emergencia sanitaria por COVID-19 exigió entre otras medidas, el cierre de todas las instituciones educativas del país. En secundaria particularmente, el período de suspensión comienza el 13 de marzo del 2020 y finaliza el 29 de junio del mismo año.

A partir de ese momento, los docentes juegan un papel clave en la implementación de la educación a distancia. Por este motivo, resulta particularmente interesante preguntarse cuál es la percepción docente acerca de los cambios orientados en la educación a partir de la suspensión de clases presenciales por Covid -19.

La presente investigación se basa en un estudio de caso que involucra a docentes de Ciclo Básico de Secundaria que se desempeñan en el liceo 2 y 3 de San José de Mayo. Se trata de un estudio cualitativo con el objetivo de conocer la perspectiva docente basado en sus experiencias, opiniones e interpretaciones en relación al fenómeno.

Este trabajo se estructura de la siguiente manera: la primera parte está compuesta por la justificación del fenómeno a estudiar y la consecuente revisión bibliografía sobre estado de la cuestión; la segunda parte cuenta con las preguntas de investigación, objetivos e hipótesis incluyendo el diseño metodológico. Por último, se establece el análisis de los resultados y las conclusiones.

2. Justificación

La pandemia por Covid -19 obligó a cerrar las instituciones educativas, este fenómeno representa un desafío para la educación a nivel mundial. Según la UNESCO la crisis por COVID 19 afectó a 1570 millones de estudiantes y 63 millones de docentes de primaria y secundaria.

El efecto del fenómeno fue expresado por Andreas Schleicher (2020), director de la OCDE, quien afirma que “los estudiantes privilegiados consiguen sortear rápidamente las puertas cerradas de los centros y encuentran oportunidades de aprendizaje alternativas apoyados por los padres y sus deseos de aprender, los de familias más desfavorecidas se quedaron fuera, cuando las escuelas cerraron”¹.

Este acontecimiento histórico, enfrenta a todos los docentes al desafío de educar a distancia, se trata de un fenómeno sin precedentes caracterizado por la incertidumbre, en términos de Ulrich Beck (2006), donde educar adquiere un nuevo sentido.

En este contexto, es importante conocer el impacto generado por la situación de emergencia sanitaria, identificando obstáculos y oportunidades educativas.

Consideramos relevante realizar una distinción ente el modelo de educación a distancia y lo que los investigadores en tecnología educativa denominan “enseñanza remota de emergencia” (Hodges, Moore, Lockee, Trust, Bond, 2020, p.1) ² .

Las experiencias de aprendizaje en línea, bien planificadas, son significativamente diferentes de los cursos que se ofrecen en línea en respuesta a una crisis o desastre. Los colegios y universidades que trabajan para mantener la instrucción durante la pandemia deben comprender esas diferencias al evaluar esta enseñanza remota de emergencia (Hodges et.al.,2020, p.1).

La situación de emergencia obligó a cambiar rápidamente la metodología, la didáctica y la pedagogía de enseñanza. Estos cambios, requieren formación previa para desarrollar competencias y habilidades, imprescindibles para una educación virtual. ¿Estaban preparados los docentes para enfrentar el desafío de educar en línea?

¹ Extraído de: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/350289>

² <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

La presente investigación busca conocer la percepción docente en relación a los cambios experimentados en el ejercicio de su profesión en este nuevo contexto.

Uruguay es un país con cultura de educación exclusivamente presencial en secundaria, por ende, la pandemia obligó a los docentes a transformarse en educadores en línea. Consideramos relevante escuchar la voz de uno de los actores protagonistas de esta experiencia educativa en un contexto de aislamiento social.

Se pretende generar, además, conocimiento válido sobre la experiencia de educación remota en Uruguay como insumo que permita reflexionar sobre las posibilidades de una educación a distancia o híbrida en el Ciclo Básico.

3. Marco Teórico

3.1 Tecnologías Digitales y Educación

Para Castells (1996), los cambios provocados por las TIC permiten proyectar un nuevo modo de relacionamiento vinculado a la comunicación tanto a nivel simbólico- cultural, como de producción y distribución de bienes y servicios. De esta manera, se consolida un nuevo paradigma tecnológico que denomina *el informacionalismo* (Castells, 2006). Dichos cambios tecnológicos han permeado todas las esferas de la vida social incluyendo al sistema educativo.

Martin y Barbero (2007), manifiestan que la escuela dejó de ser el único ámbito de “legitimación del saber”, existe una diversificación y difusión del saber por fuera de la escuela, este fenómeno “es uno de los retos fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo” (p.12).

Los desafíos educativos son particularmente, didácticos y pedagógicos. La inclusión de tecnologías digitales, en los procesos de enseñanza aprendizaje, requiere de una transformación del sistema educativo con inversión en infraestructura y condiciones de conectividad. (INTEF 2016; Morales y Onetto, 2018)

En un contexto de emergencia sanitaria la gestión educativa debe estar en permanente diálogo con el sistema de salud, este diálogo interinstitucional permite evaluar las posibilidades dentro de un marco de referencia caracterizado por la incertidumbre. Las políticas de inclusión digital en Uruguay permitieron la continuidad del vínculo educativo después del cierre de las instituciones.

Las políticas públicas se llevan adelante mediante complejos procesos de apropiación transformación y resignificación donde están involucradas las interacciones entre significados

o perspectivas de los actores, los matices, y dinámicas institucionales que los atraviesan, los modos de gestión educativa, las experiencias previas, las formas de comunicación de cada política y las condiciones materiales y humanas, políticas, técnicas, y organizativas que generan visibilidad o inviabilidad para las propuestas. (Carniglia, Macchiarola, Busso y Guazzone, 2013, p.31)

La declaración de emergencia sanitaria en nuestro país, obligo al sistema educativo a tomar medidas rápidas, sin planificación previa, por ende, no se dispuso del tiempo necesario para generar los espacios de apropiación y resignificación por parte de los involucrados.

La educación a distancia en contexto de emergencia no tiene precedentes. Aragay (2020), entiende que la educación remota es vista como una fase transitoria que puede revertirse y a la vez como oportunidad para incorporar algunos aprendizajes que aporten a la educación en el futuro.

Los estudiantes y los jóvenes en general interactúan bajo un paradigma comunicacional de interactividad a través de internet (Oblinger y Oblinger, 2005). En este sentido, Crovi (2010), afirma que “los jóvenes incluyen las herramientas digitales en sus prácticas sociales al tiempo en que hacen acompañamiento en su proceso educativo”. (p.120)

En contradicción con lo anterior, García, Gros y Escofet (2012), entienden que las habilidades tecnológicas en los estudiantes están relacionadas con ámbitos sociales y lúdicos, sin embargo, no adquieren las competencias necesarias para el ámbito educativo (p.95-114). Berríos y Buxarras (2005), consideran que los adolescentes, usan las tecnologías principalmente para fines de ocio, entretenimiento y relacionamiento con sus pares (p.5).

Las afirmaciones anteriores referidas a los jóvenes y la tecnología pueden representar obstáculo para el desarrollo de la educación a distancia en contexto de emergencia sanitaria. Los estudiantes requieren de ciertas competencias y habilidades básicas para el manejo de los dispositivos, plataformas y el desarrollo de actividades en línea.

En relación a los docentes, diversas investigaciones afirman que los profesores usan con escasa frecuencia las herramientas tecnológicas, manteniendo prácticas tradicionales más allá del equipamiento y la capacitación. En general, el uso de TIC en la educación, particularmente en educación básica, ha sido prácticamente “marginal” (Andión, 2011; Buckingham, 2008).

Para Andión (2011), existe un marco explicativo basado en el papel que juega la cultura, los sistemas simbólicos y las estructuras mentales en la transformación material de la sociedad, en este sentido la subjetividad de los docentes juega un papel central para la transformación de su rol (p.24).

3.2 Apropiación y Tecnologías Digitales

La apropiación incorpora una visión social de las TIC orientadas al desarrollo humano (Camacho, 2001). En este sentido, Uruguay, se ha focalizado en la inclusión de tecnologías digitales con el objetivo de reducir la brecha digital. Sin embargo, es necesario trascender el “determinismo tecnológico” hacia una mirada multidimensional del fenómeno. (Rivoir, 2010, pp.6-7). El acceso a tecnologías y la apropiación de competencias digitales se entiende de suma relevancia en un contexto de emergencia sanitaria.

Rivoir (2017) afirma que:

(...) “el concepto de brecha digital se ha ido complejizando progresivamente a lo largo del signo XXI. Inicialmente, su estudio se restringía a las desigualdades de acceso a las tecnologías digitales, luego se profundizó sobre las desigualdades en su uso, y en el presente la literatura tiende a señalar las desigualdades en las habilidades digitales, tanto aquellas habilidades referidas al medio como aquellas referidas al contenido” (p.4).

Las investigaciones realizadas en Uruguay permiten afirmar que la brecha digital de acceso, se ha visto reducida como consecuencia de las políticas implementadas durante los últimos períodos de gobierno (Rivoir, 2017)

En el contexto de pandemia y cierre de las instituciones educativas, las políticas de inclusión fueron cruciales para la continuidad del vínculo educativo. Sin embargo, tener los dispositivos en los hogares no garantiza una real apropiación, las condiciones de existencia y la reproducción del capital cultural, condicionan las posibilidades de uso y beneficios. Si no se le otorga un significado en la vida cotidiana, es decir, si no se encuentra el sentido para satisfacer ciertas necesidades o intereses, no se justificará, el esfuerzo por la capacitación en el uso de TIC. (Winocur,2009; Casamayou, 2011).

Según Van Dijk (2008), es necesario el desarrollo de cinco tipos de competencias digitales para reducir la desigualdad adquirida en forma gradual: a) Las operacionales y formales que son básicas y primeras en adquirirse, asociadas a aspectos técnicos; b) Las competencias informativas, que tienen que ver con la capacidad de búsqueda, selección y procesamiento de la información en Internet; c) Las competencias comunicacionales están relacionadas al envío, el contacto, la creación de identidades en línea y opinar en Internet. d) Las competencias estratégicas que conllevan la capacidad de usar tecnologías digitales para el logro de ciertos objetivos, obteniendo beneficios o rédito social específico; e) Competencias para la creación de contenidos, conformadas

por la capacidad de hacer contribuciones a Internet basándose en una planificación o diseño en particular (Van Dijk, citado en Morales, 2018, p.47).

En relación a la apropiación de tecnologías, por parte de los docentes, a medida que aumenta la formación instrumental y didáctica del profesorado, aumenta su motivación por implementar recursos tecnológicos, lo que se traducirá en la innovación de sus prácticas adaptadas al contexto. (Marqués, 2008, citado en Mirete, 2010, p.38).

Asesorar sobre objetos de aprendizaje digitales de libre acceso, orientar en el uso de plataformas y aplicaciones, son algunas de las claves que pueden ayudar a reducir el miedo al empleo de herramientas digitales y en consecuencia aumentará la motivación docente en el uso de las TIC. (Marqués, 2008, citado en Mirete, 2010, p.38).

3.3 Competencia Digital (C.D.)

No existe un concepto unificado sobre competencia digital, pero en general refiere a la habilidad o destreza que una persona tiene para manipular cualquier dispositivo tecnológico y saber obtener la información que necesita (Robles y Angulo, 2018, p. 8).

Por competencia se entiende entonces “la estructura dinámica organizadora de la actividad, que permite que la persona se adapte a un tipo de situaciones, a partir de su experiencia, de su actividad y de su práctica” (Jonnaert, Barrete, Masciotra y Yaya, 2008, p.14-15).

Jonnaert, Barrete, Masciotra y Yaya (2008), ponen énfasis en la “noción de situación” para hablar de competencias, en este sentido, se es competente a través del “tratamiento eficaz de la situación” (p.2).

El concepto de competencia se define a través de tres campos disciplinares. El primero de ellos se compone de una categoría “didáctico/pedagógico y curricular”, el segundo relacionado con la competencia “sociológica/psicológica” y finalmente una categoría “cognitiva y ergonomía/didáctica profesional” (Jonnaert, Barrete, Masciotra y Yaya, 2008, p.14).

El parlamento europeo (2018) define una serie de competencias claves: a) competencia de lectoescritura b) competencia multilingüe, c) competencia matemática, y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería d) competencia digital e) competencia personal, social y de aprender a aprender, f) competencia ciudadana g) competencia emprendedora h) competencia en conciencia y expresión culturales (p.p. 7-8).

Para Ferrari, (2012) “La competencia digital, se concibe como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias, para que la persona sea funcional en un entorno digital” (p.12).

Según Esteve-Gisbert-Lázaro (2016), los docentes necesitan trascender la alfabetización digital básica integrando en sus prácticas didácticas las TIC, “se evidencian ciertas carencias formativas en la integración de esta tecnología con adecuadas estrategias didácticas, para enseñar y ayudar a aprender a sus futuros alumnos, y para seguir aprendiendo de manera permanente haciendo uso de las TIC” (p.39). El uso de diversas herramientas digitales en el aula, no tiene sentido si no se reflexiona, previamente, sobre los objetivos, quienes serán los destinatarios, como se utilizará y qué aprendizajes o competencias se pretenden desarrollar en el alumnado (Mirete 2010, p.43).

3.4 Competencia Digital Docente (C.D.D.)

Según INTEF, (2017) el factor más importante, a la hora de pensar en la integración de TIC en el aula, refiere al desarrollo de competencias digitales en los docentes. Para ello, es necesario un marco común de referencia con acreditación generalizada.

Vaillant, (2013) y Morales, (2019), coinciden en que la incorporación de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza aprendizaje, requiere infraestructura y condiciones de conectividad, pero no es menor, la necesidad de formación del profesorado en competencias digitales orientadas por políticas educativas. Los cambios en el sistema educativo, implican modificaciones profundas en las subjetividades de los actores sociales implicados. Las creencias docentes son fundamentales a la hora de innovar en educación. Algunas de las justificaciones, que usan los docentes, para no emplear tecnologías refieren a la falta de acceso a computadoras, carencia de competencias necesarias y escasa utilidad relacionada a su asignatura etc. (Vaillanet 2013, p.40).

Los docentes que no nacieron en la era digital pueden caer en los siguientes dos grupos: a) los que se resisten a su uso y afirman que no es posible enseñar de esta manera ya que los estudiantes no aprenden a pensar, b) los que nos esforzamos por aprender a usar nuevas tecnologías, aplicando la nueva didáctica y otra pedagogía hacia los procesos de enseñanza aprendizaje digitalizados. (Cirilo, 2011, p. 76).

Misha y Koehler (2006), incorporan un marco teórico en relación a las TIC que denominan TPACK, en síntesis, establece que el éxito de las tecnologías digitales tiene que ver con el encuentro entre los contenidos específicos con las estrategias pedagógicas para enseñar y el uso didáctico de las tecnologías digitales. El punto de partida es la combinación entre técnica, didáctica y pedagogía (Misha y Koehler, citado en Mirete, 2010, p. p39).

En la inclusión efectiva, los docentes, incorporan tecnologías digitales en el aula por razones ajenas a la enseñanza, es decir, por presión ya que son evaluados según su uso. En este escenario, se incluyen las tecnologías sin sentido didáctico, no se reconoce el valor para la enseñanza. Frente al “hay que hacerlo”, reforzado por ser juzgados positiva o negativamente en función del uso o no de las TIC, sobrevienen prácticas superficiales. En estos casos, las practicas con tecnologías son iguales que las tradicionales o responden a actividades de múltiple opción o de carácter repetitivo (Maggio, 2012, p. 18).

La tecnología instala paradojas donde el uso de tecnologías se permite fuera de las aulas o en los recreos, en este sentido, se denominan escenarios de paradoja. El escenario dramático es aquel donde existe la creencia de que solo el acceso o existencia de laptops en las instituciones educativas alcanza para mejorar las prácticas. Esta situación puede caracterizar el uso de plataformas, pero sin sentido pedagógico. (Maggio, 2012 pp. 19-25).

Más allá de los escenarios de paradoja que se puedan identificar a través de diversas situaciones, la competencia digital docente (CDD) implica disponer de habilidades, actitudes y conocimientos para promover un entorno de aprendizaje en un contexto favorecido por tecnologías digitales. Las definiciones sobre CDD pueden variar, pero coinciden en la necesidad de poseer conocimientos tecnológicos y didácticos para incorporarlos, con sentido, en las prácticas de enseñanza - aprendizaje. (Silva et al, 2018, pp. 427).

En síntesis, desarrollar la competencia digital docente significa tener conocimiento de las estrategias de enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista de la didáctica relacionándola con el uso de la tecnología y poseer un perfil docente que se adapte a los cambios rápidos de la sociedad digital (Lázaro y Gisbert, 2015, p.35).

La formación docente, debe tener en cuenta los aspectos técnicos, pedagógicos y metodológicos para generar competencias, de lo contrario, las posibilidades que brinda la tecnología se encuentran reducidas.

“El profesorado, como cualquier otro trabajador, necesita sentirse seguro en el desarrollo de su labor, y la introducción de las TIC en la enseñanza ha producido, en muchos casos, una

desestabilización de su práctica. Es por ello, además de por la básica incorporación de una importante herramienta de trabajo en la sociedad actual, por lo que los docentes deben asumir la necesidad de una formación de calidad en el manejo, uso, e indagación de y con las TIC”. (Rodríguez y Pozuelos, 2009, p.35).

Lázaro y Gisbert, (2015, pp. 34-36), diseñan una rúbrica para evaluar la competencia digital docente y proponen 4 dimensiones:

D1. Didáctica, curricular y metodológica; D2. Planificación, organización y gestión de espacios y recursos tecnológicos digitales; D3. Aspectos éticos, legales y seguridad; D4. Desarrollo personal y profesional. Establecieron, además, ámbitos donde los docentes deben ser competentes: el aula, el centro educativo, la comunidad educativa y el entorno y por último el ámbito de desarrollo personal. Cada docente desde el punto de vista de las competencias se coloca en uno de los cuatro niveles: nivel principiante, nivel medio, nivel experto y nivel transformador (ver rúbrica en anexo 8).

4. Antecedentes de Investigación

4.1 Estado de la cuestión: Hogares uruguayos y TIC.

Rivoir y Escuder (2018), realizaron una investigación a través de un análisis multivariado de la infraestructura de los hogares uruguayos. La Encuesta Uruguaya de Tecnologías de la Información y la Comunicación del Instituto Nacional de Estadísticas de Uruguay constató una importante expansión de la infraestructura de TIC en los hogares uruguayos. Del análisis realizado se desprenden tres tipos de hogares:

Se encuentra que las TIC han ingresado prácticamente al 60% de los hogares y que existe casi un 40% que están totalmente excluidos. Son “hogares relegados” que experimentan la brecha digital en términos de acceso a causa de su nivel socio-económico bajo. Además de estos hogares “relegados” se encuentran los “integrados” (26,4%), los “digitales” (33,1%). El nivel socioeconómico, la ubicación territorial del hogar y la composición demográfica se relacionan a las condiciones de infraestructura y la desigualdad digital. Los más relegados están integrados por hogares de bajos ingresos, del interior del país con personas mayores. (Rivoir, Escuder, 2018, p.309).

Uruguay desde hace más de 10 años ha implementado una serie de políticas públicas orientadas a la democratización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). En el año 2007 el presidente de la república Tabaré Vázquez crea por decreto N°144 el programa

conocido como Plan Ceibal. El objetivo principal del programa es la promoción de la digitalización a los efectos de disminuir la desigualdad social. Apoyan la apertura de este programa las siguientes instituciones: Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL), Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Las políticas de inclusión aumentaron las posibilidades de acceso a las tecnologías digitales en nuestro país.

En relación a los programas de inclusión de tecnologías digitales Cirilo (2011), realiza un análisis sobre la educación a distancia y sus posibilidades en América Latina. La educación virtual, debe tener establecido de antemano, un modelo de gestión pedagógico y tecnológico que sea el soporte de las tecnologías digitales. En la virtualidad, el alumno, tiene la responsabilidad de ser autodidacta y socializar el aprendizaje, lo que se conoce como “comunidad educativa”. Los profesores, que pretendan utilizar la educación virtual, deben planificar e implementar los contenidos como aprendizaje interactivo adaptado al contexto digital. Es necesario, además, apropiarse de ciertas destrezas y desarrollo cognitivo para el aprendizaje autónomo (pp.78-79).

4.2 Percepción docente y Tecnologías Digitales en Uruguay

La percepción docente sobre las tecnologías digitales en el aula ha sido analizada por Morales; Trujillo y Raso, (2015) para quienes “la actitud e integración de alumnos y profesores en cuanto a las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es positiva” (p. 114).

Existe una necesidad de formación en competencias digitales tanto en alumnos como en profesores lo que significa una demanda en formación en TIC. La incorporación de TIC favorece un rol más activo por parte de los estudiantes siendo el profesor se transforma en un instructor u orientador. Los resultados educativos, según las percepciones del profesorado, mejoran con el uso de TIC y por eso es necesaria una revolución pedagógica (Morales; Trujillo y Raso, 2015, pp. 114-115).

En Uruguay las percepciones de los profesores de secundaria sobre las posibles relaciones entre TIC y el desempeño de su rol docente fue investigado por Fontes, (2015). De su trabajo se desprende que si bien los docentes en general, tienden a percibir la integración de las TIC en el ámbito educativo como algo positivo, se evidencia la necesidad de redoblar los esfuerzos por parte de todos los involucrados.

Indagar sobre lo que piensan los docentes de secundaria acerca de la incorporación de estas tecnologías a su labor, permitió conocer sus percepciones teñidas en ocasiones por temores y en otros casos por un ímpetu de superación y motivación para seguir formándose y fortaleciendo su rol, a pesar que los modelos y paradigmas imperantes de enseñanza, sean los más tradicionales, obstaculizando en cierto sentido determinadas prácticas que intentan dirigirse hacia un cambio. (Fontes, 2015, p. 105)

Modificar el rol docente, implica en algún punto, no solo un cambio de pensamiento, es un cambio en el concepto de trabajo en solitario que representa un obstáculo para las experiencias pedagógicas innovadoras. La incorporación de tecnologías digitales a las prácticas de enseñanza, orientada al desarrollo de competencias, implica entablar un proceso constante, intenso y paulatino; coordinado e incentivado en el trabajo colaborativo, que permita estimular a otros colegas (Fontes, 2015, p.105).

Morales, (2019), analiza cómo se autoperciben los docentes, en relación a sus competencias digitales, en el Consejo de Formación Docente. Concluye que los docentes de CFE reconocen la necesidad de incluir las tecnologías digitales en la educación y que para ello necesitan conocerlas y poder utilizarlas pedagógicamente en sus distintas disciplinas, sin embargo, esto lo ven como un trabajo interdisciplinar y colaborativo entre distintos docentes.

Entienden que han dado pasos en el desarrollo de su competencia digital docente, sin embargo, necesitan profundizar en el proceso. Necesitando para ello: a) más capacitación específica que les permita incorporar didáctica y pedagógicamente las TIC en el aula; b) que estas capacitaciones sean facilitadas en condiciones accesibles y flexibles para los docentes de todo el territorio nacional y c) una constante evaluación de las tecnologías digitales disponibles (Morales, 2019, p. 129).

En relación a las CDD tienen un desempeño general insuficiente, donde la Dimensión 3 “Aspectos éticos, legales y seguridad”, seguida de la Dimensión 1 “Didáctica, curricular y metodológica” presentan los mejores desempeños y la Dimensión 2 “Planificación, organización y gestión de espacios” es la de menor desempeño asociado a la CDD. Además, se infiere de los datos que el indicador con peor desempeño es el 2.2 “Identifica los espacios con TD del centro y su funcionamiento”, siendo esto cierto para cualquiera de las variables analizadas (realiza práctica, grado para el que se forma, etc.) (Morales 2019, p.125).

4.3 Primeras líneas de investigación sobre el tema de investigación.

Tenido en cuenta que se trata de una investigación que se desarrolla en el mismo momento que sucede el fenómeno cuenta con escasos antecedentes sobre el estado de la cuestión.

En España, se realizó una reciente investigación a cargo del grupo HUM-840 de la Universidad de Granada “Escenarios de evaluación en el contexto de pandemia por covid-19 la opinión del profesorado”. Como conclusiones generales, se constató que, entre el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, se opta por tener presente el problema de equidad en la evaluación. Las condiciones familiares (posible desempleo, ausencia de los progenitores del hogar, ausencia de recursos, nivel de estudios de las familias, etc.) se convierten en un determinante fundamental para los resultados de aprendizaje.

Otros docentes, plantean la necesidad de un ajuste del currículo para acomodarlo a la situación de confinamiento. La estrategia recomendada es centrar unos objetivos mínimos para el último trimestre escolar del curso 2019-2020 y evaluar estos objetivos con los medios que tienen a su disposición.

La investigación llevada a cabo en España nos permite anticipar que la postura docente, frente a la educación en tiempos de pandemia, prioriza una evaluación con sentido de justicia.

5. Diseño Metodológico

5.1 Problema de Investigación

La sociología de la educación ha investigado temáticas sobre: desvinculación, desafiliación, fracaso escolar, repetición y rezago entre otros. Dentro de la cultura escolar Bourdieu y Passeron (1970), se han focalizado en análisis del sistema educativo a través de las conocidas teorías reproductivitas.

En Uruguay, según los datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016), los problemas desvinculación y abandono escolar tienen mayor impacto en Ciclo Básico, esta situación se debe, principalmente, a la inequidad en los aprendizajes. Si bien la evolución de la matriculación en educación media es positiva, todavía siguen existiendo dificultades de acceso, permanencia y egreso (INEEd, 2019; Failache, Katzkowicz y Machado, 2020).

La situación de pandemia es una variable que se suma a la problemática abandono del sistema educativo y en este sentido Giroux, H.; Rivera, P. y Passeron, E. (2020) afirman: (...) “la pandemia y el consiguiente freno total de la actividad presencial de todos los centros educativos

no ha hecho más que encender un reflector gigante que ilumina las desigualdades sociales preexistentes, entre las que se destacan los descomunales niveles de segregación escolar” (p.4).

A partir del 14 de marzo, la comunidad educativa, se encuentra frente a un desafío sin precedentes, la suspensión de clases presenciales (14/03/2020 al 29/06/2020) pasando a una modalidad exclusiva a distancia en un contexto de emergencia sanitaria.

Se instalaron cambios acelerados que seguramente, contribuyan a una metamorfosis del sistema educativo en el futuro. Los docentes han tenido que reconstruir su rol desde la virtualidad y cambiar sus esquemas de comportamientos naturalizados. Para afirmar que los cambios aplicados a la educación, durante este tiempo, son positivos o negativos, se requiere una investigación desde la perspectiva docente. “De su compromiso, su comprensión y visión del proceso y sus actuaciones depende el éxito de cualquier propuesta de reforma, transformación o mejora” (Trujillo y Fernández, 2020, p. 10).

En este nuevo escenario educativo se hace evidente la heterogeneidad de situaciones frente al desafío de enfrentar el proceso de enseñanza aprendizaje desde la virtualidad. Se ponen en juego el acceso, destrezas y habilidades para el manejo de las TIC tanto de docentes como de estudiantes. En este contexto, la versatilidad del rol docente, juega un papel fundamental a la hora de enfrentar cambios rápidos y sin planificación previa.

Indagar las percepciones de los docentes de educación media, permite visualizar cuáles son sus creencias en relación a la educación a distancia y los obstáculos con que se enfrentará Uruguay a la hora de implementar una política educativa en este sentido.

Se trata de un momento histórico que cambiará la visión de la educación en general y a los docentes en particular. Si bien, como se hizo referencia en el marco teórico de esta investigación, Uruguay cuenta una larga historia en el uso de tecnologías digitales, los docentes no contaban con una real apropiación de las TIC antes de la suspensión de clases presenciales por Covid.

Sostener el vínculo pedagógico en un escenario de emergencia depende de la capacidad para adaptarse de los protagonistas del proceso educativo. Los lineamientos que generaron los primeros cambios surgen de la ANEP, pero cada institución deberá interpretar y adaptar las pautas al contexto particular. “Algunos estudios indican que las clases presenciales provocan mejores resultados si se las compara con las clases virtuales, en especial en aquellos estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje y requiere de intercambio personal entre pares y con maestros” (Falache; Katzkowicz y Machado, 2020, p.4).

Lo que distingue a este fenómeno no es solo la modalidad de educación a distancia en Ciclo Básico, sino el contexto de emergencia sanitaria en el que se desarrolla. Este contexto, forzó a una educación virtual, sin planificación, “sobre la marcha” y sin capacitación general previa. Se parte de una base heterogénea en cuanto a la formación, acceso y uso de TIC tanto de docentes como de estudiantes.

Siendo docentes y estudiantes el centro del sistema educativo es importante conocer:

¿Cuáles son las percepciones respecto a los cambios orientados en la educación durante el período de suspensión de clases presenciales debido a la pandemia por Covid-19, de los docentes de Ciclo Básico de las instituciones educativas públicas de San José de Mayo?

5.2 Preguntas de investigación

1 ¿Cómo perciben los docentes los cambios sugeridos en los cursos de educación media durante el período de suspensión de clases presenciales?

2 ¿Cuáles fueron los aspectos positivos y negativos que los docentes percibieron como obstaculizadores o facilitadores durante la experiencia de educación a distancia?

3 ¿Cuáles fueron los cambios que se generaron en las competencias digitales docentes a partir de la experiencia de educación a distancia?

5.3. Hipótesis

1. Los docentes están de acuerdo con los cambios implementados durante el período de clases presenciales.
2. Las percepciones docentes, sobre el uso de tecnologías digitales, cambiaron positivamente una vez que experimentaron los cambios educativos durante la suspensión de clases por Covid 19.
3. La suspensión de clases presenciales por Covid-19 motivó la formación de los docentes de enseñanza secundaria de Ciclo Básico en el uso de TIC.

5.4 Objetivo General

- 1. Analizar las percepciones de los docentes de Educación Secundaria en Ciclo Básico de las instituciones públicas San José de Mayo, frente a las modificaciones que experimentaron los cursos durante el periodo de suspensión de clases presenciales.

5.5 Objetivos específicos

- 1.1 Describir los cambios orientados en la educación durante el período de suspensión de clases presenciales.
- 1.2 Identificar los aspectos positivos y/o negativos percibidos por los docentes como facilitadores u obstaculizadores durante la experiencia de educación a distancia.
- 1.3 Reconocer cuales fueron las competencias digitales auto-percibidas que desarrollaron los docentes a través de la experiencia de educación a distancia

5.6 Metodología

Para la elaboración de la presente investigación, teniendo en cuenta la especificidad del objeto de estudio, se consideró pertinente utilizar metodología cualitativa “El análisis cualitativo surge de aplicar una metodología específica orientada a captar el origen, el proceso, la naturaleza, de estos significados que brotan de la interacción simbólica entre los individuos” (Ruiz, J. 2012, p.15).

La investigación se basa en un el estudio de caso no generalizable, es decir, no se utilizarán procedimientos estadísticos o de tipo cuantificables, se apunta a realizar un análisis interpretativo del fenómeno sin pretensiones de establecer generalizaciones. "Un caso particular es examinado para proveer ideas en torno a un problema o refinar una teoría. El caso tiene un interés secundario, desempeña un papel de apoyo, facilitando el entendimiento de algo" (Solano, 2005, p. 26).

Por otra parte, el análisis cualitativo permite generar conocimiento nuevo y obtener detalles sobre el fenómeno que de otra forma resultarían inaccesibles al investigador, conservando la visión total sin fines estadísticos.

Analizar las percepciones de los docentes de Educación Secundaria, frente a las modificaciones que experimentaron los cursos durante el período de suspensión de clases presenciales (14/03/2020 al 29/06/2020), es un proceso complejo que incluye subjetividades, perspectivas, ideas, significados etc. que se recogen a través del análisis del discurso de sus protagonistas.

Técnicas de Investigación

La principal técnica utilizada para recabar datos es la entrevista a docentes de secundaria que se complementa con la recopilación de información a través del análisis de documentos secundarios emitidos en formato digital a través de las páginas oficiales.

Entrevista

Se elaboraron dos pautas de entrevistas, una para los docentes que forman parte de la muestra y otra para las autoridades que gestionan el liceo 2 y 3 de San José de Mayo. “La entrevista es fundamentalmente una conversación en la que y durante la que se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar respuestas” (Ruiz, J. 2012, p.165).

Se realizaron en total 33 entrevistas, semi-estructuradas, ya que acudimos al campo contando con un conjunto de temas o preguntas preestablecidas, intentando mantener el hilo conductor sobre el problema de investigación. Las mismas tienen una duración de aproximadamente de 40 minutos. El objetivo principal fue indagar, a través de los discursos, las percepciones y opiniones de los docentes de Educación Secundaria, en Ciclo Básico, sobre la experiencia adquirida en el periodo de suspensión de clases presenciales por covid-19.

Las entrevistas realizadas a las direcciones de ambos centros nos permiten conocer la realidad de las instituciones educativas y la gestión de la situación de emergencia por parte de las autoridades.

El tiempo objeto de estudio refiere al período de suspensión de clases presenciales del 13 de marzo al 29 de junio 2020.

Etapas de la Investigación

a. Etapa exploratoria: Esta etapa comienza con la búsqueda de antecedentes y bibliografía específica sobre el tema de interés con el objetivo de profundizar el conocimiento sobre el estado del arte. Esta comenzó en el mes de mayo del año 2020 a un mes de suspenderse las clases presenciales en Uruguay.

b. Etapa descriptiva: Se realizó el análisis de la documentación expedida por el Consejo de Educación Secundaria por el período que va del 13 de marzo al 29 de junio. Se analizan los documentos oficiales que expresan la opinión de los sindicatos de secundaria en relación a las modificaciones orientadas en el sistema educativo debido a la emergencia sanitaria. Para finalizar

se pide autorización al Consejo (oficio 056/2020 aprobado el 22/12/20) y se realizan las entrevistas en las instituciones seleccionadas para el análisis.

c. Etapa interpretativa: A través del análisis de la información recogida se buscó conocer la percepción docente sobre los cambios orientados en la educación durante el período de suspensión de clases presenciales.

Contexto:

El impacto del fenómeno de educación a distancia se analizará en educación media en del Ciclo Básico, por ese motivo, se seleccionaron las únicas dos instituciones públicas de secundaria en San José de Mayo que comparten el Plan Reformulación 2006: Liceo Número 2 “Héctor Almada” y Liceo Número 3.

La población objeto de estudio son los docentes que se desempeñan en el turno diurno que corresponden al matutino y vespertino respectivamente.

El liceo 3 tiene una concurrencia de 680 estudiantes y cuentan con 77 docentes del Ciclo Básico. El perfil docente, según la directora de la institución, es un cuerpo “bastante estable”, en su mayoría jóvenes, egresados del Instituto de Profesores de Artigas.

El liceo 2 cuenta, según su directora, con aproximadamente 580 estudiantes y 60 docentes. Es un cuerpo docente manifiesta una alta rotación, en su mayoría jóvenes egresados del Centro Regional de Profesores y del Instituto de Formación Docente de San José.

Localización geográfica: Liceo 2 y 3 de San José de Mayo



Fuente: google maps.

Trabajo de Campo

Documentos Secundarios.

La recopilación de información, se realizó en base documentos emitidos por el Consejo Directivo Central (CODICEN) a través de dos documentos publicados denominados “Sugerencias orientadoras de la ANEP para docentes y comunidades educativas en el marco de la emergencia sanitaria” y “Desafíos de la Educación a distancia estrategias y herramientas para docentes y comunidad educativa”.

También se realizó un análisis de las publicaciones emitidos en la página del Consejo de Educación Secundaria en la sección Noticias durante el período comprendido de 13 de marzo del 2020 al 29 de junio del mismo año.

En esta misma línea, con el fin de indagar sobre la perspectiva de los sindicatos de la educación se analizaron los documentos emitidos por la Asamblea General de Delegados (A.G.D.) de la Federación Nacional De Profesores de Educación Secundaria reunida el 5 de mayo del 2020 y el boletín digital emitido por la Asociación de Docentes de Educación Secundaria de Montevideo (ADES) “Pandemia y Educación” (mayo, 2020).

Entrevistas

Las entrevistas se realizaron con previa autorización al Consejo De Educación Secundaria y con colaboración del personal liceal. Los espacios utilizados para el desarrollo de las mismas fueron: la sala de profesores, adscripción y biblioteca en los momentos que los docentes tenían hora puente o no contaban con alumnos para hora de apoyo.

Población

En total entre ambas instituciones la comunidad educativa se compone de 137 docentes. Del porcentaje antes mencionado, 20 profesores se desempeñan en ambos liceos debido a las características de multiempleo docente.

Muestra

Se realizaron 31 entrevistas a docentes del Ciclo Básico de ambas instituciones seleccionados en forma aleatorio para ambos turnos. Además, se consideró pertinente entrevistar

a las directoras de ambas instituciones consideradas informantes calificadas para la temática de análisis, conformando un total de 33 entrevistas.

La muestra está compuesta por 26 docentes que corresponden al sexo femenino y 5 al masculino. El rango etario de los entrevistados va de 24 a 59 años.

En relación a su formación, dos docentes se encuentran cursando la carrera y 29 son egresados. De los egresados 12 pertenecen al Centro Regional de Profesores (CERP) 12 al Instituto de Profesores de Artigas (IPA), un docente proviene del Instituto de Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y uno de Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET).

De los 31 entrevistados 7 se desempeñan como docentes en ambas instituciones (Liceo 2 y 3 de San José) 10 pertenecen al Liceo 2 y 14 al Liceo 3.

Consideraciones éticas: Esta investigación tiene por objetivo cumplir con los requisitos para el egreso de la licenciatura en sociología. Las entrevistas son anónimas y forman parte del trabajo de campo para llevar adelante la investigación denominada “Educar en tiempos de Covid-19: la perspectiva docente”.

6. Análisis de Resultados

¿Cuáles son los cambios sugeridos en los cursos de educación media durante el período de suspensión de clases presenciales?

Primeras orientaciones desde Administración Nacional de Educación Pública (A.N.E.P.)

Durante el período de suspensión de clases presenciales (13/03/2020 al 29/06/20) el Consejo de Educación Secundaria a través de su pág. web: www.ces.edu.uy, en la sección noticias introduce, gradualmente, una serie de lineamientos con el objetivo de regular la educación virtual. Esta modalidad educativa se caracteriza, por ser asincrónica en el espacio, es decir, quien enseña y aprende no se encuentran en el mismo lugar físico. Desde el punto de vista tecnológico, el concepto refiere al uso de cualquier medio para: comunicar, transmitir, buscar, crear, evaluar el conocimiento del estudiante. Con el avance de la tecnología, la educación a distancia, puede desarrollarse en el mismo momento a través de teleconferencia, videoconferencia, radio, chat, etc. (Pimentel,2018).

Como primera medida, el 16 de marzo, la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) solicita a los centros la apertura de los liceos con personal administrativo, de gestión, de servicio o docente en modalidad de guardias de cuatro horas, con ciertas modificaciones en centros que brinden alimentación.

Se publica, además, información pertinente sobre los recursos disponibles para la continuidad educativa.

- ANEP desplegará todos los recursos digitales con los que hoy cuenta a partir del trabajo consolidado en los últimos trece años con el Plan Ceibal y otros recursos disponibles a los efectos de atender los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de todos los niveles.

- Esos recursos tecnológicos no suplantán los procesos educativos, sino que son dispositivos, (plataformas, canales y contenidos) que pretenden mitigar la situación actual. En este sentido, los docentes seguirán siendo el soporte principal de la tarea pedagógica acompañados por las familias de los estudiantes quienes serán fundamentales para el impulso de las acciones en su función co educadora.

- La plataforma CREA será el espacio virtual donde los docentes, estudiantes y familias podrán encontrar todos los recursos digitales. En dicho espacio cada docente pautará la estrategia de intercambio con sus estudiantes.

- En esta plataforma los docentes encontrarán materiales para fortalecer los proceso de educación a distancia y las familias podrán encontrar los recursos para fomentar el aprendizaje en el hogar, Las familias deberán ingresar a la pág. institucional de la ANEP www.anep.edu.uy donde encontrarán el enlace a la plataforma CREA. Su ingreso queda habilitado a partir del 17 de marzo. (C.E.S, 2020).

De los lineamientos antes expuestos se destaca la recomendación a los docentes en el uso de plataformas para la continuidad del ciclo educativo haciendo especial hincapié en la plataforma CREA.

Más tarde, por resolución 2, acta N°14 del 25 de marzo del 2020 del CODICEN se crea un grupo de trabajo compuesto por integrantes de todos los subsistemas de la ANEP, con el objetivo de diseñar un marco orientador con lineamientos para el trabajo a distancia “Sugerencias Innovadoras de la ANEP para docentes y comunidades educativas en el marco de la emergencia sanitaria”.

En dicha publicación se explicita que:

La educación presencial es insustituible. En la situación de los centros educativos cerrados por emergencia sanitaria y con apoyo de los conocimientos acumulados a nivel nacional e internacional sobre el tema, es preciso construir modelos alternativos que permitan garantizar la educación como derecho. Las clases no están suspendidas ni interrumpidas, cambiaron el modo” (ANEP, 2020, p. 4).

Los lineamientos propuestos por este grupo fueron publicados en abril del 2020 y se fundamentan en la educación como derecho y como acto colectivo. Solicitan el apoyo de docentes, familias y sociedad en su conjunto para mantener el vínculo pedagógico como objetivo principal en esta primera fase de la emergencia sanitaria.

Algunas de las sugerencias que aparecen en este documento apuntan a: mantener el vínculo pedagógico con los estudiantes y las familias, re planificar el curso jerarquizando contenidos, indagar y seleccionar materiales disponibles en la web, motivar a través de las devoluciones con entrega a corto plazo, valorar que herramientas para cada situación académica, promover el trabajo colaborativo, coordinar acciones con otros colegas, no sobrecargar al estudiante con exceso de tareas etc.

Cambios y estrategias implementadas durante la suspensión de clases presenciales: gestión de los centros

De las entrevistas realizadas tanto a docentes como autoridades de ambos liceos, la figura del Profesor Orientador en Informática y Tecnología Educativa (POITE) fue destacada, como pieza clave, a la hora de gestionar la educación a distancia. Los docentes entrevistados, valoran la labor del POITE durante este período y su colaboración a través de tutoriales para orientar en el uso de la plataforma CREA.

La primera medida tomada por ambas instituciones busca fortalecer la comunicación dentro de la comunidad educativa, por ese motivo, se crearon grupos de WhatsApp entre docentes para atender inquietudes y evacuar dudas.

Las coordinaciones semanales, por asignatura y de centro, durante el período analizado se realizaron a través de ZOOM.

La información sobre los estudiantes que no se conectaban, en cada asignatura, se enviaba a los adscriptos a través del docente. La figura del adscripto, ocupa un rol central en el período de

suspensión de clases presenciales ya que son los encargados de comunicarse con las familias para conocer, caso a caso, cada situación.

Los docentes, implementaron distintas estrategias de apoyo hacia los estudiantes con mayores dificultades, entre ellas se destacan: entrega de computadoras y cargadores, a modo de préstamo, para estudiantes sin acceso a dispositivos, tareas enviadas en formato impreso, para los estudiantes con problemas de conexión, canastas de alimentos, etc.

Cuando consultamos a los docentes sobre los primeros lineamientos que recibieron una vez que se declara la suspensión de clases presenciales la mayoría responde “mantener el vínculo pedagógico con los estudiantes”. Los entrevistados manifiestan que se les solicitó contactar a los estudiantes e informar en los casos de desconexión, formar los grupos en CREA y jerarquizar contenidos.

La mayoría de los docentes entrevistados (28 docentes), se manifiestan a favor de los cambios orientados en la educación durante este período.

Más allá, de las condiciones de emergencia, en las que se llevó adelante esta educación a distancia, los profesores entienden que era la única forma de continuar los cursos destacando la importancia del Plan Ceibal, pero manifestando ciertos reparos en cuanto a sus condiciones de trabajo dentro de esta nueva modalidad.

Como se refleja la respuesta de una docente sobre el tema:

“Creo que el Plan Ceibal fue fundamental sino no sé cómo hubiera sido la verdad, no me imagino. Gracias al plan ceibal todos los profesores teníamos computadoras, si un poco me molestó tener que pagar internet de mi bolsillo en mi casa para poder trabajar, si yo no tenía internet hubiera tenido que hacer un gasto extra, una inversión, un gasto extra que no tenía por qué hacer, eso creo fue la fortaleza y la debilidad mi situación fue buena para trabajar, pero hubo muchos docentes enojados porque no querían usar su dinero para trabajar”. (Entrevista propia N° 6).

A pesar de que las autoridades del A.N.E.P elaboraron guías para orientar la educación virtual y generaron espacios de libre acceso a recursos en línea, cuando se consulta a los docentes sobre el tema, no visualizan el aporte de dichos recursos, pero destacan el acompañamiento de las instituciones y valoran el aprendizaje a través del trabajo colaborativo, en comunidad, con sus colegas, compartiendo estrategias y actividades.

La postura de los sindicatos de la educación

Las posturas docentes, en relación a las medidas tomadas por el gobierno durante la pandemia, fueron expuestas en los distintos medios de prensa y redes sociales.

Tendremos en consideración, para la presente investigación, aquellas que fueron expresadas por los sindicatos en los sitios oficiales.

Analizaremos, el informe publicado por la Federación Nacional de Profesores de Secundaria, en adelante FENAPES, como resultado de la Asamblea General Docente (A.G.D.) realizada el 6 de mayo del 2020. En el acta de la fecha se explicita el marco en el que se desarrolla la educación en estado de emergencia sanitaria.

Manifiestan que la presencialidad es una condición determinante y estructurante del hecho educativo. “Los procesos de enseñanza-aprendizaje implican la confluencia directa, en un mismo espacio-tiempo del docente y el estudiante. Esta presencialidad es, además, estructuradora de nuestro vínculo laboral con la administración” (Informe A.G.D.,2020).

En otro orden consideran que, mientras esté vigente el decreto de emergencia sanitaria, no están dadas las condiciones para el retorno a clases en términos presenciales.

Para FENAPES no existen condiciones para el desarrollo de los cursos de manera virtual debido a las limitantes materiales y pedagógicas. Se debe trabajar en la búsqueda de actividades que tengan como objetivo mantener el vínculo pedagógico con el estudiante y su familia, a través de diversas modalidades y medios, las cuales tienen un carácter excepcional, cuya duración no pueden exceder en el tiempo el marco de la emergencia sanitaria”. (Informe de la A.G.D., 2020).

La deserción, en este contexto, aparece como una de las preocupaciones más importante desde el sindicato responsabilizando al Estado en la consolidación de acciones para paliar la situación.

Por otra parte, Asociación de docentes de Educación Secundaria de Montevideo (ADES), en su boletín digital del mes de mayo 2020 hace una fuerte crítica a las medidas tomadas explicitando la idea de que se aprovecha la situación de crisis para implementar reformas en el sistema educativo bajo el spech “esta partida la ganamos entre todos”. Allí se expresa una fuerte crítica tomadas por el gobierno consideradas como un proceso de “mercantilización de la educación”, ingresando a través de la tecnología de la educación por medio de las tecnologías digitales.

El estado de emergencia sanitaria precipitó de manera casi violenta por parte de las autoridades la consagración de las tecnologías informáticas, como herramientas válidas para desarrollar

nuestras tareas de estudio con los estudiantes. Nos oponemos a aceptar que exista la posibilidad de “mantener los cursos” por esa vía. Es lo que venimos planteando, poniendo el foco en el problema que expresamos antes: no fuimos contratados para dar clases virtuales, no está previsto en nuestro contrato de trabajo. No obstante, es más que oportuno el momento para detenernos en los problemas que conlleva el hecho de que se naturalice el uso de la plataforma CREA del Plan Ceibal, como parte de un proceso de “tecnologización” de todos los aspectos de la vida, y en particular de la educación. Debemos insistir en difundir nuestras valoraciones sobre su supuesta validez como “herramienta pedagógica”, llevando el análisis al modelo de educación que acompaña el uso de tecnologías informáticas y TIC’s. (Boletín ADES, 2020, p. 9).

En esta misma línea, el 7 de mayo, ADES Montevideo, denunciaba en su sitio web la presión y hostigamiento, por el uso de los medios electrónicos, por parte de las direcciones e inspecciones liceales (Boletín ADES, 2020, p. 9).

En síntesis, como resultado del análisis de los documentos oficiales sobre el tema y de los discursos docentes, concluimos que los sindicatos de la educación, las autoridades de la Administración Nacional de Educación y los docentes entrevistados, coinciden en la importancia de la modalidad presencial a la que califican como insustituible.

Sin embargo, FENAPES entiende el contexto de emergencia sanitaria, pero afirma que no están dadas las condiciones pedagógicas ni materiales para que la educación a distancia suceda. La Asociación de Docentes de Educación Secundaria de Montevideo (A.D.E.S.) profundiza esta concepción, aportando un trasfondo ideológico a la implementación de la tecnología en educación, cuestionan la “supuesta validez”, como herramienta pedagógica, del Plan Ceibal y de CREA en particular.

Los docentes entrevistados en su mayoría, están a favor de los cambios orientados en la educación durante este período, teniendo en cuenta el contexto de pandemia, pero coinciden con los sindicatos en la necesidad de atender los cambios en el contrato laboral para mejorar las condiciones de trabajo.

¿Cuáles fueron los aspectos positivos y negativos que los docentes percibieron como obstaculizadores o facilitadores durante la experiencia de educación a distancia?

Para comenzar a responder esta interrogante consultamos a los docentes sobre cuáles fueron sus primeras, sensaciones, sentimientos o emociones a la hora de enfrentar la educación a distancia.



Elaboración propia en base al t3pico: reacciones frente a la educaci3n a distancia

“(...) la **incertidumbre**, sobre todo, creo que lo **peor de todo fue la incertidumbre de**: era por una semana, despu3s se transform3 en un mes, dos meses, no sab3as si íbamos a volver, qu3 iba a pasar, si cuando volvi3ramos se le iba a tener que dar todos los contenidos, algo, nada, la incertidumbre creo que fue lo peor, para mi es negativo.” (Entrevista propia N3 20).

Algunas de las sensaciones que m3s expresan los entrevistados son: miedo, incertidumbre, inseguridad, preocupaci3n y rechazo. Sin dudas, lo emocional juega un rol fundamental a la hora de enfrentar nuevos retos. Del relato docente, tambi3n se destaca el esfuerzo por adaptarse al nuevo contexto y la necesidad de buscar estrategias para enfrentar la nueva realidad educativa.

Marqu3s, (2008) entiende que las claves para reducir el miedo frente al uso de herramientas digitales es guiar al docente, asesorarlo sobre las posibilidades en la red a trav3s del aprendizaje colaborativo. En este sentido, a trav3s de la p3gina web ceibal se puso a disposici3n una bater3a de herramientas digitales para atender la diversidad de situaciones y cursos en l3nea sin costo.

Dentro del per3odo de suspensi3n de clases presenciales, se expusieron estrategias tales como: “El liceo en casa” (CES), “Apoyo para los docentes” (Plan Ceibal) con el cometido de asesorar a los docentes con recursos, tutoriales y experiencias en l3nea etc.

Los docentes rediseñaron y adaptaron sus planificaciones al contexto de emergencia, esta actitud, seguramente, les permiti3 reducir los temores e incertidumbres a lo largo del proceso.

El esfuerzo por adaptar sus planificaciones nos permite afirmar que no se trata solo de un cambio tecnológico sino también del cambio pedagógico, los profesores se esforzaron por evitar reproducir las clases presenciales en la virtualidad.

Los principales obstáculos que perciben los docentes frente a la educación a distancia es la pérdida del vínculo y la posibilidad de dialogar “cara a cara” con los estudiantes. La importancia del vínculo, se ve reflejado en el intento por establecer contacto a través de ZOOM y Conferencias de CREA durante la suspensión de clases presenciales.

Los discursos expresan la importancia del aspecto emocional en el aula y la posibilidad de evacuar dudas in situ.

La institución educativa más allá de transmitir aprendizajes académicos, es un agente de socialización fundamental para la convivencia y relacionamiento entre pares en la adolescencia.

“(…)Como debilidad la verdad trabaje mucho más que sentía que del otro lado no había nadie o muy pocos o que eran siempre a mí; el vínculo con los chiquilines me encanta, yo puedo tener el problema más grande de mi vida y entro al aula y chau se fue y después salgo del aula la realidad de nuevo; pero en el aula con los chiquilines disfruto, a pesar de que a veces me enoja y después se me pasa yo disfruto del aula, eso fue una debilidad porque el vínculo que vos generas con los chiquilines, a pesar que algunos de los chiquilines habían sido alumnos míos y por ese lado los conocía , pero es horrible que había llegado agosto y vos no sabías el nombre de los chiquilines entonces el vínculo fue la debilidad más grande” (Entrevista propia N° 6).

En segundo lugar, aparece como obstáculo para llevar adelante la educación a distancia el acceso a internet, problemas de conectividad y falta de dispositivos. Sin embargo, según datos aportados por las directoras de ambos liceos, el porcentaje de estudiantes totalmente desconectados en la situación de suspensión de clases presenciales fue un 10% en el liceo 2 y aproximadamente un 2% en el liceo 3.

Los docentes expresaron que es difícil determinar el número de desconectados, durante la suspensión de clases presenciales, debido a que existía cierta intermitencia en la conexión del estudiante y el grado de conexión difiere, además, según la asignatura.

Recordemos que la brecha digital, como fenómeno multidimensional, se relaciona con desigualdades sociales, económicas y culturales, así como a las acciones y los resultados obtenidos a través de la implementación de políticas públicas tendientes a su reducción (Rivoir, 2013). En

este sentido, los profesores se vieron preocupados por aquellos estudiantes que no lograban conectarse y utilizaron distintas estrategias para llegar a los más necesitados.

La desigualdad de condiciones, en las que se encuentra el estudiantado, fue una preocupación constante en los discursos docentes. Hacen referencia no solo a la brecha de acceso sino de apropiación de competencias para el uso de las plataformas. En este sentido, la percepción docente coincide con la bibliografía presentada en el marco teórico de esta investigación donde se reconoce que los “hijos de la era digital” tienen muy desarrolladas sus capacidades para el manejo de redes sociales o juegos, pero no las competencias necesarias para el manejo de plataformas educativas.

En este sentido una de las docentes entrevistadas manifiesta:

“(…) sobre todo, esa parte de la conectividad y tal vez otro obstáculo es que no estábamos acostumbrados los docentes ni los estudiantes al trabajo virtual, eso como que fue un aprendizaje de las dos partes, y un aprendizaje de las familias también, de que tienen que apoyar de alguna manera porque solos, si los dejaban solos no, y el aprendizaje de qué es apoyar; no hacerles la tarea y subírsela para salir de eso, porque así no está aprendiendo” (Entrevista propia N°10).

La familia, aparece en los discursos como soporte fundamental en el acompañamiento de la educación y en los resultados obtenidos por los estudiantes. ANEP, a través de los documentos oficiales, solicitaba a las familias y a la comunidad en general el apoyo para sostener el proceso educativo en estas circunstancias (ANEP,2020, p.5).

Una docente expresaba sobre el tema:

“Como obstáculo creo que la educación a distancia no favorece a estudiantes de recursos escasos, o que no tienen familias con cierto capital cultural que los acompañe, para ellos la educación a distancia no es una oportunidad es más bien lo opuesto, por no mencionar aquellos que tienen otro tipo de problemas como la violencia en el hogar y que el liceo es un escape y no lo sabemos” (Entrevista propia N° 3).

Entre las causas que definen como parte del problema, más allá de las tecnológicas, es la falta de interés y desmotivación por parte de los estudiantes. Algunos docentes entrevistados consideran que los estudiantes no estaban capacitados para el manejo de la plataforma y eso provocó la desmotivación.

Como expresa la directora del Liceo 2

“De todo, los chiquilines la sufrieron, yo cuando empecé a visitar las clases y hablábamos algo había algunos que decían “lo que yo sufrí con eso no está escrito, yo no podía, no podía solo, no puedo solo”, pero viste incluso chiquilines, había uno que me decía que se conectaba de 7 de la

mañana a las 11, después ayudaba a cocinar a la madre me acuerdo y después se conectaba de nuevo hasta las 8 de la noche, y que lloraba, que no podía solo, extrañaban, que tenían dificultades. Yo creo que lo más impactante aparte de estar asilado, es el hecho de encarar la educación solitos ¿no?, mira que los profesores no sé todo lo que hacían, videos, se grababan las clases, otros hacían ZOOM, no sé, a veces algunos hacían ZOOM y decían, “yo no puedo seguir haciendo el ZOOM porque hay 15 que no entran, entonces estoy siendo injusta” no sé, todos le buscaban la vuelta como podían me parece, pero creo que los chicos se desmotivaban, se desmotivaban frente a la dificultad, había algunos que le agarraban la mano y seguían bárbaro y otros se re desmotivaban, no podían, ellos te decían que no podían trabajar solos en la plataforma sin el rol del profesor en la presencia”. (Entrevista propia autoridad liceal)

Otro factor, que aparece como variable que influye en el desempeño del estudiante es la edad. La gestión de una educación autónoma, por parte de los estudiantes, exige un seguimiento mayor y un acompañamiento que no siempre está presente.

Con el objetivo de profundizar la respuesta a nuestra pregunta de investigación se consultó a los docentes sobre los efectos de la educación a distancia en su vida personal. Como resultado de la experiencia consideran necesario una legislación y o regulación de la educación virtual ya que se transformaron en “docentes las 24 horas”.

Cómo lo muestra la siguiente imagen estrés, exceso de mensajes, dificultades en la organización familiar e insumo de tiempo personal son algunas de las cuestiones que más se repiten entre los discursos docentes.



Elaboración propia: ¿Cómo afecto tu vida personal la educación a distancia?

“(Risas) me río por no llorar, estrés, cada vez dimensionar que la tarea docente es una profesión estresante y siento que no se habla que no se informa que inclusive se debería hacer a los

estudiantes de IPA o profesorado magisterio porque hay una idea impuesta de que el profesor...Así como siempre se nos pide buscar estrategias para enseñar y que siempre las hay, pero no siempre hay estrategias para sentirse bien(...)" (Entrevista propia N°1).

"Y negativa que no tenías un horario establecido, sino que las 24 horas del día te caían mensajes (risas), mensajes a cualquier hora del día" (Entrevista propia N° 14).

Llevar adelante la educación desde el hogar implica el desarrollo de una logística a nivel familiar además de la infraestructura en tecnologías digitales. Cuando se consultó a los docentes sobre la disponibilidad de tecnologías digitales para la educación a distancia todos manifiestan tener dispositivos y acceso a internet.

El exceso de mensajes y la cantidad de horas destinadas al trabajo parecieron generar "estrés" durante el período de suspensión de clases presenciales en los profesores. Es importante destacar que la mayoría de los docentes utilizaron su celular personal para conectarse con los estudiantes, lo que favoreció el exceso de mensajes por esa vía además de CREA.

Los docentes perciben que el tiempo destinado a planificar, rediseñar y elaborar actividades para la virtualidad excedió el tiempo establecido en sus contratos laborales. Esta situación significó un insumo de tiempo personal que se refleja en malestar y agotamiento de los entrevistados al hablar del tema.

Cuando se consulta sobre los aspectos positivos que facilitaron la experiencia de educación a distancia, los docentes hacen referencia: a la comodidad de trabajar desde el hogar, el aprendizaje adquirido durante el proceso, la posibilidad de enviar materiales, la apertura en el acceso y disponibilidad de recursos atractivos para los estudiantes.

"Como positivo a mí me llevo a aprender mucho yo sentí que aprendí a manejar otras herramientas, a tener otro tipo de material disponible material mucho material visual porque tenía que ser más concreto". (Entrevista propia N° 4)

En síntesis, los docentes entienden que el principal obstáculo para una educación a distancia es la pérdida del vínculo "cara a cara". Para los entrevistados, la presencialidad genera un vínculo insustituible.

En segundo lugar, se menciona como otro obstáculo, la falta de conectividad y acceso a dispositivos. La desigualdad de acceso es una variable que genera preocupación entre los docentes

y coincide con la noción de justicia que expresaron los docentes en la investigación llevada a cabo en España.

Lo positivo de la educación a distancia parece tener que ver con el aprendizaje que dejó esta experiencia, trabajar desde la comodidad del hogar y las múltiples posibilidades que brindan las herramientas tecnológicas.

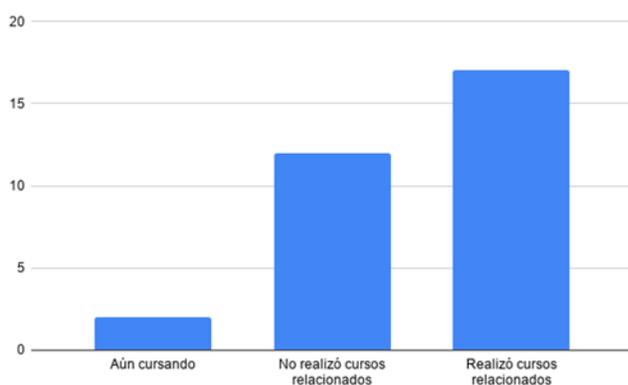
¿Cuáles fueron los cambios que se generaron en las competencias digitales docentes a partir de la experiencia de educación a distancia?

Para comenzar el análisis tomaremos en consideración la percepción docente sobre sus competencias digitales y el grado de involucramiento de las TIC en el aula antes de la suspensión de clases presenciales.

Consultamos a los docentes si recibieron formación en tecnologías digitales a lo largo de su formación o si realizaron cursos formales relacionados a la temática una vez que se recibieron.

Se concluyó que 14 de los 31 entrevistados manifestaron haber recibido formación en el uso de tecnologías digitales durante el transcurso de su carrera, 7 recibieron algún tipo de formación, pero insuficiente y 10 no recibieron ningún tipo de formación en tecnologías durante el estudio de la carrera.

El siguiente gráfico nos aporta datos sobre los docentes que realizaron algún curso formal relacionado con tecnologías digitales una vez que se recibieron.



De los 31 entrevistados; 17 realizaron algún curso relacionado con las tecnologías digitales una vez que se recibieron, dos se encuentran cursando y 12 no realizaron ningún curso oficial después de recibidos.

Gráfico 1. Elaboración propia. Formación docente y TIC.

Cuando se les consulta a los entrevistados si desde el punto de vista de las competencias digitales se consideraban preparados para enfrentar una educación a distancia la mayoría responde negativamente como lo muestra el siguiente gráfico.

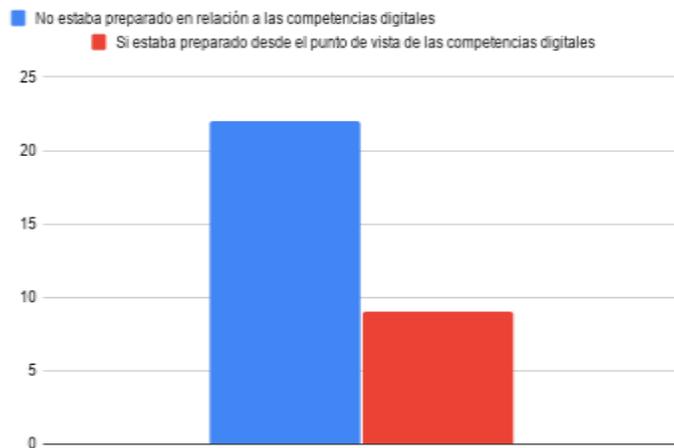


Gráfico 2. De los 31 entrevistados 22 no se consideraban preparados para enfrentar la educación a distancia desde el punto de vista de las competencias digitales y 9 manifiestan si estarlo.

Gráfico 2 Elaboración propia. Percepciones sobre C.D.

El análisis del Gráfico 1 y 2 nos permiten concluir que la mayoría de los docentes entrevistados recibió algún tipo de formación en TIC antes de la pandemia. Sin embargo, la mayoría de ellos no se sentía preparado para enfrentar la educación a distancia desde el punto de vista de las competencias digitales (C.D.).

Los docentes aseguran que, si bien Uruguay estaba preparado desde el punto de vista de la estructura para enfrentar la educación a distancia, ellos no estaban capacitados para llevar adelante tal proceso.

Según la opinión de esta docente:

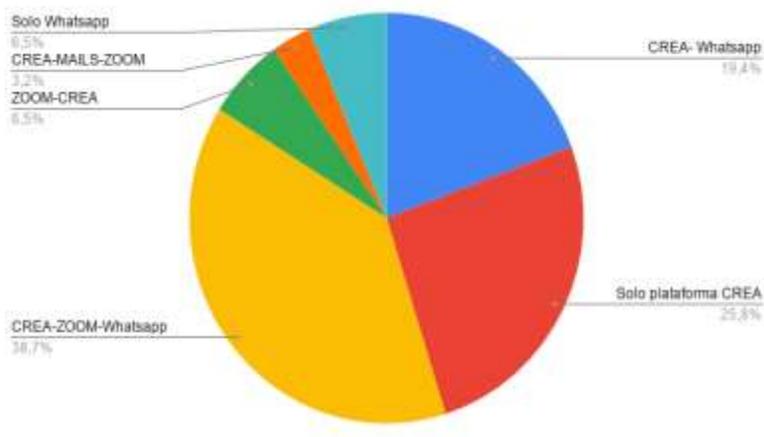
“Estaba todo listo, creo que los docentes no, no habíamos aprovechado estas instancias, pero en gran parte sí, creo que si tuvimos un relativo éxito fue porque estaban las herramientas y demás” (Entrevista propia N°19).

Cabe agregar que 25 docentes manifiestan utilizar tecnologías digitales en el aula antes de la suspensión de clases presenciales, aunque con poca frecuencia. Destacan el uso de videos, power point, cortos, entre otros.

Según la OCDE, (2008), las competencias digitales involucran destrezas prácticas y cognitivas, habilidades creativas y otros recursos como psicosociales como actitudes y motivación. Los resultados coinciden con los aportes de Morales (2019), sobre la necesidad de formación del profesorado en competencia digitales. Los docentes no logran establecer los vínculos entre contenidos, estrategias pedagógicas y uso didáctico de las TIC ante la suspensión de clases presenciales.

Estrategias utilizadas para continuar la educación durante la suspensión de clases presenciales

Cuando se consulta a los entrevistados sobre su autopercepción en relación a las nuevas competencias digitales desarrolladas durante la experiencia de educación a distancia, la mayoría responde el uso y manejo de plataformas, principalmente CREA.



Del gráfico 3 se desprende que los docentes utilizaron, para continuar en comunicación sus estudiantes, una gran variedad de herramientas.

La mayoría de los docentes (38%), utilizó plataforma CREA-ZOMM y WhatsApp, seguido por un 25,8% que solo utilizó CREA.

Gráfico 3. Elaboración propia. Medios utilizados para continuar la educación a distancia.

Los docentes optaron por utilizar plataforma CREA para continuar el vínculo educativo en casi todas las opciones, aunque fue mayor el uso combinado de CREA, WhatsApp y ZOOM, solo dos de los entrevistados manifestaron usar solo WhatsApp como medio de comunicación porque no lograron adaptarse a las plataformas.

El manejo de plataformas educativas representó un aprendizaje significativo para los docentes durante el período analizado.

En relación al tipo de actividades enviadas, podemos concluir que los docentes optaron por actividades como: cuestionarios, ejercicios de cálculo, buscar información en páginas sugeridas, juegos interactivos, analizar textos, responder preguntas, sacar fotos, elaborar videos, utilizaron diversas apps etc. En general, no lograron fomentar el trabajo colaborativo en la red ni el uso de foros. Para diseñar las tareas buscaron materiales en distintas páginas web e incorporaron las tecnologías digitales al proceso de enseñanza - aprendizaje.

Los docentes atendieron escasamente las adaptaciones curriculares debido a la falta de información sobre los estudiantes o por ignorar cómo atender la diversidad desde de la plataforma. Cuando se les consulta sobre el tema y la respuesta es positiva, es decir, atendieron la diversidad, la modalidad era corregir de forma flexible los trabajos de estudiantes con adecuación.

“Me centré en Code.org porque puedo armar yo los cursos y son de programaciones, y es programación por bloques tipo jueguitos, jugaban al Angry Birds, jugaban al Minecraft, jugaban a ese tipo de cosas entonces la participación estuvo buena y además fueron aprendiendo de programación, les daba un diploma al final que cuando empezaron a compartir los diplomas... después hice actividades utilizando un video que era argentino que hablaba de que los alumnos mantienen la escuela abierta y les pedí que hicieran un álbum de fotos, que ellos enviaran una foto haciendo los para el liceo con el uniforme como si estuviera el liceo abierto, eso estuvo bueno, lo compartí en un grupo que hice en CREA de los docentes para que los demás compañeros lo pudieran ver, les fue bastante bien a todos”. (Entrevista propia N° 27).

A través de la rúbrica de evaluación de competencia digital docente, Lázaro, (2015), (ver anexo 8), podemos concluir que los entrevistados parecen haber experimentado un avance en el desarrollo dimensión didáctica, curricular y metodológica hacia un nivel de desarrollo medio.

Cuando se les preguntó sobre el uso de tecnologías en el aula antes de la pandemia la mayoría respondió que las utilizaba en forma subsidiaria, principalmente para mirar videos, cortos o power point y con una escasa frecuencia. Durante la suspensión de clases presenciales utilizan tecnologías para mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje. Fueron flexibilizando y adaptando la educación al contexto, utilizando los recursos digitales para el seguimiento y evaluación de los estudiantes (Lázaro, Gisbert, 2015).

Teniendo en cuenta la situación de emergencia, los docentes evaluaron el período a través de devoluciones orientadoras y sin juicio numérico, además. prolongaron los tiempos de entrega de las tareas. En este sentido atendieron las sugerencias orientadoras de la ANEP a través de sus documentos oficiales.

Una docente nos expresaba en relación a la evaluación de los aprendizajes:

“Les hice actividades interactivas, por ejemplo, de crucigramas en la plataforma Educaplay que lo podías insertar en la plataforma CREA, videos, yo me grabé un Power Point, grabación de pantalla que iba pasando, como lo haría en el pizarrón, pero en el Power Point” (...) (Entrevista propia N° 13).

Los aprendizajes desarrollados por los estudiantes durante la suspensión de clases presenciales fueron considerados por la mayoría de los docentes como un aprendizaje básico, pero insuficiente. Siete docentes sostienen que no se dio un aprendizaje de calidad en la virtualidad y cinco de ellos, consideran que algunos estudiantes pudieron adquirir aprendizajes y otros no, de forma similar a lo que sucede en el aula.

Si consideramos los aspectos ética legales y de seguridad a partir de la rúbrica de competencias digitales docentes encontramos que tres de los entrevistados reconocieron no tener en cuenta los derechos de autor para diseñar sus actividades o buscar información en la web. La gran mayoría de los docentes consideraron los derechos de autor en su planificación, además asesoraron a los estudiantes en la búsqueda y selección de sitios seguros.

En a la dimisión desarrollo personal y profesional expresaron que, si bien no publicaron sus actividades en la red, compartieron e intercambiaron con sus colegas materiales y tareas elaboradas en forma individual y conjunta a través de coordinaciones por área y de asignatura.

Si bien un gran número de docentes (13 en total) manifestó haber realizado algún curso oficial relacionado con tecnologías digitales durante el tiempo de suspensión de clases presenciales, la mayoría no realizó ningún curso de esta entidad.

Existe una variante en la capacitación docente en el contexto de emergencia que refiere a la formación entre colegas y a través de tutoriales. Esta modalidad de formación está relacionada con la sensación de estar acompañados institucionalmente, lo que favoreció el intercambio de saberes, estrategias y actividades entre docentes.

Algunos de los entrevistados expresaban en relación al tema:

“Me formé con lo que los compañeros ayudaban, ellos mismos haciendo tutoriales, en realidad lo que pasó es que, dentro del trabajo en equipo, cada uno hizo lo que pudo, como en el caso de los POITE que hicieron ellos mismos los videos, no necesité ver otros videos porque veía los de mis compañeros, aprendí”. (Entrevista propia N°16)

“Alguna cosita hice, más que nada buscando conferencias que ya había habido en AP y en páginas de Ceibal, pero aprendí más en el ensayo y error que... igual están ahí, tengo el verano ahora (risas)”. (Entrevista propia N°19)

“No en principio no, todo fue muy por detrás, intenté contactar y trabajar con gente que me pudiese explicar muchas de las cosas que yo no conocía”. (Entrevista propia N° 23)

De los discursos docentes se destaca el accionar del POITE dispuesto a colaborar con aquellos docentes más alejados de las tecnologías. Si bien, la mayoría de los docentes, no realizaron cursos formales, se destaca el deseo de formarse y la demanda de más capacitación y cursos para el futuro. Es importante destacar que la mayoría de los entrevistados considera necesario profundizar los conocimientos en TIC.

En conclusión, si consideramos las competencias que los docentes manifestaron al comienzo de la entrevista y las que desarrollaron al final de la experiencia podemos afirmar que transitaron de la categoría principiante, es decir, utilizaban tecnologías digitales como facilitadoras del proceso de enseñanza aprendizaje, a un nivel medio donde utilizan tecnologías digitales para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollando una “competencia situada”.

Cuando consultamos a los docentes sobre sus percepciones, en relación a la posibilidad de un cambio en su rol, después de esta experiencia, la mayoría de los entrevistados consideran que ya no volverán a las aulas de la misma forma, el cambio del rol docente parece inevitable.

Como expresa una de las docentes entrevistadas:

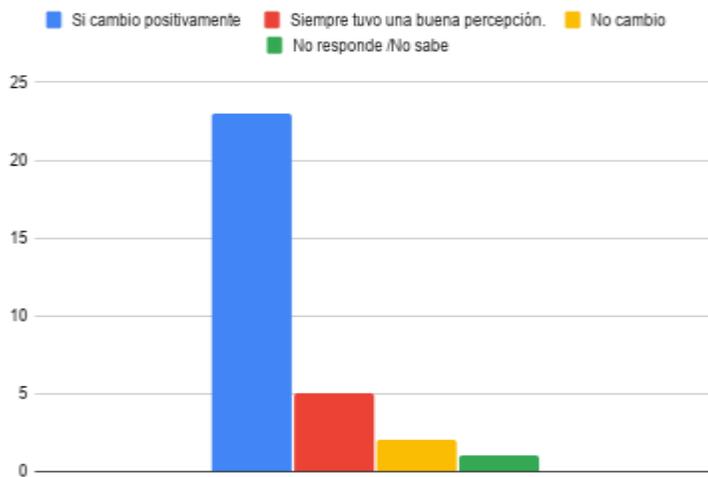
“Yo creo que el rol docente está en continua transformación eso es su fortaleza y eso también uno de sus aspectos en crisis, tal vez por mucho tiempo el docente fue la fuente de saber después paso a ser un amplificador cultural ahora sigue siéndolo, pero también debe ser por momentos ser como la bisagra este agente que no puede olvidar el contexto pero que también tiene que enseñar lo crítico. Mas ausentarse cada vez el rol docente es más ausentarse del aula, pero no de una forma que no está ahí, que no se necesita sino ver que hay herramientas que el estudiante puede directamente usar donde despliegue más autonomía, el docente como más coordinador no’ que el estudiante puede estar directamente el conocimiento ya no tiene que pasar por mi como era antes sino que ahora está todo, esa es la idea del estudiante que me llega ahora que más o menos sabe de todo, el ruido el ruido tecnológico el ruido social cree saber pero en realidad no manipula el conocimiento el estudiante con la fuente y el docente como referente y lineamientos acompañamiento”(Entrevista propia N° 1).

El cambio del rol tiene que ver más con el docente guía, mediador del conocimiento. El modelo TPACK establece que el éxito de las tecnologías digitales tiene que ver con el encuentro entre contenidos específicos con las estrategias pedagógicas para enseñar y el uso didáctico de las tecnologías digitales. Esta experiencia de alguna manera obligó a los docentes a combinar la técnica, la didáctica y la pedagogía.

“Si seguro, no somos los mismos, ahora todos sabemos algo de tecnologías, no importa la edad, ni de donde egresaste, todos tenemos una base, en cierta medida esta pandemia puso un piso en el uso de TIC para el proceso de enseñanza aprendizaje. Los estudiantes aprendieron mucho de Crea y uso de plataformas también y esto se universalizó para todos los niveles educativos del sistema”. Entrevista propia N° 3.

Según Vaillant, (2007) la identidad profesional docente se construye individual y colectivamente a la vez. Lo individual tiene que ver con la biografía del docente y lo colectivo con el contexto en el que se desempeña, se trata de procesos biográficos y relacionales (p.4). En este sentido, no es posible afirmar que el rol docente va a cambiar, pero si se establecieron las bases para un marco común de referencia (INTEF, 2017) a partir de esta experiencia.

En cuanto a la percepción docente sobre las tecnologías digitales, la mayoría de los entrevistados afirma que hubo un cambio de percepción en relación a las tecnologías una vez que experimentaron la suspensión de clases presenciales, este cambio es positivo a favor del uso de TIC.



El Gráfico 4 nos permite afirmar que el cambio de percepción fue positivo. En los casos donde la respuesta establecía que no se modificó la percepción, 5 en total, es debido a que era positiva desde antes de la pandemia. Dos docentes manifestaron que continúan con una visión negativa sobre el uso de tecnologías digitales, 23 de los entrevistados cambiaron positivamente su percepción en relación a las TIC.

Gráfico 4. Elaboración propia. Cambio de percepción en relación a las TIC.

Algunos de los entrevistados expresaron en relación al tema:

“Si, si, tenía otra visión totalmente diferente y no pensé que se podía hacer tanta cosa, que se podía aprovechar de diferentes maneras también” (Entrevista propia N° 17)

“Y la verdad que aprendí mucha cosa nueva con esto de que nos impusieron que teníamos que hacerlo de manera virtual, y creo que sí, que cambió para bien”. (Entrevista propia N° 23)

Los docentes entienden que la educación a distancia no es posible en Uruguay para el Ciclo Básico, pero no descartan la idea de un híbrido entre presencialidad y virtualidad a través de CREA fundamentalmente.

En este sentido una docente manifiesta:

“(…) sirve para acompañar y complementar, en ciclo básico la educación a distancia no se puede llevar como forma de trabajo total y única, si es un complemento y como fortaleza es saber que a través de la plataforma CREA y de los trabajos que les mandamos, todo les llega, que no dependen de una fotocopia, si un día faltaron pueden seguir todos conectados con la actividad, pueden no estar tan perdidos cuando retoman, pero no como elemento único”. (Entrevista propia N° 16).

Para finalizar, cuando se consulta a los docentes sobre los desafíos que tiene nuestro país si piensa una educación a distancia para el 2021 consideran que es necesario: regular el tiempo en las plataformas, legislar el trabajo a distancia, mejorar la formación docente en TIC, democratizar la educación a distancia a través del acceso universal a internet y dispositivos digitales.

A modo de resumen, a pesar de que las entrevistas demuestran que los docentes recibieron capacitación en tecnologías digitales a lo largo de su formación o con posterioridad a través de la realización de cursos, no se consideraban preparados para enfrentar una educación a distancia desde el punto de vista de las competencias digitales.

Reconocen que si bien estaba la estructura tecnológica a través del Plan Ceibal faltaba capacitación. Para exista una real apropiación de las TIC “no alcanza con poder llegar a la computadora y adquirir las habilidades básicas para manejarla. Si no se le otorga un significado en la vida cotidiana, si no se encuentra en su uso una utilidad para la satisfacción de necesidades o intereses, no se dará ese proceso de apropiación de capacidades” (...). (Casamayu.2011, p. 2).

La experiencia de educación a distancia aparece como una oportunidad para la adquisición de nuevas competencias y estableció un piso de competencias digitales para todos los docentes a nivel nacional. En este sentido, las percepciones docentes, sobre el uso de tecnologías digitales, cambiaron positivamente lo que da cuenta de la importancia del aspecto subjetivo en las prácticas innovadoras.

Si bien acordamos, que los procesos de cambios en el sistema educativo se deben dar en forma gradual, el contexto de emergencia sanitaria obligó a una rápida transformación del cómo enseñar, adquiriendo nuevas herramientas y estrategias de aprendizaje en línea.

La adquisición de nuevas herramientas les permitió a los profesores innovar en el uso pedagógico y didáctico de tecnologías digitales. Este proceso de aprendizaje parece entrar en contradicción con la profecía autocumplida de “cambiar pizarrones por pantallas”.

7. Conclusiones

Analizar las percepciones docentes en relación a los cambios experimentados durante el período de suspensión de clases presenciales (13/03/2020 al 29/06/20) implica tener presente el contexto de emergencia sanitaria en las que se produjeron dichas modificaciones, teniendo en cuenta la primera hipótesis de esta investigación: Los docentes están de acuerdo con los cambios implementados durante el período de clases presenciales, podemos concluir que se verifica.

Afirman que los cambios orientados en la educación eran los necesarios teniendo en cuenta el contexto de pandemia, aunque consideran rever sus condiciones laborales.

Por lo mismo, las percepciones docentes se construyeron teñidas de una carga emocional derivada de la pandemia y el aislamiento social. Esta situación, forzó al colectivo docente a dictar clases desde su hogar teniendo que improvisar en el diseño de nuevas actividades, metodologías y estrategias de aprendizaje adaptadas a la virtualidad.

Al estado emocional caracterizado por el miedo, la inseguridad e incertidumbre 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.

El aislamiento social los encontró trabajando juntos como comunidad educativa aunando esfuerzos para continuar el vínculo pedagógico con los estudiantes. En este sentido, los docentes valoran la presencialidad como una modalidad insustituible, entienden que el “cara a cara” es una fuente de información que los guía en el proceso educativo de cada estudiante.

Si bien, la Administración Nacional de Educación, estableció lineamientos generales, estrategias y herramientas para orientar a los docentes durante el período, la comunidad educativa optó por el aprendizaje colaborativo, entre pares.

En este contexto, las medidas tomadas por cada centro fueron fundamentales para paliar la situación. Ambas comunidades educativas demostraron estar preocupados por la situación emocional y económica de sus estudiantes. El esfuerzo del colectivo docente es, en este sentido, indiscutible.

Durante el tránsito por la educación online los docentes manifestaron que sintieron estrés debido al exceso de mensajes y la sobrecarga laboral que los llevo a ser “docentes 24 horas”. Reconocen como principal obstáculo para la educación a distancia la pérdida del vínculo “cara a cara” que consideran fundamental para el desarrollo del aprendizaje. La conectividad es una preocupación constante entre los docentes que experimentaron la desmotivación de los estudiantes frente a las dificultades para manejar la plataforma CREA. La edad del alumnado y la familia se mencionan como variables que afectan la calidad de los aprendizajes en la virtualidad. Según la perspectiva docente, los estudiantes de Ciclo Básico, no están en condiciones de llevar adelante una educación autónoma como requiere el aprendizaje en línea.

La educación a distancia significó un cambio en la organización familiar y una invasión a la intimidad de su hogar. En este sentido, entienden 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.

La primera hipótesis de esta investigación afirmaba que las percepciones docentes, sobre el uso de tecnologías digitales, cambiaron positivamente a partir de la experiencia de suspensión de clases presenciales por Covid-19. Enfrentar la educación a distancia en un contexto de emergencia sanitaria obligó a los docentes a utilizar tecnologías digitales de forma exclusiva para continuar el vínculo pedagógico. El aprendizaje adquirido, en este contexto, cambió positivamente la percepción docente en relación a las tecnologías digitales fundamentalmente porque lograron visualizar su potencialidad.

La subjetividad docente era uno de los obstáculos que encontraba la tecnología para incorporarse en las aulas, la posibilidad de explotar estos nuevos recursos modificó algunas de sus creencias. Seguramente este cambio de percepción repercute en el aula cuando se retornen las clases presenciales.

La segunda hipótesis de esta investigación establecía que: la suspensión de clases presenciales por Covid-19 motivó la formación de los docentes de enseñanza secundaria de Ciclo Básico en el uso de TIC. Si bien los docentes no realizaron cursos oficiales admitieron haberse formado con otros colegas y a través de tutoriales. Entienden que es necesario profundizar en el desarrollo de competencias digitales a través de capacitaciones específicas. Esta experiencia les permitió acercarse y conocer las posibilidades de las tecnologías digitales, ahora es necesario profundizar en el uso pedagógico y didáctico de las mismas.

8. Bibliografía

- Andión, M. (2010) Equidad tecnológica en la educación básica Criterios y recomendaciones para la apropiación de Tic en las escuelas públicas. Redalyc,59,24-32 Recuperado en redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf.
- Área, M. (2005). Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas. Publicado en la Revista Iberoamericana. Volumen, N°56. Editado por la OEI. Recuperado en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/510> .
- Área, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. Revista de educación (352). Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf.
- Berrios, LL. Buxarrais, R. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los adolescentes. Algunos datos. Recuperado en: <http://files.luisavarela.webnode.es/200000122-9c3f69d393/las-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion2.pdf>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era digital*. Bs. As. Argentina: Ed. Manantial S.R.L.
- Camacho, Kemly. (2001): Internet: ¿una herramienta para el cambio social? México: FLACSO.
- Carniglia, E., Macchiariola, V., Busso, G. y Guazzone, J. (2013). Entre políticas y hoga-res. Dilemas de la informática educativa pública. Editorial Dunken. Buenos Aires – Argentina.
- Casamayou, A. (2016). Apropiación(es): aportes desde la sistematización y la teoría. Tecnologías digitales en sociedad: análisis empíricos y reflexiones teóricas / Ana Laura Rivoir, Tecnologías coordinadora. –Montevideo Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología, Recuperado en: [file:///C:/Users/User/Downloads/tecnologias-digitales-en-sociedad-observatic%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/tecnologias-digitales-en-sociedad-observatic%20(2).pdf)
- Castells, M. (1996). La era de la información, economía, sociedad y cultura. Vol. I. La sociedad red. Barcelona, Alianza Editorial.
- Castells, M. (2006). La Sociedad Red: Una visión global. Alianza Editorial Madrid.
- Cirilo, B (2011) Educación virtual: fractura de un paradigma. Dimens. empres. - Vol. 9 No. 1 ,(p.p. 74-79) Recuperado en: <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-EducacionVirtual-3797770.pdf>
- Crovi, D. (2010). Jóvenes, migraciones digitales y brecha tecnológica. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 52 (209), p. 119-133. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=42116235008>
- DeSeCo, P. (2015). La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo.
- Esteve, F. (2015). La competencia digital del futuro docente: análisis de su auto percepción y evaluación de su desempeño por medio de un entorno 3D (Tesis Doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.

- Esteve, F., Gisbert, M. y Lázaro, J. (2016). La competencia digital de los futuros docentes: ¿cómo se ven los actuales estudiantes de educación? Perspectiva Educativa en: <http://perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/412/207>
- Failache, E. Katzkowicz y Machado, A. (2020). La educación en tiempos de pandemia. Y después. IECON – UDELAR.
- Fontes, P(2016) Percepciones de los profesores de secundaria sobre las posibles relaciones entre TIC y el desempeño de su rol docente ORT Recuperado en: <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/3288>
- Ferrari, A. (2012). Digital competence in practice: An analysis of frameworks.
- García, I. Gros, B. y Escofet, A. (2012). La influencia del género en la cultura digital del estudiantado universitario. Athenea Digital.
- Giroux, (2020). Pedagogía Pandémica Reproducción funcional o educación anti hegemónica. Revista Internacional para la justicia Social. (Barcelona), (9), 1-7. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/341592582_Pedagogia_Pandemica_Reproduccion_Funcional_o_Educacion_Antihegemonica_Revista_Internacional_de_Educacion_y_Justicia_Social.
- Gisbert, M., y Esteve, F. (2011). Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. La cuestión universitaria, 7, 4859. Recuperado de: [file:///C:/Users/User/Downloads/648-2858-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/648-2858-1-PB%20(1).pdf)
- INTEF. (2016). Resumen Informe. Competencias para un mundo digital. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación de Profesorado. Recuperado de: http://blog.educalab.es/intef/wp-content/uploads/sites/4/2016/10/2016_1003-Competencias_mundo_digital_OCDE_INTEF.pdf
- INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf> <http://educalab.es/documents/10180/12809/Marco+competencia+digital+docente+2017/afb07987-1ad6-4b2d-bdc8-58e9faeacea>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, p.p 1-32.
- Lázaro, J. ,Gisbert, M. 2015 Elaboración de una Rubrica para evaluar la competencia Digital Docente [Universitas Tarraconensis Revista de Ciències de l'Educació](Universitas_Tarraconensis_Revista_de_Ciències_de_l'Educació) Vol 1(1):p.p 30-47.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós
- Martín-Barbero, J. (2007) Tecnicidades. Identidades, alteridades, des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. Diálogos de la Comunicación, Guadalajara, n. 64, p. 8-23. 2007. Recuperado de: http://www.olavarria.com/ciudad/universitarios/biblioteca/descargas/b/martin_barbero1.pdf

- Mirete, A. (2010). Formación Docente en TICS ¿Están los docentes preparados para la Revolución TIC? 2010 Psicología positiva, Nuevas Tecnologías y Realidad actual INFAD N4 210 pp34-44.
- Morales, Silva, Gisbert, Lázaro, Onetto, Rivoir y Miranda (2017). Estudio comparado de la competencia digital docente en formación en Chile y Uruguay. En J. Silva (ed.) *Educación y Tecnología: una mirada desde la investigación e innovación*. Santiago de Chile: Editorial EduTec. ISSN/ISBN: 9789563933789 – Recuperado en: https://www.researchgate.net/profile/Juan_Silva38/publication/325065847_Libro_Resumen_Comunicaciones_Edutec_2017/links/5af463804585157136ca29a1/Libro-Resumen-Comunicaciones-Edutec-2017.pdf
- Morales, M.J. y Onetto, A. (2018) Proyecto Flor de Ceibo Conecta2. Una experiencia para la inclusión digital de niños/as y adolescentes. En X. Carrera et al (eds.), *Educación con Tecnología. Un compromiso social. Aproximaciones desde la investigación e innovación* (pp. 1487- 1992) Lleida: Ediciones de la Universidad de Lleida. ISBN: 978-84-9144-126-7 DOI 10.21001/edutec.2018 Recuperado en: <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/6497>
- Morales, M.J. y Rivoir, A.L. (2018) La competencia digital en formación inicial docente. ¿Los programas y planes de formación de estudiantes y docentes se ajustan a las nuevas formas de aprender y estudiar con TIC? En X. Carrera et al (eds.), *EDU-cación con TECnología. Un compromiso social. Aproximaciones desde la investigación e innovación*. (pp. 291- 2917). Recuperado en: <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/64975>
- Morales, M. (2019) La incorporación de la Competencia Digital Docente en estudiantes y docentes de Formación Inicial Docente en Uruguay, Tarragona. Universidad Rovira i Virgili
- Oblinger, D. G., y Oblinger, J. L. (2005). *Educating the Net Generation*. Washington: EDUCAUSE.
- Rivoir, A. (2017). De las tecnologías a los resultados tangibles. Los vínculos entre habilidades digitales, los usos de internet, y los beneficios obtenidos en el bienestar de los estudiantes de educación media pública uruguaya Síntesis del Informe final UCU.DS. Montevideo Uruguay.
- Rivoir, A. y Escuder, S. (2018). *Dispositivos digitales en el hogar; incidencia de las desigualdades y las policías públicas de acceso a partir de un análisis multivariado*. FCS. Recuperado en: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/obs/v12n3/v12n3a15.pdf>
- Rodríguez, F.; Pozuelos, J. (2009) Aportaciones sobre el desarrollo de la formación de la formación del profesorado en los centros TUC. Estudio de casos. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, núm. 35, julio, 2009, pp. 33-43 Universidad de Sevilla Sevilla, España N° 35 Julio 2009 pp.33 - 43 <https://www.redalyc.org/pdf/368/36812381003.pdf>
- Robles. K y J. Angulo 2018 Percepción sobre competencias digitales docentes en profesores universitarios Educación y Ciencia 2018 N 49 ISSSN 7-13
- Ruiz Olabuénaga, José Ignacio. Metodología de la investigación cualitativa (5a. ed.). Publicaciones de la Universidad de Deusto, p 15
- Silva J., Lázaro ,P. Arredondo (2018) El desarrollo de la competencia digital docente durante la formación del profesorado Revista de Ciencias Humanas y Sociales Opción, Año 34, No. 86 (2018): 423-449 ISSN 1012-1587/ISSNe: 2477-9385 Recuperado en:

<file:///C:/Users/User/Downloads/DesarrollodelaCompetenciasDigitalDocenteenlaFormacionInicial.pdf>

Trujillo J., M. Morales, F. Raso (2014) Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. Revista *Medios y Educación* Recuperado de: file:///C:/Users/User/Downloads/Percepciones_acerca_de_la_integracion_de_las_TIC_e.pdf

Trujillo, F. y Fernández, M. (2020). “Escenarios de evaluación en el contexto de pandemia por covid-19: la opinión del profesorado” Recuperado en: www.santillanalab.com/recursos/INFORME_ESCENARIOS_EVALUACION_COVID19_1.pdf

UNESCO (2008) *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Accedido el 25 de junio de 2016 desde: www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf

Vaillant, D. (2007, setiembre). La identidad docente. Artículo presentado en I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado Barcelona, España. (GTD-PREAL-ORT) Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/2030599/La-identidad-docente>.

Vaillant, D. (2013). *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*. Buenos Aires: UNICEF.

Winocur, Resalía Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre. Siglo XXI: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, 2009, p.167.

9. Anexos

Anexo 1. Perfil docente de la muestra

Entrevistado	Sexo	Edad	Asignatura	Antigüedad	Nivel que dicta	Inst. de egreso	Inst. laboral	Cant. de horas semanales
Entrevista 1	F	28	Literatura	5 años	3er año	IPA	Liceo 2 y 3	22
Entrevista 2	F	36	Id. Español	14 años	1er año.	CERP	Liceo 3	20
Entrevista 3	F	38	Ed Social y Cívica	15 años	3er año	CERP	Liceo 3	34
Entrevista 4	F	38	Literatura	10 años	3er año	CERP	Liceo 2	38
Entrevista 5	M	39	EVP	17 años	1er-2do-3ero año	IPA	Liceo 2	35
Entrevista 6	F	38	Química	10 años	3er año	CERP	Liceo 3	48
Entrevista 7	M	45	Ed Social y Cívica	10 años	3er año	CERP	Liceo 3	38
Entrevista 8	F	36	Biología	16 años	3er año	CERP	Liceo 3	36
Entrevista 9	F	46	Biología	21 años	1er y 2do año	IPA	Liceo 2	44

Entrevista 10	F	45	Informática	17 años	1er y 2do año	INET	Liceo 3	20
Entrevista 11	F	29	Historia	8 años	3er año	CERP	Liceo 2	53
Entrevista 12	M	47	Historia	14 años	1er y 2do año	CERP	Liceo 3	18
Entrevista 13	F	24	Literatura	4 años	3er año	CERP	Liceo 2	10
Entrevista 14	F	51	Historia	13 años	3er año	IPA	Liceo 2 y 3	48
Entrevista 15	F	38	Geografía	15 años	1er y 2do año	IFD San José	Liceo 2	21
Entrevista 16	F	38	Ed. Social y Cívica	15 años	3er año	IPA	Liceo 3	6
Entrevista 17	F	25	Historia	4 años	1er y 2do año	CERP	Liceo 3	20
Entrevista 18	F	52	ESM	32 años	1er-2do y 3ero	IPA	Liceo 3	30
Entrevista 19	F	41	Ed Social y Cívica	19 años	3er año	IPA	Liceo 3	40
Entrevista 20	F	42	EVP	6 años	1ero-2do-3ero	IFD San José	Liceo 2	31
Entrevista 21	F	51	Historia	25 años	2do año	IPA	Liceo 2 y 3	38
Entrevista 22	F	37	Id. Español	10 años	2do- 3ero	IPA	Liceo 2 y 3	37
Entrevistado 23	F	53	Historia	5 años	3er año	IPA en curso	Liceo 2 y 3	37
Entrevistado 24	M	33	Matemática	10 años	1er y 2do año	IPA	Liceo 3	49
Entrevistado 25	M	39	Informática	18 años	1er y 2do año	En curso IFD	Liceo 2 y 3	59
Entrevistado 26	F	22	Matemática	2 años	2do y 3ero año	CERP	Liceo 2 y 3	40
Entrevistado 27	F	29	Ingles	10 años	2do y 3ero año	IFD San José	Liceo 3	20
Entrevistado 28	F	52	EVP	6 años	1er año	CERP	Liceo 2	30
Entrevistado 29	F	38	Biología	15 años	1er.2do y 3ero	IPA	Liceo 2	15
Entrevistado 30	F	59	Ed Física	37 años	1er y 2do	ISEF	Liceo 2	15
Entrevista 31	F	50	Geografía	23 años	1er y 2do	IPA	Liceo 3	24

Anexo 2

Objetivo General	Objetivos Específicos	Preguntas de investigación	Instrumento
1	1.1	Pregunta 1	Registro documental y entrevistas
1	1.2	Pregunta 2	Entrevistas
1	1.3	Pregunta 3	Entrevistas

Anexo 3. Cronograma

Abril Mayo 2020	Junio- Julio 2020	Agosto Setiembre 2020	Octubre Noviembre 2020	Diciembre 2020	Enero 2021	Febrero 2021
Se define el tema de investigación	Análisis del estado de la cuestión	Definir problema de investigación	Diseño metodológico	Trabajo de campo	Análisis de datos	Elaboración Final

Anexo 5 Pauta de Entrevista a Docentes

Esta entrevista se realiza en el marco de la Licenciatura en Sociología como parte de mi monografía final. La entrevista es anónima y forma parte del trabajo de campo para llevar adelante la investigación denominada “Educar en tiempos de Covid-19: la perspectiva docente. Cómo lo adelanta el título, la información recabada permitirá extraer algunas conclusiones sobre la experiencia de educación a distancia en Uruguay durante el período de suspensión de clases presenciales y las percepciones que tienen los docentes de Ciclo Básico de instituciones públicas de San José de Mayo sobre esta experiencia.

Edad

Sexo

Asignatura que dicta

Antigüedad docente

Institución de egreso

Institución en el que se desempeña.

Cantidad de horas semanales

- ¿Recibió formación en TIC durante el transcurso de su carrera?
- ¿Se formó en el uso de TIC con posterioridad al egreso?
- ¿Utilizaba tecnologías digitales para el dictado de sus clases de aula antes de la suspensión de clases presenciales? ¿Qué tipo de tecnologías?
- ¿Cuál era la frecuencia con que utilizaba TIC en el aula?
- ¿Usted se consideraba preparado desde el punto de vista de las competencias digitales para dictar sus cursos a distancia?
- ¿Con qué dispositivos personales contaba para enfrentar las clases a distancia?
- ¿Considera que Uruguay estaba preparado para enfrentar la educación a distancia?
- ¿Cuáles fueron sus primeras sensaciones, reacciones, miedos, sentimientos cuando se enteró que debía enseñar a distancia?
- ¿Recuerda cuáles fueron los primeros lineamientos que recibió para enfrentar la situación?
- ¿Se sintió acompañado? ¿Recibió colaboración?
- ¿Está de acuerdo con las medidas que se tomaron para enfrentar la situación?
- ¿Qué estrategias utilizó para motivar a sus estudiantes a continuar el curso a distancia? ¿Cómo sostuvo el vínculo pedagógico con sus alumnos?
- ¿Cuándo un alumno no se conectaba que estrategias utilizó para re vincularlo?
- ¿Qué porcentaje del total de sus estudiantes permanecieron desconectados durante la suspensión de clases presenciales? ¿Por qué motivos?
- ¿Qué medios tecnológicos utilizo para continuar los cursos durante el periodo de suspensión de clases presenciales?
- ¿Qué tipo de actividades envió?
- ¿Fueron útiles los ejercicios o actividades que se realizaban en la presencialidad para aplicar en la virtualidad? ¿Creo o diseño nuevas actividades a partir de la educación virtual o adaptó las que tenía de sus clases presenciales a la virtualidad?
- ¿Atendió a la diversidad y adecuaciones curriculares durante el periodo? ¿Como?
- ¿Fomento el trabajo colaborativo entre los estudiantes? ¿Utilizo foros para el intercambio de ideas?
- ¿Envío actividades en grupo para trabajar desde la virtualidad?
- ¿Qué medio utilizó para evaluar los aprendizajes durante la suspensión de clases presenciales?
- ¿Si tuviera que destacar aspectos positivos y negativos de la educación a distancia cuáles serían?

- ¿Cambio su percepción en relación a las Tecnologías Digitales después de esta experiencia?
- ¿Qué nuevo aprendizaje en relación a competencias digitales le dejó la experiencia?
- ¿Considera que el rol docente cambiará después de esta experiencia?
- ¿Coordino actividades en forma colaborativa con sus colegas?
- ¿La situación de pandemia motivo a que realice algún curso de formación en TIC?
- ¿Compartió o publicó alguna de las actividades que desarrolló en la Ed a distancia?
- ¿Cuándo buscaba material para usar en su asignatura cual es el medio que más utilizó?
- ¿Tuvo en cuenta los derechos de autor en la búsqueda de material o en las descargas que realizó?
- ¿Cómo afectó tu vida personal esta experiencia?
- ¿Cómo valora la calidad de los aprendizajes durante el período de suspensión de clases presenciales?
- ¿Qué desafíos tiene por delante Uruguay si piensa en una educación a distancia en el futuro?

Anexo 6. Pauta de entrevista a directores

- ¿Con qué personal cuenta el liceo?
- ¿Cómo se subdividen los espacios físicos del liceo?
- ¿Cómo se subdividen los turnos y que horarios tienen habitualmente?
- ¿Cuántos estudiantes asisten en ciclo básico?
- ¿Cuántos profesores asisten al ciclo básico?
- ¿Cuántos de esos docentes comparten con el liceo 2?
- ¿Cuál es el perfil en general son docentes en su mayoría recibidos, con antigüedad, sexo, institución de egreso?
- ¿Teniendo en cuenta los hogares que tipo de perfil socioeconómico provienen los estudiantes?
- ¿Qué directivas tomó la dirección una vez que se declaró la suspensión de clases presenciales?
- ¿Qué porcentaje del ciclo básico nunca se conectó y porque motivos?
- ¿Qué medidas tomaron al respecto?
- ¿Cuáles fueron los principales obstáculos y facilidades que encontraron para enfrentar la suspensión de clases presenciales?
- ¿Considera que Uruguay está preparado para una educación a distancia?

Anexo 8. Rubrica de Competencia Digital Docente

Lázaro, J. ,Gisbert, M. (2015) Elaboración de una Rubrica para evaluar la competencia Digital

RÚBRICA DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

Los indicadores se han agrupado teniendo en cuenta 4 dimensiones entendidas como aquello inherente a la profesión docente. Asimismo, se han definido 4 ámbitos entendidos como la situación profesional con el conjunto de funciones en las que un docente debe ser competente, estos deben servir como referente para saber dónde recoger evidencias para la evaluación o para la acreditación

Dimensiones	Ámbitos
1. Didáctica, curricular y metodológica	1. Aula (entendida como "escenario" o contexto donde actúa el docente, no como espacio físico)
2. Planificación, organización y gestión de espacios y recursos tecnológicos digitales	2. Centro educativo
3. Relacional, ética y seguridad	3. Comunidad educativa y entorno
4. Personal y profesional	4. Desarrollo profesional

Ejemplos de competencias propias de cada ámbito

- **Ámbito aula:** Los docentes utilizan dispositivos digitales en el aula, diseñan y programan actividades de EA con las tecnologías digitales, gestionan el aula, hacen el seguimiento y evaluación de los alumnos con las tecnologías digitales y programan la EA de la CD de los alumnos.
- **Ámbito centro educativo:** Los docentes utilizan y preservan las infraestructuras y las tecnologías digitales del centro, respetan la identidad digital de la institución, realizan el seguimiento y coordinación pedagógica con los recursos digitales institucionales e incorpora como suyas las estrategias formativas en el ámbito tecnológico del centro.
- **Ámbito comunidad educativa y entorno:** Los docentes utilizan y organizan los recursos que el centro dispone para la participación social.
- **Ámbito desarrollo profesional:** Los docentes configuran su entorno personal de aprendizaje (EPA), trabajan en red, gestionan su identidad digital, se forman permanentemente, modelan y lideran el uso de las tecnologías digitales.

Se han definido 4 niveles de desarrollo de la competencia:

1. Principiante: utiliza las tecnologías digitales como facilitadoras y elementos de mejora del proceso de EA. <i>Ejemplo:</i> docente novel o en proceso de formación inicial que incorpora las tecnologías digitales en los procesos de EA.
2. Medio: utiliza las tecnologías digitales para la mejora del proceso de EA de forma flexible y adaptada al contexto educativo. <i>Ejemplo:</i> docente con dos o más años de experiencia que utiliza y gestiona los recursos y espacios tecnológicos del aula y del centro adaptándolos a las necesidades.
3. Experto: utiliza las tecnologías digitales de forma eficiente para mejorar los resultados académicos de los alumnos, su acción docente y la calidad del centro educativo. <i>Ejemplo:</i> docente que sirve de modelo o líder en el centro educativo en el uso de las tecnologías digitales.
4. Transformador: utiliza las tecnologías digitales, investiga sobre su uso para mejorar los procesos de EA y exporta sus conclusiones con el fin de dar respuesta a las necesidades del sistema educativo. <i>Ejemplo:</i> docente que actúa de forma constante y comprometida analizando de forma reflexiva y sistemática su práctica, descubriendo nuevos usos de aplicación de la tecnología a la educación, compartiendo los resultados de sus investigaciones en las redes profesionales con la intención de generar conocimiento.

Referentes y fuentes de información para la elaboración de la rúbrica: ISTE (2008), Unesco (2008), Enlaces (2011), Larraz (2013), Fraser, J., Atkins, L. & Richard, H. (2013), Comisión Europea (2013c) IPTS

DIMENSIÓN 1. Didáctica, curricular y metodológica					
Ámbitos	Conceptos clave para la definición de los indicadores	Nivel 1. Principiante	Nivel 2. Medio	Nivel 3. Experto	Nivel 4. Transformador
Aula	1. Tratamiento de la información y creación de conocimiento	Enseña a realizar búsquedas de información accediendo a diferentes fuentes de diversa tipología.	Enseña a utilizar fuentes de información de diferente tipología atendiendo a criterios de calidad, veracidad y pertinencia.	Enseña a clasificar, ordenar y seleccionar la información desde diferentes fuentes aplicando criterios de calidad, veracidad y pertinencia.	Enseña a crear y transformar la información, que previamente se ha almacenado y recuperado, siguiendo un sistema que le permita hacer un uso compartido.
Aula	2. Las tecnologías digitales como facilitadoras del aprendizaje.	Utiliza software de apoyo en el aula para la realización de actividades de EA.	Lleva a cabo actividades con los alumnos que explican la resolución de problemas de forma colaborativa mediante el uso de recursos tecnológicos digitales.	Plantea actividades con los alumnos que explican: el análisis de un problema en grupo, la propuesta de soluciones alternativas, la negociación de los resultados y su publicación haciendo uso de recursos tecnológicos digitales.	Estimula el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo mediante la transformación y creación de conocimientos a partir de situaciones que tengan que resolver haciendo uso de recursos tecnológicos digitales.
Aula	3. Atención a la diversidad	Utiliza las tecnologías digitales para aumentar la motivación y facilitar el aprendizaje con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NESE).	Utiliza las tecnologías digitales para dar respuesta a las NEE, como elemento de acceso al currículo teniendo en cuenta la inclusión digital del alumnado.	Elabora materiales y recursos personalizados para atender las NEE del alumnado y para compensar las desigualdades de acceso a la tecnología.	Comparte con otros profesionales los recursos materiales didácticos digitales para atender las NESE teniendo en cuenta el concepto de "diseño para todos" y las normas de accesibilidad.
Aula	4. La CD de los alumnos a la planificación docente	Diseña actividades de EA donde contempla el uso de las tecnologías digitales.	Recoge en la planificación didáctica la búsqueda, tratamiento, almacenamiento y difusión de la información digital en diferentes formatos.	Plata y recoge en la planificación didáctica el uso y el buen uso de las tecnologías digitales orientadas a la publicación de información y el trabajo colaborativo.	Diseña actividades competencialmente ricas (funcionales, transversales y orientadas a la autonomía) que impliquen habilidades complejas: resolver problemas y situaciones reales, interpretar, comunicar, ... donde se tengan que hacer un "buen uso" de las tecnologías digitales.
Centro educativo	5. Línea metodológica de centro	Conoce las orientaciones del centro para la incorporación de las tecnologías digitales en el aula y las tiene en cuenta en sus programaciones didácticas.	Programa y desarrolla actividades orientadas al desarrollo de la competencia digital en función de las orientaciones metodológicas y de los recursos de los que dispone.	Incorpora la CD en actividades significativas (funcionales, transversales y que favorecen la autonomía) que impliquen el uso de las tecnologías digitales para construir y compartir el conocimiento.	Propone nuevas estrategias metodológicas innovadoras y sirve de modelo docente para el trabajo de la CD.
Aula	6. Evaluación, tutoría y	Utiliza recursos digitales para la tutoría y seguimiento del alumnado (reuniones).	Utiliza recursos digitales compartidos para realizar la evaluación y el seguimiento de los	Utiliza un recurso digital para compartir la evaluación y el	Gestiona y utiliza recursos digitales (entornos, portafolios digitales, ...) para hacer el seguimiento escolar y la evaluación de los

Centro educativo	seguimiento de los alumnos	asistencia, evaluación, expediente...)	alumnos junto con los otros profesionales del centro.	seguimiento de los alumnos con las familias.	alumnos a nivel de centro y de administración educativa.
------------------	----------------------------	--	---	--	--

DIMENSIÓN 2. Planificación, organización y gestión de espacios y recursos tecnológicos digitales					
Ámbitos	Conceptos clave para la definición de los indicadores	Nivel 1. Principiante	Nivel 2. Medio	Nivel 3. Experto	Nivel 4. Transformador
Aula Centro educativo	1. Ambiente de aprendizaje	Utiliza las tecnologías digitales de aula: PDI, dispositivos fijos y móviles... en función de cada situación de EA.	Adecua las actividades de EA en los espacios y en las tecnologías digitales de centro disponibles.	Modifica los espacios de EA con tecnologías digitales para mejorarlos y optimizar la infraestructura disponible a partir de unos criterios compartidos.	Organiza y gestiona los espacios del centro atendiendo a criterios de optimización y dotación de tecnologías digitales en función de un análisis previo de necesidades.
Centro educativo	2. Espacios con tecnologías digitales de centro	Identifica los espacios con tecnologías digitales del centro y conoce su funcionamiento.	Usa responsablemente los diferentes espacios y tecnologías digitales del centro con los alumnos.	Incorpora las innovaciones en el uso de los recursos tecnológicos digitales y espacios virtuales a sus actividades diarias con los alumnos.	Gestiona espacios con tecnologías digitales en función de los resultados obtenidos en el análisis de su práctica diaria.
Aula	3. Gestión de tecnologías digitales y programario	Evalúa y selecciona los recursos y las herramientas existentes para el trabajo en el aula.	Selecciona y utiliza los recursos y herramientas más adecuadas para diferentes situaciones de EA.	Combina el uso de diferentes tecnologías digitales en función de su potencialidad analizando de forma reflexiva el rendimiento de los alumnos a partir de su utilización.	Investiga situaciones de EA basadas en la utilización de las tecnologías digitales e innova a partir de los resultados obtenidos.
Centro educativo	4. Infraestructuras tecnológicas digitales.	Hace un uso responsable de las tecnologías digitales y utiliza un protocolo para resolver incidencias.	Adopta a su práctica las innovaciones hacia el uso responsable y actualizado de los recursos.	Resuelve incidencias de manera autónoma del equipamiento de uso personal y de aula y hace propuestas de mejora para su utilización.	Gestiona el uso de las tecnologías digitales y promueve el mantenimiento y buen uso de la infraestructura tecnológica del centro.
Centro educativo	5. Proyectos de incorporación de las tecnologías digitales.	Sigue las directrices acordadas a nivel de centro sobre el uso de las tecnologías digitales en la docencia.	Forma parte activa de los equipos de centro y aporta su experiencia y conocimientos en torno a las tecnologías digitales.	Lidera un equipo de trabajo del centro haciéndose cargo de gestionar la utilización de las tecnologías digitales en la práctica diaria.	Lidera y coordina proyectos interinstitucionales en torno a la incorporación de las tecnologías digitales en la docencia.

DIMENSIÓN 3. Relacional, ética y seguridad					
Ámbitos	Conceptos clave para la definición de los indicadores	Nivel 1. Principiante	Nivel 2. Medio	Nivel 3. Experto	Nivel 4. Transformador
Aula	1. Ética y seguridad	Respeto los derechos de autor en sus materiales docentes y utiliza las tecnologías digitales personales de forma responsable y segura	Hace de modelo en el uso ético de las tecnologías digitales durante las actividades con los alumnos.	Sirve de modelo para otros profesionales sobre el uso responsable y seguro de las tecnologías digitales.	Plantea directrices sobre el uso responsable, ético y seguro de las tecnologías digitales.
Centro educativo Comunidad educativa y entorno	2. Inclusión digital	Potencia el acceso y uso de las tecnologías digitales por parte de todo el alumnado con la intención de compensar las desigualdades.	Participa en la organización de la atención a la diversidad del centro ejerciendo acciones para compensar las desigualdades a nivel de acceso y uso de las tecnologías digitales.	Promueve la utilización de los espacios y recursos tecnológicos digitales del centro, por parte de la comunidad educativa, mediante la participación en acciones orientadas a la compensación de las desigualdades.	Forma los miembros de la comunidad educativa con acciones orientadas a la generalización del uso, la gestión y la difusión de buenas prácticas en el uso de las tecnologías digitales.
Centro educativo	3. Identidad digital del centro	Conoce la identidad digital del centro, la necesidad de respetar los modelos documentales y protocolos relativos a la identificación visual del centro.	Incorpora a sus creaciones documentales y espacios virtuales la identificación visual del centro.	Participa en el mantenimiento de la imagen institucional en los espacios virtuales del centro.	Gestiona los espacios virtuales del centro velando por transmitir una identidad digital propia del centro.
Centro educativo Comunidad educativa y entorno	4. Comunicación, difusión y transferencia del conocimiento	Utiliza herramientas digitales para comunicarse y compartir sus conocimientos con otros docentes.	Gestiona recursos abiertos en red para publicar sus experiencias y compartirlas.	Forma docentes, mediante actividades reconocidas por la administración educativa, en el uso de las tecnologías digitales para compartir y crear conocimientos.	Sirve de referente en el uso de recursos tecnológicos para difundir y compartir su conocimiento, transformando la institución escolar en centro de innovación al servicio de la comunidad.
Centro educativo Comunidad educativa y entorno	5. Contenidos digitales y comunidad educativa	Accede y comenta los contenidos distribuidos en diferentes espacios digitales del centro.	Utiliza los espacios digitales del centro como editor de alguno de ellos con el objetivo de compartir conocimientos y experiencias.	Gestiona un espacio digital propio como medio para publicar y difundir su conocimiento profesional y hacer participar a la comunidad educativa.	Creación y gestión de espacios virtuales para difundir el conocimiento colectivo y para favorecer la comunicación y la interacción entre los miembros de la comunidad educativa.

DIMENSION 4. Personal y profesional					
Ámbito	Conceptos clave para la definición de los indicadores	Nivel 1. Principiante	Nivel 2. Medio	Nivel 3. Experto	Nivel 4. Transformador
Centro educativo Comunidad educativa y entorno	1. Acceso libre a la información, creación y difusión de material didáctico con licencias abiertas.	Comparte materiales didácticos elaborados y distribuidos en abierto en la red	Elabora materiales didácticos abiertos y los comparte en la red siguiendo un estándar que facilite la búsqueda y accesibilidad.	Organiza, etiqueta y cataloga los recursos educativos abiertos (REA) por tipo, áreas y etapas educativas en función de las necesidades de la comunidad educativa.	Potencia el uso de REA mediante la creación y/o difusión de repositorios abiertos de materiales didácticos.
Aula Desarrollo profesional	2. Liderazgo en el uso de las tecnologías digitales	Utiliza las tecnologías digitales con los alumnos haciendo de referente en cuanto a su uso.	Utiliza las tecnologías digitales, integrándolas a la docencia, y compartiendo experiencias con los compañeros.	Coordina el uso de las tecnologías digitales a nivel de centro.	Asegura al centro en la utilización y gestión de las tecnologías digitales y difunde la experiencia y las buenas prácticas.
Centro educativo Comunidad educativa y entorno	3. Participación y colaboración de la comunidad educativa	Participa de los recursos de centro como visitante, consultando información y haciendo uso de los espacios comunicativos abiertos a la participación.	Usa espacios y recursos para promover la participación social y de la comunidad educativa durante las actividades docentes.	Sirve de referente para el uso de espacios y recursos digitales de centro promoviendo actividades innovadoras y compartiendo su experiencia.	Gestiona e investiga sobre los espacios y tecnologías digitales del centro dirigidos a la participación de la comunidad educativa, estableciendo y proponiendo directrices orientadas a la innovación y mejora.
Desarrollo profesional	4. Identidad y presencia digital	Usa la identificación digital profesional en las comunicaciones de forma habitual y su perfil actualizado en los espacios virtuales del centro.	Tiene un perfil digital y un currículum profesional actualizado online.	Utiliza las redes sociales y profesionales como medio de comunicación e interacción profesional.	Utiliza las redes para el desarrollo profesional, para promover el uso y concienciar de su importancia a los miembros de la comunidad.
Desarrollo profesional	5. Entorno personal de aprendizaje (EPA)	Utiliza diferentes aplicaciones de escritorio y web para gestionar los contenidos del aula y acceder a la información.	Configura su EPA utilizando herramientas digitales para el aprendizaje, fuentes de información y red personal de aprendizaje.	Colabora con los docentes del centro en la creación de sus EPA.	Asegura en el uso de los EPA en la comunidad educativa.
Comunidad educativa y entorno Desarrollo profesional	6. Comunidades de aprendizaje virtuales: formales, no formales e informales	Accede y utiliza materiales docentes compartidos en red para la acción docente en el aula.	Utiliza el aprendizaje en red como medio de formación permanente.	Fomenta el aprendizaje en red entre los miembros de la comunidad educativa.	Gestiona un ecosistema de aprendizaje entre los miembros de la comunidad educativa y otras instituciones.
Desarrollo profesional	7. Formación permanente	Realiza actividades de formación reconocidas por la administración educativa, relacionadas con las tecnologías digitales.	Se forma de manera permanente ("en cualquier lugar y cualquier momento") mediante actividades de formación relacionadas con las tecnologías digitales y reconocidas por la administración educativa.	Transforma su práctica docente, mediante la incorporación de las tecnologías digitales a la misma, incorporando los conocimientos obtenidos en las actividades de formación: "transferencia de la formación".	Participa como formador en actividades de formación permanente del profesorado relacionadas con las tecnologías digitales.