

La gestión institucional del currículum híbrido

Estudio de casos en educación media en Uruguay

Responsables científicos

Mg. Valeria Odetti

Mg. José Miguel García

Investigadoras

Mg. Sofía García

Prof. Patricia Añón

Dra. Verónica Molfino

Esp. Monserrat Pose

Esp. Cecilia Criscuolo

Becarios

Federico Luc

Micaela Lapidus

Mariana Lasarte

Silvia Grosso

ÍNDICE

[INTRODUCCIÓN](#)

[ANTECEDENTES](#)

[Contexto Uruguayo](#)

[Gestión de la educación en pandemia en Uruguay](#)

[Enseñanza híbrida: un concepto en construcción](#)

[ASPECTOS METODOLÓGICOS](#)

[Objetivos](#)

[Objetivo general](#)

[Objetivos específicos](#)

[ANÁLISIS](#)

[Aspectos centrales que se consideraron al momento de construir una propuesta híbrida](#)

[Diseño de estrategias de comunicación institucional con estudiantes y familias](#)

[Herramientas digitales para la enseñanza](#)

[Reorganización de la rutina escolar](#)

[Equipamiento y conectividad](#)

[Capacitación docente](#)

[Orientaciones sobre la organización de los contenidos en la modalidad híbrida](#)

[Priorización del vínculo pedagógico](#)

[Jerarquización de contenidos disciplinares](#)

[Promoción del trabajo en equipos interdisciplinarios](#)

[Estrategias de sostenimiento del vínculo pedagógico](#)

[Seguimiento de los estudiantes por parte de los docentes](#)

[Seguimiento focalizado de estudiantes con situaciones particulares](#)

[Estrategias de acompañamiento emocional](#)

[Decisiones didácticas respecto de: producción de contenidos, diseño de actividades de](#)

[aprendizaje y evaluación](#)

[Selección y producción de contenidos](#)

[Diseño de actividades](#)

[Estrategias de evaluación](#)

[CONCLUSIONES](#)

[REFERENCIAS](#)

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Frecuencia de uso de herramientas digitales para la enseñanza y el aprendizaje, según directivos

Figura 2: Frecuencia de uso de herramientas digitales para la enseñanza y el aprendizaje, según docentes

Figura 3: Datos de uso de CREA para DGES

Figura 4: Uso de la plataforma CREA en Secundaria

Figura 5: Uso de la plataforma CREA en UTU

Figura 6: Uso de la plataforma CREA en Media

Figura 7: Concurrencia al centro en 2021, según directivos

Figura 8: Espacios de capacitación ofertados en los centros educativos, según directivos

Figura 9: Espacios de capacitación ofertados en los centros educativos, según docentes

Figura 10: Contenidos utilizados por los docentes en la virtualidad, según directivos

Figura 11: Contenidos utilizados en la virtualidad, según docentes

Figura 12: Metodologías didácticas para el diseño de actividades recomendadas en el centro, según directivos.

Figura 13: Metodologías didácticas para el diseño de actividades recomendadas en el centro, según docentes

Figura 14: Propuestas interdisciplinarias en los centros, según directivos

Figura 15: Propuestas interdisciplinarias en los centros, según docentes

INTRODUCCIÓN

La pandemia del COVID-19 afectó los procesos educativos habituales, a partir de la suspensión de las clases presenciales, en marzo del 2020. Si bien Uruguay contaba con una infraestructura tecnológica desarrollada en los últimos años por el Plan Ceibal, esto afectó a estudiantes, docentes, centros educativos y autoridades de la educación, y generó la necesidad de desarrollar alternativas viables que permitieran la continuidad educativa durante el tiempo de no presencialidad.

La escuela moderna se organizó en torno a lo que Tyack y Cuban (2001) denominaron como *gramática escolar*, el conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la vida institucional. Es decir que, mientras el currículum es el instrumento político que regula el sistema educativo en general con sus menciones sobre la segmentación del tiempo, la distribución de los contenidos, la gradualidad en los agrupamientos de los estudiantes y las formas de acreditación, entre otras cosas, las instituciones construyen, a partir de él, formas particulares de traducir todo eso en acciones cotidianas que, en el marco de una institución constituyen un *habitus* en la denominación de Bourdieu (1991). Precisamente el autor menciona que, en situaciones de emergencia, se ponen en movimiento los esquemas aprendidos en el transcurso de la trayectoria escolar para intentar sobrellevar dicha emergencia.

La suspensión inesperada de las clases presenciales en marzo del 2020 generó un problema dado que, justamente, el *habitus* de los docentes no tenía información suficiente para hacerle frente a la emergencia que se presentaba. La exclusión del edificio escolar rompía la narración histórica acerca de la enseñanza y las respuestas de los diferentes actores fueron diversas.

El primer aspecto a señalar fue la construcción de otro espacio para la enseñanza superpuesto al espacio doméstico. Lo público y lo privado perdieron la frontera y la irrupción de las formas de la vida profesional inundó el espacio doméstico. Eso influyó, por un lado, en la visibilización de diversas realidades habitacionales que quedaban expuestas en las

pantallas. Pero también la irrupción de escenas domésticas ante personas con las que, previamente, sólo se tenía un contacto profesional. Las mascotas, los hijos, la entrega del supermercado, todo comenzó a mezclarse con la enseñanza de los contenidos escolares.

El segundo aspecto fue la dilución del tiempo en el mismo sentido que la del espacio, es decir la yuxtaposición del tiempo laboral y el doméstico. Pero también hubo una ruptura en la concepción del tiempo como regulador propio de la enseñanza: los ritmos escolares que alternaban clases y recreos y organizaban las rutinas desaparecieron. De pronto la unidad hora de clase, día, semana perdieron su materialidad y requirieron nuevos acuerdos para poder desarrollarse.

Con la reapertura paulatina y segmentada en grupos pequeños surgió lo que se llamó modalidad híbrida donde los espacios físicos y virtuales y los tiempos sincrónicos y asincrónicos fueron configurando nuevos escenarios institucionales.

Los equipos de conducción tuvieron que tomar decisiones para organizar este nuevo tiempo y los y las docentes fueron implementando diversas estrategias de sostenimiento del vínculo pedagógico y de desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.

El presente trabajo busca aportar datos sobre los aspectos vinculados al uso de la tecnología y la gestión institucional durante la no presencialidad, y en los períodos intermedios de retorno a las aulas, poniendo el foco en los centros educativos, relativas a la gestión de los espacios educativos presenciales y virtuales en sus múltiples formas de combinarse en las distintas etapas del proceso, así como a las dinámicas comunicacionales de los colectivos docentes, estudiantiles y de gestión, tanto a la interna como entre cada uno de ellos.

El objetivo general de la investigación fue “Conocer las estrategias de gestión curricular tomadas por los equipos directivos de los centros de enseñanza media de Uruguay para llevar adelante la modalidad híbrida durante el período 2020- 2021”

Para el propósito de la investigación se diseñaron y aplicaron diversos instrumentos para recabar información que permitiera generar conocimiento sobre la gestión institucional del modelo híbrido desarrollado en estos períodos. El estudio se realiza desde una perspectiva

narrativa, de corte cualitativo, a través de entrevistas en profundidad a directivos y docentes de cada uno de los centros educativos seleccionados. Asimismo, y de forma complementaria, se realizaron dos encuestas de carácter anónimo, una para directivos y otra para docentes, que además de aportar información sobre la temática, permitieron focalizar luego las entrevistas en función de los datos allí obtenidos.

ANTECEDENTES

Contexto Uruguayo

Para analizar la educación en pandemia en Uruguay es fundamental reconocer cuáles han sido las decisiones políticas del Estado uruguayo para integrar las tecnologías en las aulas, no solo desde un punto de vista pedagógico, sino también para el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes en los distintos niveles educativos.

En abril del 2007 se decretó el inicio del Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea), inspirado en la propuesta *One Laptop per Child* de Nicolás Negroponte, con el objetivo de promover la inclusión digital y disminuir la brecha digital. En diciembre de 2008 se promulga el decreto 628/008 que extiende la propuesta a enseñanza media.

Este Plan, que en sus inicios hizo énfasis en proveer conectividad en las escuelas y en la entrega de dispositivos informáticos (laptops y tablets), ha atravesado distintos momentos y ha centrado sus esfuerzos en ir acompañando otros aspectos también, como aquellos vinculados al desarrollo de plataformas educativas (PAM, CREA) y a la promoción de la incorporación de la tecnología en las prácticas docentes (Red Global, Pensamiento Computacional, Ciudadanía Digital).

Actualmente se le conoce como Ceibal, y se define como el centro de innovación educativa con tecnologías digitales del Estado uruguayo, teniendo por objetivo promover la integración de las tecnologías digitales a la educación para mejorar aprendizajes, promover la innovación, la inclusión y el crecimiento personal (Ceibal, s.f.a). Se continúa realizando la entrega gratuita de dispositivos a estudiantes de Educación Primaria y Educación Media

públicas, así como a algunos docentes y estudiantes de Formación en Educación (en este último subsistema, deben cumplir ciertos requisitos) (Ceibal, s.f.b).

Respecto a las plataformas educativas, la ANEP ha promovido el uso de CREA (plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje) como plataforma educativa institucional. Es por ello que a cada estudiante de la ANEP, se le genera un usuario para que pueda acceder a este espacio y utilizarla de acuerdo a lo que disponga la propuesta educativa de la que participa. CREA es una adaptación de Schoology realizada por Ceibal, y cuenta con la posibilidad de generar cursos, grupos, compartir distintos tipos de materiales, realizar videoconferencias en la herramienta “Conferences”, entre otros recursos que permiten a cada docente plantear sus cursos en un espacio virtual (Ceibal, s.f.c).

Por otro lado, existen también desde hace algunos años, otras plataformas tecnológicas, más orientadas a la gestión de las trayectorias de los estudiantes, como Gurí (en el caso de Educación Primaria), el Portafolio Docente (en el caso de Educación Media y Bachilleratos) y el Sistema de Gestión Estudiantil (para Formación en Educación). Estos sistemas han permitido tener un registro sobre la asistencia de los estudiantes a los cursos, así como de las calificaciones y otros aspectos administrativos y de gestión relativos a los cursos.

Gestión de la educación en pandemia en Uruguay

En Uruguay, las decisiones sobre la gestión de la educación en pandemia fueron elaboradas por distintos actores del Ministerio de Educación y Cultura, de la ANEP y referentes expertos en temáticas sanitarias.

El 13 de marzo de 2020, el gobierno uruguayo comunica la suspensión de las clases presenciales en toda la educación del país, como medida preventiva, para evitar la propagación del COVID. Los centros educativos estuvieron cerrados poco más de un mes, y luego de ello el retorno a la presencialidad se fue dando de forma paulatina teniendo en cuenta cuáles eran las regiones menos afectadas por la pandemia (principalmente el retorno a la presencialidad comenzó en la ruralidad).

Durante el confinamiento, las instituciones educativas establecieron diversos mecanismos de comunicación con docentes y estudiantes, teniendo como base las tecnologías y recursos ya disponibles, y con una organización liderada por el equipo de gestión de cada centro educativo (Gairín y Mercader, 2020).

En mayo de 2020, presidencia comunica el retorno a la presencialidad (no obligatoria) en las escuelas de zonas rurales, y la ANEP publica el Protocolo de aplicación para el reintegro de estudiantes a centros educativos de la ANEP (28 de mayo de 2020) y a centros educativos habilitados o autorizados, en el marco de la pandemia COVID – 19, en el que se presenta una reglamentación respecto a cómo llevar adelante ese retorno (pautas sanitarias, recomendaciones de prevención e higiene, entre otras).

En junio de 2020, presidencia anuncia el retorno gradual a la presencialidad no obligatoria para estudiantes, y por etapas (Presidencia de la República, s.f.). En agosto del mismo año, la ANEP modifica el Protocolo previamente mencionado, y en él brinda la potestad de decisión sobre el calendario de retorno y las modalidades de implementación a las direcciones de los centros educativos (Gairín y Mercader, 2020).

En octubre de 2020, la ANEP comunica el retorno obligatorio a la presencialidad en los centros educativos de todo el país (ANEP, 8 de octubre de 2020).

Durante el 2021, se prioriza mantener la presencialidad en las aulas, aunque de forma intermitente se dan interrupciones de la misma en distintos puntos del país (por ejemplo en Rivera y Treinta y Tres, entre otros), debido a brotes de COVID en esas regiones (Presidencia

de la República, s.f.). En todos los centros educativos se promueve el uso obligatorio de mascarillas, la ventilación de los espacios educativos y la aplicación de medidas de distanciamiento social.

Las decisiones tomadas por el gobierno uruguayo en relación a la gestión de la pandemia en la educación, han sido dinámicas y se han ido adaptando a la evolución de la situación epidemiológica en el país.

Enseñanza híbrida: un concepto en construcción

En las últimas dos décadas se han ensayado diversos modos de definir la enseñanza que combina diferentes modalidades. Así, los conceptos de *blended learning* (traducido normalmente al español como 'semipresencial' dada la acepción del término en sus orígenes) y de educación híbrida han ido creciendo en la literatura, aunque referidos a conceptos diversos y, en ciertos casos, hasta divergentes.

El concepto de *blended learning* se ha utilizado para definir "ambientes de aprendizaje que combinan enseñanza presencial con enseñanza mediada por tecnologías" (Graham y Dziuban, 2008, pp. 270). Ha sido utilizado en forma indistinta este concepto del de enseñanza híbrida, que puede referir también a la combinación de modalidades de enseñanza (por ejemplo, enseñanza tradicional combinada con actividades en un campus virtual - Martyn, 2003) o bien a que estudiantes puedan participar simultáneamente de una u otra forma (Fitzgerald *et al*, 2002). Algunos autores plantean que la principal diferencia entre lo *blended* y lo híbrido es que en el primer caso pueden distinguirse las partes de la mezcla, mientras que en el segundo el resultado es inseparable (Duart *et al*. (2008) en Osorio Gómez, 2011), aunque esta distinción no se ve claramente asentada en la literatura. Las posibles mezclas podrían incluir lo virtual como complemento de lo presencial (y viceversa) o bien

lo virtual y lo presencial como espacios y tiempos, que hacen parte de un mismo ambiente de aprendizaje, que se diseña y desarrolla en un proceso

continuo, aprovechando las posibilidades y mitigando las restricciones de ambas modalidades. Esta diferencia, que se puede percibir como sutil, es determinante de la propuesta híbrida (Osorio Gómez, 2011, pp. 38-39)

Sin embargo, la educación híbrida no es la mera combinación de experiencias presenciales y virtuales, sino que debe considerar una reconceptualización compleja de las dinámicas de enseñanza y de aprendizaje (Garrison y Kanuka, 2004).

Con los avances tecnológicos y los cambios en los modos de comunicarnos en la última década, sumado a la pandemia por COVID-19 que generó la ebullición de experiencias de enseñanza remota de emergencia (Kuklinski y Cobo, 2020), las definiciones fueron tornándose más abarcativas y aún no hay consenso en la literatura acerca de su alcance (Saichaie, 2020).

García Aretio en una revisión de 2021 recapitula diferentes enfoques de enseñanza híbrida que se dieron en la pandemia y pospandemia:

- Combinación entre estrategias de enseñanza sincrónicas y asincrónicas mediadas por tecnologías.
- Sistema de aulas espejo: estudiantes que asisten presencialmente a clases sincrónicas y otros al mismo tiempo en forma virtual.
- *Hyflex* que implica una adaptación a las necesidades del estudiante que puede decidir qué tipo de participación tendrá en cada instancia (Beatty, 2007).
- Aula invertida: los estudiantes trabajan en forma autónoma antes de la clase para utilizar el tiempo presencial con el docente para la aplicación de conceptos y la promoción de pensamientos de orden superior.

Por su parte, Soletic (2021) plantea que la educación híbrida es aún luego de la pandemia un concepto en construcción y propone considerar que el “propósito de las experiencias híbridas es combinar e integrar en una misma propuesta de enseñanza espacios de trabajo cara a cara y a distancia, tanto en instancias sincrónicas como asincrónicas” (p. 5). Esta última definición será la que se considere en el presente trabajo bajo el concepto de

educación híbrida. De qué manera estos elementos se combinan es parte de lo que se analiza a partir del trabajo de campo realizado.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

En este apartado se explicitan los aspectos metodológicos desarrollados en la investigación. Se desarrollan los objetivos propuestos, se describen los instrumentos empleados para alcanzarlos y se explica el proceso de selección de casos y se describe cada uno.

Objetivos

La investigación se propuso indagar cómo se tomaron las decisiones sobre formas de organización escolar y enseñanza y qué formas de estructura curricular se adoptaron durante el período de apertura paulatina de los centros educativos, posterior al confinamiento provocado por la pandemia en los años 2020 y 2021.

Se buscó conocer esas estrategias, analizar en qué medida fueron variando a lo largo del tiempo, qué decisiones fueron tomándose, en base a qué criterios y en qué aspectos de todo ese proceso se pusieron en juego las representaciones previas de la enseñanza, el aprendizaje y la tecnología, para poder mapear las nuevas gramáticas escolares.

A continuación presentamos el objetivo general y los específicos propuestos:

Objetivo general

Conocer las estrategias de gestión curricular tomadas por los equipos directivos de los liceos de Uruguay para llevar adelante la modalidad híbrida durante el período 2020-2021.

Objetivos específicos

- 1) Indagar acerca de los aspectos centrales que se consideraron al momento de construir una propuesta híbrida.
- 2) Sistematizar las orientaciones sobre la organización de los contenidos curriculares en la modalidad híbrida.
- 3) Analizar las estrategias de sostenimiento del vínculo pedagógico en la propuesta curricular de modalidad híbrida.
- 4) Compilar las decisiones didácticas respecto de: producción de contenidos, diseño de actividades de aprendizaje y evaluación.

Método e instrumentos

La investigación se desarrolló en el marco de una perspectiva cualitativa e interpretativa (Stake, 1999). Responde a los propósitos que Sautu (2003) le atribuye a esta metodología: análisis de estructuras complejas, reconstrucción de sus trayectorias e incorporación de la interpretación y evaluación de los actores. Se trató de una investigación mixta con una aproximación a la temática a través de encuestas y un estudio de casos a través de entrevistas.

El método se articuló en torno a dos grandes actividades: encuestas anónimas y entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas aportaron información para la conformación de casos de estudio. Se diseñaron dos encuestas, una para equipos de gestión y otra para docentes. Dado el carácter anónimo de las encuestas, estas no guardan relación directa con los casos estudiados. En las encuestas se propusieron series de preguntas relativas a:

- Caracterización personal.
- Caracterización del centro.
- Equipamiento del centro y del equipo docente.
- Conectividad.
- Uso de recursos digitales previo a la pandemia.
- Estrategias empleadas para asegurar la continuidad del vínculo pedagógico durante la pandemia.

- Estrategias empleadas específicamente en el período de retorno paulatino a la presencialidad.

Algunas preguntas de las encuestas requirieron adaptación a cada situación: en el caso de equipos directivos se preguntaba sobre cómo creía que se dio la situación de conectividad y uso de recursos digitales en toda la comunidad del centro, mientras en el caso de docentes se preguntó sobre su situación particular.

Las encuestas se llevaron a cabo mediante formularios de Google, compartiendo el enlace entre agrupaciones específicas de docentes y directivos, redes de las instituciones participantes y contactos de personas conocidas del equipo de investigación. Si bien no es una muestra representativa de la situación del país, sí se procuró que respondieran la encuesta docentes y directivos de centros de enseñanza media con diferentes características: de secundaria o técnico-profesional, de área metropolitana, interior urbano o rural, de gestión pública o privada. La encuesta para equipos de gestión fue respondida por 32 directores o subdirectores y la encuesta para docentes por 134 docentes.

Por otro lado, se seleccionaron casos para el estudio en profundidad. Se diseñó un guión de entrevista para realizar a un directivo y un docente de cada uno de esos casos. Si bien los objetivos de la investigación están focalizados en la gestión, resultó pertinente considerar también la opinión docente para nutrir las respuestas dadas por los equipos de gestión. El guión de la entrevista tuvo una estructura similar al de las encuestas: una serie de preguntas referidas a la caracterización personal, otras al centro, otras al equipamiento y conectividad del centro y finalmente las preguntas referidas a las decisiones institucionales de gestión pedagógica durante la pandemia y especialmente en el período de retorno a la presencialidad.

Descripción de los casos

Los siete casos analizados se conforman de la siguiente manera:

Caso 1: Centro de enseñanza media básica y superior perteneciente a la DGES, interior urbano, ámbito público. Se entrevistó a la directora y a una profesora.

Caso 2: Centro de enseñanza media básica perteneciente a la DGES, área metropolitana, ámbito público. Se entrevistó a la directora y a una profesora.

Caso 3: Centro de enseñanza media superior perteneciente a la DGETP, área metropolitana, ámbito público. Se entrevistó al subdirector y a un profesor.

Caso 4: Centro de enseñanza media básica y superior perteneciente a la DGETP, interior urbano, ámbito público. Se entrevistó al director y a una profesora.

Caso 5: Centro de enseñanza media superior perteneciente a la DGETP, área metropolitana, ámbito público. Se entrevistó al director y a un profesor.

Caso 6: Centro de enseñanza media básica y superior perteneciente a la DGES, área metropolitana, ámbito privado. Se entrevistó a la directora y a un profesor.

Caso 7: Centro de enseñanza media superior perteneciente a la DGES, área metropolitana, ámbito público. Se entrevistó a la directora y a una profesora.

A continuación se presenta el análisis de la información recabada. Se incluyen extractos de las entrevistas, empleando como referencia para identificar la procedencia el código CXD para miembros de equipos de dirección, o CXP para docentes. La "C" corresponde al caso y la "X" al número de caso correspondiente.

ANÁLISIS

En esta sección del informe daremos cuenta de los hallazgos de la investigación. El análisis cualitativo de cada una de las entrevistas fue realizado por una pareja de investigadores que trabajó en forma colaborativa. En un primer momento, cada entrevista fue analizada en detalle por cada miembro de la dupla en forma individual. Luego, ambos miembros de la pareja cotejaron las categorías que cada uno había encontrado a fin de lograr acuerdos y disminuir sesgos en el análisis de los datos. Finalmente, en un encuentro de todo el grupo de investigación, se compararon y jerarquizaron las categorías encontradas por cada dupla de investigadores y se llegaron a nuevos acuerdos. En función de lo acordado, se volvieron a analizar los datos y se nutrieron las categorías con los incidentes relevantes.

A continuación, se presentan entonces las categorías encontradas en el análisis minucioso de los datos. Los ejes que organizan las diferentes categorías corresponden a los objetivos específicos de la investigación. Por lo tanto, cada apartado de esta sección se dedica a uno de los aspectos a relevar de acuerdo a esos objetivos:

- Aspectos centrales que se consideraron al momento de construir una propuesta híbrida.
- Orientaciones sobre la organización de los contenidos en la modalidad híbrida.
- Estrategias de sostenimiento del vínculo pedagógico.
- Decisiones didácticas respecto de: producción de contenidos, diseño de actividades de aprendizaje y evaluación.

A su vez, cada apartado está dividido en sub-apartados en los cuales se desarrolla cada una de las categorías encontradas. En la introducción de cada apartado se detallan las categorías que se consideran allí.

Aspectos centrales que se consideraron al momento de construir una propuesta híbrida

En primera instancia, se buscaba indagar acerca de las decisiones que organizaron la etapa híbrida que siguió al período de aislamiento por la pandemia. Esta etapa fue caracterizada por el regreso paulatino a la presencialidad pero sin los elementos estructuradores tradicionales que regulan las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En este período, los equipos de gestión se vieron obligados a reconfigurar la rutina escolar, ajustando las indicaciones educativas y sanitarias al contexto concreto de cada institución. En el análisis de los datos de campo, se relevaron los siguientes ejes en torno a los cuales se tomaron decisiones centrales:

- Diseño de estrategia de comunicación institucional con estudiantes y familias.
- Definición sobre herramientas digitales usadas para la enseñanza.
- Reorganización de la rutina escolar.
- Equipamiento y conectividad.
- Capacitación docente.

Diseño de estrategias de comunicación institucional con estudiantes y familias

La toma de decisiones acerca de cómo comunicarse con estudiantes y familias comenzó en el período de aislamiento y fue clave a la hora de reorganizar las rutinas escolares en el período de retorno a la presencialidad. Se pueden identificar dos tipos de decisiones relativas a la comunicación:

- Respetto de los canales oficiales para vehiculizarla.
- Respetto de la frecuencia.

En cuanto a los canales por los que se vehiculizó la comunicación, las personas entrevistadas expresan que todos eran válidos para establecer contacto tanto con estudiantes como con sus familias. Mencionan plataformas como CREA, páginas web y redes sociales institucionales, herramientas de mensajería instantánea, correo electrónico y comunicación telefónica.

Por ejemplo, el director del caso 5 comentó:

El teléfono de línea fue el primer gancho que intentamos con las familias, a llamar por teléfono, a darle esa posibilidad de bueno, de formar grupos de WhatsApp, de tener un contacto de alguna manera con los estudiantes, que nos permitiera hacerles llegar la nueva información. También otros logramos ahí implementar el uso de las redes sociales de la escuela, utilizamos ya unas cuentas que tenía creada la biblioteca de la escuela, tanto en Instagram como en Twitter, y la página web de la escuela, como para difundir las cosas que eran de mucha incertidumbre al comienzo. (C5D)

En cuanto a la frecuencia de la estrategia de comunicación, se observa variación en los diversos casos, aunque en todos resulta clara la intención de establecer un contacto frecuente para mantener el vínculo pedagógico. En algunos casos, la frecuencia de comunicación parece ser diaria. Así, el director del caso 4 nos mencionaba:

A nosotros se nos pidió que los estudiantes no perdieran el vínculo institucional, más allá de lo académico, el tema era tener un contacto diario con los estudiantes, un contacto institucional diario. (C4D)

En otros casos, se diseña una estrategia que tiene en cuenta la organización semanal. De

esta manera, los directivos parecen concebir la semana como una unidad organizadora del vínculo pedagógico, que a su vez está pensado por materia. En ocasiones se interpreta ese “contacto directo” como equivalente a una conexión a través de videoconferencia, lo cual no es ajeno a diversas tensiones, tal como se evidencian en este testimonio del directivo del caso 6:

No todos los docentes querían [hacer videoconferencias], y bueno, cómo buscamos la solución para que se plieguen de alguna manera, que tengan algún tipo de contacto semanal, aunque no sea en todas las clases, sobre todo, en secundaria fue como difícil, difícil de poder acompañar y atender todas las tensiones, las necesidades de los chicos, las necesidades de los docentes y las familias también. (C6D)

Asimismo, en otras instituciones, se establece una organización semanal que se comparte a través de la página web del colegio:

Y en la página estaba toda, por nivel, una planilla con los horarios de las clases Zoom de cada asignatura, cada semana. O sea, cuando llegaba el viernes, nosotros ya teníamos elaborada la planilla de la semana siguiente. Y en esa web también estaban los códigos para entrar a Classroom de todas las asignaturas por nivel. Y en esa página estaba, bueno, fue todo un proceso gradual, ¿no?, no estuvo eso en la primera semana, pero sí la verdad que lo hicimos bastante rápido. (C2D)

En conclusión, hubo estrategias variadas en cuanto a canales de comunicación y frecuencia de contacto con estudiantes y familias que evidencian que, en todos los casos, la gestión de la modalidad híbrida tuvo una primera y especial preocupación por la comunicación, aunque gestionada de formas diversas.

Herramientas digitales para la enseñanza

Otro aspecto sobre el que fue necesario una toma de decisión institucional fue la definición

de las herramientas digitales empleadas para la enseñanza. Podríamos decir que esta decisión se basó en responder a la siguiente pregunta: “¿Dónde está la institución educativa cuando los diversos actores educativos no están en el edificio escolar?” En el desborde de la compleja trama de herramientas digitales que las personas usamos a diario, hubo que decidir cuáles eran los canales que la institución admitía como válidos en esta instancia.

Estas decisiones giraron en torno a dos tipos de tecnologías:

- Tecnologías de la comunicación para docentes y estudiantes.
- Herramientas y aplicaciones para la enseñanza.

Respecto del primer punto, las tecnologías de la comunicación para docentes y estudiantes, aunque ya había definiciones acerca de la comunicación institucional, tal como vimos más arriba, en este caso se trataba de definir un tema sensible como es la comunicación entre adultos y menores de edad en espacios digitales, donde lo público y lo privado entran en tensión.

Encontramos que una de las formas posibles de esta comunicación fue la organización de grupos de mensajería instantánea o correo electrónico acompañado por el rol de los adscriptos, tal como lo menciona la directora del caso 7:

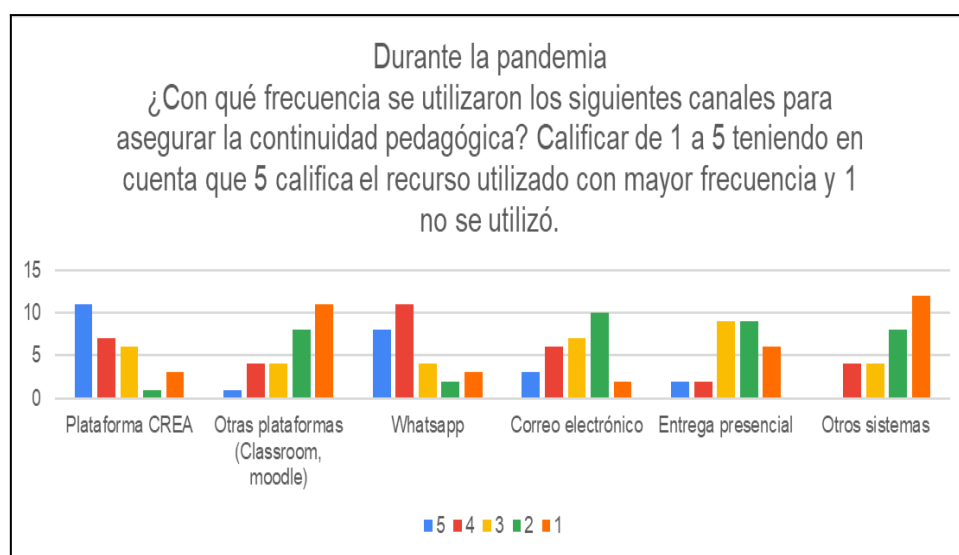
Lo que hicieron los adscriptos fue una red de contactos telefónicos, entonces cada uno tenía un grupo de whatsapp con sus estudiantes y por ahí se iba pasando la información y se les mandaban materiales. Entonces nosotros, desde la dirección, nos comunicábamos con los adscriptos y ellos replicaban en los grupos. (C7D)

El profesor del caso 1 menciona al respecto:

Nos fuimos haciendo de los contactos con los chicos e hicimos grupos de WhatsApp por materia. Y empezamos, por ejemplo, enviando tareas por WhatsApp y fundamentalmente, creando el vínculo para saber cómo estaban los chiquilines en ese momento, cómo lo estaban viviendo; hicimos canales de comunicación para contenerlos en ese momento y también entre nosotros, entre los docentes. (C1P)

En relación con las herramientas y aplicaciones para la enseñanza tanto en las encuestas como en las entrevistas en profundidad, vimos que la plataforma CREA fue la elección mayoritaria, acompañada del uso de drive, youtube, whatsapp y herramientas de videoconferencia.

Figura 1: Frecuencia de uso de herramientas digitales para la enseñanza y el aprendizaje, según directivos.

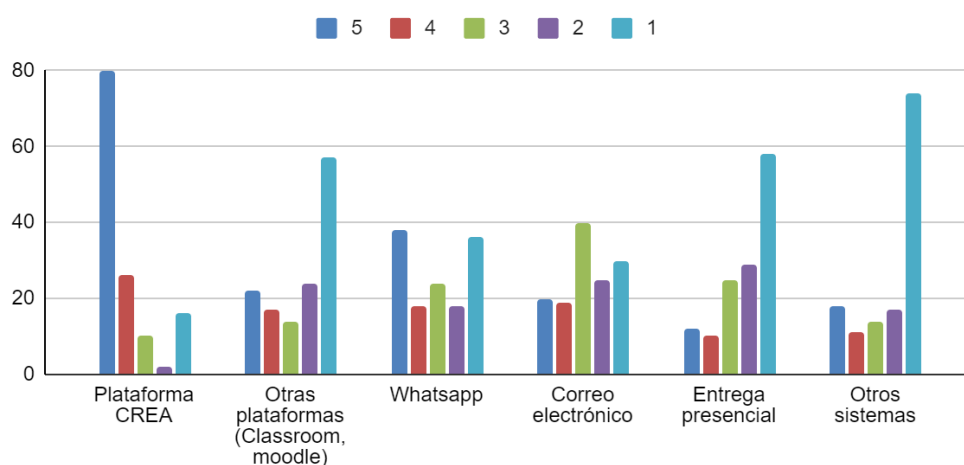


Nota: Elaboración propia en base a datos de la encuesta

Figura 2: Frecuencia de uso de herramientas digitales para la enseñanza y el aprendizaje, según docentes.

Durante la pandemia ¿Con qué frecuencia utilizaste los siguientes canales para asegurar la continuidad pedagógica?

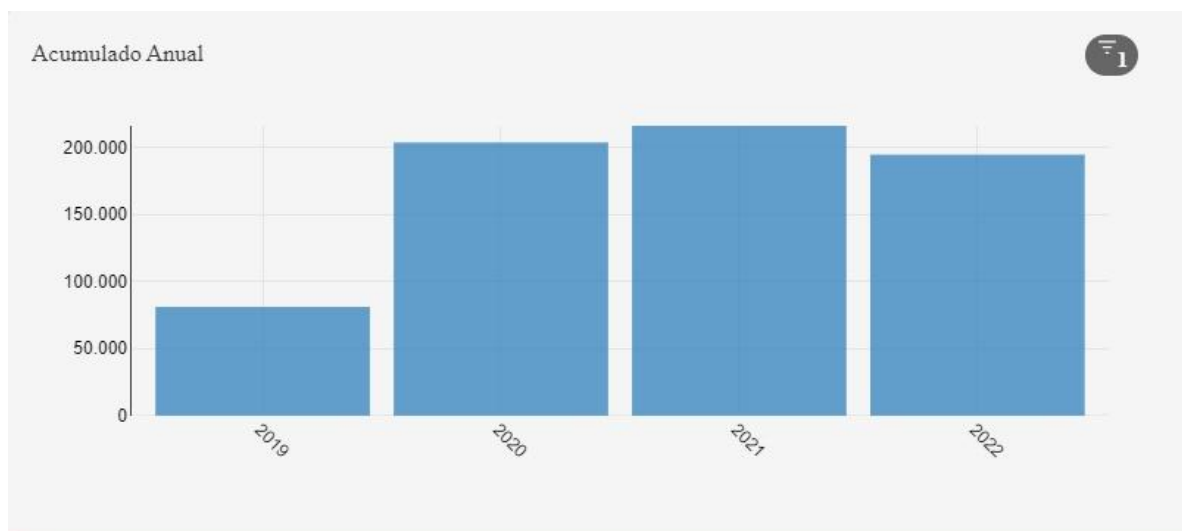
Calificar de 1 a 5 cada ítem teniendo en cuenta que 5 califica un uso muy frecuente y 1...



Nota: Elaboración propia según datos de la encuesta

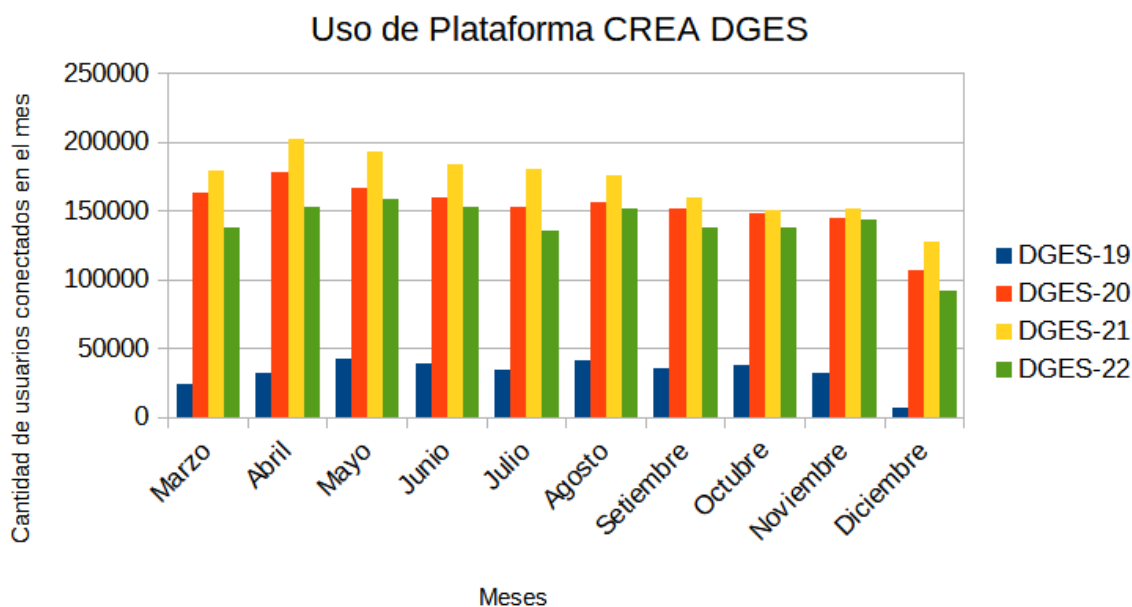
Un dato importante al respecto es el crecimiento de usuarios de la plataforma CREA, no sólo en cuanto al aumento de la cantidad de docentes que la usaron, sino también, en cuanto a la ampliación de su disponibilidad a las instituciones privadas. Por otro lado, el informe del Observatorio Ceibal muestra que, si bien en 2022 hubo una disminución de su uso, el mismo sigue siendo mucho más alto que en la prepandemia.

Figura 3: Datos de uso de CREA para DGES



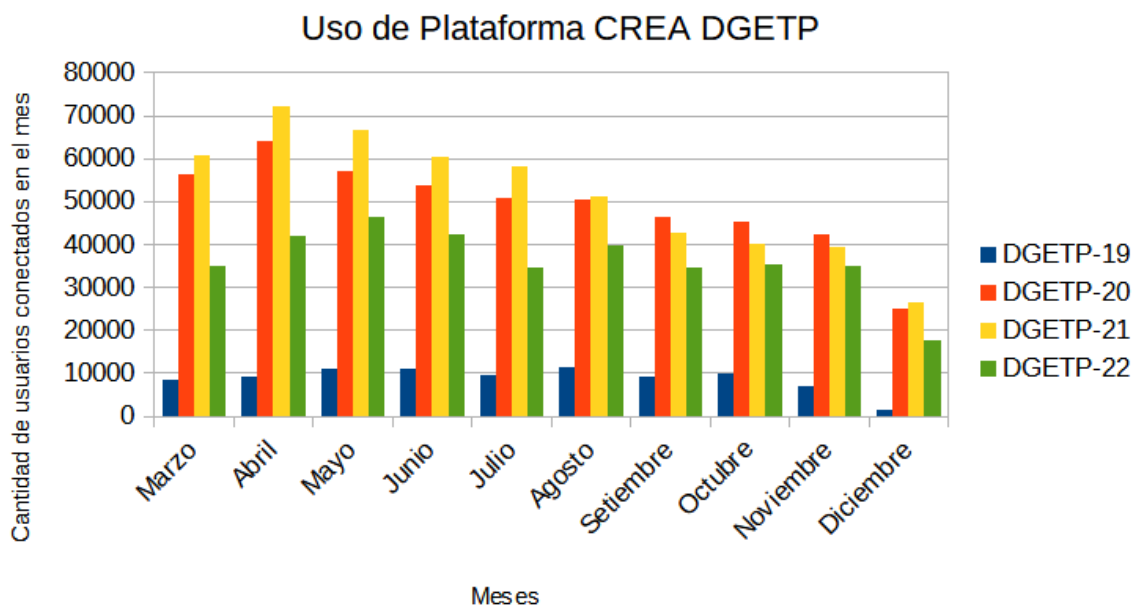
Fuente: Observatorio Ceibal

Figura 4: Uso de la plataforma CREA en Secundaria



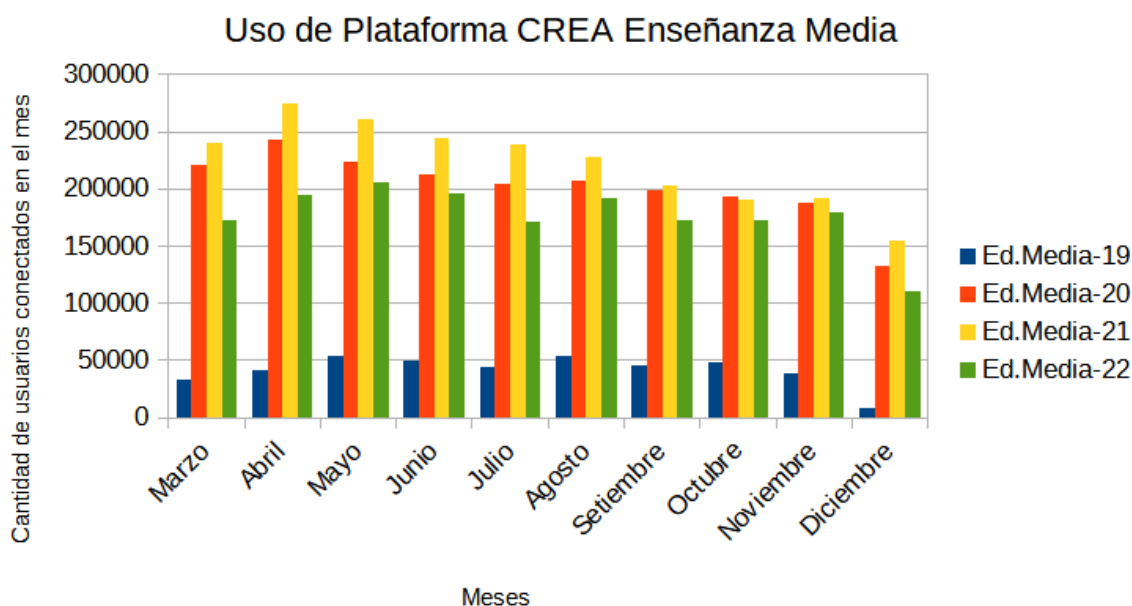
Nota: Elaboración propia en base a datos del Observatorio Ceibal

Figura 5: Uso de la plataforma CREA en UTU



Nota: Elaboración propia en base a datos del Observatorio Ceibal

Figura 6: Uso de la plataforma CREA en Media



Nota: Elaboración propia en base a datos del Observatorio Ceibal

Las entrevistas alimentan la misma perspectiva valorando el uso de la plataforma CREA como la herramienta más utilizada. Su valor radica no sólo en su carácter gratuito, sino además en sus posibilidades para la creación de espacios de intercambio para la enseñanza y aprendizaje, tal como se evidencia en las palabras de la directora del caso 1:

Y lo que tiene que ver con la clase, o sea, de impartir los conocimientos, la plataforma oficial era CREA, era, es y será CREA porque es la plataforma de Ceibal, está ahí, nosotros tenemos un usuario, una contraseña. CREA te permitía a vos subir tareas, corregir tareas, hacer videoconferencias con los estudiantes, todo gratuito; esa era la otra parte importante. Bien. Corregían las tareas, se las volvían a subir. (C1D)

En este punto es importante observar cómo la disponibilidad de herramientas ofrecidas por la política pública en educación permea las prácticas y garantiza entornos adecuados a las necesidades de la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo hubo otras decisiones también, en el ámbito de la educación privada, en las que se prefirieron herramientas privadas, tales como las ofrecidas por Google. La directora del caso 6, señala claramente la decisión institucional acerca de qué herramientas favorecer y cuáles desalentar:

Y Classroom y Meet fueron las dos, te diría, herramientas que se usaron más. Algunos profesores [hacían] video llamadas con teléfono, grupos de WhatsApp que podían funcionar, pero era utilizando sus propios teléfonos personales y sus propios datos, estar afín el docente a estar en un grupo con estudiantes, entonces, eso no era estimulado ni sugerido por el colegio, sino que dejábamos de que cada docente que se sintiera cómodo trabajando con la herramienta que ellos quisieran, estábamos afín. En general, esto del WhatsApp se daba más a nivel también más de bachillerato, a niveles un poco más altos, más grandes, los chicos ya son casi adultos, manejan otros códigos y pueden manejar mejor el uso de las redes sociales con un docente. (C6D)

En este testimonio, se observa claramente cómo las directivas institucionales convivieron con un alto margen de permisibilidad para que cada docente utilizara las herramientas que

tuviera al alcance, e incluso en los niveles más altos, se involucrara en sistemas de mensajería más directos o redes sociales, en donde quedaban más expuestos los datos personales.

En conclusión, se observa una clara prevalencia de la plataforma ofrecida por el sistema estatal, cuya gratuidad y practicidad se destaca. Sin embargo, en la emergencia sanitaria, la plataforma CREA convivió con otras herramientas a las que los docentes tenían acceso. Las directivas de los equipos de gestión parecieron ser laxas respecto de las preferencias docentes a fin de facilitar la llegada de la propuesta educativa a los estudiantes. El foco estuvo en el sostenimiento de la continuidad pedagógica más que en la imposición de una herramienta determinada.

Reorganización de la rutina escolar

El período posterior al aislamiento supuso repensar las formas en las que se organiza la rutina escolar, especialmente por la necesidad de cumplir con las indicaciones respecto del aforo de los espacios cerrados. La reorganización se centró principalmente en los siguientes aspectos:

- Organización de grilla horaria y asignación de carga horaria a cada materia.
- Organización de la asistencia de estudiantes en subgrupos.
- Definiciones sobre las actividades asincrónicas.
- Definiciones sobre la transmisión de clases por videoconferencias.

Respecto del primer punto, la organización de la grilla horaria, observamos que una estrategia fue asignar la carga horaria de forma proporcional a la carga horaria previa a la pandemia. Es decir que se mantenía una carga mayor para las asignaturas como lengua y matemática, que suelen implicar mayor cantidad de horas en el currículum, mientras que

disminuye para otras materias. Así lo comenta el director del caso 4:

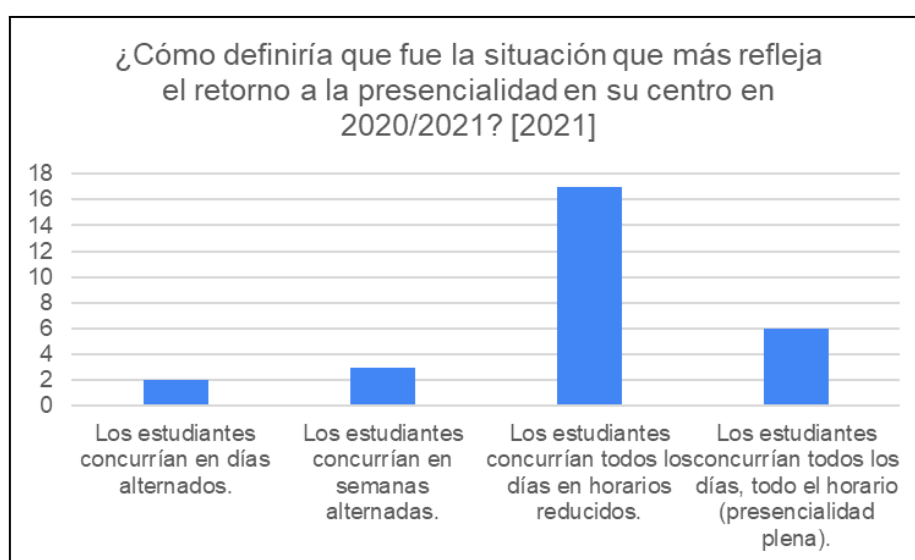
Las materias que tenían hasta tres horas semanales, por lo menos, una hora a la semana entraban en contacto directo con sus estudiantes. Las materias que tenían más de tres horas, que por ejemplo, es Inglés, que tiene cuatro horas, Matemática, que tiene cinco horas, Lengua, que tiene cinco horas, el taller de (...) que tiene cinco horas, a esos les preestablecidos dos horas a la semana. (C4D)

En el caso de la organización de la asistencia al centro encontramos las siguientes configuraciones:

- A. Alternancia de días/semanas para asistir al centro.
- B. Jornada reducida con asistencia diaria.
- C. Priorización de grupos específicos.
- D. Presencialidad plena.

Los resultados de las encuestas indican que la estrategia mayoritaria fue la concurrencia de los y las estudiantes de forma diaria pero en horarios reducidos, tal como se puede observar en la figura 7:

Figura 7: Concurrencia al centro en 2021, según directivos



Nota: El cuadro fue elaborado a partir de los datos recabados en la encuesta a directivos y docentes.

Los testimonios de los equipos de conducción y de los y las docentes en las entrevistas ilustran algunas de las formas de organización contempladas en la encuesta. Por ejemplo, en el caso de centros en los que los y las estudiantes concurrían en días alternados, un profesor del caso 6 nos explica cómo se organizaban los días: “Al principio los alumnos venían los lunes, miércoles y viernes y otro grupo martes y jueves y la semana siguiente intercambiaban.” (C6P)

Esta estrategia fue clave en las escuelas de corte técnico para poder habilitar los talleres:

Implementamos un dispositivo para algunas unidades curriculares de corte muy técnico, de que empezaran a venir en grupos reducidos a la UTU a trabajar. Eso nos ayudó muchísimo, ahí logramos vincular a estudiantes que estaban como perdidos, pero aparte, empezamos a notar que en esos grupos donde teníamos como una semi virtualidad, porque en algunas materias, sobre todo, en las técnicas, venían a la UTU, logramos mejor participación. Y claro, en vez de venir, eran grupos de 20 estudiantes, bueno, los lunes venían cinco, los martes venían otros cinco, en grupos reducidos y ya, cuando venían a taller, se quedaban un rato más y había algún profe de Informática que los llevaba a la sala, tenían alguna actividad, y eso funcionó muchísimo mejor. (C5D)

El profesor del mismo caso coincide con la descripción pero además introduce el concepto de híbrido al que adherimos en el presente informe:

Lo que se hizo fue el retorno de forma gradual. Había grupos que tenían una modalidad híbrida, eran grupos que tenían, yo qué sé, lunes y martes presencial y el resto de la semana virtual. La siguiente semana como que se cambiaba, había un cronograma que se compartió desde la dirección y se estableció así. Las UTU, por ejemplo, se metió una semana un grupo, otra semana otro grupo. (C5P)

Otra estrategia fue focalizar en estudiantes que habían tenido menor continuidad pedagógica, como señala el director del caso 3: “en alguna instancia había chicos que habían estado muy desvinculados y que permitimos que asistieran todo el turno” (C3D). En la misma línea, la profesora del caso 2 comenta: “los gurises que estaban rezagados iban, aunque no les tocara ir, determinados días a la semana en determinados horarios” (C2D)

En otros casos, la focalización estuvo dada por el tramo en el que se encontraban los/las estudiantes. Por ejemplo, en el caso 5, se priorizaron los primeros y últimos niveles:

Nosotros priorizamos los grupos de egreso, priorizamos el grupo de inicio, los apoyos que había siempre fueron como muy focalizados, nunca fueron masivos sino que fueron atendiendo a algunos estudiantes que entendíamos que eran los prioritarios, con los egresos hicimos como alguna prioridad, porque sabíamos que terminaban su ciclo educativo de esta manera, y con los que comenzaban también, porque entendíamos que bueno, ya el cambio de ciclo, de venirse o de la escuela a un centro educativo que lo recibía con toda esta complejidad, nos parecía que requería mayores apoyos. (C5D)

Otros dos aspectos sobre los que se establecieron orientaciones fueron la asignación o no de actividades asincrónicas y la utilización de herramientas de videoconferencia para estudiantes y/o profesores que no pudieran asistir al centro.

Respecto de las actividades asincrónicas en el caso 1 la directora comentó que el uso de la plataforma CREA para este tipo de acciones se sostuvo en la etapa de modalidad híbrida:

Tenemos gente que trabajó muy bien en la pandemia, que adoptó esto que te decía, de subir materiales a la plataforma, entonces, hace una educación híbrida de sus contenidos, que sube materiales, también da la clase presencial, hace una mezcla de esas cosas. (C1D)

En el caso 2, la profesora también mencionó este tipo de acciones:

Yo la utilizo para publicar las propuestas, pero a la vez, también para recibir los trabajos de ellos. (...) habíamos diseñado, o sea, diseñamos entre todos el planteo de que bueno, el Zoom era para compartir inquietudes, reflexiones, más bien lo trabajaba de forma oral, y después, la parte del trabajo, ellos le tenían que dedicar lo que sería el resto de la hora de la asignatura semanal (...) utilizamos la plataforma CREA para que ellos descarguen su trabajo, yo, a partir de ahí los evaluo y les entrego una devolución. (C2P)

Respecto de las videoconferencias se pusieron a disposición proyectores y equipos para lograr conectar a la clase a aquellos docentes y alumnos que tenían alto riesgo de contraer

Covid o que debían guardar aislamiento. De esta manera, el director del caso 3 menciona:

Para esos docentes que tenían comorbilidad, bueno, tenemos proyectores acá en la escuela, que tratamos de que los chiquilines se conectaran, de ver la posibilidad de tenerlos en un laboratorio o en un salón. Y eso fue básicamente todo el 2020. (C3D)

En la misma línea, el profesor del caso 6 nos comentaba:

Sí, había chiquilines que si por ahí, estaban con covid y pertenecían a ese grupo de lunes, miércoles y jueves, había que mantener la conexión. Se ponía la Tablet o la computadora y se transmitía la clase para que ese alumno, desde la casa, pudiera mirar, estar presente en la clase. Pero aun así, hubo casos[en] que fue necesario hacer una [videoconferencia], retomar los temas para reforzar cosas que no quedaron muy claras. Eso con varios estudiantes fue necesario pedir un espacio extra aparte para poder reforzar esos conocimientos. (C6P)

En conclusión, la jornada escolar se reestructuró de diferentes maneras en los distintos centros para poder aprovechar el espacio disponible, priorizando a aquellos alumnos que más lo necesitaban, y contemplando también a aquellos que no podían concurrir. Los directivos organizaron esquemas de asistencia con alternancia de diferentes grupos de alumnos para poder atender las necesidades educativas de todos los estudiantes dentro de las limitaciones que imponía la situación sanitaria.

Equipamiento y conectividad

Un aspecto fundamental en el que los equipos de gestión tuvieron que tomar decisiones fue respecto del equipamiento y la conectividad. Si bien había equipamiento este no siempre estaba a disposición de los estudiantes. Por ejemplo, en el caso 5 se explica con claridad cómo, a pesar de que los estudiantes reciben dispositivos en la educación primaria como parte del Plan Ceibal, la realidad era que en la secundaria, muchos estudiantes ya no los tenían o no estaban en condiciones:

Hay que partir de la base de que todos los estudiantes que comienzan la educación media, ya vienen con un dispositivo desde la educación primaria, o sea, en este caso, nominalmente todos los estudiantes que ingresaban ese año a la UTU, tenían dispositivo. El cuerpo docente,

en general, tiene acceso a dispositivos, nosotros le facilitamos el uso del equipamiento de la UTU, pero eso es nominalmente. La realidad después nos enfrentó a que de los estudiantes que, si bien traían dispositivos desde la educación primaria o habían sido beneficiarios del Plan Ceibal, que entrega equipo a los estudiantes, en un porcentaje cercano a la mitad no lo tenía disponible o no lo tenía directamente. O sea, o estaba fuera de uso o falta de actualización o para reparar, o nunca lo había tenido.(C5D)

Asimismo, en las entrevistas, aparece la voluntad de los directivos de ofrecer soluciones a aquellos estudiantes con dificultades de conectividad. Las estrategias por lo general, consisten en ofrecer un espacio en el centro para acceder a Wifi en forma gratuita, aunque también en el caso 3 se menciona la instalación de antenas en una plaza frente al centro para que los estudiantes pudieran conectarse desde allí en épocas de aislamiento. Los docentes no quedaron exentos del problema de conectividad. En el caso 6, se menciona por ejemplo que “el colegio también les facilitó algún sistema (...) contratado con ANTEL para poder tener acceso a datos.” Asimismo, en el caso 2 se menciona que APAL, la asociación de padres, “les termina comprando un chip a la [adscripta] que necesitaba chip, para que tuviera otro chip y les paga una carga, cada vez que fuera necesario, les pagaba la carga para el celular para que se comunicaran con las familias”.(C2D)

En cuanto al problema del equipamiento, algunas de las estrategias que se mencionan en las entrevistas fueron:

- Habilitación de la institución en horarios de consulta para poder usar los dispositivos.
- Préstamos de dispositivos.
- Equipamiento de aulas para videoconferencia.

Respecto de la habilitación de la institución encontramos que, por ejemplo, en el caso 1:

Se les decía a los padres que el liceo está abierto todo aquel que necesite utilizarlo, los equipos, los dispositivos del liceo y el internet, el liceo está abierto de 8 a 20, puede acceder y puede venir. Entonces, el que necesitaba, venía. (C1D)

En la misma línea, el director del caso 5 señala:

Y la escuela en sí tenía recursos, la escuela tenía unas tablet, que se prestaron en casos excepcionales, pero más que nada, se habilitaba el uso de los laboratorios, de que pudieran ir a participar dentro del centro educativo. Y entonces, o iban a recibir alguna pequeña capacitación de cómo hacerse, de cómo vincularse con los cursos. También habilitamos otros dispositivos que fueran más tradicionales, como el llevarse alguna fotocopia o algún trabajo en formato papel para poder estar vinculados con ellos. (C5D)

Para ilustrar el préstamo de dispositivos, se puede citar lo que comentan tanto la directora como la profesora del caso 2:

Hicimos una campaña con las familias para que aquellos chiquilines que no estaban usando su Ceibalita, la prestaran a la institución para darla en préstamo a estudiantes que no contaran con dispositivo. Y bueno, tuvimos bastante, fue trabajoso, pero unas, entre 10, al principio 10, 15 máquinas fueron prestadas, incluso, en un caso con una profesora, y se distribuyeron a estudiantes. (C2D)

A partir del trabajo de hormiga de las adscriptas, empezaron a ver quiénes eran los estudiantes que no contaban con dispositivo y se les entregaron Ceibalitas, o profes que tenían computadora fija y tenían su Ceibalita, prestaban su Ceibalita o esto, una compañera de trabajo que su compañero trabajaba en una empresa telefónica y fue a conseguir celulares para darle a los chiquilines. (C2P)

Aunque no fue una estrategia mayoritaria, tal como se mencionó en el apartado anterior, hay evidencia de que, en algunos casos, se implementaron aulas para realizar videoconferencias en paralelo a la clase presencial, para conectar a aquellos que no podían estar presentes. Tal como nos comenta la directora del caso 6:

En algún momento sí hubo sistema de streaming para algunos (...), pero la complejidad, ya te digo, del sistema híbrido era que los propios docentes que estaban en clase, no podían darle clase a los que estaban en la casa por Meet. (C6D)

En conclusión, incluso a pesar de la estrategia del Plan Ceibal respecto de la entrega de

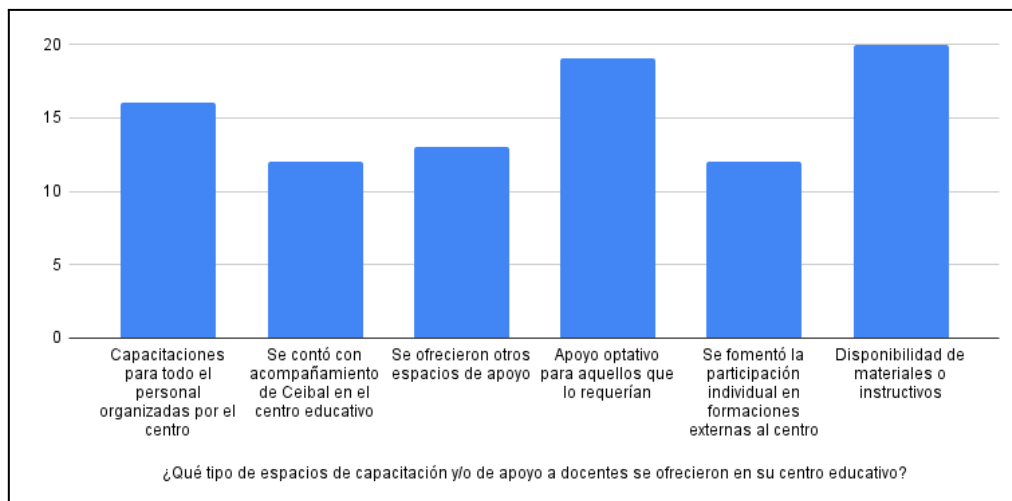
equipos en el nivel primario, no todos los estudiantes contaban con dispositivos en condiciones en el nivel secundario, y los directivos tuvieron que habilitar préstamos de equipos o proporcionar espacios dentro del centro para asegurar la continuidad educativa. Las dificultades con la conectividad se sortearon de manera similar, proveyendo espacios o colaborando con la provisión de tarjetas telefónicas o acuerdos con ANTEL.

Capacitación docente

La emergencia con la que hubo que diseñar estos dispositivos y planes de contingencia no permitió anticipar la toma de decisiones y muchas cosas se fueron resolviendo sobre la marcha. Sin embargo, los entrevistados reconocen algunas acciones respecto de la capacitación docente. Gran parte de los encuestados mencionó que los materiales e instructivos fueron uno de los aspectos más destacados, seguido de oferta optativa de espacios de apoyo.

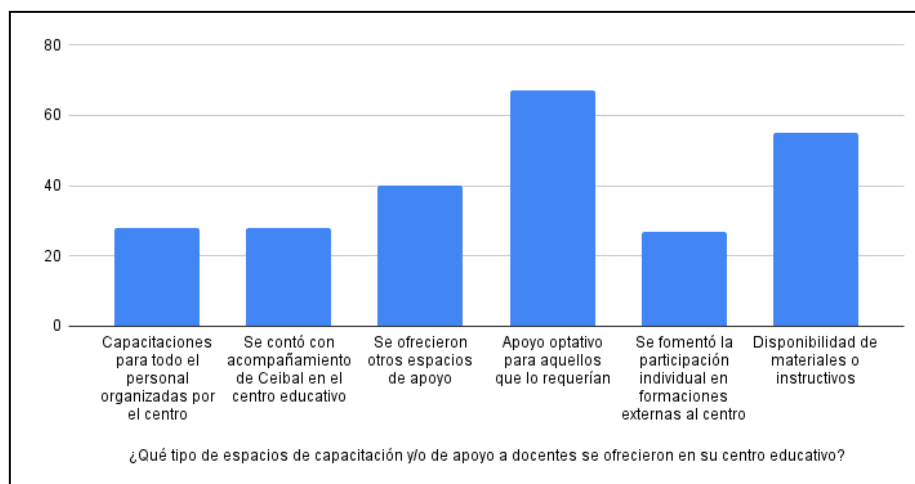
En los resultados de las encuestas, ilustrados en la figura 8, observamos que las tres estrategias más utilizadas fueron la disponibilización de materiales e instructivos para que cada docente pudiera acceder a ellos cuando los necesitase, el ofrecimiento de espacios de apoyo optativos, y capacitaciones para todo el plantel docente ofertadas por los mismos centros educativos:

Figura 8: Espacios de capacitación ofertados en los centros educativos, según directivos



Nota: Elaboración propia en base a datos de la encuesta

Figura 9: Espacios de capacitación ofertados en los centros educativos, según docentes



Nota: Elaboración propia en base a datos de la encuesta

La opinión mayoritaria en las entrevistas coincide respecto de que los materiales con instrucciones fueron la estrategia mayoritaria. En este sentido, el profesor del caso 5, señala la profusa circulación de recursos y tutoriales tanto elaborados tanto por Ceibal como por otros docentes:

Tutoriales de Ceibal sí, era a cada rato. Cómo subir una tarea, cómo transformar un pdf, cómo

hacer un video, cómo, cosas así. De todo lo que se te ocurra. Hacíamos videos cortitos y los mandábamos por WhatsApp, esa era la estrategia. Y también después hacíamos manuales en pdf. (C5P)

En otras entrevistas, se menciona la disparidad en el manejo de herramientas tecnológicas por parte de los docentes y se enfatiza la necesidad de capacitación que existió durante todo el período de pandemia:

Hubo capacitación para todos los docentes que no habían tocado las máquinas, como te decía, solo manejaban WhatsApp en sus celulares y claro, y el resto, o sea, hubo que explicarles que existían algunos programas, que había un Genially, que había Padlet, que estaba Canva, que se podían hacer infografías. Que el Zoom, el Meet, no era una cosa extraordinaria, que era bastante fácil. (C1D)

Orientaciones sobre la organización de los contenidos en la modalidad híbrida

Este objetivo fue el más complejo a la hora de reconstruir la toma de decisiones. Por un lado, la organización del nivel educativo hace que cada docente tenga mucha autonomía sobre el contenido. Por otro lado, el contexto de emergencia requirió poner el foco en el aspecto vincular mucho más que en el desarrollo del programa de cada materia.

Tenemos, entonces, definiciones en torno de los siguientes aspectos:

- Priorización del vínculo pedagógico por sobre el desarrollo de los contenidos.
- Jerarquización de contenidos indispensables.
- Promoción del trabajo en equipos interdisciplinarios.

Priorización del vínculo pedagógico

Ante la inédita situación educativa creada por la pandemia, los esfuerzos se centraron en evitar la deserción y en sostener el vínculo pedagógico. El objetivo de los centros pareció correrse de la exigencia académica hacia la importancia de mantener el contacto de los estudiantes de la manera en que eso fuera posible. Se pasó a una lógica de prioridades, en donde se priorizó en primer lugar ese contacto, y luego los contenidos curriculares más importantes. Así lo describe la docente entrevistada para el caso 3:

Digamos que como lineamiento general y ante la amplia gama de situaciones que se presentaban a nivel de país, la prioridad dada por las autoridades era mantener a los estudiantes vinculados a la institución. Entonces, no se hizo tanto énfasis en cumplir con el programa tal cual está, sí priorizar contenidos, pero lo importante era que el estudiante, en la medida de lo posible, se conectara, bueno, y que siguiera el curso. Ese fue el lineamiento

institucional. Entonces, como pautas para qué hacer con las clases, eran priorizar, tener al estudiante conectado con la institución y bueno, avanzar en la medida que fuera posible. (C3D)

En la misma línea, el director del caso 4 señala:

A nosotros se nos pidió que los estudiantes no perdieran el vínculo institucional, más allá de lo académico, el tema era tener un contacto diario con los estudiantes, un contacto institucional diario. Y bueno, alrededor de 100, 120 alumnos presentaban esas características [“estudiantes que tenían problemas importantes que no les permitían sostener el vínculo”]. (C4D)

El vínculo del estudiante con la institución es condición sine qua non para la enseñanza y el aprendizaje, y ese vínculo se volvió frágil en la situación de pandemia. El primer esfuerzo estuvo en cuidarlo, alimentarlo y mantenerlo, flexibilizando todo lo que lo pusiera aún más en riesgo. Como veremos en el apartado siguiente, esto implicó una priorización de contenidos, para no cargar más tensión en ese vínculo.

Jerarquización de contenidos disciplinares

La jerarquización de contenidos fue una de las directivas más claras en lo que respecta a la reorganización curricular en los años de pandemia. Esta reorganización se vio facilitada en algunos casos por el apoyo recibido de parte de la inspección, como menciona la profesora del caso 1:

Siempre en inglés estamos acostumbrados a hacer salas en donde acordamos, por ejemplo, durante la pandemia, cuáles eran las unidades que se iban a priorizar. Inspección siempre estuvo apoyándonos y dándonos directivas con respecto a eso. También en la forma de evaluar. Yo, particularmente, me sentí muy apoyada siempre. Y bueno, la inspección siempre apoya muy bien en este sentido. Cosa que, por ejemplo, en otros colegas, nos decían que no, que estaban como muy, como perdidos, de pronto, en algunas materias, de cómo encarar o ponerse de acuerdo en qué se iba a priorizar o qué se iba a dar, teniendo en cuenta la

situación. (C1P)

También en el caso 5 se señala el rol de la inspección como clave para orientar la jerarquización de contenidos, incluso apoyando esa jerarquización con materiales prearmados:

Tuvimos mucho apoyo de las inspecciones también, porque hay que decir que en muchos casos, los docentes estaban como medios a la deriva, o sea, nosotros teníamos como cierta disponibilidad de apoyo logístico, pero también pedagógicamente las inspecciones de las asignaturas tuvieron que cumplir un rol ahí, importante, de orientación, a veces en la jerarquización de contenidos, a veces en los enfoques que se daban y muchas veces se disponía de materiales, nosotros recibimos materiales que les hacíamos llegar a los docentes, que eran sugeridos por la inspección. (C5D)

En síntesis, una vez garantizada la continuidad educativa de cada estudiante, los esfuerzos se centraron en el aprendizaje de contenidos jerarquizados. Como era imposible cubrir todos los contenidos, los esfuerzos se centraron en enseñar aquellos que se consideraron más importantes, y en esa selección parece haber sido importante el rol de la inspección.

Promoción del trabajo en equipos interdisciplinarios

Otra estrategia que se menciona en las entrevistas y que parece haber sido alentada por los equipos directivos fue el trabajo en equipos interdisciplinarios. El apoyo entre colegas alivianó la tarea docente, pero además contribuyó a la priorización de contenidos y fomentó el trabajo en proyectos, tal como lo describe la directora del caso 2:

Ahora, bueno, yo estimulé también el trabajo en duplas y en triplas; duplas, en realidad, no se conformaron triplas. Y me acuerdo de un profesor de Visual y Plástica y una profesora de Biología (...) trabajaron en el curso del año en que fueron dupla, trabajaron con los contenidos

integrados de las dos asignaturas, a través de proyectos en que los gurises modelaban, filmaban.(C2D)

Muchos de los equipos de trabajo formados durante los años de pandemia, perduran hasta el presente, tal como nos menciona el profesor del caso 3:

Lo que sí también se generó, que antes tal vez no había tanto, eran grupos interdisciplinarios, de todas las asignaturas de la escuela, que todavía los seguimos usando para difusión de las cosas que mandamos desde lo que es la parte de gestión, cuando dirección, por ejemplo, envía un correo, ese mismo grupo que usábamos para la pandemia, ahora lo usamos para hacer aviso de que se mandó información, desde el correo institucional o para pasar avisos de coordinación de centro, sábado, tantas horas. (C3P)

Docentes y directivos parecen haber encontrado en el trabajo en equipo sostén y apoyo al tiempo que una estrategia útil desde lo pedagógico.

Estrategias de sostenimiento del vínculo pedagógico

Uno de los desafíos más importantes fue construir estrategias de sostenimiento del vínculo pedagógico ante la ausencia del encuentro cotidiano pre pandemia. Tal como se comentó en apartados previos, encontramos una preocupación genuina y sostenida al respecto en la que las instituciones en general y los/las profesores/as en particular desplegaron un conjunto de acciones:

- Seguimiento general de los estudiantes por parte de los docentes.
- Seguimiento focalizado de estudiantes con situaciones particulares.
- Estrategias de acompañamiento emocional.

Seguimiento de los estudiantes por parte de los docentes

El seguimiento general de los estudiantes fue una tarea que recayó en los/las profesores/as con algunos lineamientos de la gestión de cada centro. Así, por ejemplo, se implementaron planillas de registro de asistencia y de entrega de actividades, lo que permitió advertir de forma muy rápida qué estudiantes estaban desconectados de la actividad. Naturalmente estos registros existían previos a la pandemia, lo que se señala, en todos los casos, es la adecuación de este instrumento a las nuevas necesidades. Como menciona el director del caso 2, la asistencia consistía en la conexión a la clase de zoom, y en el ingreso a la plataforma de aprendizaje:

Tuvimos unas planillas y los docentes pasaban la asistencia a las clases de Zoom, cada 15

días, a las adscriptas. Y las entregas de los trabajos también. O sea, inventamos una planilla que tenía asistencia a Zoom y entrega de trabajos e ingreso a la plataforma, ¿no?, para participar de un diálogo, de un foro. Eso nos permitió hacer como un sistema de alerta, entonces, las adscriptas llamaban, llamaba yo, yo me comunicaba también con muchos padres; la psicóloga también intervino. (C2D)

El caso 3 es claro, respecto de que esta acción se enmarca en prácticas preexistentes. El subdirector se refiere a un sistema que es política educativa de toda enseñanza media en Uruguay: la protección de trayectorias educativas.

UTU tiene un sistema de trayectorias educativas, el sistema de trayectorias educativas consta de dos grandes partes. Primero, el profesor, por lo general, de la clase, debe hacer un seguimiento de todos los alumnos en general. Si ese alumno falta dos o tres clases, eso automáticamente hay que avisarlo al adscripto. Cuando el adscripto le llega ese aviso, automáticamente él debe comunicarse con la familia, y preguntar qué está pasando. (...) Entonces, haciendo la trayectoria educativa del chiquilín, que eso después cada adscripto tiene dividido, tiene sus grupos disponibles, que le va haciendo, justamente, seguimiento a caso por caso. Llamar a la casa; teléfono 1, por ejemplo, no contesta, llamamos al teléfono 2, si teléfono 2 no contesta, bueno, vemos el teléfono de madre, padre o tutor que figure en el sistema, si es menor. En el caso de que ninguno de esos casos funcione, bueno, tenemos la dirección de donde vive el chiquilín para ver la posibilidad de ir con un educador, algún compañero, un adscripto para seguir trabajando. (C3D)

La clave del sostenimiento del vínculo pedagógico fue diseñar un sistema de comunicación eficiente. Para ello, como ya hemos mencionado en otros apartados, cada institución desplegó una estrategia diferente que se nutrió de los canales disponibles. Así, por ejemplo, una de las estrategias desarrolladas por los/las profesores/as fue la organización de grupos de whatsapp o correo electrónico con el nombramiento de delegados por cada curso. Esto puede observarse en el caso 1:

Con las familias se hacía a través de las páginas, el liceo tiene página, una especie de Facebook, y se hace, también llamaban constantemente telefónicamente, había un delegado

por grupo, al cual se le comunicaba, y el delegado le comunicaba al resto, que si no, sería una locura, una cosa de nunca acabar de mensajes, listas de difusión. (C1D)

Finalmente, también se recurrió a las llamadas o videollamadas para establecer el contacto cuando un/a estudiante se desconectaba por varios días:

un recurso que ayudó muchísimo, que fue la videoconferencia, esto que estamos haciendo ahora, que es muy común, nosotros teníamos estudiantes que, a partir de la videoconferencia, empezaron a trabajar, que antes estaban, se conectaban, pero no fue hasta la videoconferencia que no empezaron, que trabajaron. (...) Hubo un apoyo mayor de la familia en la medida que el dispositivo videoconferencia se puso en práctica. (C5D)

Todas estas tareas de seguimiento y acompañamiento a los estudiantes por parte de los docentes, fueron acompañadas y apuntaladas por diversas estrategias a cargo del personal no docente, y planes de acción enfocados especialmente en aquellos estudiantes con mayores dificultades, tal como veremos en el próximo apartado.

Seguimiento focalizado de estudiantes con situaciones particulares

A nivel institucional, se tomaron decisiones para realizar el seguimiento con aquellos estudiantes que presentaran situaciones particulares. En la información recabada encontramos, en primer lugar, sistemas de tutorías de acompañamiento por parte de docencia indirecta y/o equipo interdisciplinario. Esto se observa, por ejemplo en el caso 2, en donde también se menciona el rol de la psicóloga interviniendo en diversas situaciones a través de videoconferencias con los estudiantes y sus familias:

Establecimos un sistema de tutorías con la docencia indirecta y las adscriptas. Nosotros íbamos a entregar máquinas o íbamos a entregar tareas, a algunos gurises se les entregó en forma impresa, se les dio también pendrive a algunos gurises, para que entregaran tareas. (...) A la psicóloga le costó hacer, como crear un espacio donde también ella se comunicaba e

intervenía en situaciones, que empezamos a detectar situaciones. Bueno, llegó a tener reuniones por Zoom con familias, con estudiantes. (C2D)

En segundo lugar, se observan también acciones tendientes a dar apoyo a través de un dispositivo de acompañamiento a estudiantes con dificultades en el aprendizaje vinculadas a la suspensión de la presencialidad. La situación de emergencia dio lugar a la identificación de algunos problemas de aprendizaje que debieron ser atendidas por equipos interdisciplinarios:

(...) empezó a aparecer en la videoconferencia, que es bueno, mi hijo, mi nieto, mi sobrino tiene algunas dificultades de aprendizaje, tiene tal diagnóstico, y claro, todo ese conjunto de estudiantes que en la clase a veces pasan desapercibidos, en la virtualidad eran como un registro muy paralelo. Apenas podíamos conectarnos con los estudiantes que tuvieran los recursos para hacerlo y tuvieran la disponibilidad y todo, todos aquellos que presentaban dificultades, quedaron como muy atrás. (...) aparecieron apoyos, hoy hablaba de los reglamentos, flexibilización de reglamentos, eso ayudó mucho, y también ayudó mucho los apoyos o las tutorías, se empezaron a destinar las tutorías para acompañar a estos estudiantes. (C5D)

Sostener el vínculo pedagógico de los estudiantes con las instituciones educativas durante la pandemia excedió el acompañamiento académico, ya que involucró además atender cuestiones emocionales e incluso necesidades materiales. De ello nos ocuparemos en el próximo apartado.

Estrategias de acompañamiento emocional

En el retorno a la presencialidad, se identificó la necesidad de ofrecer espacios de acompañamiento emocional que permitieran una revinculación entre la comunidad educativa y habilitaran conversaciones sobre lo vivido en un momento tan excepcional. Los

psicólogos escolares ocuparon en algunos casos un rol importante en esos diálogos con los estudiantes que regresaban a la escuela, y debían procesar lo transitado. Así lo relata el directivo del caso 1:

En el regreso hubo varias reuniones, varias salas con los docentes, con los estudiantes, sobre todo, tratamos de trabajar lo que te decía, que fue lo emocional, cómo se habían sentido, tratamos de traer el equipo de psicólogos para hablar con ellos. (C1D)

En las entrevistas, se describen actividades lúdicas y también estrategias de acompañamiento ante situaciones de duelo, que tienen el objetivo de acompañar a los estudiantes desde lo emocional. Se observa además que, en ocasiones, se atiende a lo emocional juntamente con las necesidades materiales, sobre todo en lo concerniente a alimentos. Así, en el caso 1, la directora describe como ante el problema de estudiantes que venían con necesidades alimentarias insatisfechas, se organizan desayunos compartidos entre docentes y estudiantes, que refuerzan los vínculos y crean lo que la directora llama una “comunidad” entre ambos:

Entonces, se sintió el tema este año de algunos estudiantes que venían, nosotros entendíamos, como con falta de alguna alimentación. Conseguimos por redes con otras instituciones dar leche en polvo, cocoa, azúcar, dulce y demás, y algunos grupos de padres, de gente con otras posibilidades económicas. Pero pasaba lo mismo que pasó lo que ustedes me estaban preguntando. Si yo digo que la leche es para Juan, Pedro; Juan, Pedro, se va a sentir mal, peor de lo que ya se tiene que sentir. (...) Entonces, en ese primer o segundo día, andaban los profesores también tomando, para que hubiera como esa comunidad entre los docentes y los estudiantes.(C1D)

Las entrevistas ponen de manifiesto entonces las distintas acciones que se llevaron a cabo para sostener el vínculo pedagógico y acompañar a los estudiantes no sólo en lo educativo sino además en sus necesidades emocionales y materiales.

Decisiones didácticas respecto de: producción de contenidos, diseño de actividades de aprendizaje y evaluación

En el nivel de las estrategias de enseñanza ya hemos mencionado que la particularidad del nivel educativo hizo que la toma de decisiones cayera, casi exclusivamente, en los/las profesores/as haciendo muy dispar lo que se realizó efectivamente. Sin embargo, tanto las encuestas como las entrevistas permiten entrever algunas de las opciones elegidas en estas decisiones. A continuación, organizamos la exposición de lo relevado en tres apartados: el primero dedicado a la selección y producción de contenidos, el siguiente, al diseño de actividades, y el último a las estrategias de evaluación empleadas.

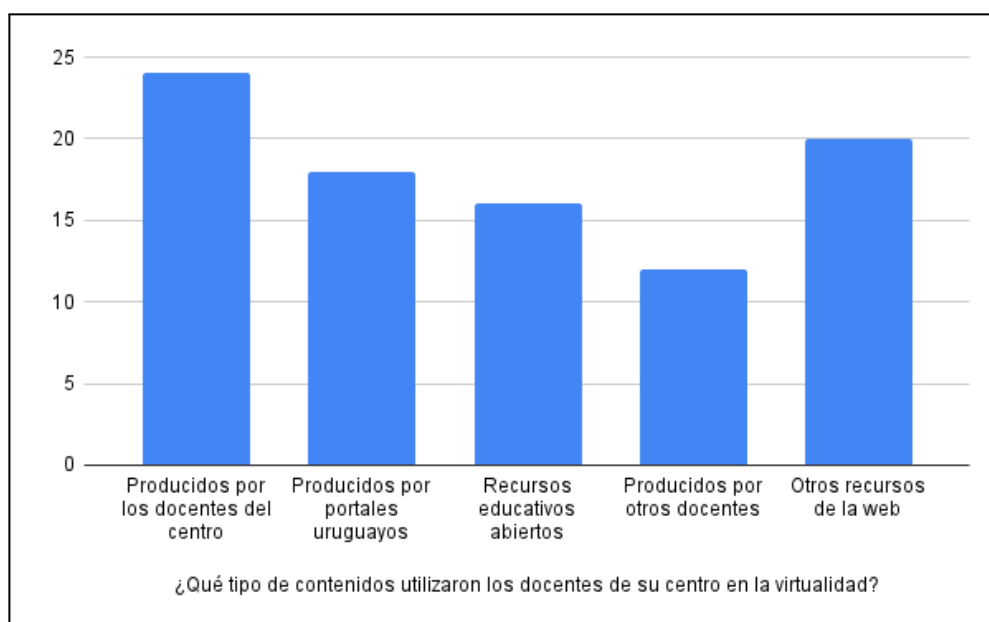
Selección y producción de contenidos

Uno de los desafíos de la educación híbrida es la selección y producción de materiales didácticos adecuados, sobre todo para la parte de la propuesta en donde los estudiantes deben trabajar autónomamente. Encontramos, tanto en las encuestas como en las entrevistas, que hubo una valorización muy importante de los contenidos producidos por Ceibal y los portales educativos, aunque también se utilizaron recursos de la Web de diferentes fuentes y hubo producción de contenidos propios por parte de cada centro.

Un dato particular es que, mientras los equipos de conducción mencionan la producción de contenidos por parte de los docentes del centro como primera opción esto no concordaba con los testimonios de los propios docentes. En la encuesta a directivos, tal como se muestra en la figura 10, prevalece la producción de contenidos del centro por sobre las otras opciones mientras que en la encuesta a docentes, en la figura 11, la situación se invierte y

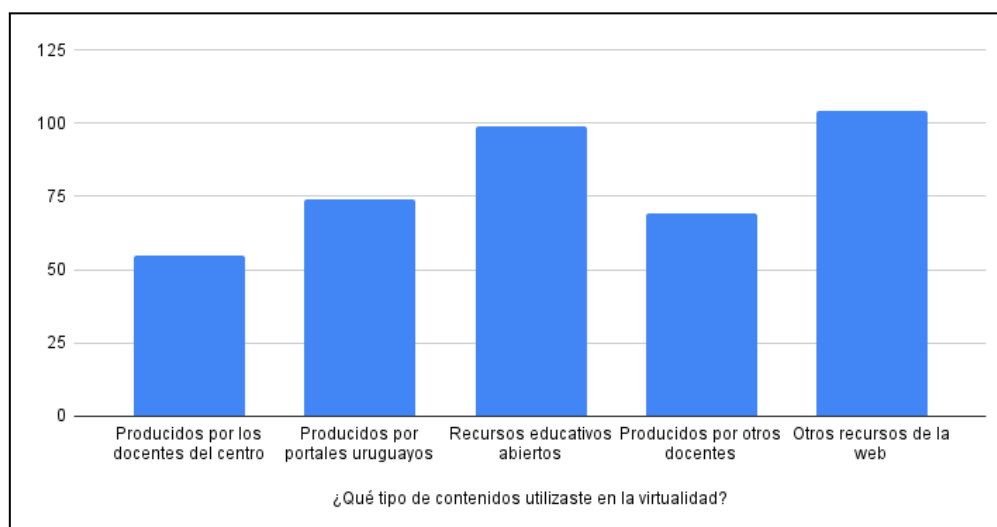
sobresalen los contenidos de la Web. Las diferencias podrían sugerir que hubo producción de materiales, que resultaron altamente visibles para los equipos de gestión.

Figura 10: Contenidos utilizados por los docentes en la virtualidad, según directivos



Nota: El cuadro fue elaborado a partir de los datos relevados en la encuesta a directivos.

Figura 11 Contenidos utilizados en la virtualidad, según docentes



Nota: El cuadro fue elaborado a partir de los datos relevados en la encuesta al profesorado.

Estas diferencias se sostienen, también, en algunas de las entrevistas. Así, por ejemplo, el director del caso 3 señala que hubo una gran producción de materiales que se subían a la página institucional del centro:

Tenemos mucho material que fue creado por los docentes de nuestra institución de acá. Los docentes nos mandaban muchos repartidos, mucho material creado, y nosotros respetando, obviamente, su autoría, los subíamos a nuestra página institucional con nombre y apellido para que todos los alumnos los pudieran descargar. Obviamente, también usamos materiales de otros lugares. (C3D)

Sin embargo, el director del caso 5 reconoce que la acción principal fue la de selección de recursos existentes en la web, y en todo caso, lo que se realizaba era una buena curaduría:

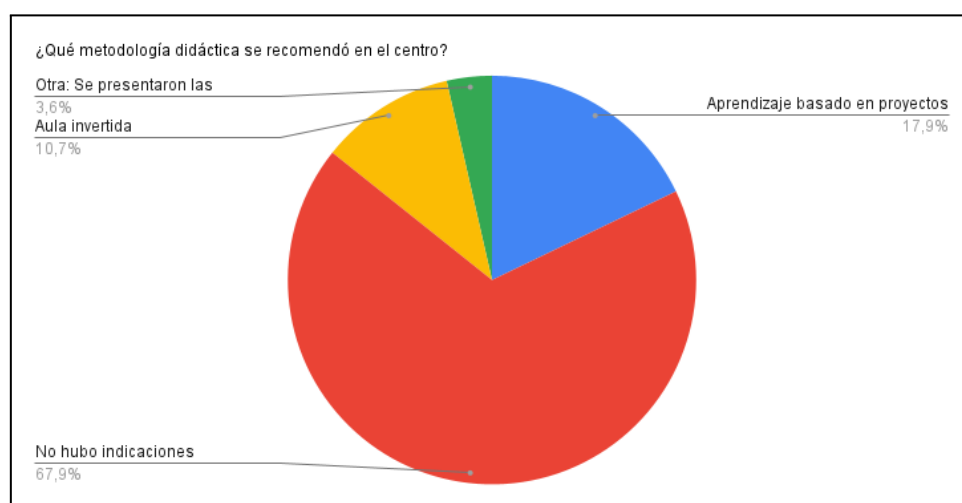
Nosotros, en algún momento, pretendíamos que los docentes pudieran elaborar, pero eso fue como una pretensión y quedó muy libre. En realidad, lo que tratamos fue después de hacernos de una especie de curaduría de materiales y que bueno, la mayoría lo que hizo fue compartir recursos ya existentes en la comunidad educativa. O recursos que habían funcionado en [otros centros educativos], el multiempleo prolifera en nuestros docentes, entonces, hicimos tal cosa en tal escuela o en el liceo trajimos tal actividad. Bueno, eso, las que funcionaban rápidamente eran de difusión entre los docentes y creo que funcionó más el compartir que el crear. (C5D)

Diseño de actividades

Respecto del diseño de actividades hay gran consenso respecto a que no hubo indicaciones institucionales realizadas al cuerpo docente, sino que se les permitió elegir cómo abordar la situación uniendo los momentos presenciales y virtuales. Tal como puede observarse en la figura 12, prácticamente el 68% de los responsables encuestados responde con esta afirmación, mientras que un 18% manifiesta que se promovió el aprendizaje basado en proyectos como metodología didáctica, y para el 11% la sugerencia fue el aula invertida. Una de las respuestas afirma que en su caso lo que se hizo fue presentar a los docentes las

metodologías disponibles (no aclara cuáles) y luego de ello se les invitó a optar por la que creyeran más conveniente.

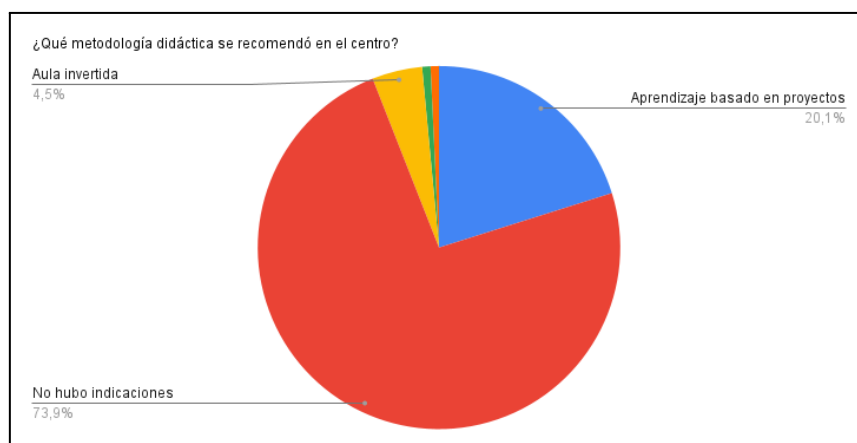
Figura 12: Metodologías didácticas para el diseño de actividades recomendadas en el centro, según directivos.



Nota: El cuadro se elaboró a partir de lo relevado en la encuesta a directivos.

En el caso de la encuesta a los docentes, tal como se muestra en la figura 13, hay coincidencia con lo expresado por los directivos ya que un 74% de los docentes encuestados afirma que no hubo indicaciones institucionales respecto a las metodologías a emplear y que se los dejó optar por lo que consideraran conveniente, mientras un 20 % manifiesta que una metodología de aprendizaje basado en proyectos fue lo que se les sugirió. Apenas el 4% menciona el aula invertida como metodología propuesta, mientras surgen dos respuestas con otras opciones.

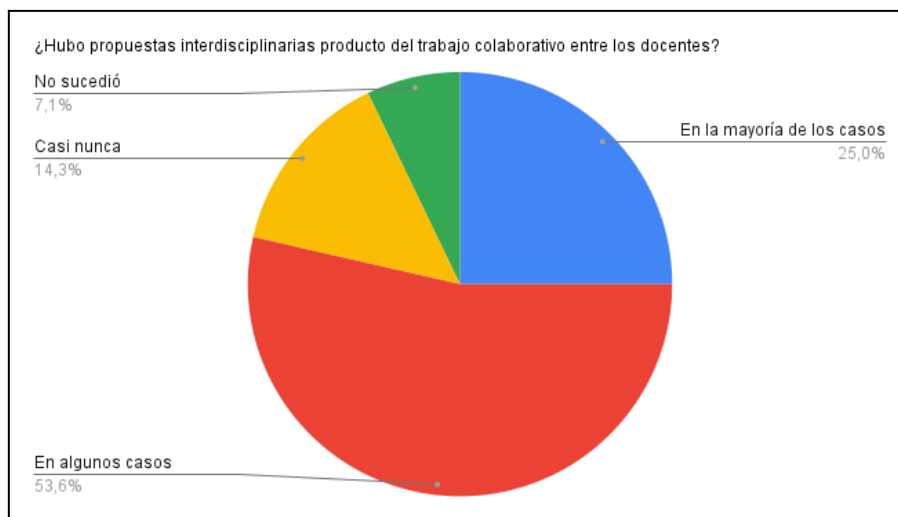
Figura 13: Metodologías didácticas para el diseño de actividades recomendadas en el centro, según docentes



Nota: El cuadro se elaboró a partir de lo relevado en la encuesta a directivos.

Los años de pandemia resultaron una oportunidad para el trabajo colaborativo entre colegas, y el trabajo de campo realizado muestra que esto se aprovechó. Tal como se puede observar en la figura 14, casi el 80% de los directivos entrevistados afirma que hubo propuestas interdisciplinarias, producto del trabajo colaborativo entre los docentes. El 54% de los responsables de gestión manifiesta que en algunos casos, mientras el 25% afirma que en la mayoría. De todas formas hay quienes plantean que casi nunca sucedió (14%) o directamente no sucedió (7%):

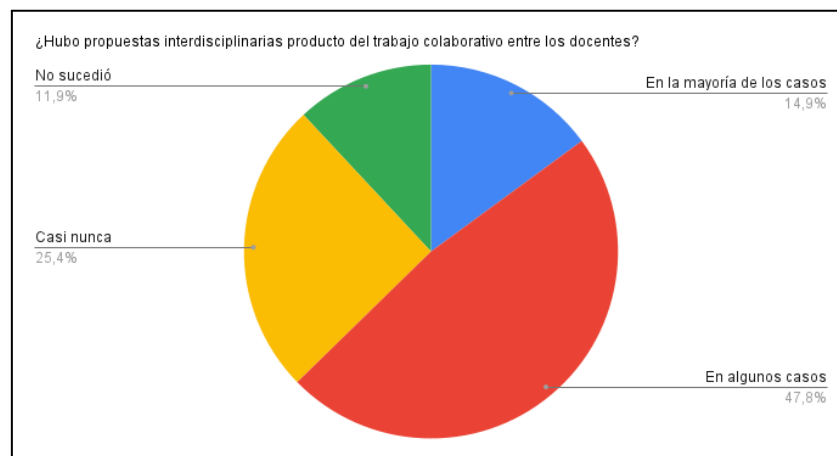
Figura 14: Propuestas interdisciplinarias en los centros, según directivos



Nota: El cuadro se elaboró a partir de lo relevado en la encuesta a directivos.

La encuesta a docentes arrojó similares resultados en relación a la existencia de propuestas interdisciplinarias producto del trabajo colaborativo entre los docentes. Tal como puede observarse en la figura 15, más del 60% de los docentes encuestados afirmó que se llevaron a cabo este tipo de propuestas. De ese porcentaje, un 15% planteó que fue así en la mayoría de los casos, mientras un 48% menciona que sucedió en algunos casos. Un 25% opina que casi nunca se dio este tipo de trabajo, mientras un 12 % opina que nunca sucedió.

Figura 15: Propuestas interdisciplinarias en los centros, según docentes



Nota: El cuadro se elaboró a partir de lo relevado en la encuesta a docentes.

Los resultados de las entrevistas coinciden con lo relevado en las encuestas. Tanto los/as docentes como los equipos de conducción señalan que la nueva organización de las rutinas escolares favoreció el trabajo por proyectos y la implementación de propuestas interdisciplinarias. A modo de ejemplo, podemos citar lo que la directora del caso 2 comenta:

Fomentamos el trabajo a través de proyectos, y bueno, varios proyectos incorporaron la elaboración de un video para presentar determinadas temáticas. Y bueno, en clases de Matemática se usan programas Ceibal, también promovimos, en conjunto también con algún docente de Ceibal que en ese momento pudimos contactar. (C2D)

En conclusión, el análisis de los datos muestra que las indicaciones respecto de la metodología a emplear fueron laxas, y las decisiones quedaron libradas a los docentes del centro. Muchos docentes parecen haber trabajado en forma colaborativa en proyectos interdisciplinarios.

Estrategias de evaluación

En concordancia con la priorización del vínculo pedagógico por sobre los contenidos, pudimos recabar poca información acerca de las estrategias de evaluación. Si bien aparecen algunas menciones es un tema que queda desdibujado respecto a todo el resto de las decisiones de las estrategias de enseñanza.

Cuando se hace referencia a la evaluación, surgen comentarios que demuestran, una preocupación que no estaba vinculada con las formas de evaluación en sí mismas sino con la dificultad para acreditar la identidad de quienes estaban siendo evaluados. El siguiente comentario de la directora del caso 3 ilustra esta preocupación, y hace referencia a la preocupación por la validez de lo respondido en evaluaciones que parecen haber mantenido los formatos tradicionales de la presencialidad:

Con respecto a evaluación, diría que se mantuvo la evaluación tradicional, un poco restringida a las posibilidades que daba CREA de valor, también ellos, los docentes tuvieron que, porque ahí también estaba los prejuicios de bueno, ¿qué tan válida tomo esta evaluación si yo no sé quién la está haciendo? Entonces, se empezaron a usar la posibilidad bueno, de preguntas aleatorias, que no se pudieran, en un momento de, a ver, vamos a diferenciar lo que eran las pruebas de lo que eran los exámenes, en un caso, cuando empezaron los exámenes de esta modalidad, se pedía incluso, hasta que hubiera una cámara para los estudiantes. Y bueno, en realidad, en muchos casos no se podía cumplir por la estructura, infraestructura que tenían los estudiantes. Pero sí, si tuviera que llegar a una conclusión, se mantuvo una evaluación tradicional. (C3D)

A pesar de esto podemos, también, identificar algunos esfuerzos por realizar evaluaciones formativas en el contexto de la modalidad híbrida

A nivel de inspección, desde mi asignatura, existieron dos instancias de reunión. Y sí se planteó el hecho, bueno, de los trabajos mediante la carpeta virtual, de trabajar con una

carpeta virtual, nuestra asignatura se evalúa por procesos, entonces, la carpeta es muy importante, porque ahí podemos evaluar cómo comenzó el estudiante y cómo terminó. Que, a diferencia de otras asignaturas, capaz que la carpeta no tiene tanto peso, o tener el cuaderno completo, más bien como que se basa en los escritos, si no, en los trabajos orales. Se nos planteó como desde su lugar como otra modalidad de trabajo, pero sobre todo, en ese momento teníamos una inspectora que era una genia y nos brindó como mucha tranquilidad. (C2P)

CONCLUSIONES

En este apartado sistematizamos las principales observaciones que surgen en relación a cada uno de los objetivos específicos propuestos. También elaboramos algunas reflexiones relativas a los aspectos que pueden conformar una propuesta híbrida y también las dificultades que, en los casos analizados, se pudieron apreciar. Finalmente dejamos planteadas algunas preguntas que pueden ser guías para futuras investigaciones.

El primero de los objetivos, indagar acerca de los aspectos centrales que se consideraron al momento de construir una propuesta híbrida, implica intrínsecamente un desafío dada la dificultad conceptual que reportamos al inicio de este informe: el propio concepto de “modalidad híbrida de enseñanza” está en construcción, no hay una acepción única en la literatura.

Un primer aspecto que surge en los casos analizados como necesidad para la construcción de una propuesta híbrida es la comunicación institucional entre equipos de gestión, docentes, estudiantes y familias. En todos los casos se aprecia un interés particular por mantener un contacto frecuente entre todos los actores de la comunidad educativa, en particular con estudiantes como estrategia para sostener el vínculo pedagógico. Esta comunicación se viabilizó a través de plataformas como CREA, páginas web institucionales, redes sociales, herramientas de mensajería instantánea, correo electrónico y comunicación telefónica.

Otro aspecto que caracteriza a la propuesta híbrida en cada centro lo conforman las decisiones en torno a las herramientas digitales empleadas. Estas decisiones se vieron altamente influenciadas por políticas estatales adoptadas previamente a la pandemia: la entrega de dispositivos personales a estudiantes y centros públicos, y el uso de la plataforma CREA. En los casos analizados se observa una clara prevalencia de esa plataforma para la comunicación y gestión de la enseñanza, que también se articuló con otros recursos empleados por docentes. Si bien las herramientas ofrecidas por el plan

Ceibal fueron las más adoptadas, los equipos de gestión las recomendaron pero permitieron también otras estrategias, priorizando la continuidad del vínculo pedagógico. En este sentido, un dato interesante a rescatar es que una vez terminado el proceso de pandemia, cuando en 2022 la situación se volvió de presencialidad plena, el uso de la plataforma CREA se mantuvo con altos índices de empleo por parte de la comunidad educativa.

Un tercer aspecto que caracteriza a la propuesta híbrida es la reorganización de la rutina escolar. La jornada escolar se reestructuró de diferentes maneras en los distintos centros para poder aprovechar el espacio disponible y respetar las medidas sanitarias: subdivisión de grupos con asistencia alternada en días o semanas, o bien con asistencia reducida dentro de una misma jornada, o bien presencialidad plena en casos en que las condiciones edilicias lo permitieron. Se priorizó a estudiantes que más lo necesitaban atendiendo a diferentes criterios, ya sea por su grado de desvinculación en el período de confinamiento o sus necesidades académicas. Se contempló a aquellos que no podían concurrir con actividades alternativas que se ofrecieron por las vías de comunicación antes descriptas, o, en algunos casos, transmitiendo la clase en forma virtual.

Otro aspecto sobre el que los equipos de dirección debieron tomar decisiones fue el equipamiento y conectividad de la comunidad educativa. Si bien el plan Ceibal tiene como estrategia la entrega de equipos a cada estudiante, no todos los estudiantes contaban con dispositivos en condiciones en el nivel secundario, y los directivos tuvieron que habilitar préstamos de equipos o proporcionar espacios dentro del centro para asegurar la continuidad educativa. En cuanto a la conectividad, el estado proveyó de accesibilidad gratuita a la plataforma CREA, lo que incluye también la posibilidad de videoconferencias. Para los casos en que no se contaba con espacios o dispositivos adecuados para conectarse, los centros también proveyeron espacios y en algunos casos ofrecieron tarjetas telefónicas.

El último aspecto que surgió como estructurante de la propuesta híbrida es la capacitación docente. En la mayoría de los casos analizados se explicita haber favorecido la capacitación docente en cuanto al uso de recursos digitales, mayormente a través de instructivos y

tutoriales que se difundían mediante las vías de comunicación mencionadas. Esta información coincide con las respuestas obtenidas en las encuestas a equipos de dirección y docentes.

El segundo objetivo propuesto en la investigación fue sistematizar las orientaciones sobre la organización de los contenidos curriculares en la modalidad híbrida. Surge de las entrevistas que en el período de pandemia los equipos de dirección priorizaron el mantenimiento del vínculo pedagógico por sobre el desarrollo de los contenidos. Ello condujo a una necesaria jerarquización de los contenidos, tarea que, según señalan algunos profesores entrevistados, fue abordada por las inspecciones de asignaturas. Finalmente, una orientación que se repite en los diferentes casos fue la de favorecer el trabajo en equipos interdisciplinarios, como forma de apoyo entre docentes. Este trabajo conjunto hizo emerger, en algunos casos, la estrategia de trabajos por proyectos para abordar una misma temática desde diversas disciplinas.

Respecto al tercer objetivo, destacamos tres estrategias que estructuraron el sostenimiento del vínculo pedagógico. La primera, el seguimiento general de los estudiantes por parte de los docentes (de asignatura y adscriptos), el que se dio por una combinación de estrategias preexistentes, como planillas de registro de asistencia y entrega de tareas, o el sistema de trayectorias educativas, con estrategias específicas del contexto de confinamiento parcial que se vivía, como la organización de grupos de whatsapp o correo electrónico con el nombramiento de delegados por cada curso, o llamadas individuales a estudiantes que se desconectaban por varios días.

Esa estrategia permitió identificar estudiantes con situaciones particulares, lo que condujo a la elaboración de una estrategia de atención focalizada en ellos. Se establecieron sistemas de tutorías por parte del equipo de adscripción o interdisciplinarios de las instituciones y apoyo específico a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Además, se establecieron sistemas de acompañamiento emocional y en algunos casos atención específica a estudiantes con necesidades básicas insatisfechas, como la alimentación.

Por último, en relación al cuarto objetivo específico, se analizaron la selección y producción de contenidos para la enseñanza, las metodologías didácticas empleadas y las estrategias de evaluación. En este punto encontramos diferencias entre las respuestas de los equipos de gestión y los docentes. Los primeros responden, mayormente, que los docentes empleaban materiales elaborados por ellos, mientras los docentes informan, mayormente, que empleaban recursos educativos abiertos. En general, lo que sí se observa de los casos analizados es una variabilidad en cuanto a la fuente de los recursos empleados: extraídos internet, producidos por docentes del centro, producidos por otros docentes que los comparten, etc. También se habla de curaduría de recursos educativos abiertos, lo que implica la selección de recursos y también la adecuación para cada curso y clase en concreto, por parte del docente.

Respecto a las metodologías didácticas, en general se dejó liberado a que cada docente empleara la que creyera más conveniente, si bien hubo recomendaciones sobre usar, por ejemplo, aula invertida o aprendizaje basado en proyectos pero no fueron tomadas por los docentes como metodologías principales para su labor. Sí se fomentaron y llevaron a cabo trabajos interdisciplinarios.

La evaluación sería el aspecto que menos modificaciones sufrió, las entrevistas arrojan que se mantuvieron evaluaciones tradicionales. En este aspecto el foco de preocupación se deslizó hacia las maneras de acreditar la identidad de quienes estaban siendo evaluados, por ejemplo mediante la obligatoriedad de mantener cámaras prendidas durante exámenes.

En síntesis, podemos decir que los aspectos sobre los que se tomaron –o no- decisiones ante la necesidad de generar una propuesta híbrida en la transición entre el confinamiento y la presencialidad fueron la comunicación entre equipos de gestión y el resto de la comunidad educativa y entre docentes y estudiantes, las herramientas digitales empleadas para mantener el vínculo pedagógico, la reestructuración de la rutina escolar, el equipamiento y conectividad, la capacitación docente, la organización y priorización de contenidos a desarrollar en los cursos, las estrategias de seguimiento y atención académica y emocional particular a estudiantes que lo requirieran, la selección y producción de

actividades de enseñanza, las metodologías didácticas a emplear y la evaluación de los aprendizajes.

En los casos analizados se detecta que, mientras el foco estuvo en mantener el vínculo con los estudiantes, se aprecia una ausencia de orientaciones sobre los contenidos curriculares y estrategias de enseñanza virtual. En concordancia con ello, pudimos recabar poca información acerca de las estrategias de evaluación. Si bien aparecen algunas menciones es un tema que queda desdibujado respecto a todo el resto de las decisiones de las estrategias de enseñanza.

Por otro lado, las estrategias de uso de herramientas y aplicaciones digitales fueron posibles porque hubo una reorganización de los tiempos y espacios escolares. En la mayoría de los casos no se tradujo directamente la grilla escolar a horas de clase sino que se respetaron los tiempos que requiere el trabajo en virtualidad, con instancias de trabajo sincrónico y otras asincrónicas.

Rescatamos un aspecto que parece haber resultado fructífero a los docentes y equipos directivos y que podrían mantenerse en un futuro, el trabajo interdisciplinario. Entendemos que fue posible en momentos de pandemia por la coyuntura particular de confinamiento, pero que para que ser perpetuado en un futuro requeriría de horas de coordinación simultáneas de los docentes para poder pensar esos espacios.

En tal sentido, nos cuestionamos si ciertas prácticas desarrolladas en esta coyuntura puedan mantenerse en un futuro. Las estrategias de comunicación sí parecen haberse renovado, con un uso más amplio de redes sociales, páginas web, uso de plataformas como repositorios de materiales. Ahora, una pregunta que puede continuar generando investigación y reflexión en la comunidad educativa es ¿en qué medida esto que observamos es el resultado de un período excepcional o es la posibilidad de pensar, problematizar y transformar prácticas históricas?

REFERENCIAS

- ANEP (28 de mayo de 2020). *Protocolo de aplicación para el reintegro de estudiantes a centros educativos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y a centros educativos habilitados o autorizados, en el marco de la pandemia COVID – 19.*
- ANEP (8 de octubre de 2020). *ANEP restableció obligatoriedad de la presencialidad desde el martes 13 en todo el país.* <https://www.anep.edu.uy/15-d/anep-restableci-obligatoriedad-presencialidad-desde-el-martes-13-en-todo-el-pa-s>
- Beatty, B. J. (2007). *Hybrid classes with flexible participation options–If you build it, how will they come.* 2007 Annual Proceedings-Anaheim: Volume, 15.
- Ceibal (s.f.a). *¿Qué es Ceibal?* <https://ceibal.edu.uy/institucional/que-es-ceibal/>
- Ceibal (s.f.b). *Entrega de dispositivos.* <https://ceibal.edu.uy/dispositivos-soporte/entrega-de-dispositivos/>
- Ceibal (s.f.c). *Plataformas y programas: CREA.* <https://ceibal.edu.uy/plataformas-y-programas/crea/>
- Fitzgerald, M. A., Orey, M., & Branch, R. M. (Eds.). (2002). *Educational media and technology yearbook 2002* (Vol. 27). Libraries Unlimited.
- Gairín, J., Mercader, C. (2021). *La situación de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica.* EDO-SERVEIS - Universitat Autònoma de Barcelona, 283-299.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105.
- Graham, C. R., & Dziuban, C. (2007). *Blended learning environments: Handbook of research on educational communications and technology.*
- Kuklinski, H. P., & Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia.* Outliers School.

- Martyn, M. (2003). The hybrid online model: Good practice. *Educause quarterly*, 26(1), 18-23.
- Osorio Gómez, L. A. (2011). Ambientes híbridos de aprendizaje. *Actualidades pedagógicas*, 1(58), 29-44.
- Presidencia de la República (s.f.). *Medidas del Gobierno para atender la emergencia sanitaria por coronavirus (COVID-19) en materia de Educación*
<https://www.gub.uy/presidencia/politicas-y-gestion/medidas-del-gobierno-para-atender-emergencia-sanitaria-coronavirus-covid-19-0#>
- Presidencia de la República (2008), Ampliación del Plan Ceibal a Instituciones de Enseñanza Privada. Proyecto de Conectividad Educativa de Informática Básica.
<https://www.impo.com.uy/bases/decretos/628-2008>
- Saichaie, K. (2020). Blended, flipped, and hybrid learning: Definitions, developments, and directions. *New Directions for Teaching and Learning*, (164), 95-104.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Lumiere Ediciones.
- Soletic, A. (2021). Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad. *Laboratorio de Innovación y Justicia Educativa (EduLab) del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC)*.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Ediciones Morata.