



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Postgrado
Interuniversitario de
Psicología de la
Educación

grintie

Universidad de Barcelona

Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación

Doctorado conjunto en Psicología de la Educación

**Los docentes ante procesos de transformación e innovación educativa.
Un estudio sobre la Identidad de Aprendiz de docentes uruguayos de
Educación Inicial y Primaria en el marco del Plan Ceibal**

Autora: Gabriela Inés Bañuls Campomar

Director: Dr. César Coll Salvador

Noviembre, 2020



Agradecimientos

El desarrollo de un doctorado es una construcción colectiva en la que los doctorandos cargamos con la tarea central que podemos desarrollar gracias a múltiples apoyos, cada uno necesario e imprescindible.

Doy las gracias a dos instituciones de mi país a través de la Universidad de la República Oriental del Uruguay (UdelaR): la de la Facultad de Psicología, mi casa, que me otorgó una licencia especial para radicarme en el exterior a fin de completar mi formación como doctora, y la de Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) por intermedio del programa *Modalidad de Intercambio Académico* (MIA), opción Posgrados. También agradezco a la Agencia Nacional de Innovación e Investigación (ANII) a través del programa de apoyo a *Posgrado en el exterior*.

Agradecimiento especial merecen mis compañeros del *Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano* de la Facultad de Psicología por ser pacientes y solidarios con la espera de mi regreso para compartir las responsabilidades político-académicas en el desarrollo de la disciplina en las tres funciones universitarias: la docencia, la extensión y la investigación (niveles que se reflejan en líneas prospectivas con las que cierro la tesis).

En cuanto a los apoyos para el desarrollo de la tesis, merece mención especial mi tutor, el Dr. César Coll, que me abrió las puertas del DIPE y me invitó a pensar desde el socioconstructivismo con el modelo de Identidad de Aprendiz (IdA) la dimensión de aprendiz en los profesionales de la enseñanza, un campo de pensamiento sobre el que hoy confirmo la potencia ético-política. En este proceso, el Dr. Coll me acompañó, cuestionó y enriqueció mi trabajo. Sin lugar a duda, ocupa un lugar especial como otro significativo en mis experiencias subjetivas de aprendizaje en el doctorado.

A la Dra. María Inés Vázquez le agradezco su orientación sobre las producciones académicas uruguayas y su lectura crítica sobre los primeros escritos.

Otros apoyos son instrumentales, como la autorización otorgada por el CEIP. Por consiguiente, agradezco a las autoridades del momento la confianza depositada en mi trabajo al abrirme las puertas de la institución. En ese ámbito, de manera muy especial, dejo constancia del agradecimiento a los y las docentes que aceptaron participar de esta investigación.

También a quienes aceptaron ser informantes claves en ANEP, Ceibal y AdeMU; sin todos ellos la investigación no hubiera sido posible.

En forma particular, quiero mencionar al Mgtr. Jorge Delgado por mostrarse dispuesto en todo momento a colaborar con el desarrollo de la investigación al facilitar contactos, aportar información del Departamento de Tecnología y Ceibal (DTEC) del CEIP y compartir sus producciones.

Al Mgtr. Martín Rebour, quien del mismo modo se mostró dispuesto a acompañar la investigación desde Ceibal al verificar fechas, identificar documentos, referenciar interlocutores, etc.

Mi gratitud también va para las personas que me brindaron apoyo logístico, que va desde la vivienda hasta la asistencia para el manejo de recursos tecnológicos y de procedimientos. En este plano, el agradecimiento va dirigido a personas concretas que en diferentes momentos de este largo proceso me han asistido para resolver dudas, encontrar recursos u orientarme con trámites.

A las Dras. Gabriela Etchebehere, Alejandra López, Karina Fulladosa, Daniela Osorio y Mónica da Silva que me ayudaron a aprender las claves para conseguir los apoyos financieros y, también aquí, he de agradecerle al Dr. César Coll, por estar siempre dispuesto a aportar la documentación necesaria en cada

oportunidad. A Pablo Acuso, que me salvó de alguna urgencia tecnológica y a la Dra. Anna Enguel por ofrecer siempre una palabra de aliento y asistirme en el inicio del manejo de *Atlas.ti*.

A Mariana Largo, Deydi Saballa, Milka Pereira y Daniela Bitencourt que fueron mis puertas de acceso a las lógicas y contenidos del DIPE, en particular a la comprensión sobre el modelo de IdA.

Quiero hacer explícito el agradecimiento a la secretaria del Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, Olga Canals, por ser una persona amable, siempre bien dispuesta a solventar dudas y vicisitudes administrativas y muy especialmente por su acompañamiento en los trámites de cierre y depósito de la tesis.

Asimismo, en un plano más íntimo, se encuentran los apoyos emocionales; a Ana Call, quien me recibió amorosamente en su casa al llegar a Barcelona; a Graciela Ottonelli, Javier Villarmarzo y Francisco Ottonelli por invitarme a compartir con ellos mi primera Navidad fuera de casa, aquella estancia en Roma fue un descanso para el alma. A Maru, que me recibió ese fin de año en su fiesta de familia y amigos con aroma a sur.

A Isabel Otero por la semana de reencuentro afectuoso entre la historia y el presente, aquel fin del verano de 2016.

A las personas que tuve el privilegio de conocer en la convivencia diaria, Ana y Kim, Aurelia, Gigi, Jordi, padre e hijo, quienes me recibieron en sus casas y corazones.

La tribu de amigos de allá y de acá. Los de allá, presentes en esa zona extraña entre la proximidad y la distancia que impone la dimensión territorial, pero que el afecto desdibuja. Cómo extrañé sus abrazos, Adriana, Jorge, Silvia, Chino, Aurelio, Mercedes, Gustavo, Andrea, Carmen, Gabriela, las Rivarolas, los Rojos, Gustavo y Mercedes, tantos y tantas que forman el paisaje de mi vida. Los de acá, amistades nuevas que le suman sororidad a la vida, Enrique, Daniela, Milka, Darwin, Karina, Carolayn, Mariana, David y Mónica, gente maravillosa con la que seguiremos pensando y trabajando por la educación.

De forma especial le agradezco a Jorge Arxé el coraje del encuentro, sin más pretensiones que compartir en este tiempo la danza de la vida. Fue energía valorizante, disfrute amoroso y generoso, cable a tierra, resguardo en los momentos duros y soporte en las dificultades.

Por último, pero no por eso menos importante, un profundo agradecimiento por el acompañamiento hacia aquellos a los que me une la sangre y el amor, a mi familia y a mis hijos que indiscutiblemente son la esencia del proyecto más hermoso del que participo. También con ellos la distancia habilitó una zona paradójica entre la cercanía y la lejanía que nos permitió re-co-conocernos significativamente. Mención especial a los que me hicieron el favor de concretar algunos trámites en mi ausencia.

En cinco años ocurren muchos eventos significativos en la vida de las familias, de los amigos, de las instituciones y del país, algunos aprendí a vivirlos a la distancia, espero re-co-coaprender a vivir los que vendrán en vivo y directo en el panorama sociopolítico del presente.

El cierre de esta tesis es un hito importante en el compromiso ético-político por el desarrollo disciplinar en el ámbito de la educación, en el que me impliqué hace más de dos décadas.

Resumen

En el marco de las transformaciones de la sociedad de la información y el conocimiento (Castells, 1999), la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al sistema de educación formal se promueven cambios en las formas de enseñar y aprender. Desde la perspectiva socioconstructivista la tesis indaga sobre las experiencias subjetivas (Dreier, 2009; Fernández, 2002) de aprendizaje (Vygotsky, 1979; Leontiev, 1978; Coll, 2010; 2014; 2018a) en el uso con sentido pedagógico de las TIC en una muestra intencional de docentes de Educación Inicial y Primaria de Uruguay. En ese contexto enmarcado como política pública de inclusión social, implementa el Plan de Conectividad de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Plan Ceibal) basado en el modelo uno a uno con alcance universal, desde 2007.

Se desarrolló un estudio cualitativo de alcance exploratorio con interpretación fenomenológica y hermenéutica de análisis temático en base a la triangulación de datos de tres procedencias: documentos oficiales, entrevistas semiestructuradas a informantes clave y a participantes que integran una muestra intencional. La unidad de análisis se compone de los discursos de las participantes que integran la muestra intencional. Estudiamos la opinión sobre los objetivos del Plan Ceibal, el impacto de las experiencias subjetivas de aprendizaje con Ceibal sobre la construcción de sentido sobre sí mismas como aprendices (Falsafi, 2011; Coll y Falsafi, 2010b) y la incidencia de las comunidades de práctica (Wenger, 2001) y de aprendizaje (Gibson, 1998) sobre la disposición a aprender el uso con sentido pedagógico de las TIC.

Los datos se procesaron con el software *Atlas ti* en base a cuatro dimensiones de análisis: implementación, innovación, comunidad y aprendizaje. Para ello se construyeron tablas de análisis validadas por expertos.

La muestra se integró con nueve docentes de la ciudad de Montevideo seleccionados a partir de diez entrevistas colectivas en las que participaron sesenta y ocho docentes.

Los principales resultados muestran que las docentes de la muestra conocen por intermedio de la prensa los objetivos de inclusión social del Plan Ceibal, pero desconocen los objetivos pedagógicos y rechazan el modelo *top down* con que se inició Ceibal. Si bien apoyan los primeros muestran sorpresa y molestia por desconocer los segundos. No obstante, la adhesión a la finalidad de inclusión social facilitó el procesamiento de los aprendizajes para el uso con sentido pedagógico de las TIC a la práctica docente.

Sobre el impacto de Ceibal en la percepción de sí mismas como aprendices y en su identidad profesional encontramos cinco agrupaciones de rasgos en la disposición a aprender sobre el uso de TIC con sentido pedagógico: entusiasta, motivada, suscriptora, descontenta y reivindicativa. Por otra parte, con diferencias, todas las participantes reportan que la experiencia con Ceibal ha promovido pensamiento y reflexión sobre las estrategias para aprender.

Con respecto a la relación entre las experiencias subjetivas de aprendizaje y a las consideraciones sobre el modelo de innovación y los objetivos del Plan Ceibal, encontramos que la comunidad de práctica por excelencia es la instancia oficial de la Asamblea Técnico Docente (ATD), que ha mantenido una posición crítica ante el modelo *top down* de innovación educativa y de apoyo al objetivo de inclusión social. También recogimos evidencia que muestra la relevancia de la posición del colectivo de centro, tanto para promover aprendizajes como para instalar malestar. Sin embargo, identificamos la emergencia de un nuevo *espacio social semiótico de afinidad* (Gee, 2005) de trabajo sobre la práctica docente en portales *web*.

Concluimos que la innovación educativa de Ceibal se desarrolla en dos velocidades, una que identifica a los directivos y la otra a los docentes de aula. Así pues, se explica por las prácticas institucionales relacionadas al modelo *top down* que entre otros aspectos afectó negativamente el grado de transversalidad institucional sobre los objetivos pedagógicos del Plan. Sin embargo, las docentes en diferentes grados incorporan las TIC a la práctica de forma que desde su rol inciden en el pasaje del modelo *top down* al modelo *mixto* en innovación educativa.

Summary

In the context of the transformations of the information and knowledge society (Castells, 1999), the inclusion of Information and Communication Technology (ICT) in formal education and the changes in the educational ecosystem (Barron, 2006; Coll, 2013a; Coll, 2013b) from the socio-constructivist perspective, the thesis investigates subjective experiences (Dreier, 2009; Fernández, 2002) of learning (Vygotsky, 1979; Leontiev, 1978; Coll, 2010; 2014; 2018a;) in the use with a pedagogical sense ICT in an intentional sample of Early Childhood and Primary Education teachers in Uruguay where the Basic Computer Connectivity Plan for Online Learning (Plan Ceibal) has been implemented since 2007, based on the one-to-one model with universal scope.

A qualitative study of exploratory scope was developed with a phenomenological and hermeneutical interpretation based on the triangulation of data from three sources: official documents, semi-structured interviews with key informants and members of the sample. The unit of analysis is made up of the speeches of the members of the sample. We analyze what they think of the objectives of Plan Ceibal, the impact of subjective learning experiences with Ceibal on the construction of meaning about themselves as learners (Falsafi, 2011; Coll and Falsafi, 2010b) and the incidence of communities of practice (Wenger, 2001) and learning (Gibbson, 1998) on the willingness to learn the pedagogical use of ICT. The data was processed with the Atlas ti software based on four dimensions of analysis: implementation, innovation, community and learning. For this, analysis tables validated by experts were constructed.

The sample was made up of nine teachers from the city of Montevideo selected from ten collective interviews in which sixty-eight teachers participated.

The main results show that the teachers in the sample know through the press the objectives of social inclusion of the Plan Ceibal but are unaware of the pedagogical objectives and reject the top down model with which Ceibal began. Although they support the former, they show surprise and annoyance at not knowing the latter. However, adherence to the purpose of social inclusion facilitated the processing of learning for the pedagogical use of ICT in teaching practice.

Regarding the impact of Ceibal on the perception of themselves as learners and on their professional identity, we find five groupings of traits in the willingness to learn about the use of ICT with a pedagogical sense: enthusiastic, motivated, subscriber, dissatisfied and demanding. On the other hand, with differences, all the members of the sample report that the experience with Ceibal has promoted thought and reflection on strategies for learning.

With regard to the relationship between subjective learning experiences and considerations about the innovation model and the objectives of Plan Ceibal, we find that the community of practice par excellence is the official instance of the technical teaching assembly (ATD), which has maintained a critical position before the top down model of educational innovation and support for the objective of social

inclusion. We also collected evidence that shows the relevance of the position of the school group, both to promote learning and to install discomfort.

We conclude that Ceibal's educational innovation is developed in two speeds, one identifies education authorities and the other identifies classroom teachers. This is explained by the institutional practices related to the top-down model that, among other aspects, negatively affected the degree of institutional transversality on the pedagogical objectives of the Plan. From which the teachers in different degrees the teachers incorporate ICTs into practice in such a way that they influence the transition from the top down model to the mixed model in educational innovation.

Índice

Resumen.....	4
Summary.....	5
Glosario.....	11
Presentación.....	13
1. Presentación sintética del estudio.....	13
2. Presentación del contexto institucional de la práctica de la investigadora principal.....	15
3. Síntesis de la estructura de la tesis.....	17
PRIMERA PARTE: CONTEXTO Y COORDENADAS TEÓRICAS.....	18
Capítulo 1. El contexto de la investigación.....	18
1.1. El sistema educativo uruguayo y el Plan Ceibal.....	19
1.1.1. Ceibal en la educación Inicial y Primaria.....	23
1.1.2. Ceibal se asocia con la Red Global de Aprendizaje.....	27
1.1.3. Ceibal, una política pública innovadora de la educación uruguaya.....	28
1.2. Los estudios sobre el posicionamiento y respuestas de los docentes sobre el Plan ceibal.....	29
1.2.1. Tipo de actividades y buenas prácticas.....	35
1.2.2. El docente como aprendiz.....	39
1.3. El Plan Ceibal en diálogo entre la macropolítica y la micropolítica.....	43
1.3.1. Institución educativa y encargo social.....	47
Capítulo 2. Coordenadas teóricas.....	50
2.1. La educación en la Sociedad de la Información, una perspectiva sociocultural.....	52
2.2. Identidad de Aprendiz (IdA).....	56
2.2.1. Los componentes de la IdA.....	59
2.2.2. Las modalidades de construcción de la IdA.....	61
2.2.3. Desarrollos del modelo de IdA.....	63
2.3. Las trayectorias personales de participación en actividades de aprendizaje.....	69
2.3.1. La experiencia subjetiva.....	71
2.3.2. La experiencia subjetiva de participación en actividades de aprendizaje.....	78
2.4. La comunidad práctica y la comunidad profesional de aprendizaje.....	79
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO.....	83
Capítulo 3. Finalidad, objetivos y preguntas de investigación.....	84
3.1. Objetivos y preguntas de la investigación.....	84

Capítulo 4. Método	86
4.1. El enfoque metodológico.....	87
4.2. Diseño.....	88
4.2.1. Contexto, participante y fuentes de información	92
4.2.2. Procedimiento e instrumentos de recogida de datos	96
4.2.3. Procedimiento e instrumentos de análisis de datos	108
4.3. Recaudos éticos	116
Capítulo 5. Resultados	118
5.1. Síntesis de los principales resultados de las entrevistas a las participantes.....	118
5.2. Objetivo 1	124
5.3. Objetivo 2	133
5.4. Objetivo 3	146
TERCERA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	151
Capítulo 6. Discusión: los docentes uruguayos de Educación Primaria ante el Plan Ceibal.....	151
Capítulo 7. Implicaciones para el Plan Ceibal, los procesos de innovación educativa y desarrollos futuros.....	155
7.1. Implicaciones para la extensión y ampliación del Plan Ceibal y los procesos de innovación educativa en la educación uruguaya	156
7.2. Líneas futuras de investigación	158
7.3. Recomendaciones	158
Capítulo 8. Conclusiones	159
8.1. Conclusiones en el ámbito teórico.....	159
8.2. Conclusiones sobre la metodología	159
8.3. Conclusiones en el ámbito de la intervención	160
Referencias.....	162
Anexos	180

Índice de tablas

Tabla 1. Resultado de la revisión sistematizada en el repositorio de Fundación Ceibal al 2020	32
Tabla 2. Relación de universidades uruguayas con indexación de sus publicaciones al 2020	32
Tabla 3. Descripción cuantitativa de los documentos incluidos como resultado de la revisión sistematizada	33
Tabla 4. Síntesis cuantitativa de la revisión sistematizada organizada por ejes de contenido.....	33
Tabla 5. Tipología de las percepciones sobre el Plan Ceibal en una muestra de docentes de Uruguay elaboradas por Pérez Gomar Brescia al 2013	36
Tabla 6. Posición docente ante la inclusión de TIC al aula caracterizada por Verónica Zorrilla al 2015 ..	37
Tabla 7. Identificación de informantes clave	93
Tabla 8. Composición de la muestra intencional	95
Tabla 9. Distribución de participantes por centro, zona y escenario con identificación de los centros asociados a la Red Global de Aprendizaje.....	100
Tabla 10. Información básica de las participantes del estudio.....	102
Tabla 11. Información básica de la muestra	103
Tabla 12. Identificación básica de entrevistas a informantes claves.....	103
Tabla 13. Resultado con los términos de búsqueda	105
Tabla 14. Archivo de documentos	106
Tabla 15. Dimensión de implementación para codificación de las entrevistas de las docentes	110
Tabla 16. Rasgos de aprendizaje en docentes al aprender el uso de TIC	111
Tabla 17. Relación entre escenarios de innovación educativa, comunidades de práctica y comunidades profesionales de aprendizaje.....	112
Tabla 18. Identificación de documentos	116
Tabla 19. Grupo de rasgos de postura ante aprendizajes y apropiación de TIC con sentido pedagógico organizada en base a las modalidades del modelo de IdA.....	144

Índice de figuras

Figura 1. Mapa de América del Sur con ubicación de Uruguay	19
Figura 2. Esquema de la Administración Nacional de Educación Pública	22
Figura 3. Representación de ubicación de CEIP y programas de educación en Primaria	22
Figura 4. Organigrama del Departamento de Tecnología Educativa y Ceibal	26
Figura 5. Esquema inicial de los componentes del modelo de la Identidad de Aprendiz.....	57
Figura 6. Esquema resultante de la primera investigación que trabaja sobre los componentes del modelo de la Identidad de Aprendiz	59
Figura 7. Esquema de actualización de componentes de la Identidad de Aprendiz al 2020	69
Figura 8. Síntesis de los planos que conforman la categoría de subjetividad.....	77
Figura 9. Representación de la procedencia de los datos del estudio	87
Figura 10. Representación de las dimensiones de análisis	91
Figura 11. Representación de escenarios de innovación educativa y Ceibal.....	100
Figura 12. Imagen del portal CEIP	106
Figura 13. Imagen del portal de Ceibal.....	107
Figura 14. Imagen del portal de Ceibal.....	107
Figura 15. Imagen del portal de AdeMU	108
Figura 16. Dimensiones de análisis para informantes clave	113
Figura 17. Representación de dimensiones para el análisis a las entrevistas de las participantes del estudio	115
Figura 18. Dimensiones de análisis para documentos	116
Figura 19. Gráfico de análisis de tendencia de coocurrencia en dimensión implementación	125
Figura 20. Momentos de apropiación TIC en los docentes de CEIP	130
Figura 21. Línea del tiempo Ceibal 2007 – 2016. Eventos que inciden en la definición del perfil docente y el pasaje al modelo mixto de innovación educativa.....	132

Índice de anexos

Anexo 1. Revisión Sistematizada 2020	181
Anexo 2. Identidad de Aprendiz, Tesis y Planes de Investigación al 2019	193
Anexo 3. Pautas para entrevistas	195
Anexo 4. Instrumentos para <i>Atlas.ti</i>	197
Anexo 5. Autorizaciones y recaudos éticos	231
Anexo 6. Informe de análisis a las entrevistas semiestructuradas colectivas (ESC)	242
Anexo 7. Informe de análisis a las entrevistas de informantes clave.....	253
Anexo 8. Informe de análisis a las entrevistas de los docentes.....	277
Anexo 9. Informe del análisis a las fuentes documentales	333

Glosario

AdeMu	Asociación de Maestros de Uruguay
AdR	Actos de Reconocimiento
AGESIC	Agencia para el Gobierno de Gestión Electrónico
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
ANII	Agencia Nacional de Innovación e Investigación
ATD	Asamblea Técnico Docente
Atlas.ti	Software para el análisis de datos en investigación cualitativa
Biblioteca Ceibal	Plataforma de plan Ceibal con más de 4000 contenidos gratuitos disponibles para todos los uruguayos
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria
Directivo	Se emplea el término <i>directivo</i> como genérico para la función que implica tomar decisiones que orientan las prácticas y gestiona los recursos para vehicularlas, es decir, hace referencia al rol de dirección de centro y del sistema
CODICEN	Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública
CdP	Comunidades de Práctica
CdPA	Comunidad Profesional de Aprendizaje
CREA	Plataforma interactiva virtual para el aprendizaje
DCTE	Departamento Ceibal Tecnología Educativa (primera estructuración)
DOMO	Plataforma multi jugador asociada a Ceibal
DTEC	Departamento de Tecnología Educativa y Ceibal (consolidación de la estructura)
EA	Experiencia de Aprendizaje
ECA	Experiencias Clave de aprendizaje
ECS	Entrevista Colectiva Semiestructurada
Em	Emociones asociadas a la actividad de aprendizaje
ES	Entrevista Semiestructurada
GURÍ	Gestión Unificada de Registros e Información
I	Innovación
IdA	Identidad de Aprendiz
IE	Innovación Educativa
IN/Ceibal	Innovación y Ceibal
INED	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
M-O	Motivo y Objetivo de la actividad
MAC	Maestra de Apoyo Ceibal
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
OIs	Otras Identidades
OS	Otros Significativos
PAM	Plataforma Adaptativa para el Aprendizaje de la Matemática

Plan Ceibal	Plan de Conectividad de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea
ProLEE	Programa de biblioteca solidaria que busca promover la lectura por placer
Proyecto Gauss	Plataforma con apoyos didácticos y de <i>apps</i> de <i>GeoGebra</i> que cubren todos los contenidos de matemáticas de Primaria y de Secundaria
RGA	Red Global de Aprendizaje
SdR	Sentido de Reconocimiento
TCFA	Tipo, Característica y Frecuencia de la Actividad
UB	Universidad de Barcelona
UdelaR	Universidad de la República Oriental del Uruguay
XO	Prototipo desarrollado en OLPCs por Nicolás Negro Ponte con el que Ceibal inició la distribución universal de dispositivos. En el año en que se desarrolló el estudio Ceibal distribuye dispositivos de diferentes proveedores y abandona los prototipos de OLPCs
6C	Seis competencias que busca desarrollar la RGA para el logro de los aprendizajes profundos: pensamiento crítico, carácter, ciudadanía global, creatividad e imaginación, comunicación y civismo

Estamos donde queremos,
mirar atrás no es el pasado
es entender lo nuevo
(Severino, 2017).

Presentación

1. Presentación sintética del estudio

La investigación que aquí presentamos se desarrolló como uno de los requisitos para la aspiración al título de Doctora en Psicología de la Educación dentro del programa de Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación (DIPE), que se encuentra adscripta a la Universidad de Barcelona bajo la dirección del Doctor César Coll Salvador. El informe se estructura siguiendo las orientaciones para la escritura académica establecidas en las Normas APA, 7ª. edición.

En el escenario de las transformaciones educativas fruto de los desarrollos en TIC y la accesibilidad a la información que caracteriza el ecosistema de aprendizaje en el siglo XXI, la tesis indaga sobre la percepción que los docentes tienen sobre sí mismos como aprendices en el uso con sentido pedagógico de las TIC. En particular, la investigación se realizó con docentes de Educación Inicial y Primaria de la educación formal de Uruguay, en el marco del desarrollo del Plan Ceibal que se ejecuta en base al modelo 1:1 de inclusión de TIC.

Para ello, se sustenta en los desarrollos teóricos del modelo de *Identidad de Aprendiz* (en adelante, IdA) (Falsafi, 2011) del socioconstructivismo que recoge, a su vez, la conceptualización sobre las *trayectorias personales de participación social* (Dreier, 2008); el desarrollo sobre subjetividad derivado del análisis institucional de la psicología social (Fernández, 2002; Lourau, 1970) y la conceptualizaciones sobre comunidades de práctica (Wenger, 2001; Gibbson, 1998; Lev & Wenger, 1991; Gee, 2005).

El primero surge del Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE) de la Universidad de Barcelona, de tradición constructivista (Vygotsky, 1979; Leontiev, 1978) con enfoque sociocultural (Engeström, 2001; Coll et al., 2008c; Coll, 2013a; 2013b; 2018; Perrenoud, 2010) donde se desarrolla el modelo de IdA en la línea de investigación sobre *actividades de aprendizaje, experiencias subjetivas de aprendizaje e influencia educativa en entornos presenciales, de e-learning y mixtos*, coordinada por los investigadores Dr. C. Coll, Dra. A. Engel y la Dra. J. Oller. El modelo de *análisis sobre la identidad de aprendiz* fue iniciado con la tesis doctoral de la Dra. Falsafi (2011) y el objetivo fue analizar y entender cómo, por qué y para qué las personas participan en actividades de aprendizaje. Se investigó cómo las personas construyen, coconstruyen, reconstruyen y reconstituyen sentidos de reconocimiento sobre sí mismas como aprendices en diferentes actividades y contextos de aprendizaje a lo largo de la vida. En particular, profundiza en la modalidad transversal de construcción de sentidos sobre sí mismo como aprendiz en base a las experiencias subjetivas de participación como aprendiz (Dreier, 2008).

El segundo sustento teórico proviene de la tradición de la psicología social de enfoque psicoanalítico y hermenéutico (Lourau, 1970; Foucault, 2002; Deleuze & Guattari, 1988; Fernández, 2002; Bañuls, 2011, 2013) de donde toma la perspectiva del análisis institucional y la teoría de la subjetividad que se desarrolla en la línea de investigación *Institución educativa y procesos de subjetivación*, campo de análisis *educación*,

subjetividad y Plan Ceibal, de la sociedad moderna a la sociedad de la información y el acceso, en Educación Inicial y Primaria del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, de la Facultad de Psicología, de la Universidad de la República Oriental del Uruguay, en donde se enmarca mi trayectoria docente.

Es importante destacar que inicié mi formación como investigadora preocupada por el impacto que generan en la vida cotidiana y en las subjetividades los desarrollos de las TIC (Bañuls y Zufiurre, 2005). Desde 2005, sustentó que las TIC no son nada si las personas no les dan sentido a partir de procesos de agenciamiento que se expresan en las prácticas cotidianas en movimientos de mutua modelización (Bañuls y Zufiurre, 2005). En el ámbito educativo, esta perspectiva establece la necesidad de analizar la convergencia entre los procesos geo-eco-sociohistóricos (Bañuls, 2013) con los procesos singulares de las personas para entender la configuración de las subjetividades situadas.

En el estudio de caso cualitativo que realicé para aspirar al título de *Magister en Psicología de la Educación* tuvo como objetivo indagar sobre las modificaciones en los roles de estudiantes y docentes a consecuencia de la incorporación de la conectividad de Ceibal¹ al aula. En un grupo clase de 6° grado de Educación Inicial y Primaria (Bañuls, 2011) encontré que las transformaciones en los roles tienen lugar en las prácticas de aula, en concordancia con las posiciones subjetivas de cada uno al respecto de los procesos de aprendizaje.

En particular, la docente mostró una posición subjetiva disruptiva con el rol prescripto por el modelo educativo de la modernidad, puesto que innovó incorporando al aula distintas prestaciones de TIC, mapas conceptuales, buscadores, *app Scratch*, así como en la dinámica social incorporó modalidades de trabajo colaborativo.

Por consiguiente, en el encuentro que se presentó con el DIPE y en conversaciones con el Dr. Coll surge la propuesta de trabajar desde la perspectiva de los docentes en el marco del desarrollo del modelo de IdA, lo que constituyó un interesante desafío que daría continuidad al trabajo. Desde aquí surgieron tres grandes preguntas para entender cómo se posicionan los docentes ante la necesidad de aprender a utilizar las TIC con sentido pedagógico:

1) ¿Cuáles son las consideraciones epistemológicas (Leal Ortiz, 2016) de los docentes uruguayos de Nivel Inicial y Primaria sobre los procesos de innovación educativa impulsados o generados por Ceibal en los centros y las aulas?

2) ¿Qué impacto han tenido las experiencias de aprendizaje más significativas en las que han participado con Ceibal sobre su propia IdA y su identidad profesional?

3) ¿Qué relación existe entre las experiencias de aprendizaje y las consideraciones epistemológicas de los docentes de la muestra ante las finalidades, objetivos y los procesos de innovación que impulsa el Plan Ceibal, en conjunto con la posición de las comunidades de práctica y las comunidades profesionales de aprendizaje con las que ellos se identifican?

Nuestra suposición al iniciar el estudio era que la forma en que los docentes se posicionan ante la innovación educativa, al aprender el uso de las TIC con sentido pedagógico, y la percepción que tienen sobre sí mismos como aprendices mostrarían una relación de coherencia entre sí. Por ejemplo, especulamos

¹ *Ceibal* es un acrónimo que identifica a la política pública de inclusión social digital que se aplica en el sistema de educación formal con el modelo 1 a 1.

que el docente que confiara en sus competencias para aprender a utilizar la tecnología mostraría una disposición favorable ante los procesos de innovación promovidos por Ceibal y los aprendizajes que requería incorporar a su práctica profesional, las TIC con sentido pedagógico.

En la misma dirección, pensábamos que las posturas de los docentes ante Ceibal y su disposición a aprender a utilizar los recursos tecnológicos con sentido pedagógico tendría coherencia con los posicionamientos de las comunidades de práctica con las que se identificarán. Además, nos figuramos que esas comunidades podían no reducirse a colectivos que actuaran profesionalmente en educación formal. Esperábamos identificar colectivos que, adscriptos en otros ámbitos, igualmente representarían una referencia importante para fundamentar las consideraciones sobre Ceibal, por ejemplo, colectivos de orden religioso, gremial y/o político.

En consecuencia, incorporamos los constructos sobre comunidades de práctica y comunidades profesionales de aprendizaje para distinguir los tipos de comunidades. Nos referimos a las concepciones de Wenger (2001) sobre comunidades de práctica y de Gibbson (1998) sobre comunidades profesionales de aprendizaje.

Se espera que el estudio aporte al desarrollo de los fundamentos de la Psicología de la Educación sobre los efectos favorecedores de la incorporación, por parte de los docentes, de las competencias para reflexionar sobre sí mismo como aprendiz y como profesional para promover innovación.

2. Presentación del contexto institucional de la práctica de la investigadora principal

En los años 80 del siglo XX, Uruguay, al igual que varios países de América Latina, comienza a recuperarse de las nefastas consecuencias que dejó la dictadura cívico-militar en todos los niveles de desarrollo nacional². En la Universidad de la República Oriental del Uruguay (en adelante, Udelar), única institución de nivel terciario por ese tiempo, la década de dictadura trajo como consecuencia el detenimiento de la construcción del conocimiento y el ataque a la cultura. Las instituciones de enseñanza y la construcción de conocimiento fueron puntos estratégicos de la doctrina de la seguridad nacional³ que caracterizó a las dictaduras de Uruguay, Chile, Argentina y Brasil (Busquets y Delbono, 2016).

² La dictadura uruguaya tuvo lugar entre los años 1973 a 1983.

³ “Al analizar la emergencia de los regímenes burocrático-autoritarios, el politólogo norteamericano Alfred Stepan (1988, p. 31) coincide con O’Donnell en reconocer la relevancia que tuvieron determinados componentes estructurales, pero subraya, además, la importancia del llamado “nuevo profesionalismo” castrense como elemento fundamental en la autojustificación de los militares golpistas para extender su accionar en política.

Esa noción de “nuevo profesionalismo” se equipara con lo que otros estudiosos, como Garretón, han denominado la “ideología de la Seguridad Nacional” de los nuevos autoritarismos en América Latina (Stepan, 1988, p. 32) Precisamente, Garretón (1984) observa que “no sería posible entender el surgimiento de estos regímenes y su evolución posterior, si no se les asocia a (...) la modernización, profesionalización y homogenización ideológica de las Fuerzas Armadas bajo la hegemonía norteamericana” (p. 8-9). Con la Guerra Fría y el mundo bipolar como trasfondo, las FFAA de los estados latinoamericanos se incorporaron al bloque militar liderado por Estados Unidos, país donde a partir de distintas vertientes europeas, se elaboró lo que se conoce como la *Doctrina de la Seguridad Nacional* (DSN). Con la puesta en marcha de programas de entrenamiento a militares latinoamericanos, dictados en institutos de instrucción norteamericanas, los ejércitos de la región adoptaron un perfil más profesionalizado, adquiriendo nuevos equipamientos y nuevas pautas de disciplinamiento y organización. Paralelamente, tomaron contacto con una *ideología* fundada en “la visión de una sociedad amenazada por un enemigo interno (el comunismo o la subversión) contra el cual es necesario una «guerra total» no

La intervención universitaria⁴, versión de la dictadura en la UdelaR, suspendió el cogobierno universitario, cerró temporalmente algunas facultades y otras de forma permanente, tales como la Facultad de Bellas Artes que no se reabrió hasta recuperada la democracia. El devenir de la institucionalidad de la formación en psicología tuvo otra suerte. En primer lugar, la Licenciatura en Psicología se clausuró y en segundo lugar, fue degradada académicamente al reabrirse como escuela en el año 1978 (Irrazabal, s.f.).

El final de la dictadura y la recuperación de la democracia sentó las bases legales para la instalación de universidades privadas en Uruguay. Con respecto a UdelaR, específicamente en el ámbito de la psicología, con la reinstalación de la democracia universitaria se inició el proceso de recuperación de la psicología universitaria, gracias a la creación de la Facultad de Psicología en 1994. Al poco tiempo se convirtió en una facultad de masas, con un ingreso anual que actualmente promedia los 2.200 estudiantes, con presupuesto local y plantilla docente muy por debajo de lo necesario para atender a esa población estudiantil. En 2017, tenía 12.983 estudiantes activos y 282 docentes. El ingreso de 2019 fue de 2.184 estudiantes, mientras que los docentes bajaron a 271 (PROREn, 2018). Simultáneamente, el promedio de egreso es de 500 estudiantes al año.

El principio del siglo XXI encuentra a la facultad con un renovado impulso para ajustar sus estructuras a los requerimientos del mundo universitario de nivel internacional. Entre otras medidas se recompone la carrera docente y se apuesta a elevar el grado de la formación que, hasta el momento, estaba mayoritariamente asociado al ejercicio profesional de la clínica. En esa dirección, en el 2004 se inaugura la *Maestría en Psicología y educación* con el objetivo de fortalecer la producción de conocimiento y la formación de investigadores, de la que formé parte.

Si bien en la UdelaR el acceso no presenta restricciones y es gratuita en el nivel de grado, en los niveles de posgrado, en general, se establece cupo para el ingreso de cada cohorte. Y en el caso de los posgrados profesionales, en general, la matrícula, además de ser limitada es paga, mientras que en los de perfil de investigación se mantiene la gratuidad, al menos en la Facultad de Psicología.

Por consiguiente, el estudio que realizamos ahora también contribuye al proceso de mejora en la producción de conocimiento y en la carrera como docente e investigador de la Facultad de Psicología y en última instancia, a nivel de la universidad pública de Uruguay, particularmente en el área de la *psicología de la educación*.

convencional y donde las Fuerzas Armadas son el baluarte «último» o la «reserva moral» de la nación” (Garretón, 1984, p. 9). Esa concepción calará hondo en la mentalidad de la corporación castrense, proporcionándole una base discursiva para autolegitimar el nuevo rol político que pronto asumiría” (Busquets y Delbono, 2016, p. 70).

4 Intervención universitaria (1973 a 1984). En ese momento, Uruguay contaba con una universidad pública, gratuita y cogobernada. Heredera de la *Reforma de Córdoba* (1918), desde su origen está comprometida con la defensa de los derechos humanos, la cultura y la producción de conocimiento para ofrecer respuestas a los problemas sociales. Se trasluce con claridad en su Artículo 2 del capítulo sobre las Disposiciones Generales:

Art.2. FINES DE LA UNIVERSIDAD. La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende (Ley N° 12.549, 1958).

3. Síntesis de la estructura de la tesis

En los capítulos que siguen presentamos información detallada sobre el territorio empírico de la investigación. En primer lugar, ofrecemos una revisión de la literatura que pone el foco en la perspectiva docente en contexto del nuevo ecosistema y en la transformación educativa, con los conceptos teóricos que trabajamos. En segundo lugar, presentamos el modelo de investigación y las decisiones que tomamos para desarrollar el estudio y analizar los datos. En tercer lugar, se encuentran los resultados y, por último, damos lugar a la discusión, las conclusiones y las líneas prospectivas para el futuro.

Por consiguiente, organizamos la tesis en tres partes. En la primera, que se titula *Contexto y coordenadas teóricas*, nos proponemos exponer el territorio empírico, donde describimos el sistema educativo uruguayo y las características de Ceibal, con el objetivo de informar al lector sobre sus aspectos básicos y comprender la justificación de la investigación de forma situada y la relevancia de los datos que analizamos. Asimismo, dejamos sentadas las coordenadas teóricas con las que haremos el análisis.

La segunda parte, que lleva como título *Estudio empírico*, describimos los objetivos y las preguntas de investigación, el diseño metodológico y damos cuenta de los resultados.

Por último, en la tercera parte, titulada *Discusión y conclusiones*, presentamos las discusiones y conclusiones sobre: 1. Los sentidos que los docentes uruguayos construyen sobre los aprendizajes vinculados al Plan Ceibal en relación con la percepción sobre sí mismos como aprendices; 2. Los modelos de innovación educativa y las estrategias para ampliar el grado de innovación en el nivel de Educación Inicial y Primaria de Uruguay. También se esbozan líneas para futuras investigaciones.

Palabras clave: Ceibal, TIC, identidad de aprendiz, docente reflexivo, subjetividad, trayectoria de aprendiz, trayectoria profesional.

PRIMERA PARTE: CONTEXTO Y COORDENADAS TEÓRICAS

Capítulo 1. El contexto de la investigación

El Capítulo 1 está dedicado a ubicar al lector en el contexto sociopolítico-cultural de Uruguay, que organizamos tres subapartados.

En el primero ubicamos las coordenadas geográficas del territorio y ofrecemos al lector una mirada al contexto institucional de la educación en Uruguay. Nos detenemos en algunos de los rasgos que desde nuestra perspectiva son relevantes para entender las particularidades sociohistóricas de la cultura institucional y concluimos con la presentación del Plan Ceibal⁵ y la asociación de Ceibal con la Red Global de Aprendizaje⁶ (en adelante, RGA) para argumentar por qué el Plan Ceibal es una política pública innovadora en el sistema educativo uruguayo.

En el segundo ofrecemos una mirada a la revisión sistematizada a la literatura científica. Presentamos los criterios y procedimientos de revisión con foco en la perspectiva de los docentes sobre las experiencias de aprendizaje orientadas a incorporar el uso con sentido pedagógico de las TIC a las prácticas profesionales. Hacemos un sintético recorrido, con alcance global, sobre la inclusión de TIC en la educación formal y culminamos con una síntesis que recoge los argumentos centrales que dan pie a que el estudio se enfoque en la experiencia de aprendizaje de los docentes sobre el uso con sentido pedagógico de los recursos TIC.

En el tercer apartado presentamos un análisis crítico de la coyuntura, donde consideramos el pasaje de la institucionalidad de la modernidad a la de la *Sociedad de la Información* (en adelante, SI). Listamos algunos ejemplos de transformaciones educativas, específicamente, en la función docente. Abrimos una visión sobre los nuevos encargos sociales hacia la institución educativa en el contexto de la SI. Y conectamos este proceso con el contexto general de transformación de paradigma que organiza las sociedades ante lo que auguramos que las metáforas de la Red y del ecosistema están marcando esa construcción.

5 <https://www.ceibal.edu.uy/es/>

6 Presentación en <https://www.ceibal.edu.uy/es/red-global-de-aprendizajes>. Sitio web en <https://redglobal.edu.uy/>

1.1. El sistema educativo uruguayo y el Plan Ceibal

Uruguay es un pequeño país de América del Sur, limita al norte con Brasil, al oeste con Argentina, al sur con el estuario del Río de la Plata, que es su puerta al Océano Atlántico, con el que limita por el este. Su territorio abarca 176.215 km² y, según los últimos datos censales de 2011, la población alcanza a 3.286.314 habitantes (Instituto Nacional de Investigación [INE], 2011). Territorialmente se organiza en 19 departamentos, de los cuales el más poblado coincide con la capital, Montevideo, donde se concentran alrededor del 40% de los habitantes. Pero su zona de influencia es mayor, por lo que abarca la llamada área metropolitana donde se concentra el 65,3% de la población total (INE, 2011).

Figura 1

Mapa de América del Sur con ubicación de Uruguay



Nota: Fuente: Google, imagen con licencia C.C.

Uruguay es una república cuya organización de gobierno se compone con tres ramas independientes: el Poder Ejecutivo, compuesto por el presidente y los ministros; el Poder Legislativo, compuesto por dos cámaras, la del Senado, con representantes nacionales, y la de Diputados, con representantes por departamentos. Ambas cámaras forman la Asamblea General, a la que se convoca para asuntos especialmente importantes para la gestión del Estado, por ejemplo, para el nombramiento de los integrantes de la Suprema Corte de Justicia, el principal organismo del Poder Judicial, el que completa los tres poderes.

Además, los integrantes de esta última tienen una duración diferente a los de los otros dos poderes. En tanto el presidente y el Consejo de Ministros, los representantes nacionales y departamentales permanecen en sus cargos 5 años (el tiempo que dura un mandato de gobierno), los integrantes de la Suprema Corte de Justicia permanecen en sus cargos por diez años o hasta alcanzar los 70 años, con lo que se resguarda su independencia respecto a los otros. Por su parte, todas las direcciones de empresas, entes autónomos, desconcentrados y agencias del Estado son nombradas por la Asamblea General en cada gobierno con una vigencia correlativa a él.

De los organismos del Estado nos interesa particularmente el *Ministerio de Educación y Cultura* (en adelante, MEC), ya que se ocupa de coordinar la educación a nivel nacional.

En el MEC, el organismo que se encarga de la educación formal es la *Administración Nacional de Educación Pública* (en adelante, ANEP). Tiene rango de ente autónomo, es decir que tiene autonomía técnica y administrativa, pero no financiera. A su vez, la ANEP está integrada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (en adelante, CEIP), el Consejo de Educación Secundaria, el Consejo de Educación

Técnico Profesional y el Instituto de Formación en Educación Terciaria, los que juntos forman el *Consejo Directivo Central* (en adelante, CODICEN) (Ver Figura 2).

Avanzado el siglo XIX, poco después del nacimiento de la educación primaria en Uruguay se produce el de la universidad. Si bien el alcance y la organización de estas instituciones se ha complejizado con el correr del tiempo, asunto que no corresponde profundizar ahora, algunos de los principales aspectos de su origen las matizaron con tal fuerza que es necesario hablar de ellos para entender algunas características del presente. Queremos resaltar dos, el *cogobierno* y la *gratuidad*.

El *cogobierno* incorpora a los usuarios y profesionales a la organización en la gestión y toma de decisiones en el gobierno de la educación pública. Con particularidades, está presente en los diferentes subsistemas: Primaria, Secundaria, Universidad del Trabajo y, en mayor medida, en el universitario.

En el CEIP se trasluce en la participación de los padres de los estudiantes de cada centro en la Comisión de Fomento, que es una comisión de promoción, difusión y relacionamiento de la escuela pública con el barrio, cuyos integrantes se eligen al inicio de cada año lectivo en asamblea de padres.

Por su parte, los docentes participan de las *Asambleas Técnico Docente* (en adelante, ATD) que se realizan con alcance nacional organizadas en salas docente por centro. Se trata de instancias de intercambio, discusión y toma de posición sobre asuntos técnicos y laborales. Las decisiones que surgen de las ATD son procesadas, primero, a nivel de la inspección departamental y, luego, a nivel nacional. De esa manera, se transmiten las voces de los docentes para integrarse en las sesiones del consejo del CEIP donde participa un representante de los docentes. Es una estructura en cascada, de ida y vuelta, ya que el representante de la ATD en el Consejo, a su vez, vehiculiza a todos los docentes los temas que allí se discuten. Las ATD se realizan por lo menos una vez al año.

En el pasado, el representante de la ATD intervenía en todos los temas del Consejo, pero desde el último período de gobierno se limitó su participación a los temas técnicos y solo con rango de asesoría, lo que es igual a decir que tiene voz, pero no voto. Políticamente, para los docentes esto significa la pérdida de participación en el gobierno de la educación.

Por otro lado, el segundo aspecto que queremos resaltar es la *gratuidad*. A diferencia de la mayoría de los sistemas educativos, el uruguayo no solo tiene carácter obligatorio, sino también de acceso libre y universal. Ningún ciudadano uruguayo dejará de integrarse al sistema educativo por razones económicas. No se exigen prestaciones para permanecer en el sistema, dado que se entiende que ello sería una contradicción con la obligatoriedad. Ahora bien, a través del sistema se fiscaliza la ejecución de diferentes políticas públicas de inclusión social que se relacionan con necesidades básicas, especialmente del tipo de control ciudadano y de cuidado de la salud. Por lo tanto, la escuela controla que todo niño inscripto en el sistema esté en posesión de su carné de registro civil, su carné de vacunas y su respectivo carné de salud.

Cobertura del sistema. El rango de edad que abarca el nivel CEIP cubre niños y niñas desde los cuatro años hasta los doce, pero, si por alguna razón un estudiante permanece más tiempo, llegado a los 14 años cambia de nivel por razones de extraedad.

En consideración a las diferentes situaciones socioeconómicas y de capacidades de la población infantil, el CEIP⁷ implementa ocho programas diferenciados para alcanzar la cobertura universal y atender

⁷ Enlace a sus respectivos programas: <http://www.ceip.edu.uy/>

a la diversidad: educación común, A.PR.EN.D.E.R., escuelas disfrutables, tiempo completo, tiempo extendido, maestro comunitario, educación especial y educación inclusiva (Ver Figura 3).

1. Educación común: Se trata de centros en los que se desarrolla el currículo definido en jornadas de 4 horas.
2. A.PR.EN.D.E.R.⁸: Es un programa que se inicia en 2011, está destinado a favorecer la inclusión educativa en escuelas y jardines de los quintiles 1 y 2. Despliegan acciones polivalentes con diversos actores en territorios en función de las necesidades. Actualmente (2020), reúne 260 centros (232 escuelas y 28 jardines de infantes).
3. Escuelas Disfrutables⁹: Es un programa que comenzó a funcionar en el año 2008. Es desarrollado por equipos interdisciplinarios itinerantes que tienen como objetivo realizar intervenciones en las escuelas de todo el país, sobre los factores que generan malestar institucional para mejorar el clima escolar de forma integral. Se orienta desde la perspectiva de derechos.
4. Tiempo completo¹⁰: El programa Escuelas de Tiempo Completo se inicia en 1992, con el objetivo de mejorar la equidad educativa en contextos desfavorables. Se implementan centros con jornadas extensas de 7.15 horas, en las que se ofrece tres comidas diarias, la propuesta curricular y actividades de talleres, educación física y deportes. Además, tienen un enfoque que integra el trabajo con la comunidad.
5. Tiempo extendido¹¹: A partir de 2010 se comienza a desarrollar la propuesta de centros de tiempo extendido en los que se amplía el tiempo pedagógico para dar respuesta a necesidades y demandas sociales. Se amplía la jornada a 7 horas, en las que además de la oferta curricular, se ofrece el almuerzo y actividades de talleres y educación física. La jornada se extiende de las 10 am a las 17 pm.
6. Maestro comunitario¹²: Es un programa que se desarrolla en territorio desde 2005. Propicia la mejora de la calidad de los aprendizajes y de los vínculos de la escuela con las familias, diseña estrategias pedagógicas y didácticas para que los niños construyan el deseo de aprender.
7. Educación especial¹³: Desde la perspectiva de derechos este programa trabaja para ajustar los formatos, dispositivos y modalidades de intervención que garanticen el acceso y egreso de estudiantes con discapacidad. Al mismo tiempo, se ocupa de identificar y categorizar en territorio, barreras de accesibilidad para definir estrategias de intervención que articulen los recursos existentes con las capacidades técnicas para favorecer la accesibilidad educativa.

8 <http://www.ceip.edu.uy/programas/aprender>

9 <http://www.ceip.edu.uy/programas/ped>

10 <http://www.ceip.edu.uy/programas/tiempo-completo>

11 <http://www.ceip.edu.uy/programas/tiempo-extendido>

12 <http://www.ceip.edu.uy/programas/pmc>

13 <http://www.ceip.edu.uy/objetivos>

8. Educación inclusiva¹⁴: A partir de 2013 el programa educación inclusiva se propone favorecer el desarrollo de proyectos de educación inclusiva en jardines y centros de todo el país. Intenta generar evidencia y sistematizar modelos de implementación de la educación inclusiva en el Uruguay a través de la documentación y evaluación de experiencias. Con ese horizonte se desarrolla la red de escuelas Mandela.

El éxito de la estrategia de diversificar programas según las necesidades y características de la población se documenta en el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina de la ONU. Según este organismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), al analizar los datos de escolarización y egreso en el Nivel de Inicial y Primaria del período 2001-2015 en Uruguay establece que:

En 2015, prácticamente la totalidad de los niños de entre 6 y 11 años asistían a la escuela, el 95,3% al nivel primario. El acceso y graduación del nivel primario tiende a ser universal. El 99,8% de los adolescentes de entre 15 y 16 años accedieron al nivel y el 98,2% entre quienes accedieron, lograron terminarlo. La brecha entre estratos sociales en la graduación del nivel primario se redujo más de la mitad para el período analizado, siendo de 6 puntos porcentuales en 2015. (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, s.f.)

Figura 2

Esquema de la Administración Nacional de Educación Pública

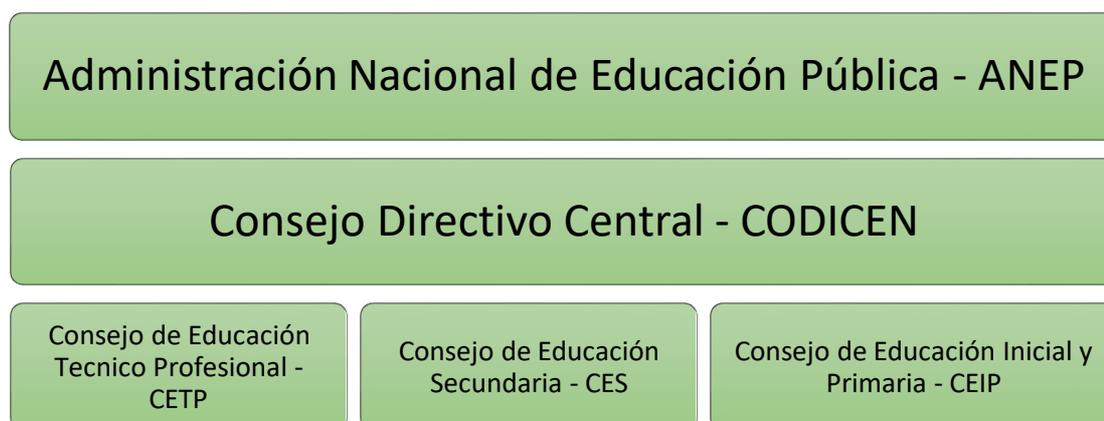
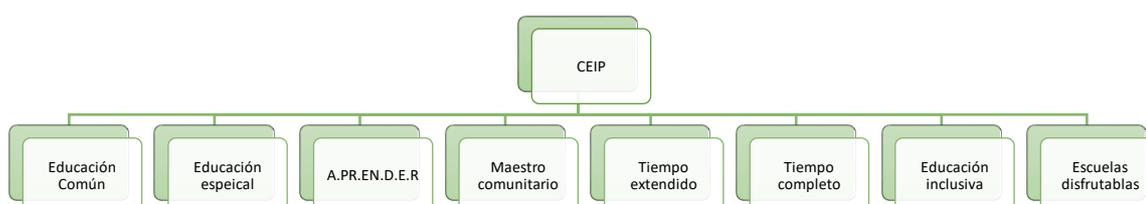


Figura 3

Representación de ubicación de CEIP y programas de educación en Primaria



14 <http://www.ceip.edu.uy/programas/educaci%C3%B3n-inclusiva>

Plan Ceibal. En el 2007 se implementa el Plan de Conectividad de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (en adelante, Plan Ceibal) como una medida de inclusión social prevista en el Plan de Gobierno Digital 2020 (Agencia de Gobierno Electrónico, s.f.) que, además, concuerda con el objetivo 4 de la Agenda para el Desarrollo Sostenible marcada por las Naciones Unidas para 2030, donde enfatiza que la educación es un derecho fundamental y orienta a los estados a trabajar para garantizar la formación inclusiva e igualitaria que promuevan oportunidades de aprendizaje para todos durante toda la vida (Naciones Unidas, s.f.).

Se trata de una política pública con la que se busca el acceso digital universal en todo el territorio y para toda la población. Se implementa a través de dos vías, el sistema educativo y el sistema de seguridad social. Con la primera se cubre a todos los niños y jóvenes que asisten al sistema de educación pública y a sus familias, con la segunda, se alcanza al total de las personas mayores con bajas jubilaciones.

Para ejecutar el Plan Ceibal hubo que extender la conectividad a todas las regiones del país. Esto implicó, entre otras medidas, extender la red eléctrica a zonas alejadas del medio rural, donde no había tendido eléctrico. Como consecuencia, la inclusión digital logró otro nivel de inclusión, el tecnológico, que, si bien no representaba un grave problema, porque la población contaba con fuentes de energía alternativas a la hidroeléctrica¹⁵, era una carencia. Asimismo, demandó niveles de coordinación entre organismos del estado, de los que no había precedente. Como resultado, en la primera década del siglo XXI, Uruguay fue el primer país de América Latina en lograr el acceso universal a las telecomunicaciones con una red de amplio alcance. Esta condición favorece el mantenimiento del vínculo con el sistema educativo de la gran mayoría de los usuarios, con excepción de los estudiantes en situaciones de extrema pobreza y en los que ya tenían un vínculo debilitado con el sistema. Sin embargo, es menester comentar que aún es muy pronto para poder encontrar valoraciones firmes al respecto (Rivera-Vargas y Cobo, 2018).

1.1.1. Ceibal en la educación Inicial y Primaria

El Plan Ceibal se inició como la versión uruguaya del modelo *One laptop per child* que presentara Nicolás Negroponte en el Foro Económico Mundial de 2005. Se *implementó*¹⁶ en base al paradigma tecnológico y con el modelo *top down* de innovación (Tagua, 2015). En dos años logró la conectividad en todas las escuelas del país y la entrega de una *laptop* a cada estudiante y a cada maestro. A los tres años el Plan Ceibal alcanzó la categoría de política de Estado, por tanto, adquiere la forma jurídica de Centro Ceibal. A partir de ahí se extiende a los niveles de Secundaria y UTU, y luego, con el Plan Ibirapitá, a los jubilados.

Por consiguiente, Uruguay en el 2019 se convirtió en el único país de América Latina que había implementado la modalidad una *laptop* por alumno y por maestro, de forma universal en los niveles de la educación pública obligatoria (Lugo et al., 2012).

15 En el 2020 la matriz energética en Uruguay se ha diversificado, si bien la energía hidroeléctrica es la red más extendida se articula con una nueva red eólica que se complementa con tecnologías a base de energía solar.

16 Definimos *implementación* al período en que los esfuerzos recaen en los aspectos tecnológicos, tanto a nivel de software y hardware, así como en la instrumentalización a los docentes en alfabetización digital y pedagógica para el uso de las TIC.

Al poco tiempo de iniciado el Plan Ceibal, el componente tecnológico y el objetivo de equidad se evaluaron positivamente (Plan Ceibal, 2010; 2013), mientras que el componente educativo aún se encuentra en proceso de desarrollo (Moravec y Zorrilla de San Martín, 2016), puesto que, al igual que en otras partes del mundo, Ceibal representa un escenario donde se transforman prácticas y modelos de educación con inclusión de las TIC. Al comenzar, se jerarquizó el desarrollo del componente tecnológico y, posteriormente, la formulación de un proyecto pedagógico para la incorporación de las TIC a la dimensión educativa (Ferreira et al., 2010). No obstante, a partir del 2018 se puede ver una leve mejora en los aprendizajes de matemática que se atribuyen a la incorporación de plataformas educativas (Banco Mundial, 2018).

Para el desarrollo de Ceibal se constituyó una nueva instancia de coordinación entre diferentes organismos del Estado, la Comisión Política del Plan Ceibal que se integra con representantes de Centro Ceibal, ANEP, CEIP, *Administración Nacional de las Telecomunicaciones* (en adelante, ANTEL), el MEC, la *Agencia para el Gobierno de Gestión Electrónico* (en adelante, AGESIC) y la *Agencia Nacional de la Innovación y la Investigación* (en adelante, ANII). A esta comisión le competía desarrollar, tanto la dimensión tecnológica y de inclusión social, como la dimensión educativa. En los primeros años el Centro Ceibal tenía la responsabilidad de la dimensión tecnológica y la ANEP y sus subsistemas la de la dimensión educativa. En el Nivel de Inicial y Primaria se definió como un proyecto socioeducativo innovador en la educación formal. La propuesta se apuntala en tres pilares fundamentales: tecnología, equidad y aprendizaje. Según plantean Ferreira et al. (2010), “la combinación de estos tres cimientos brinda al Estado la capacidad de ofrecer igualdad de oportunidades, desarrollar nuevas herramientas para el aprendizaje y la enseñanza, y establecer una nueva relación entre la sociedad y la tecnología” (p. 5).

En el *proyecto pedagógico* se establece que el marco teórico para la integración de las TIC parte de concepciones socioconstructivistas que privilegian la elaboración activa de significados por parte del estudiante a partir de sus intereses, conocimientos previos y sus interacciones con el objeto de conocimiento a través de la mediación docente (Unesco, 2008)

A su vez, desde una perspectiva crítica, se entiende que la tecnología permite la inclusión de información en diferentes soportes simbólicos que se suman a los existentes. Además, puntualiza que las tecnologías no son neutras, por tanto, subraya la necesidad de promover en el estudiante el desarrollo de capacidades para ejercer la autonomía de forma responsable para participar activa y críticamente en la construcción de un mundo más democrático y justo. En la misma dirección, advierte que la inclusión de la tecnología no garantiza las transformaciones (Unesco, 2008), argumenta la importancia del docente para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para desarrollar procesos de investigación-acción para la mejora de la propia práctica profesional (Unesco, 2008).

En el proyecto se definen cuatro objetivos:

- Contribuir a la mejora de la calidad educativa mediante la integración de tecnología al aula, al centro escolar y al núcleo familiar.
- Promover la igualdad de oportunidades para todos los alumnos de Educación Primaria, dotando de una computadora portátil a cada niño y maestro.

- Desarrollar una cultura colaborativa en cuatro líneas: niño-niño; niño-maestro; maestro-maestro y niño-familia-escuela.

- Promover la literacidad y criticidad electrónica en la comunidad pedagógica, atendiendo a los principios éticos (Unesco, 2008, p. 126).

Como lo mostramos hace un momento, en el proyecto pedagógico se considera la investigación-acción como una dimensión de la práctica docente, no obstante, en los primeros tiempos ese aspecto es estimulado y difundido desde el Centro Ceibal más que por la ANEP.

En la práctica, Ceibal se ha desarrollado a partir de múltiples articulaciones estatales, como ya lo establecimos, con dos focos de orientación definidos, la inclusión social y la innovación pedagógica.

Sin embargo, el modelo *top down* de los primeros años fue un freno para la segunda, a nivel de los centros y las aulas porque, en general, los docentes lo vivieron como una invasión del gobierno en su área de experticia (Bañuls, 2013). Esto fue cambiando, en gran medida, a partir de acciones dirigidas a los docentes para instrumentarlos en el uso de las *laptops* y formarlos en el uso de plataformas y aplicaciones educativas con sentido pedagógico. A continuación, aportamos algunos datos que lo documentan.

En el 2008, a un año del inicio de Ceibal, las escuelas públicas que contaban con diez o más computadoras para uso didáctico no superaban el 6% en todo el país. Solo el 21% de las escuelas públicas contaba con una sala de informática equipada y el 8,5% contaba con una maestra de informática para desarrollar actividades específicas en esta área (Monitoreo y Evaluación Educativa del Plan Ceibal, 2009). En 2013 los formadores Ceibal capacitaron a 392 *Maestras de Apoyo Ceibal* (en adelante, MAC¹⁷) en 291 escuelas del país, especialmente en el uso de las plataformas CREA¹⁸ y PAM¹⁹ y en el uso de la biblioteca

17 “La figura del Maestro de Apoyo Ceibal (MAC) surge desde el inicio de Plan Ceibal en 2008 para dar apoyo directo a los maestros de aula respecto a la integración de las TIC en recursos, proyectos y programas relacionados con Plan Ceibal. Depende administrativamente del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), específicamente de las Inspecciones departamentales y cuenta con asesoramiento tecnológico y formación desde Plan Ceibal. Según datos del CEIP, desde febrero de 2015 se cuenta con 255 MAC, entre 6 y 11 por jurisdicción departamental” (Cobo y Doccetti, 2017, p. 11).

Son cargos temporales que se crean para docentes motivadas a apoyar el desarrollo de Ceibal y el desempeño de las colegas. Tienen carácter interino y se ejercen contra turno. La jornada escolar en Uruguay al ser de cuatro horas permite que en los centros funcione una escuela en la mañana y otra en la tarde. Por lo tanto, una docente puede desempeñarse como MAC en la mañana y como maestra de aula por la tarde o viceversa.

18 A la manera de una red social, en la que cada miembro tiene su blog personal y puede realizar comentarios a través del muro, esta plataforma es un entorno virtual de aprendizaje que permite gestionar cursos, crear o compartir materiales didácticos para las/os estudiantes y trabajar en grupos. El uso de CREA complementa la educación presencial con la virtual y facilita de esta forma el desarrollo de propuestas pedagógicas mixtas. En su área privada de uso académico, la/el docente puede desarrollar sus clases curriculares, proponer tareas y realizar el seguimiento de calificaciones de sus estudiantes. CREA centraliza las herramientas, aplicaciones y contenidos que la/el docente desee trabajar con la clase. Como red social educativa, CREA facilita el intercambio a través de grupos de trabajo y actualizaciones de estado a nivel de centro de estudios, curso y grupo. A través de estos grupos, creados por las/os usuarias/os, las/os docentes pueden interactuar entre sí, independientemente del centro o subsistema al que pertenezcan. Estas conexiones facilitan el trabajo colaborativo, la difusión de experiencias o materiales y la planificación en conjunto (Ceibal, s.f.).

CREA trasciende el uso del repositorio de contenidos y tareas para transformarse en una comunidad de aprendizaje, colaboración e intercambio.

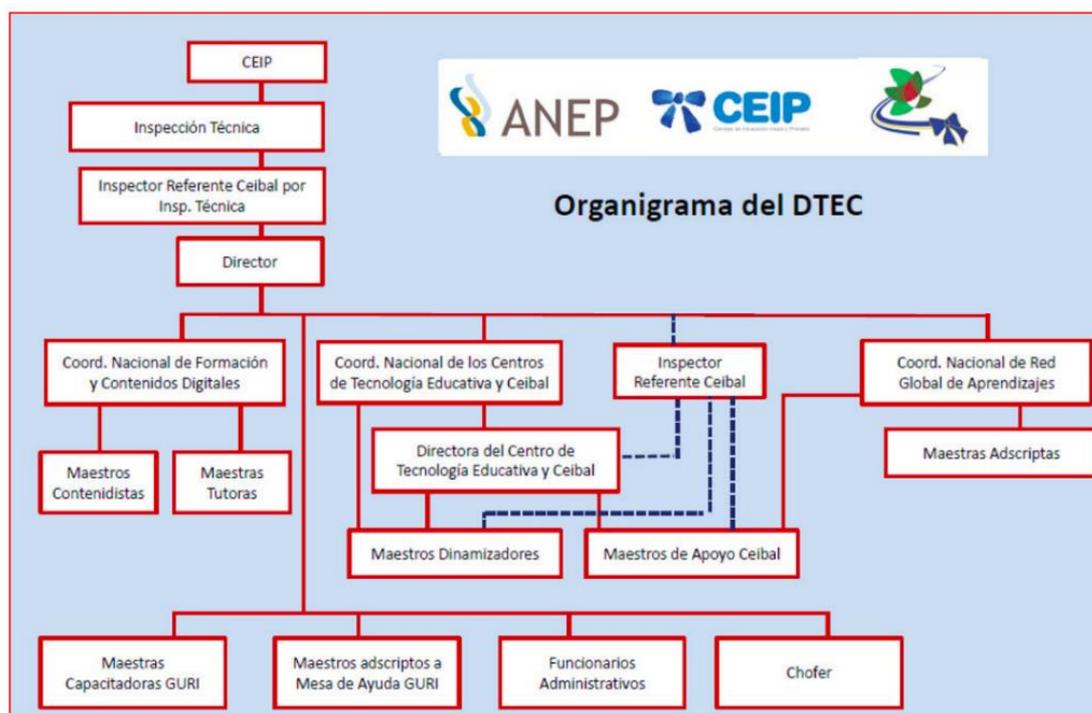
19 La Plataforma Adaptativa de Matemática (PAM) es una plataforma online para el aprendizaje de Matemática en Educación Primaria y Media. Se trata de una herramienta destinada a brindar una

Ceibal (Monitoreo y Evaluación Educativa del Plan Ceibal, 2013). Lo anterior indica que hubo cambios, no solo en el acceso a la conectividad, sino también son cambios importantes en la dimensión organizacional, por lo menos en los recursos disponibles y en los procesos de formación instrumental y pedagógica dirigidos a los docentes.

Con el tiempo, en la primera década de desarrollo de Ceibal, en el CEIP se formalizó un departamento específico con rango de dirección intermedia en el que se centralizan los aspectos de acompañamiento y supervisión de la función docente para la incorporación de las TIC y el desarrollo de propuestas innovadoras en la práctica pedagógica, este es el *Departamento de Educación Tecnología y Ceibal* (en adelante, DETC) que en la Figura 4 se muestra el organigrama actual.

Figura 4

Organigrama del Departamento de Tecnología Educativa y Ceibal



Nota: Tomado de Administración Nacional de Educación Pública, Blog del Departamento de Tecnología Educativa y Ceibal/ Organigrama (<https://es.calameo.com/read/0063376550d0b41534a3e>.)

Otro asunto que muestra a Ceibal como un proceso vivo y en movimiento es la decisión que toma la comisión política de asociarse a la RGA, coordinada por Michael Fullan (Fullan y Langworthy, 2014), que se concreta en 2014. En este sentido, hace seis años que Uruguay desarrolla estrategias para incorporar centros de Primaria y Secundaria a los programas desarrollados por la RGA, donde se recogen experiencias locales para la investigación de alcance internacional sobre las nuevas pedagogías para el desarrollo de aprendizajes profundos. Se trata de una investigación colaborativa en la que participan ocho países de distintos continentes: Australia, Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Holanda, Nueva Zelanda y recientemente Hong Kong (Red Global, s.f.).

oportunidad de aprendizaje eficiente que permita a los estudiantes consolidar su conocimiento matemático (Ceibal, s.f.).

La integración a la RGA significó un paso adelante en el componente de innovación educativa en particular en la conceptualización pedagógica, con un modelo de red colaborativa, mejor valorado que el inicial. Con ello, facilitó la adopción de códigos y lenguajes comunes para los integrantes de los diferentes organismos comprometidos con el desarrollo de Ceibal.

1.1.2. Ceibal se asocia con la Red Global de Aprendizaje

Al igual que el proyecto pedagógico para Ceibal en CEIP, la RGA se ubica en la perspectiva constructivista. Recoge, entre otros, los aportes de Piaget y Vygotsky y se propone sistematizar el surgimiento de las nuevas pedagogías que permiten procesos de aprendizajes profundos para que las personas sean ciudadanos críticos, responsables y competentes en la sociedad de la información (Castells, 1999; Fullan y Langworthy, 2014). Considera que el cambio en la educación se produce desde las innovaciones educativas que instituyen cambios sistemáticos y perdurables, tanto en la dimensión pedagógica como organizacional (modelos educativos, formatos y escenarios) en base al circuito virtuoso que promueve el modelo de *innovación inherente*²⁰ (Fullan et al., 2014).

En la dimensión pedagógica, define las nuevas pedagogías como aquellas que se articulan con el uso de las TIC como mediadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de la teoría de la actividad. A su vez, indica como un aspecto sustancial de esta transformación la disposición a aprender a lo largo de la vida. En consecuencia, tanto estudiantes como docentes han de reconfigurarse subjetivamente como aprendices para toda la vida en lugar de asociar el aprendizaje con algunas etapas evolutivas y contextos particulares.

Por consiguiente, a partir de la asociación con la RGA queda establecido para todos los que intervienen en el desarrollo de Ceibal que no se trata solo de incluir las TIC, sino también de procesar cambios sustantivos en la relación entre los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en los escenarios donde ello ocurre (Red Global de Aprendizaje, 2015). Al mismo tiempo, la asociación de Ceibal con la RGA, en tanto es una red de colaboración entre prácticas innovadoras, establece la asociación con los modelos de aprendizaje experienciales y colaborativos con evaluación formativa.

La incorporación de un centro a la RGA implica la aceptación de directivos²¹ y docentes, además de la participación en fases de formación para sostener y liderar procesos de innovación. Básicamente se los prepara para desarrollar procesos sinérgicos, recursivos y virtuosos de aprendizaje sobre la práctica. La práctica innovadora se desarrolla en base al cumplimiento de etapas que se suceden circularmente iniciando con el diagnóstico de situación, a partir del que se planifica, desarrolla y evalúa para volver a diagnosticar y reajustar la propuesta. Así, se inicia un nuevo ciclo que incorpora los ajustes que se derivan de la evaluación del proceso anterior, es decir, un circuito virtuoso de *innovación inherente*.

20 Innovación inherente: modelo de cambio orgánico de rápida propagación que propone una dirección, un marco teórico y una metodología de trabajo para generar cultura innovadora que habilita y promueve prácticas singulares según el contexto (Fullan, 2014).

21 En este estudio se asume que el término *directivo/s* hace referencia al rol de dirección de centro y del sistema. Se emplea el término *directivo/s* como genérico para la función que implica tomar decisiones que orientan las prácticas y gestiona los recursos para vehiculizarlas.

1.1.3. Ceibal, una política pública innovadora de la educación uruguaya

Llegados a este punto, nos parece importante hacer algunas consideraciones sobre los modelos de innovación en educación para categorizar a Ceibal. Para esto, tomamos de Marcela Tagua (2015) la discriminación que realiza sobre las innovaciones en educación en base a su origen como innovación *top down* o innovación *bottom up*; de Aristimuño et al. (2020) la distinción del modelo *by-pass*; y de Fullan el modelo de *innovación inherente* (Fullan et al., 2014).

Para Tagua (2015) el modelo *top down* es el que busca incorporar un recurso existente fuera de la escuela, ya sea objeto, procedimiento o contenido, a iniciativa de agentes o gestores externos, mientras que el *bottom up* implica la búsqueda de solución a un problema desde la propia escuela o la intención de satisfacer una necesidad que surge desde el propio sistema. Ahora bien, para que se trate de una innovación esta ha de modificar la realidad. Por lo tanto, afirma que “la innovación es la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, en cuya virtud esta resulta modificada” (Tagua, 2015 p. 59).

Garcé y de Armas (2004) y Lanzaro (2004) (citados en Aristimuño et al., 2020) describen un tipo particular de modelo de innovación *top down*, el modelo *by-pass*. Es una modalidad que se aplica a los programas de innovación asociados a fondos y objetivos de organismos internacionales a los que se les critica que no toman en cuenta ni a los docentes ni a los aspectos locales. En consecuencia, suelen generar resistencia que impide el éxito de los objetivos.

Para Fullan (2014) la transformación educativa deviene del desarrollo de modelo de innovación inherente, orgánico y de rápida propagación. Las autoridades proponen y definen orientaciones para el cambio educativo, invitan a los colectivos de centro a formarse para procesar el modelo de innovación educativa en base a fases preestablecidas que suponen diagnosticar, definir objetivos alcanzables, proyectar actividades, ejecutar, evaluar, ajustar y volver a proyectar. Esta modalidad integra componentes *top down* y *bottom up* que, articulados de modo sistémico, generan cambios rápidos y escalables. A nuestro entender se trata de un modelo que propone una dirección, un marco teórico y una metodología de trabajo para generar cultura innovadora que habilita y promueve prácticas singulares según el contexto. Al igual que Tagua (2015), reconoce la innovación en la incorporación de lo nuevo que modifica la práctica o el contexto de forma permanente.

Pensamos que para valorar el proceso de Ceibal conviene en una primera instancia tener presente la distinción que aporta Tagua (2015) para comprender los procesos de apropiación por parte de los docentes de los recursos de Ceibal y la inclusión de las TIC con sentido pedagógico a las prácticas de enseñanza. En función de las características que la autora señala, Ceibal es una innovación que se introduce en el sistema escolar en base al modelo *top down* con un primer objetivo, el de la inclusión social digital, mientras que la intención de favorecer la innovación educativa promotora de procesos de transformación institucional surge de las autoridades como agenciamiento político de la medida de inclusión social.

Por otra parte, el proceso de la asociación con la RGA da cuenta de que el modelo de Plan Ceibal no es rígido. Por el contrario, entendemos que el Plan en el propósito de transformación educativa es una innovación flexible que en su origen fue una innovación desde fuera, pero que a partir de la definición del componente educativo incorpora aspectos de innovación *middle out*. Por tanto, pasa a construir un modelo mixto que integra directrices de afuera con orientaciones de directivos del sistema, diversas perspectivas

de los docentes y características de los entornos concretos. Así, se configura en un espacio de articulación y múltiples aprendizajes transversales cuyo eje es la comisión política.

En ese proceso, la asociación a la RGA tiene relevancia porque aporta marcos conceptuales y metodológicos para procesar la transformación educativa que promueve aprendizajes profundos a partir del modelo de innovación inherente. De modo que al mismo tiempo que se presenta a los centros como una opción para promover innovación pedagógica genera innovación epistémica y operativa en el nivel de la comisión política.

Por lo mencionado hasta aquí, en términos teóricos descartamos la modalidad *by pass* porque Ceibal no está asociado a programas de financiación de las superestructuras. También se deja de lado la modalidad *bottom up* porque Ceibal no es una iniciativa que surja en el sistema educativo. Por otra parte, identificamos un primer momento de modalidad *top down*, especialmente dedicado a la implementación logística y tecnológica, luego de lo cual no es ajustado identificar a Ceibal en forma pura con alguno de los otros modelos de innovación, sino que en su desarrollo podemos encontrar momentos y/o modos en los que se distinguen características de alguno o hibridaciones entre ellos. Ahora bien, hay que mencionar que en la dimensión de la gestión política del sistema para las autoridades Ceibal se distingue como una innovación, puesto que a partir de la entrega de las *laptops* se genera un nuevo proyecto pedagógico que las incluye.

Por otra parte, en el nivel de la práctica educativa en los centros donde las coordenadas geo-político-culturales determinan las agencias de las TIC es necesario analizar el tipo de modulación que se produce en la práctica para identificar la experiencia subjetiva en cada comunidad como *top down, inherente, middle out* o *mixta*, en relación con la cultura institucional situada (Guattari, 1976).

En tal sentido, consideramos que Ceibal es un recurso que se ha podido incorporar, o no, a procesos de innovación que le preceden; o bien ha podido activar procesos de innovación o se ha incorporado como un recurso que se suma a las prácticas instituidas sin innovación alguna, o bien simplemente no se ha incorporado.

Pero ¿cuál es la percepción que tienen los docentes sobre el Plan Ceibal?, ¿cómo se disponen a aprender sobre el uso de las TIC como herramientas con sentido pedagógico?, ¿qué posición tienen las comunidades de práctica como las ATD, los gremios, entre otras, sobre el Plan Ceibal? y ¿cómo incide esa posición sobre la percepción de los docentes?

En lo que sigue, presentamos algunas de las investigaciones específicas sobre Ceibal que indagan en áreas próximas a las preguntas que acabamos de hacer.

1.2. Los estudios sobre el posicionamiento y respuestas de los docentes sobre el Plan ceibal

Entendemos la revisión bibliográfica como el proceso de aproximación al conocimiento de un tema que nos da una idea del estado del arte sobre lo que nos interesa investigar (Guirao Goris, 2015). A partir de los años 90, los procesos de revisión de la literatura científica se complejizan. El incremento en el volumen de la producción científica, la formalización de los procesos de indexación y el desarrollo y acceso a las herramientas informáticas permiten el manejo de grandes volúmenes de datos y metadatos que facilitan y complejizan los procedimientos de búsqueda y revisión de la literatura. Por un lado, se acortan los tiempos de búsqueda con alto nivel de especificidad y, por otro, se globaliza el acceso. Como consecuencia, distintos autores han construido categorizaciones de los procedimientos de búsqueda según los propósitos que se

persiguen (Guirao Goris, 2015). De todas formas, dada la creciente producción científica con los concomitantes canales de divulgación, pensamos que aspirar a realizar una revisión completa es una meta hipotética y poco realista. Por tanto, lo que más importa es la explicitación de los procedimientos con los que se realizan las revisiones, más que la aspiración a revisarlo todo (Moreno et al., 2018). En este sentido, Guirao Goris (2015) siguiendo a Gálvez Toro (2001) señala seis aspectos que deben cumplir las revisiones para que se consideren adecuadas. Son las siguientes:

- Debería ser sintética, utilizando solo aquellos documentos que realmente supongan una aportación determinante y evitando las referencias de irrelevantes.
- Resaltar los documentos consultados que más ayudan a comprender el problema de investigación.
- Presentar los conocimientos de forma crítica, indicando las limitaciones de sus conclusiones y mostrando las lagunas metodológicas.
- Los trabajos deberían ser actuales (entre 5 y 10 años antes de la publicación del informe de investigación). No habrá que desdeñar los estudios emblemáticos cuya mención constituye un homenaje continuo a las aportaciones que abrieron el camino en su especialidad y han influido en el desarrollo disciplinar.
- Diferenciar entre aquellos trabajos que se han consultado directamente y los que no, teniendo en cuenta que hay normas de estilo y de redacción que facilitan en mayor medida la facilitación de esta información.
- En caso de carencia de estudios previos, se debe aportar las gestiones realizadas para obtener la información. (Guirao Goris, 2015, p. 5)

Con estas características presente y teniendo en cuenta los procedimientos de revisión sistemática llevamos a cabo un proceso de revisión sistematizada (Guirao Goris, 2015) sobre Ceibal en los repositorios y producciones nacionales. En tal sentido, no alcanza la categoría de sistemática porque esta implica la revisión de alcance mundial. Nuestra opción responde a la especificidad del campo del problema que implica una población específica que comparte una característica peculiar: los docentes uruguayos que desarrollan su práctica profesional en el contexto del Plan Ceibal en el nivel de CEIP. Además, tampoco aplicamos el criterio de revisión por panel de expertos. Sin embargo, es una revisión “que posee un alto grado de sistematización de la búsqueda” (Guirao Goris, 2015, p. 12) para la que establecimos criterios y procedimientos que cumplen con las características mencionadas anteriormente.

En concordancia, traducimos las preguntas que dejamos planteadas en el apartado *Ceibal, una política pública innovadora de la educación uruguaya*, en cinco términos de búsqueda: aprendizaje, docente, TIC, Ceibal y educación, relacionándolos por medio de los conectores booleanos AND, +, SAME y WITH.

Buscamos identificar publicaciones científicas que nos aportaran información ceñida a la perspectiva de los docentes como aprendices ante la incorporación de las TIC con sentido pedagógico a la práctica de enseñanza y aprendizaje, en el contexto de la educación formal de Uruguay en el marco del Plan Ceibal. Consideramos tesis, revistas científicas, artículos de revistas científicas, publicaciones de informes

de investigación y capítulos de libros de los últimos 10 años, es decir entre 2010 y 2020, publicados en los repositorios de las universidades uruguayas y de la Fundación Ceibal.

Hicimos la revisión en dos momentos y con dos propósitos diferentes. El primero fue al momento de delinear el estudio, con el fin de valorar el aporte del proyecto. En ese tiempo realizamos una búsqueda de las investigaciones y estudios del medio, para lo que recurrimos a Plan Ceibal, a reconocidos investigadores nacionales del ámbito de la educación, a publicaciones de prensa y publicaciones de las universidades nacionales.

El segundo fue una revisión sistematizada para elaborar este informe, ya que, como lo acabamos de indicar más arriba, la literatura científica es un campo de gran productividad. De hecho, en el tiempo que transcurrió entre la aprobación del plan de investigación y la elaboración del informe, la divulgación de artículos académicos, tesis e informes de proyectos de investigación sobre Ceibal se ha multiplicado exponencialmente, con cuatro o cinco investigaciones disponibles al momento de iniciar nuestro estudio, pasamos a revisar para este informe más de cincuenta.

Este dato es un primer elemento con el que constatamos la relevancia de desarrollar investigaciones para aportar información sobre el desarrollo de Ceibal.

El procedimiento implicó un primer momento donde utilizamos alternadamente los términos de *docente* y *maestro* porque la figura del docente en CEIP corresponde con la nominación de *maestro*. Pero este término arrojó escasísimos resultados, con un artículo que, de todos modos, se hallaba con la combinación correspondiente a docente. En consecuencia, descartamos el término *maestro* de nuestra lista de términos de búsqueda.

Es viable destacar que en algunos buscadores fue necesario reducir los términos de búsqueda, pero se mantuvieron como mínimo los términos *aprendizaje*, *Ceibal* y *docente*.

Inspirados en el informe PISA y el diagrama de flujo (Moreno et al., 2018), hicimos una selección en capas, primero ubicamos los documentos que contuvieran al menos dos de los términos de búsqueda en el título. Aclaramos que en los repositorios de las universidades descartamos los trabajos de grado porque no configuran investigaciones.

En los documentos que cumplen con esa condición realizamos el análisis del resumen en base a lo que seleccionamos, los que efectivamente presentaron información sobre aspectos vinculados con aprendizajes de los docentes para incorporar las TIC con intencionalidad pedagógica a la práctica profesional.

Como consecuencia del análisis de contenido identificamos seis ejes que organizan las investigaciones:

- Tipo de actividades y buenas prácticas.
- Fases en la inclusión de TIC.
- Transformaciones institucionales y del rol docente, MAC y prácticas colaborativas.
- Planes y programas de formación docente de grado y formación en servicio.
- Perspectiva de género.
- Docente como aprendiz.

Con respecto a las bases de datos, revisamos el repositorio de la Fundación Ceibal, puesto que su propósito es integrar todas las publicaciones sobre el Plan. En consideración, nos ofrece el acceso a

publicaciones realizadas por investigadores de otras partes del mundo. A pesar de su intención, consideramos oportuno visitar también la base de datos de las universidades uruguayas, porque Fundación Ceibal depende de un trámite que requiere la voluntad explícita de los autores para que sus publicaciones figuren en su repositorio. Por lo tanto, la bastedad del repositorio no depende exclusivamente de la intención de Ceibal ni de los motores de búsqueda que utiliza.

Los términos de búsqueda nos fueron útiles en los repositorios universitarios, mientras que en el sitio del repositorio de la Fundación Ceibal utilizamos los organizadores temáticos por líneas de investigación que la propia Fundación ofrece. En particular, la línea *educadores en la era digital*, donde ubicamos treinta y cinco documentos entre capítulos de libro, artículos de revistas científicas, manuales, revistas producidas por la fundación como + *Aprendizajes* volúmenes 1 y 2, informes de investigación, entre otros. De esta revisión ubicamos nueve documentos que cumplen con los criterios de búsqueda. En la Tabla 1 sistematizamos este resultado.

Tabla 1

Resultado de la revisión sistematizada en el repositorio de Fundación Ceibal al 2020

Repositorio	Tesis	Artículos	Revistas	Capítulo de libro	Informe de investigación	Total
Fundación Ceibal	1	4	+Aprendizaje	1	3	9

Como ya lo adelantamos, completamos la exploración revisando las bases de datos que se ubican en las universidades uruguayas: Universidad de Montevideo (UM), Instituto de Desarrollo y Economía Humana (Claeh), Universidad de la Empresa (UDE), Universidad ORT Uruguay (ORT), Universidad Católica Dámaso Antonio Larrañaga (UCUDAL) y Universidad de la República Oriental del Uruguay (UdelaR). En la primera no encontramos documentos que cumplieran con los criterios de búsqueda, en la segunda y tercera uno en cada una; otra densidad, ordenadas de mayor a menor, presentan la ORT, la UCUDAL y la UdelaR.

En general, los documentos de las universidades, según el caso, también se encontraban en buscadores genéricos como *Dialnet*, *Google Scholar*, *Scielo*, *Latindex*, *Redalyc.org* y otras.

En la Tabla 2 presentamos las características de indexación de cada universidad y en la Tabla 3 cuantificamos los documentos que cumplen con los criterios de búsqueda. En la Tabla 4 organizamos la referencia de los documentos según el eje al que aportan información. Es necesario advertir que algunos documentos se ubicaron en más de un eje dada su amplitud.

Tabla 2

Relación de universidades uruguayas con indexación de sus publicaciones al 2020

Universidad	Indexación
UdelaR	redalyc.org, SciELO, latindex, Colibrí
UCUDAL	Emerging Sources Citation Index, SciELO Uruguay, latindex 2.0, EBSCO, redalyc.org, Dialnet Y DOAJ.
ORT	SciELO, latindex, Dialnet, redalyc.org, PKPINDEX, REDIB
UDE	Sin identificar

Tabla 3

Descripción cuantitativa de los documentos incluidos como resultado de la revisión sistematizada

Repositorio	Tesis	Artículos	Revistas	Capítulo de libro	Informe de investigación
Claeh	1				
ORT	16	7	Cuadernos de investigación educativa		
UDE	Se especializa en Educación Física			1	
UCU	Repositorio de tesis accesible con usuario. Asistente de biblioteca reporta 1 tesis	8	Páginas de educación		1
UdelaR	6	3	Revista Uruguaya de Ciencia Política; Dilemas y transiciones de la Educación Superior	3	

Tabla 4

Síntesis cuantitativa de la revisión sistematizada organizada por ejes de contenido

Ejes	Tesis	Artículos	Revistas	Capítulo de libro	Informe de investigación	Total
Tipo de actividades Buenas prácticas	6	2	4		2	14
Fases en la inclusión de TIC	8	2	2	1	2	15
Transformaciones institucionales y del rol docente MAC Prácticas colaborativas	6	3	2	1	2	14
Planes y programas de formación docente de grado Formación en servicio	2	3	4	1		10
Perspectiva de género	1					1
Docente como aprendiz	1	3			3	7
Total	24	10	10	3	9	61

De este proceso concluimos que fue adecuado considerar la búsqueda en la Fundación Ceibal y en las universidades, si bien en muchos casos ubicamos documentos de interés publicados en Fundación Ceibal y la universidad de origen, allí también ubicamos documentos de autoría de dirigentes de CEIP e investigadores extranjeros que no figuraban en los repositorios de las universidades.

Como resultado, revisamos estudios cualitativos entre los que predominan los estudios de caso que ofrecen información sobre las experiencias subjetivas de los docentes respecto de la inclusión de TIC a la situación de aula. De esos, algunos se enfocan en la descripción de buenas prácticas de actividades con TIC, otros identifican las distintas fases de su inclusión en las que detallan las características del rol. Otros describen y analizan los itinerarios de formación de los docentes para la inclusión de TIC a las prácticas.

También encontramos estudios que se centran en las transformaciones institucionales y solo uno hace referencia a la perspectiva de género. Por último, en especial, resaltamos un grupo de artículos e informes de investigación que mencionan específicamente la condición de aprendiz del docente (Wang et al., 2018; Gottlieb, 2017; Cobo y Doccetti, 2017; Park y Tan [Coord.], 2016; García y Báez, 2016).

A partir de ese análisis organizamos los documentos en seis ejes de contenido y construimos las tablas de sistematización por repositorio. Los documentos que aportan en más de un eje los incluimos en cada uno. Se pueden consultar en el Anexo 1 *Revisión sistematizada 2020*.

A continuación, ofrecemos la descripción de los ejes según los problemas a los que buscan dar respuesta, inmediatamente profundizamos en el primero porque es donde se ubican las investigaciones en que nos apoyamos para elaborar la propuesta del plan de investigación y en el último por ser el que agrupa los documentos que recuperan la condición de aprendiz del docente.

1. Tipo de actividades y buenas prácticas. En las primeras décadas del siglo XXI, en un contexto marcado por grandes inversiones en TIC para el sector educativo por parte de los gobiernos, una gran parte de las investigaciones de sus primeras décadas se orientan a medir los efectos de esas inversiones. Por esa razón, mirar las prácticas se traducía en indicadores de cantidad y tiempo de uso, listado de aplicaciones usadas, entre otros. A su vez, caracterizan a los docentes según el uso y aplicaciones. Sin embargo, en los apartados de recomendaciones aparecen indicaciones sobre la necesidad de atender la formación de los docentes para el uso de TIC con sentido pedagógico. Son el tipo de investigación que consolida la función central de los docentes como vector de inclusión de las TIC al entorno educativo y consolidan la dimensión de uso con sentido pedagógico.

2. Fases en la inclusión de TIC. Aquí agrupamos estudios que se concentran en identificar y definir los itinerarios o fases en la inclusión de TIC que caracteriza al docente innovador. Estas destacan que el docente innovador tracciona los procesos de innovación en el centro. Y reconocen que se trata de la puesta en acto de una característica personal que corresponde con la estructuración del carácter. Enfatizan como característica habilitante la disposición flexible ante nuevos conocimientos y consideran que ello implica la disposición a modificar estructuras previas, lo que entendemos también como un factor clave para tener en cuenta en la configuración de la posición de aprendiz que adoptan los docentes ante las situaciones de aprendizaje que representa Ceibal.

3. Transformaciones institucionales y del rol docente, MAC y prácticas colectivas. En el tercer eje agrupamos las que se centran en las transformaciones institucionales y del rol docente en contextos enriquecidos con TIC. En general, concluyen que es necesario ajustar los procesos de formación docente para intervenir en el nuevo ecosistema de aprendizaje. También se encuentran en este grupo las que indagan sobre los programas de formación en servicio, entre las que se destacan particularmente unos informes que refieren a las características y opiniones de las MAC. Es necesario aclarar que las distinguimos de las primeras porque estas apuntan a indagar sobre lo que las MAC recogen en su práctica como necesidades de los docentes y ponen el énfasis en el rol de líder de cambio que cumplen las MAC. A su vez, integramos en este eje las que indagan sobre las características de las prácticas colaborativas entre docentes. Es decir, se trata del eje que agrupa las formas de hacer.

4. Planes y programas de formación docente de grado y formación en servicio. Aquí ubicamos las que ponen el foco especialmente en los planes y programas de formación docente. Estas, igual que las

anteriores, concluyen que es necesario ajustar los planes de formación en el nivel del grado incorporando la formación para el uso de las TIC con sentido pedagógico, mientras que algunas establecen la necesidad de desarrollar programas de formación en servicio. Estas últimas advierten que se trata de una necesidad del sistema educativo para acompañar los procesos de innovación y cambio que caracterizan los contextos de la SI, por lo que es necesario instalar en forma estable planes y programas de formación en servicio. Se trata de nueve documentos fechados entre 2011 y 2019.

5. Perspectiva de género. En el quinto eje ubicamos una investigación que se propone analizar las prácticas desde la perspectiva de género. Si bien es discutible que incorporemos este eje en tanto no forma parte de nuestros propósitos, hemos tomado la decisión de incorporarlo porque de alguna manera enuncia la poca producción que surge al indagar sobre la condición de aprendiz en los docentes desde la perspectiva de género, que, por otra parte, ocupa la agenda cultural y política. Por tanto, si el hecho que el demo docente se componga mayormente por mujeres, ¿invisibiliza la preocupación epocal sobre esa perspectiva? Por otra parte, en tanto no es una problemática que nosotros incluyéramos específicamente, no podemos aventurar ese dato como un hallazgo, pero sí como un dato informativo que requiere verificación.

6. Docente como aprendiz. En último lugar se encuentra el eje en el que organizamos las investigaciones que se aproximan más a nuestro foco de interés, es decir, las que específicamente recuperan la condición de aprendiz del docente. Se trata de tres informes de investigación, un artículo, una revista y una tesis de maestría. De estos, un grupo considera los modelos que miden las habilidades y las competencias de los docentes que favorecen o dificultan la inclusión de TIC a las prácticas educativas (Cobo y Doccetti, 2018; Park y Tan [Coord.], 2016; Silva et al, 2016; Gottlieb, 2017).

Otras, al trabajar las categorías de habilidades y competencias revelan que se trata de categorías en construcción, incluso en algunos de los textos se emplean como sinónimos lo que muestra que aún no hay un acuerdo general al respecto, es el caso de los artículos y entrevistas que componen *+Aprender*, 2018.

En otra dirección, el estudio *Exploring Training to Use Technology Enhanced Learning in a Uruguayan School of Primary Teachers*, de Gottlieb (2017), que considera los modelos de medición de habilidades y competencias, evidencia la carencia específica de esos componentes en planes y programas de formación docente sobre la práctica en contextos enriquecidos con TIC, tanto en el nivel de iniciación como en las modalidades de formación en servicio, en Uruguay (Gottlieb, 2017).

En una dirección similar, en dos documentos encontramos análisis de modalidades de formación y aprendizaje concretos, como los MOOC y las *Prácticas Educativas Abiertas* (García y Báez, 2016; Wang et al., 2018) que entre otros aspectos también argumentan sobre las necesidades formativas de los docentes.

1.2.1. Tipo de actividades y buenas prácticas

En primer lugar, ubicamos las que muestran interés en identificar y describir el tipo de actividades que llevan adelante los docentes. En estas incluimos las que sistematizan las características de las prácticas de uso y describen buenas prácticas. Como consecuencia, construyen caracterizaciones de los estilos de inclusión de TIC. Es el eje donde se ubican las investigaciones a las que accedimos al momento de diseñar el plan de investigación. Por ejemplo, Pérez Gomar (2013) publicó un artículo con algunos resultados de un amplio estudio sobre los impactos del Plan Ceibal en las prácticas de enseñanza en el ámbito de Primaria. Se trata de un estudio cualitativo que recoge datos con diferentes instrumentos. Uno de ellos es la entrevista

en profundidad a docentes menores de 59 años con por lo menos un año de experiencia en Ceibal y desempeño en centros urbanos. En particular, indaga sobre los factores que inciden en la apropiación de las TIC por parte de los docentes respecto a: 1) La experiencia de apropiación de Ceibal; 2) La formación para el uso de las TIC con intención pedagógica; 3) La incidencia en la mejora de los aprendizajes mediados por las *laptops*; 4) El cambio en las prácticas de aula; 5) Las formas en que se integran las TIC al aula; 6) Los sentidos que le dan al Plan Ceibal. En el artículo se presentan tres posiciones discursivas: apoyo, apoyo crítico y resistencia. En la Tabla 5 presentamos las características de cada una según dichos factores.

Tabla 5

Tipología de las percepciones sobre el Plan Ceibal en una muestra de docentes de Uruguay elaboradas por Pérez Gomar Brescia al 2013

Tipo	Experiencia Plan Ceibal	Formación Uso de TIC	Mejora de aprendizajes	Cambios en prácticas de aula	Integración de TIC al aula	Sentido sobre Ceibal
Apoyo (20% de las entrevistadas)	Mejorar implementación	Algún aporte y voluntad de autoformación	Consecuencia clara	Cambios fundamentales	Más de dos veces a la semana	Sentido educativo
Apoyo crítico (40% de las entrevistadas)	Mejorar implementación y apoyo	Mejoras necesarias	Confianza, pero con dudas	Algunos (herramienta didáctica)	Al menos una vez a la semana	Política social. Sentido educativo limitado
Resistencia (35% de las entrevistadas)	Dificultades que superan las posibles ventajas	Irrelevante	Sin cambios	Sin cambios	Esporádica	Escaso sentido pedagógico

Cabe destacar que no se identifican docentes que se nieguen totalmente al ingreso de Ceibal al aula, aunque todos los docentes son críticos con el modelo *top down* de implementación en una gama que va desde aquellos que no le dan mayor importancia hasta los que argumentan más sobre los problemas que genera que sobre sus bondades. Por otra parte, el estudio muestra que, en general, todos los docentes declaran que el componente de formación pedagógica es una debilidad.

En el 2015, Verónica Zorrilla obtiene su tesis de maestría con un estudio de caso colectivo en el que participaron siete cursos de nivel de 5° y 6° años de Primaria de cuatro centros. La investigadora indagó sobre el tipo de relación y de interacción que se produce en las aulas a partir de la incorporación de la *Web 2.0* en el marco del Plan Ceibal. Si bien las escuelas se eligieron aleatoriamente, respondieron a las

diferentes categorías sobre contexto socioculturales del monitor educativo de ANEP (2016). “ANEP caracteriza las escuelas considerando diversas variables socioeconómicas de los hogares de donde provienen los alumnos, clasificando los contextos como: muy desfavorables, desfavorables, favorables y muy favorables” (Zorrilla, 2015, p. 59).

La autora consideró cinco categorías para el análisis sobre el posicionamiento docente, siguiendo a Edith Litwin y Area Moreira (Zorrilla, 2015): el rol del docente, la visión de la tecnología, el uso de la tecnología, la propuesta didáctica y el rol del estudiante. En cuanto a la inclusión de la tecnología identificó tres posiciones en el rol docente: 1) El docente mediador: aquel que se concibe como un vehículo entre el alumno y el contenido, diferenciando el rol docente del técnico; emplea las TIC de forma creativa, cambia las propuestas didácticas como consecuencia de la incorporación del uso de *laptop*. Para este docente, el estudiante es un sujeto activo en el proceso de enseñanza aprendizaje que despliega sus intereses y potencialidades, a la vez que descubre nuevas en cada circunstancia. 2) El propiciador: es el que orienta y explora con sus alumnos las propuestas indicadas por los técnicos y los directivos. En él predomina una direccionalidad instrumental de las actividades más que didáctica. Ve a la tecnología como una ayuda para la comprensión de las propuestas didácticas. Es un docente que muestra entusiasmo y se dispone a experimentar. 3) El docente que apoya: este es cauteloso, considera que incluir la tecnología no es una necesidad propia, por lo que acomoda la tecnología a sus propuestas educativas. La Web le sirve para buscar información y la *laptop* para vehicular información (ver Tabla 6).

Una conclusión del estudio es que “las tecnologías por sí mismas no tienen significación educativa, sino que depende de cuál sea el uso y las consideraciones que atribuya el docente a la Web 2.0 en el marco de las propuestas de enseñanza” (Zorrilla, 2015, p. 121), lo que determinará el tipo de entorno para la actividad conjunta, entendida como la relación entre aprendiz, enseñante y contenido mediados por las TIC. Otra conclusión es que uno de los factores débiles del Plan es el de la formación pedagógica para entornos digitales dirigida a los docentes. En consecuencia, entre las recomendaciones establece la necesidad de apuntalar la formación de los docentes en el uso de las TIC con sentido pedagógico.

Tabla 6

Posición docente ante la inclusión de TIC al aula caracterizada por Verónica Zorrilla al 2015

Rol docente	Visión TIC	Uso TIC	Propuesta didáctica	Rol del estudiante
Mediador	Puertas abiertas	Creativo	El contenido es producto vivo	Co-creador
Propiciador	Sin cortinas	Benefactor	El contenido está mediado	Re-creador
Apoyo	Esperando llaves	Restringido	Informativo	Individual y pasivo

Como se puede apreciar en el estudio de Zorrilla, al igual que en el de Pérez Gomar, las posturas de los docentes no son homogéneas. Tampoco se encuentran docentes con características que muestren posturas de negación a la inclusión de las *laptops* a las prácticas de aula y/o de enseñanza. Otra similitud es la valoración de la necesidad de fortalecer la formación específica para manejar entornos de enseñanza y aprendizaje mediado con TIC, puesto que surge como una debilidad del Plan.

Nosotros pensamos que en estos estudios no se identificaron docentes que se nieguen a incorporar las TIC como recurso pedagógico porque la definición de las muestras que se consideraron en cada caso los dejó fuera, ya que fueron constituidas por docentes con experiencia en Ceibal. Es decir, no consideraron a docentes que declararon no haber utilizado nunca y/o no estar dispuestos a utilizar la *laptop*. Si bien la libertad de cátedra ampara una situación de esa naturaleza, el foco de los estudios no las tuvo en cuenta.

En relación con ese aspecto, en el informe del *Estudio sobre la fase piloto de inclusión de tablets en Educación Inicial y Primaria en Uruguay en el marco del Plan Ceibal 2013-2014*, que realizamos con Angeriz y Da Silva, nos propusimos conocer la percepción de los docentes sobre los contextos de actividades mediadas por las TIC. Si bien evaluar el nivel de acuerdo o desacuerdo de los docentes con el Plan Ceibal no formó parte del estudio, en los resultados señalamos que en alguna circunstancia no accedimos a algunos centros por ser instituciones en las que las *tablets* no se habían incorporado. En algunos casos fue porque los dispositivos no habían llegado por dificultades logísticas y, en otros, por falta de voluntad de los gestores de los centros (Angeriz et al., 2017). Y señalamos la importancia de que futuras investigaciones consideren particularmente los centros en los que se rechaza el ingreso de las TIC dado que inciden en el nivel más general y, por consiguiente, en el proceso de transformación institucional.

Además, señalamos que, si bien incluir las *tablets* es un avance, igualmente permanecen dificultades vinculadas con la formación docente, tanto en servicio como en el ciclo inicial de formación. Como es de suponer, al igual que Zorrilla (2015), recomendamos fortalecer la formación pedagógica de los docentes y especificamos que esta debería considerar instrumentarlos, no solo en el uso funcional de las TIC, sino, particularmente, para el desarrollo de actividades conjuntas en entornos de aprendizaje con TIC (Coll et al., 2008a, 2008b, 2008c).

Con estas investigaciones documentamos que, en términos generales, los docentes, de una u otra manera, con más o menos entusiasmo, se disponen a vehicular la inclusión de Ceibal a las prácticas de enseñanza. Sin embargo, cabe señalar que no ubicamos estudios específicos sobre los docentes que se niegan a la inclusión de las TIC.

Por otra parte, los tres estudios identifican carencias en la formación docente para el uso con sentido pedagógico de los recursos de Ceibal. Sin embargo, llama la atención que en ninguno de los estudios se consideran los procesos de aprendizaje que realizan los docentes, sino que más bien se ha puesto el énfasis en el qué, cómo y cuándo usan las TIC. Por lo tanto, las caracterizaciones de los modos de inclusión de las TIC al aula llevan el sesgo del uso destinado a la función de enseñanza y dejan de lado los procesos de aprendizaje que los docentes deben realizar para poder utilizarlas.

Pero, dado que los docentes reclaman formación y que los estudios recomiendan fortalecer las estrategias de formación sobre el uso de las TIC con sentido pedagógico, nosotros pensamos que indagar sobre cómo los docentes se disponen a desarrollar esos aprendizajes aportará información relevante para orientar respuestas a la demanda de formación.

La revisión de estas investigaciones nos fortaleció en la necesidad de trabajar para responder las preguntas sobre ¿cómo se disponen los docentes a aprender sobre el uso de las TIC como herramientas con sentido pedagógico?

1.2.2. *El docente como aprendiz*

Enmarcados en los compromisos de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para el desarrollo sostenible, que pide a los estados miembros que cumplan con el logro de los objetivos para la Educación 2030, ya se advierte que los docentes son agentes centrales de transformaciones educativas (Unesco, 2008; 2019). Los estudios son contundentes al señalar que no es suficiente con disponer de dispositivos y conectividad en los centros, sino que hay que destinar recursos para la formación de los docentes (Gottlieb, 2017; Wang et al., 2018; Park y Tan [Coord.], 2016). Agregan que el desarrollo de programas puntuales de formación no es suficiente para que los docentes adquieran las destrezas y habilidades para incluir las TIC a las prácticas educativas, constituyéndose en profesionales calificados, capacitados, motivados, comprometidos. Se requiere formación permanente y ajustada a cada momento del desarrollo profesional de la carrera docente, así como cambios en los planes de formación inicial.

Independientemente del momento de desarrollo de la carrera docente, en general, describen ese proceso en tres fases, la primera de alfabetización, en la que se incorpora el uso de TIC en los procesos de aprendizaje, mostrando competencias y habilidades básicas sin cambiar las estrategias previas. La segunda se enmarca en la adquisición de conocimientos, donde logran el dominio de habilidades y conocimientos con los que generan cambio en las estrategias de aprendizaje, en los planes y programas y en las propuestas de evaluación. La tercera fase es de creación de conocimiento en la que se adquieren y despliegan competencias TIC para generar respuestas a situaciones problema en aulas consideradas como comunidades de práctica donde la función del docente es de colaborador y tutor. De esta última derivan luego transformaciones a nivel de los sistemas educativos. Como se puede advertir, se trata de fases escalables en nivel de complejidad, que, además, no culmina, porque los cambios e innovaciones tecnológicas son constantes.

En cuanto a las condiciones laborales nos interesa destacar dos aspectos que surgen del estudio comparado de casos entre los modelos desarrollados en Australia, China, Corea y el programa GeSCI en Kenia y Tanzania, donde se identifica como facilitador el compromiso de los gobiernos con la definición, explicitación y desarrollo de estándares para la reforma de la carrera docente por una parte y, por otra, el desarrollo de estrategias que pongan en valor, reconocimiento y/o recompensen la formación permanente, el trabajo en comunidades de aprendizaje y el desarrollo de propuestas innovadoras (Park y Tan [Coord.], 2016). Es decir que se debe generar condiciones de trabajo adecuadas. En el estudio de Gottlieb (2017), la investigadora llega a la misma conclusión al referirse a la situación de los docentes uruguayos.

Respecto a las condiciones de trabajo, además de la remuneración salarial, también recomiendan ajustes en las condiciones arquitectónicas de los edificios destinados a la educación formal, para favorecer prácticas colaborativas y la interacción entre aprendices, docentes y con otros entornos de aprendizaje que forman la ecología del aprendizaje en el siglo XXI.

En general, constatamos que, si bien hay confusión en lo que se identifica como *competencias*, *habilidades* y *destrezas*, dado que en algunos escritos y discursos encontramos competencias y habilidades como sinónimos, por ejemplo, en los artículos que figuran en las revistas *+Aprendizaje (1)*. En cualquier caso, hay cierto consenso en que se trata de niveles de complejidad creciente, en tanto contar con las destrezas permite el desarrollo de habilidades y la suma de destrezas y habilidades configuran la/las competencia/s. El debate en este sentido se encuentra en definir unas y otras. Por ejemplo, el *Foro de*

economía mundial (2016) define dieciséis habilidades que organiza en tres categorías: alfabetización básica, competencias (colaboración, creatividad, resolución de problemas, comunicación) y cualidades personales. El *Instituto del Futuro de la Universidad de Phoenix* define diez habilidades para el futuro del trabajo entre las que distingue cinco *habilidades blandas* donde ubica las habilidades sociales.

Entre las habilidades para el desarrollo de competencias se encuentran: selección de información, comunicación, análisis, creación y colaboración con otros. Por otra parte, como ya lo establecimos la RGA identifica seis competencias: ciudadanía, creatividad, carácter, comunicación, colaboración y pensamiento crítico.

Este asunto nos lleva de la mano a otra preocupación que identificamos en nuestra revisión, se trata de la que muestran los estudios que buscan crear instrumentos para medir las competencias TIC de los docentes (Silva et al., 2016). Preocupadas por construir instrumentos que permitan orientar a los tomadores de decisiones en aspectos vinculados a la formación docente buscan identificar los indicadores que permitan diagnosticar las necesidades formativas en los docentes. De esta manera, Silva et al. (2016) realizan el esfuerzo de construir una grilla de dimensiones e indicadores que pondrán a prueba en un estudio comparado entre Uruguay y Chile. Para el caso, construyeron una grilla con cuatro dimensiones: 1) didáctica, con cuatro indicadores; 2) planificación, organización y gestión, con tres indicadores; 3) aspectos éticos, legales y de seguridad, con tres dimensiones; 4) desarrollo personal y profesional, con cuatro indicadores. En consecuencia, nos lleva a considerar que además de tratarse de categorías que están en construcción, la definición de ellas tiene un trámite a nivel global y trámites particulares a nivel local, y pensamos que su consolidación resultará del proceso de apropiación *glocal*, como lo concibe la sociología desde Ulrich Beck (1993) y que se popularizó como *el pensar globalmente para actuar localmente*.

Por otra parte, las investigaciones que se centran en experiencias de aprendizaje específicas de los docentes, como el aprendizaje en MOOC (Wang et al., 2018) o en talleres de prácticas educativas abiertas (PEA) (García y Báez, 2016) identifican que el intercambio entre colegas es una motivación que mueve a la participación en las experiencias de aprendizaje. En el caso de la participación en cursos con modalidad MOOC, que requiere de competencias de autorregulación para sostener los procesos de aprendizaje, los investigadores se enfocan en los estudiantes-docentes persistentes. Estos son los que llegan a inscribirse en la experiencia entre dos y cinco veces. El primer dato que llama la atención es que estos son más en número que los que se inscriben por única vez y culminan la experiencia. Hay que aclarar que no aprobar o abandonar el curso no tiene consecuencias negativas y tampoco de exclusión en siguientes ediciones. Las razones de la persistencia son dificultades para autogestionarse, el interés en la propuesta, su gratuidad, la flexibilidad para volver a matricularse independientemente del desempeño alcanzado, pero en especial señalan el interés por intercambiar con colegas. En cuanto a los indicadores de aprendizaje, estos alcanzan mayores niveles de aprobación que los que logran realizar la experiencia en una sola matriculación. Destacamos este dato, por dos razones, la primera porque muestra que para consolidar un aprendizaje hace falta tiempo y proceso para la apropiación de este y la segunda porque reafirma la importancia de la interacción con otros.

Además, muestra que cuando se trata de aprender, un plano es el de incorporar una habilidad o un conocimiento y otro es el que afecta al plano cultural, a partir de donde se produce modificación en las prácticas, que por definición siempre implican a otros. Pensamos que las estrategias de los docentes

persistentes tienen efectos de culturización TIC en códigos, destrezas y habilidades para el manejo ajustado a entornos de aprendizaje con TIC, que resultan luego en el desarrollo de competencias digitales y de donde pueden derivar posteriores transformaciones en el sistema educativo.

Con el mismo sentido, los talleres de Pedagogía Educativa Abierta (PEA), que desarrolla la secretaría de formación de Ceibal, se basan en el supuesto de que “los docentes pueden adoptar modelos y metodologías innovadoras [y como consecuencia] la tecnología puede promover cambios en el sistema educativo” (García y Báez, 2016, p. 169), perspectiva que ubica al docente como aprendiz en relación con otros. La metodología se inspira en los REA, en su caso se concentran en promover el uso pertinente de las TIC, el aprendizaje autónomo en la producción de conocimiento que implica tanto a estudiante como al docente y la gestión colaborativa. Los autores definen como habilidades necesarias para el desempeño profesional en la SI tanto el aprendizaje autónomo como el desarrollo de trabajo colaborativo, estrechamente vinculado al de comunidades de aprendizaje (García y Báez, 2016). Los talleres PEA son una propuesta para instrumentar al docente en los procesos de adaptación de REA, ya que parte de identificar la necesidad de instrumentar a los docentes para hacerlas. Pero también promueven innovación en las formas de participación para estudiantes y docentes y en las estrategias de evaluación. Incorporan la evaluación entre pares y la metaevaluación por rúbrica y/o bitácora. Consideran la evaluación como instrumento del aprendizaje, para el aprendizaje, como aprendizaje y desde el aprendizaje. Los indicadores surgen de lo que se hace, lo que se dice, lo que se crea y lo que se escribe. Por tanto, los PEA representan una práctica que ubica al docente como aprendiz y al mismo tiempo, un cambio de cultura y paradigma hacia los procesos formativos en la educación formal.

En relación con la pregunta específica sobre cómo aprenden los docentes destacamos el estudio de Gottlieb (2017) sobre cómo están aprendiendo a enseñar con TIC los docentes de Primaria y el de Cobo y Doccetti (2017) sobre las necesidades de aprendizaje en un tipo particular de docentes, los docentes MAC, con el que buscan información desde dos roles, uno como docente de aula y otro como orientador TIC a los colegas.

En el primero, la autora ofrece una revisión sistemática de los elementos que se tienen en cuenta en los modelos de acceso a las TIC por motivación y por competencias. El motivacional o Modelos de Aceptación Tecnológica (TAM) pone el foco en la relación del usuario con la tecnología, por lo que considera la percepción sobre la facilidad y utilidad de las TIC, la valoración del entorno sobre la incorporación a las prácticas y las condiciones facilitadoras del medio para el agenciamiento de las TIC. Mientras que el de competencias considera el grado de alfabetización, conocimiento y creación de conocimiento que a su vez tiene sus prácticas pedagógicas concomitantes. Es el tipo de modelo desarrollado por Unesco (ICT-CST) como modelo por competencia. La autora, con el foco puesto en la disposición de los docentes, resalta los aspectos sobre la motivación recogidos en el primero de los modelos mencionados. En especial, hace referencia a la incidencia de la opinión y la actitud de los colegas y de los dirigentes sobre la propia disposición a la aceptación o no de la inclusión de las TIC. Este aspecto se alinea con la jerarquía que los estudiantes-docentes persistentes otorgan a la interacción con los colegas, como por ejemplo en la motivación de su persistencia del aprendizaje en los MOOC, como lo vimos con anterioridad. La novedad es que la autora, a su vez, resalta la incidencia de la emoción, reflejada en la percepción de los docentes sobre los beneficios y facilidades que las TIC pueden aportar al desarrollo de la práctica profesional, junto

con la autopercepción sobre las facilidades o dificultades que les significa aprender sobre su uso con sentido pedagógico.

En cuanto a la situación de la formación en el país, la investigadora identifica que los enfoques de aprendizaje son básicos y aislados, por lo tanto, es necesario desarrollar programas para incidir en la actitud de los docentes y su capacitación para incorporar las TIC a las prácticas de enseñanza. Además, recomienda incorporar a la práctica profesional la reflexión conjunta sobre el papel de las TIC en la innovación educativa. En concordancia con las investigaciones que mencionamos antes, identifica que hay que mejorar el respeto por el tiempo de los docentes fuera del ámbito de trabajo. En este aspecto resalta la falta de reconocimiento sobre el tiempo destinado a la formación para el uso de las TIC. En relación, sugiere establecer instrumentos para promover el uso obligatorio de las TIC, ofrecer capacitación y favorecer la circulación de docentes de práctica en los centros donde los estudiantes de nivel de grado hacen sus prácticas preprofesionales. Asimismo, sugiere que hay que modificar el currículum incorporando las competencias transversales y experiencias de aprendizaje con TIC y sobre ellas desde el inicio de la formación profesional.

En este sentido, las observaciones que Gottlieb (2017) realiza sobre el proceso de inclusión de las TIC en la enseñanza en Uruguay a nivel de Primaria al 2017 corresponde a la que en los diferentes estudios se identifica como la fase de alfabetización. Se caracteriza por la incorporación de competencias básicas en el uso de TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje que en general no implican grandes cambios en las prácticas. A nuestro entender, el aporte que esta investigación realiza surge de haber puesto el foco en la experiencia de aprendizaje sobre el uso de las TIC por parte de los docentes. En su caso, no solo sostiene, como tantas otras, que los docentes son un factor central para la incorporación de las TIC a la educación, sino que avanza señalando que existe una clara relación entre la actitud y el uso de las TIC. Así pues, propone algunos aspectos que se pueden mejorar para favorecer la disposición de los docentes a la incorporación de TIC en las prácticas educativas. De forma especial queremos resaltar dos, la percepción de los docentes sobre los aportes que las TIC pueden hacer a la práctica profesional y la autopercepción de falta de actitudes para aprender a utilizarlas con intencionalidad pedagógica. Pensamos que en ambos aspectos la perspectiva de la psicología de la educación tiene un papel a desempeñar, resignificando la competencia de aprendiz en los docentes y la formación sobre los recursos TIC para el uso con sentido pedagógico.

Por otra parte, también valoramos como un aspecto del cambio de paradigma educativo, que el docente ya no se centra en la función de distribuir o transmitir información, sino de acompañar procesos conjuntos de aprendizaje.

En una línea similar, Cobo y Doccetti (2017) llevan adelante un estudio exploratorio con docentes MAC sobre los componentes de ciudadanía digital (una de las seis competencias que propone desarrollar la RGA) y nuevos alfabetismos. Estos se definen como “las competencias y habilidades necesarias para la apropiación de los contenidos y recursos digitales disponibles” (Cobo y Doccetti, 2017 p. 6). A partir del trabajo con los MAC buscan identificar las necesidades de formación en ese componente de los docentes y de las familias.

En el estudio, las plataformas PAM y CREA surgen como entornos relevantes, pero no se aprovecha la totalidad de sus recursos. Un ejemplo típico es la disponibilidad de reportes sobre diagnóstico y

seguimiento en tiempo real de los procesos formativos que se puede obtener de la plataforma PAM. Este procedimiento también aporta al cambio de paradigma educativo, por ejemplo, respecto a la evaluación, puesto que el uso informado de esos reportes permitiría avanzar en el pasaje de la evaluación por resultado a la evaluación formativa. Sin embargo, recogen que los docentes necesitan participar de instancias de formación para el aprovechamiento de esos recursos.

En relación con el manejo y uso de datos para la gestión administrativa en la plataforma GURÍ se identificó un malestar en los docentes por algunos reparos éticos en cuanto a la privacidad de la información. Además, si bien la plataforma CREA favorece la comunicación con las familias, mecanismo que han incorporado, también en este plano reportan necesidades formativas. Al mismo tiempo recogen reportes que indican la demanda de adaptación de las plataformas para los diferentes niveles del sistema y para el uso con estudiantes con capacidades diferentes.

Los autores concluyen que, además de trabajar con los docentes para el desarrollo de competencias y habilidades para el uso con sentido pedagógico de las TIC, es necesario trabajar con la comunidad educativa para el desarrollo de nuevos alfabetismos que promuevan ciudadanía digital y seguridad ciudadana.

1.3. El Plan Ceibal en diálogo entre la macropolítica y la micropolítica

A nivel global una gran cantidad de investigaciones aportan datos sobre los usos de las TIC y las buenas prácticas en las aulas (Area et al., 2014; Rivas, 2015; Fullan y Langworthy, 2014; Red Global de Aprendizaje, 2015; 2018). También llegan a la conclusión de que la disponibilidad de las TIC y la accesibilidad a la información son factores necesarios, pero no determinantes para propiciar la innovación educativa (Valencia Molin, 2016). Del mismo modo que lo observamos con anterioridad, resaltan la importancia de la función que cumplen los docentes, puesto que ellos no solo son relevantes para diagramar el contexto de actividad, sino también para condicionar su alcance (Justiniano, 2015; Coll et al., 2008a; Vaillant, 2007; Esteve, 2009; Frank et al., 2004; Frank & Zhao, 2003). Por tanto, la formación docente para el uso con sentido pedagógico de las TIC resulta un asunto clave para su incorporación a las prácticas de aula a nivel global.

En general, también muestran relativo consenso sobre la necesidad de transformar el currículum por contenidos a currículum por competencias pues se valoran más adecuadamente para desarrollar habilidades y competencias para la SI, para lo que se requieren personas que se perciban a sí mismas como aprendices competentes en diversos contextos y con variados formatos, conectando contenidos entre contextos del ecosistema de aprendizaje (Adell, 2011) y para ser un ciudadano capaz de operar en la SI (Castells, 1999).

En concordancia, los estudios que analizan el impacto de la aplicación del modelo 1:1 también concluyen que la inclusión de las TIC y la conectividad no son suficientes para promover innovaciones educativas ni para incluir las TIC con intencionalidad pedagógica a las prácticas educativas, sino que es necesario destinar un tiempo de calidad para desarrollar procesos de formación docente en el uso con sentido pedagógico de las TIC (Lagos Céspedes y Silva Quiróz, 2011)

Asimismo, se constata que las prácticas de enseñanza no son homogéneas, ya que se identifican diversos usos y propósitos en los docentes al momento de incorporar las TIC a las actividades de enseñanza (Bañuls, 2013; Carlucci y Seibel, 2016; Duer, 2015; Valencia et al., 2016), por tanto, la inclusión de las

TIC define diversas configuraciones del triángulo interactivo en el nuevo escenario tecnopedagógico del aula (Coll et al., 2008).

En esta misma línea, existe también un consenso en considerar que el ingreso de las TIC a la vida cotidiana no solo cambia el ecosistema de aprendizaje de los entornos de educación formal, sino que instala la necesidad de aprender constantemente en todos los ámbitos, puesto que los entornos y aplicaciones digitales se actualizan y cambian permanentemente. Por tanto, la ubicuidad tecnológica está generando la necesidad de aprender, no solo intuitivamente, sino también de forma consciente e intencionada a lo largo de la vida para todas las personas, en diferentes formatos y entornos, y muy especialmente para actualizar las prácticas educativas en contextos enriquecidos con TIC (Coll, 2013b, 2014, 2018; Monereo y Pozo, 2001). Conviene subrayar que los docentes han de aprender a incorporar las TIC con sentido pedagógico al contexto de su práctica de enseñanza al mismo tiempo que a su vida cotidiana. En consecuencia, quedan inmersos en una cultura digital que no formó parte de su propio contexto de formación inicial.

Sabemos que la incorporación de las TIC está transformando en mayor o menor medida los entornos formales de educación, con las concomitantes innovaciones en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, que afectan tanto al desempeño del rol de los estudiantes como al de los docentes. Sin embargo, nos llama la atención que en los estudios revisados con alcance global que se focalizan en los docentes, también el interés se concentra más en sus prácticas de enseñanza que en sus procesos de aprendizaje para utilizar las TIC en el aula. A nivel global también notamos la falta de estudios que aporten elementos para entender aspectos vinculados con la disposición de los docentes para aprender sobre el uso de los recursos digitales con propósitos pedagógicos.

En cambio, hay otra línea de investigación sobre los factores que inciden en la construcción de la identidad profesional docente, nos interesan especialmente las que se concentran en los dispositivos²² de formación de los futuros docentes durante sus prácticas preprofesionales en aula (Rodríguez-Loera y Onrubia, 2019), en particular, aquellas que indagan sobre la relación entre el practicante y su tutor de práctica.

En general, en este tipo de investigaciones se concluye que el carácter personal y próximo de la interacción entre el practicante y el tutor de práctica, además de la inmersión en el escenario de la práctica, matizan la construcción de la identidad profesional y las formas de su futuro desempeño profesional, entre otras razones, porque estas propuestas de formación suelen ser valoradas como experiencias significativas por los practicantes (Korthagen, 2001; Zeichner & Tabachnik, 1981; Mauri et al., 2019). Sin embargo, notamos la ausencia de referencias al desarrollo de capacidades para la reflexión sobre sí como aprendiz en los estudios sobre estos dispositivos. Si bien están diseñados para desarrollar las habilidades prácticas propias de su profesión, nosotros valoramos que reflexionar sobre la experiencia subjetiva de la construcción de la identidad profesional (Yan & He, 2010; Onrubia et al., 2016; Colén y Castro, 2017) debe incluir la reflexión sobre sí mismo como aprendiz ya que pensamos que ambos niveles son competencias necesarias para el buen desempeño de la práctica, más aún en los contextos de transformación a los que venimos haciendo referencia. En esta dirección, tal como lo propone Perrenaud (2010), consideramos que el desarrollo de la competencia reflexiva (Dewey, 1972, 1986; Schön, 1991, 1987) en la formación inicial

²² Entendemos *dispositivos* según la perspectiva de Foucault, es decir, como artefactos que promueven formas de hacer, sentir y pensar (Foucault, 2002).

faculta al futuro profesional a aprender de y sobre la práctica a la luz de la producción académica. Esta es una condición necesaria para la innovación educativa que, como hemos argumentado, en el actual ecosistema educativo implica relacionar diversos contextos, lenguajes y entornos (Iglesia, 2020).

En el mismo sentido, Saballa (2019) hace referencia a las investigaciones de Day et al. (2006); Monereo y Badía, (2011); Monereo et al. (2009); Reeves (2009) y Roberts (2007) sobre las que comenta que, si bien indagan sobre el aprendizaje de la práctica profesional, no consideran como un aspecto relevante en la formación docente el desarrollo de la competencia de reflexión sobre la construcción de la propia identidad profesional. Al igual que nosotros ella también valora que en el actual contexto de transformación de los sistemas de educación formal es una competencia más que necesaria, es imprescindible (Saballa, 2019). Agregamos que dada la actual coyuntura de transformación de los entornos educativos es relevante incorporar la reflexión sobre cómo se han enfrentado, cómo se enfrentan y cómo se imaginan que se enfrentarán a situaciones nuevas de aprendizaje y sobre cuáles son los factores que los favorecen u obstaculizan. En consecuencia, enriquecerá el perfil del docente reflexivo (Perrenaud, 2010) al incorporar las competencias para concienciar los propios recursos que se movilizan en cada situación de aprendizaje a la reflexión sobre la práctica. Para ese propósito, pensamos que el constructo de Identidad de Aprendiz (Falsafi, 2011) constituye un aporte específico, más si consideramos que la construcción de la IdA de las personas está en la base misma de las experiencias subjetivas (Coll, 2013a) que explican las formas de sentir, pensar y actuar de las personas en los entornos geo-eco-histórico que habitan (Bañuls, 2013). Para hacer visible las transformaciones que los nuevos escenarios conllevan sobre la función docente es estratégico indagar en especial sobre su disposición a aprender como parte de sus competencias profesionales.

El modelo educativo de la Modernidad se construyó en función de algunos organizadores que le dieron forma: el currículo (Comenio, 1630), la agrupación de los estudiantes según el desarrollo de las capacidades de aprendizaje (Binet, 1904) y el currículum oculto, normas que pautan los usos y costumbres en reglas de convivencia de la formación de ciudadanos para los estados democráticos (Bañuls, 2011). Estos, entre otros, afectaron la organización del sistema educativo, que aseguró alfabetizar e impartir conocimientos con alcance universal y de forma homogénea para enseñar todo a todos, con el docente como figura central para la *transmisión de información*. Los dispositivos de la escuela y las aulas son la forma concreta, en el plano de la organización, con la que tomó forma el paradigma de la Modernidad de la institución educativa en el siglo XX²³ (Bañuls, 2011).

No obstante, en el siglo XXI se está instalando un nuevo ecosistema de aprendizaje en el que la información está accesible digitalmente, además se ampliaron y desarrollaron nuevos entornos de aprendizaje autorregulables. Todo lo mencionado descentra la figura del docente de la función de transmisor de información y, al mismo tiempo, valoriza la función de orientador, guía, motivador, inspirador, tutor. En el nuevo ecosistema también adquiere visibilidad el lugar del aprendiz por sobre el

23 La multiplicidad de transformaciones del siglo XX que explican la configuración del paradigma de la Modernidad son de diverso orden y grado y desarrollar este aspecto excede a la pertinencia de la presente tesis. Sin embargo, en la tesis con la que alcanzamos el grado de maestría en Psicología de la Educación se desarrolla este aspecto con mayor profundidad. Además de que figura en la lista de referencias dejamos aquí el enlace para facilitar su revisión:
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/4689>

que estudia. Estudiar, en todo caso, es una de las estrategias para aprender, pero de ninguna manera representa la complejidad de los procesos interpsicológicos e intrapsicológicos que se despliegan en actividades de aprendizaje.

Como observamos, las transformaciones en las tecnologías de la información y la comunicación desde finales del siglo XX han introducido cambios importantes en la vida cotidiana de las personas, afectando la economía, las formas en que las personas se comunican, la producción de cultura y las instituciones en su conjunto, lo que se refleja en las prácticas sociales y las subjetividades.

En los sistemas educativos, hemos visto que la simple incorporación de las TIC no es suficiente para procesar tales cambios. Sabemos que las formas que adoptan los edificios educativos, en tanto dispositivos, inciden en las prácticas de enseñanza. Sin embargo, nosotros pensamos que, en coyunturas de transformación de dichas prácticas, son estas las que inciden en la modificación de la distribución de los espacios, sus usos y formas de transitar en los edificios escolares. Pues, como plantea Terigi (2013) al analizar la coyuntura del sistema educativo argentino, si bien la institución educativa tiende a reproducir sus prácticas, en tanto institución viva, esta contiene la posibilidad de su propia innovación transformadora. La autora sostiene que allí en los intersticios de la organización educativa es donde surge lo nuevo y la innovación tiene lugar. Los centros y las paredes de las aulas no logran capturarlo todo. Muestra de ello son las publicaciones sobre buenas prácticas o prácticas exitosas con TIC a las que hicimos referencia anteriormente, así como las diversas experiencias de innovación en la organización de las escuelas que dan cuenta de transformaciones en los contenidos, en las mediaciones entre aprendiz, docente y contenido y en las formas de organizar los espacios edilicios. Estos últimos, poco a poco, van dando lugar a reformas arquitectónicas.

En Catalunya se pueden ver varios ejemplos de estas transformaciones, tales como la Escola Riera de Ribes de Sant Pere de Ribes, el Instituto Quatre Cantons de Poblenou, el Instituto Cardener de Sant Joan de Vilatorrada Dicesa y el Instituto Cal Gravat de Manresa. En estas instituciones en sus proyectos de centro se resignifica el concepto de evaluación de contenidos por el de evaluación formativa, el de aula cerrada por el de aula expandida, el de aprendizaje estandarizado a la personalización del aprendizaje y muy especialmente incorporan el trabajo de la reflexión compartida en la comunidad docente desde donde se construye la pertenencia al proyecto pedagógico común, además de reconfigurar los espacios del centro teniendo en cuenta las expectativas e intereses de los estudiantes.

En la misma dirección y con alcance internacional se encuentran, además de la RGA, la experiencia *Horizonte 2020* que llevan adelante los Jesuitas y la experiencia de *Conexión educación 360* que facilita la conexión entre docentes de diferentes partes del planeta, al que también se vincula Ceibal.

Vemos también que los docentes están participando activamente en entornos digitales donde intercambian colaborativa y transversalmente sobre las experiencias novedosas y exitosas con TIC a través del mundo. Ello activa múltiples redes solidarias de colaboración entre docentes y gestores para pensar, evaluar y proyectar las transformaciones que tienen lugar en el actual ecosistema de aprendizaje.

Otro asunto que emerge de las investigaciones es el interés sobre las competencias, las habilidades y destrezas para ser un ciudadano y un aprendiz competente de la SI y para toda la vida. Estas competencias están siendo analizadas y definidas, incluso, encontramos textos en los que *habilidad* y *competencia* son

utilizadas como intercambiables, el componente que en uno es ubicado como competencia en otro lo es como habilidad.

El grupo de *competencias* que propone la RGA es una de esas propuestas, a saber: *ciudadanía, creatividad, carácter, comunicación, colaboración y pensamiento crítico*.

En cuanto a la práctica docente, vemos que la *reflexión sobre la práctica* emerge como una competencia asociada con procesos de innovación. Por lo tanto, las recomendaciones señalan la necesidad de incorporar la formación del desarrollo de la competencia reflexiva en los programas de formación inicial del profesorado y en las modalidades de formación que atienden los diferentes momentos de desarrollo de la profesión.

A pesar de todo ello, los planes de formación inicial de los docentes en Uruguay aún no incluyen el componente de la reflexión sobre la práctica. Y dado que el desarrollo del modelo de identidad de aprendizaje es reciente tampoco figura como un componente de la formación. En tal sentido, valoramos que nuestras preguntas adquieran aún más relevancia.

1.3.1. Institución educativa y encargo social

Cabe señalar que los sistemas de educación formal continúan con el cometido de formar ciudadanos capaces y competentes para su época. Por tanto, interesa entender cómo se configuran los nuevos organizadores de los sistemas educativos en el nuevo ecosistema de aprendizaje. Nosotros identificamos dos perspectivas que están incidiendo en la reconfiguración de los nuevos organizadores.

Una de ellas es la que se acentúa en las iniciativas de los gobiernos que se concretan en políticas públicas, como es el caso del primer momento del Plan Ceibal. En general, se asocian a innovaciones *top down* inspiradas en las pautas de las superestructuras que procuran instalar nuevos paradigmas para el desarrollo. La otra responde a la perspectiva de la micropolítica (Foucault, 2002) que, con el foco en la experiencia cotidiana, recupera, reflexiona y ajusta las prácticas innovadoras que transforman la cultura y promueven nuevos paradigmas para comprender y operar en el mundo. Suelen asociarse a políticas de inclusión generadas con el modelo *middel-out* que emergen desde los colectivos que enuncian sus necesidades. En este caso, es esperable que estén asociadas a colectivos auto-reconocidos y empoderados (Fernández et al., 2008).

Un ejemplo de cómo se diferencian estas perspectivas son las estrategias que un ayuntamiento puede poner en práctica cuando diseña un espacio público como los caminos y los espacios de una plaza. En la primera de las perspectivas desde la lógica de los administradores se diseña el espacio público, considerando los flujos, el clima, las necesidades de la población, una prospectiva de la ciudad, la regulación de los fondos, etc. En la segunda, se prepara el espacio público para ser habitado, se limpia, despeja y se observa durante un tiempo determinado cómo circulan los pobladores de la zona, qué trillos se definen desde las lógicas fácticas, en qué horarios del día concurren, quiénes y qué hacen. Consultan a los vecinos sobre las necesidades y los deseos, etc. Con esos datos relevados, se coconstruye una propuesta de circulación y usabilidad que se pone a consideración de los usuarios, al mismo tiempo que se socializan los recursos disponibles para ejecutar el proyecto.

El ejemplo nos ayuda a mostrar que, según prime una u otra perspectiva, se diseñan formas institucionalizadas concretas que organizarán la vida cotidiana de las personas, implicándolas de formas

muy diferentes en la solución de los asuntos que las afectan. Sin embargo, advertimos desde ya que nosotros nos posicionamos en una zona intermedia entre ambas, puesto que, en el ámbito de la educación formal consideramos necesario una modalidad intermedia como la que definimos antes como *mixta*, donde se incluye la perspectiva y la iniciativa de los *usuarios* y la de los gestores para consolidar transformaciones que mejoren las vidas de las personas en concordancia con el momento geo-eco-histórico que sume la perspectiva global en diálogo con lo local. Ahora bien, el diálogo entre la macropolítica y la micropolítica suele presentar dificultades, una de las cuales lleva a desmerecer el aporte de una u otra perspectiva. Los modelos de innovación *top down* y *middel-out* son muestra de ello.

Sin embargo, pensamos que la micropolítica, que privilegia el diálogo reflexivo y propositivo de los docentes en la singularidad de las experiencias situadas en comunidades específicas, no por ello desconoce las competencias generales y transversales. Pero en esa tensión que se produce entre lo global y lo local, entre lo general y lo particular se acentúa en lo particular para luego, en todo caso, evaluar cómo generalizar los aspectos que de lo micro aportan a lo macro inaugurando un espacio intermedio donde se produce cultura. Cuando ello ocurre se genera un flujo recursivo entre lo macro y lo micro. En esta perspectiva, incluimos aquella que Coll define como *personalización del aprendizaje* (Coll, 2019) donde las TIC son objetos culturales transfronterizos que conectan entornos de aprendizaje. De esta manera, también son portales a la perspectiva global de la educación formal cuando conectan a los docentes con otros colegas de otras regiones y contextos.

Como se observa, en la actualidad se están redefiniendo las funciones de estudiante/aprendiz y docente/tutor en la nueva ecología del aprendizaje, así como los modelos organizacionales del sistema de educación formal, ante lo que pensamos que es necesario, no solo seguir investigando lo que se va generando desde cada perspectiva, sino, además, indagar cómo se están conectando entre sí al generar modelos de innovación *mixto*.

Es viable destacar también que la misma sociedad está en proceso de configuración de nuevos paradigmas, no solo en el plano de la educación y el aprendizaje, sino también en la economía, la organización del trabajo, el tiempo libre, la salud, etc., por lo tanto, indagar cómo se conectan estas perspectivas no se agota en el campo de la educación. Al respecto, nos arriesgamos a decir que esos nuevos paradigmas probablemente tendrán componentes de tolerancia a las diversidades y singularidades (de género, de culturas, de religiones, de ideologías, de razas) promovidas, entre otros factores, por los movimientos migratorios, la expansión de los recursos de comunicación sincrónicos, el desarrollo de aplicaciones de traducción sincrónica, la difusión y toma de conciencia de los problemas en el ecosistema planetario y el compromiso de los gobiernos y las superestructuras en la búsqueda de soluciones a nivel global que contemple lo local.

Todo tiempo de cambio de paradigma alcanza a llegar a otro en el que se establece un cierto consenso social, una cierta estabilidad que instala uno nuevo que será clave de configuración de las nuevas subjetividades de su tiempo. Por el momento, son dos las metáforas que están incidiendo en la perspectiva del mundo, una proviene de los desarrollos TIC, es *La Red* y la otra proviene de la toma de conciencia, de las advertencias respecto a la situación planetaria, es *Ecosistema*.

A la luz de las investigaciones y los cambios en el ecosistema educativo en el caso del proceso de transformación del paradigma educativo pensamos que es necesario focalizarse en la transformación de la

función docente y, particularmente, en la competencia reflexiva sobre sí mismo como aprendiz y como profesional, de donde surgirán propuestas de formación para implementar en el nivel de grado y en servicio que contemplen el desarrollo de esas competencias.

Capítulo 2. Coordenadas teóricas

Después de presentar el territorio de la investigación y justificar el interés en las preguntas sobre la disposición de los docentes a aprender a utilizar las TIC con sentido pedagógico, corresponde ahora especificar las herramientas conceptuales con las que entendemos la experiencia de aprendizaje, la institución educativa y los procesos sociales en los que se configuran las subjetividades de aprendiz y profesional de la educación.

De la psicología, tomamos la perspectiva socioconstructivista sobre los procesos de aprendizaje y las trayectorias personales de participación y, concretamente de la psicología social, el análisis institucional y la teoría de grupos. Por otra parte, incorporamos la caracterización de la participación en un tipo particular de grupalidades, las comunidades de práctica y comunidades profesionales de aprendizaje.

De la perspectiva constructivista tomamos los desarrollos sobre la teoría de la actividad iniciada por Vygotsky (1979) continuada por Leontiev (1978), Luria (1987), Wertsch (1998) y otros, dirigida a comprender el desarrollo de la mente humana que buscó superar el dualismo individuo-sociedad con la construcción de la teoría de la actividad que será continuada hasta nuestros días por diversas vertientes. Nosotros tomamos la vertiente sociocultural en donde el aprendizaje se entiende como una actividad situada, interactiva, incidental o intencional, mediada por artefactos culturales que comporta una transformación en las formas previas de comprender el mundo (Kaptelinin & Nardo, 2006). Nos apoyamos en esta perspectiva porque compartimos su enfoque sobre la relación dialógica de las personas con sus entornos y de las personas entre sí. Dicho de otra manera, consideramos que ambos, entorno sociocultural y personas, se modifican y se ven modificados en un proceso de mutua construcción y coconstrucción en un acto de devenir continuo.

En tanto estamos interesados por los aprendizajes de los docentes, de esta perspectiva recuperamos de forma particular tres aportes. Uno es desarrollado por Perrenoud (2010) sobre las características del docente reflexivo, cuyo eje se ubica en la competencia para aprender de la práctica mediante la actividad reflexiva compartida. El otro es el constructo sobre IdA y su modelo de análisis iniciado con Coll y Falsafi (2010b), que se presenta formalmente en la tesis de doctorado de Falsafi en el 2011. Es un aporte desarrollado en el marco del GRINTIE. Los autores definen la IdA como la percepción que las personas tienen de sí mismos como aprendices en situaciones y contextos diversos con la que se proyectan al futuro como aprendices. Y proponen un modelo de análisis compuesto por dos dimensiones: las modalidades (Bakhtin, 1981; 1986) y los componentes (Leontiev, 1978; 1979) para entender cómo las personas atribuyen sentido y construyen significados sobre sí mismas como aprendices a partir de su experiencia subjetiva de participación en actividades de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.

Para trabajar la configuración de los sentidos de reconocimiento transversales sobre sí mismo como aprendiz sumamos los conceptos desarrollados por Ole Dreier (2003; 2008; 2009) sobre el análisis de la *estructura social de la participación y las trayectorias personales de participación social*, de donde derivamos *las trayectorias personales de participación en actividades de aprendizaje*.

De la psicología social tomamos los que derivan de la corriente francesa, en especial del análisis institucional, de cuyos exponentes tomamos a Foucault (1969), Lourau (1970), Deleuze & Guatarri (1972; 1975; 1980; 1991), Fernández (2002) y Barembliitt (2004). A partir de estos autores profundizamos en el concepto sobre *subjetividad*, con el que comprendemos la experiencia de las personas como procesos

psíquicos de configuraciones singulares inscriptas en la trama colectiva geo-eco-historizante²⁴ (Bañuls, 2011; 2013; Bañuls y Zufiaurre, 2005). Este constructo se desarrolla en el marco de la línea de investigación sobre TIC y educación del grupo de investigación *Utopianos* del que formamos parte (Angeriz et al., 2017; Bañuls y Angeriz, 2015; Angeriz et al., 2014). El grupo se inscribe en el *Instituto de educación, psicología y desarrollo humano*, de la Facultad de Psicología, de la Universidad de la República Oriental del Uruguay.

Desde esta perspectiva, el concepto de *subjetividad* es una herramienta de análisis que permite entender los paradigmas que organizan la vida, cómo las personas se inscriben en sus contextos socioculturales y geográficos incluyendo las perspectivas ecológica y performativa²⁵. En esta base, se producen las formas de sentir, hacer, pensar y habitar el mundo y al mismo tiempo plantean cómo las personas intervienen en las transformaciones geo-eco-socioculturales del contexto en el que viven, promoviendo otras formas de sentir, hacer y pensar. En concordancia, el concepto se desdobra en dos planos de análisis. Uno trata sobre los *procesos de subjetivación* en el cual se ubican los mecanismos psíquicos por los que las personas incorporan a sus prácticas los consensos de época en relación con las formas de sentir, pensar y hacer. En el otro se ubican los mecanismos psíquicos por los cuales las personas, siendo parte y operando en un contexto particular, adoptan una postura crítica ante los instituidos (Lourau, 1970) y desde allí generan nuevas *producciones subjetivas* (Bañuls y Zufiaurre, 2005). En la tensión entre lo particular y lo colectivo se producen los modos subjetivantes que, a su vez, contienen la potencia de generar líneas de fuga de las que pueden derivar otras modulaciones subjetivas. Esos procesos se observan en las formas de la organización que adoptan las prácticas sociales y las instituciones²⁶, en los múltiples escenarios de la vida cotidiana donde los sujetos ponen en acto las configuraciones subjetivas singulares y móviles (Fernández, 2002).

Pensamos que los conceptos de *configuraciones subjetivas y modos subjetivantes*, articulados con el de *trayectorias de participación en actividades de aprendizaje* y con el *constructo de IdA* (en tanto conceptos y herramientas de análisis), nos asistirán para entender los sentidos derivados de las experiencias subjetivas de participación de los docentes, en actividades de aprendizaje implicadas en los procesos de transformación e innovación vinculadas con el Plan Ceibal.

24 *Geo-eco-historizante* es una categoría compleja que iniciamos en la tesis de maestría con la que buscamos complejizar la perspectiva historizante al sumar las dimensiones del territorio y el ecosistema a las de historia y cultura en el análisis de las prácticas sociales y de la subjetividad.

25 Al término *performativo* le damos el alcance que le asignan las teorías *Queer* (Ver en Butler, J. (1993) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós. Buenos Aires). La filósofa estudia y muestra que el análisis de los instituidos no se agota en el análisis de las normas, del lenguaje y el metalenguaje; es necesario incorporar en el análisis los objetos que cobran materialidad en el escenario de las prácticas sociales. Desde esta posición, los objetos no son cosas inanimadas sino portadoras de sentido social tanto o más poderosas que las formas de decir y hacer. Son materialidad que marca un sentido en acto, al que le puede o no seguir la palabra. Deconstruir estos planos, que parecen invisibles y normalizan las prácticas sociales, es menester para analizar la posición que un sujeto ocupa en una trama de relaciones y los sentidos de prácticas sociales en las que se inscribe.

26 Entendemos *institución* en el sentido de configuración de normas de carácter abstracto que organizan la vida de las personas y que toman su forma concreta en las organizaciones y las prácticas sociales, por ejemplo, la institución *familia* de modelo monogámico, occidental y cristiano. En una familia sus integrantes ocupan diferentes roles y cumplen diferentes funciones a través de las que se reconocen entre sí en relación con las expectativas socialmente construidas para el cumplimiento de los roles de los integrantes de *la familia*. Así entendida una institución es esencialmente ideología.

De la categoría de *comunidad de práctica*, discriminamos entre *comunidades de práctica* (Wenger, 2001) y *comunidades profesionales de aprendizaje* (Gibbons, 1998). Las primeras son las que Wenger (2001) identifica como las que comparten objetivos, una forma de organización del trabajo, códigos de comunicación e historia compartida en la que se reconocen mutuamente. Las comunidades profesionales de aprendizaje son aquellas a las que Gibbons (1998) le suma la intención de aprender sobre la práctica a partir de la reflexión conjunta e instrumentan procesos de formación en base a lo que emerge de los procesos de reflexión.

2.1. La educación en la Sociedad de la Información, una perspectiva sociocultural

De Vygostki (1978) en adelante, la perspectiva de la psicología de la educación avanza con el propósito de explicar los procesos de aprendizaje desde una posición ético-política que busca superar el dualismo individuo-sociedad. En su perspectiva sociocultural, se entienden los procesos de aprendizaje como experiencias de participación en actividades situadas que se desarrollan en entornos culturales específicos en los que las personas construyen significados y atribuyen sentidos (Coll, 1999; Coll et al., 2007; Coll, 2007a; 2010).

El aprendizaje conlleva cambios en las estructuras previas con las que se entendía y operaba en el mundo, por tanto, estos se expresan en las nuevas formas de actuar y operar sobre el entorno. Asimismo, según la intencionalidad de los aprendizajes se distinguen dos tipos: los incidentales y los intencionales. Los primeros son aquellos que ocurren de forma espontánea, sin intención e incluso sin conciencia. En general, están vinculados con los aprendizajes sobre los códigos de relaciones sociales, de las normas y reglas que organizan el entorno sociocultural. Los segundos, por el contrario, son voluntarios y conscientes, en consecuencia, están vinculados a los entornos formales de enseñanza y aprendizaje, aunque no son exclusivos de estos.

Los aprendizajes tienen lugar en el marco de la actividad dialógica con otros, ya sean reales o imaginados, así como simbólicos o concretos, razón por la cual desde esta perspectiva *los otros* ocupan un lugar central en la construcción de significados sobre la percepción de sí mismo en procesos de aprendizajes, sobre los aprendizajes adquiridos y sobre los sentidos relacionados a los aprendizajes. A su vez, se entiende que el aprendizaje implica la mediación de artefactos culturales de entre los que destaca por excelencia el lenguaje (Vygotsky, 1996; Wertsch, 1985; Cubero y Luque, 2001; Holodynski, 2013; Bruner, 1981). Este es el vehículo mediador para comunicar y entender cómo se desarrollan esos procesos de aprendizaje, las significaciones que adquieren para las personas y los sentidos que sobre sí mismos construyen a partir de la experiencia. De forma paradójica, el propio relato se puede constituir en mediador para sí mismo sobre la experiencia, puesto que la forma que adopta la narración ya es en sí misma una composición de sentido que le muestra a la persona su perspectiva sobre la experiencia que narra. Es decir que en la narración emerge el punto de vista por el cual la persona otorga sentido a su participación en la actividad.

En consonancia con lo anterior, los desarrollos sobre la teoría de la actividad (Luria, 1987; Leontiev, 1978; Wertsch, 1998) nos ayudan a profundizar la explicación sobre cómo las personas y su entorno se modifican mutuamente. Dijimos que el aprendizaje es el resultado de la experiencia de participación en actividades situadas que provocan cambios en la construcción de sentidos y las formas de operar en el

mundo. Vale aclarar que desde esta perspectiva la actividad humana tiene su origen en una necesidad que puede ser tanto psicológica como física. En este sentido, siempre que esa necesidad se satisfaga habrá salud, mientras que cuando la necesidad no se satisfaga habrá sufrimiento y con ello enfermedad.

Esa necesidad se representa en el motivo de la actividad que direcciona las acciones de la persona hacia un objeto que la satisface (Kaptelinin & Miettinen, 2005). Asimismo, la satisfacción de una necesidad puede implicar el desarrollo de acciones encadenadas que, en un nivel más concreto, se relacionan con metas y objetivos. También, al formular la teoría de la actividad se distingue un plano más, el de las operaciones automatizadas que, al mismo tiempo, dependen de las condiciones en que se alcanzan las metas, de los aprendizajes previos de las personas y de los nuevos aprendizajes que se generan. Cuando una acción se automatiza pasa a ser una operación. Es decir, cuando la persona ha conseguido incorporar una acción al punto de desarrollarla sin necesidad de recurrir a la voluntad conciente, dicha acción se convierte en una operación. Un ejemplo típico de operación son las habilidades motoras (Kaptelinin & Miettinen, 2005).

Con el fin de ser más precisos es necesario aclarar que en base a la preocupación por superar el dualismo individuo-sociedad en la perspectiva sociocultural se postula que en la actividad el sujeto, el objeto y los artefactos culturales no se separan, sino que más bien se producen en acto. Desde nuestra perspectiva, además, postulamos que los objetos representan el nudo donde se entrelaza la historización de la persona (su propio punto de vista), con la historización colectiva compartida en el entorno situado socio-político-cultural. Por tanto, los objetos también son artefactos culturales que median la relación entre las personas y su entorno. Es decir, el artefacto cultural produce y es producido en forma recurrente.

Por consiguiente, ya que la experiencia de participación en actividades que conllevan aprendizaje tiene como consecuencia modificaciones en las formas de operar en el mundo, consideramos que la relación de las personas con el objeto de la actividad no es una relación fija, sino muy por el contrario, es una relación en constante devenir, puesto que la concreción de los objetivos y metas asociados modifica el objeto de la actividad. Por añadidura, según la perspectiva con la que la persona se orienta al objeto esa relación tendrá uno u otro suceder.

Engestrón (2014; 2018a; 2018b; 2018c; 2018d), por su parte, aporta una nueva dirección al esfuerzo por superar aquel dualismo. El autor propone sumar otro ángulo, *el de los aprendizajes entre sistemas de actividad*. En base a que el aprendizaje genera transformaciones en las prácticas con las que las personas operan en el mundo y, al estar en un momento histórico de cambio de época, el foco se encuentra en cómo propiciar y conceptualizar procesos de aprendizaje colectivos (Engestrón, 2018c). En este sentido, desde su perspectiva los aprendizajes individuales son poco operativos para generar cambios culturales, mientras que los aprendizajes procesados en colectivos de actividad compartida (sistemas de actividad) tienen más posibilidades de promover cambios duraderos que transformen la cultura. Por esta razón, sus estudios se centran en investigar cómo aprenden y se transforman diferentes sistemas de actividad culturalmente consolidados cuando se enfrentan a la búsqueda de soluciones compartidas (nuevas) a problemas comunes. Estos desarrollos teóricos se conocen como *aprendizaje expansivo* o *tercera generación de la teoría de la actividad*.

En el mismo sentido, de atender a las circunstancias de nuestro tiempo en el ámbito de la educación formal, los aportes de Coll (2013a; 2013b; 2018a; 2018b; 2019) sobre *personalización del aprendizaje*

sirven de argumento para proponer transformaciones en la educación formal, que contemplan la relación entre diferentes entornos de aprendizaje según los intereses de los aprendices. En consecuencia, se requiere incorporar la voz del estudiante respecto a qué, cuándo y cómo aprender en algunas dimensiones de los contenidos de aprendizaje (los ritmos, los objetivos y la metodología de enseñanza), mientras se preservan otros contenidos prescriptos en la categoría de básicos imprescindibles. En ese marco, las TIC son objetos transfronterizos que facilitan indagar modulaciones posibles entre el qué, cuándo, cómo y dónde se desarrollan las actividades de aprendizaje de los contenidos prescriptos y electivos.

El autor plantea que, en esa reformulación es importante considerar la voz de los aprendices para recuperar la curiosidad y el deseo por aprender como motores de los procesos formativos mucho más que seguir agregando contenidos al currículum. Ese accionar en ocasiones busca dar respuestas urgentes ante problemáticas sociales emergentes en lugar de ser el resultado de la reflexión profesional. Como efecto, el currículum se constituye en una sumatoria de contenidos a los que se da poca profundidad sin espacio para la consolidación de aprendizajes, lo que desvirtúa el propósito de la educación.

No obstante, resalta que la porosidad entre las fronteras de los diferentes entornos de aprendizaje es un factor que potencia los procesos de enseñanza y aprendizaje en los entornos formales de educación. En ese escenario, introduce la conceptualización de *aprendizaje distribuido* que da lugar a la articulación de entornos de aprendizaje, una perspectiva con la que la educación formal ya está en diálogo (Jornet, 2019), lo tome o no en consideración.

De esta manera, el aprendizaje distribuido y la personalización del aprendizaje están redefiniendo el modelo educativo. Las intervenciones llevadas a cabo por integrantes del GRINTIE en los últimos años en las escuelas e institutos de Catalunya mencionados antes, recogen evidencia significativa para acreditar que, en el plano de la micropolítica, los docentes y los directivos están avanzando en esa dirección, tanto en el nivel de aula como de gestión de centro. Prueban, evalúan y ajustan nuevas formas de modulación entre los entornos y los contenidos imprescindibles y los electivos, así como nuevas funciones para el desempeño de los roles de estudiantes y docentes que van virando hacia los de aprendiz y tutor, respectivamente. Pero el desafío está en las posibilidades de escalar y generalizar esas experiencias a nivel de los sistemas. Este proceso, a nuestro parecer, devendrá en un modelo institucional flexible y abierto que dará continuidad al propósito del sistema educativo sobre la formación de ciudadanos críticos y competentes para operar, ahora, en la SI.

En concordancia, cabe señalar que en el nuevo ecosistema de aprendizaje a la preocupación por la superación del hiato entre individuo-sociedad se suma la preocupación por ahondar en cómo las personas construyen los sentidos sobre sí mismos como aprendices competentes o no, para aprender en diferentes entornos y contextos de actividad a lo largo de la vida, gracias a la condición de cambio permanente que caracteriza a la SI.

Según lo que acabamos de explicar recuperamos en forma especial el constructo y el modelo de IdA (Falsafi, 2011), puesto que lo valoramos como una herramienta analítica y de intervención que contribuye con el desarrollo de la capacidad de las personas para gestionar su participación en actividades de aprendizaje en diferentes entornos y sobre diferentes contenidos. Falsafi (2011) refiere a la IdA como la percepción que las personas tienen sobre sí mismas, como alguien capaz de aprender bajo determinadas circunstancias. La define como “the individual’s sense of recognition as a learner based on the constantly

re-constructed meanings about herself as a learner with a higher or lower level of disposition and capacity to learn in different kinds of contexts and situations” (Falsafi, 2011, p. 94). Por tanto, la IdA se constituye en un artefacto cultural que media los procesos en los que las personas pueden conocer y analizar las características de sus participaciones en experiencias de aprendizaje con relación a los componentes y en base a las modalidades de construcción de su IdA.

Como lo acabamos de mencionar, a nuestro entender, en el contexto de transformación en los entornos formales de educación en la SI, la IdA se ofrece como una herramienta potente para apuntalar los procesos de transformación educativa con dos orientaciones:

1. En el nivel de las personas: Con relación a su función de aprendices, es un artefacto cultural para copensarse como tal. Como consecuencia, no solo incrementa el saber sobre sí mismos como aprendiz, sino que contribuye a tomar decisiones ajustadas a las necesidades y propósitos que orientan la participación en actividades de aprendizaje.

2. En el nivel de los sistemas de educación formal: Es una herramienta de intervención en dos direcciones, una directa y otra indirecta. En la directa, es por medio de la incorporación del conocimiento sobre el constructo y el modelo de análisis como contenido prescripto, para apuntalar el conocimiento sobre sí mismo a nivel personal y de los otros. En este sentido, los colegas podrán naturalizar la posición de copensadores colaborativos en la dimensión de coreconocimiento y coconstrucción de las IdA. En la indirecta, se encuentran como parte de los recursos pedagógicos con los que cuentan los docentes-tutores para valorar y definir intervenciones y actividades que promuevan experiencias de aprendizaje significativo y busquen generar aprendices autónomos y críticos, capaces de buscar las ayudas ajustadas a sus necesidades y propósitos en diferentes entornos y contextos de enseñanza y aprendizaje.

2.2. Identidad de Aprendiz (IdA)

Desde inicios del siglo, de la mano de las transformaciones en el ecosistema educativo (Barron, 2006; Coll, 2013a, 2013b), el constructo de *Identidad de Aprendiz* se está instalando en la literatura con el fin de elaborar herramientas teóricas que aporten para profundizar la comprensión de los procesos intra e intersicológicos que intervienen en las experiencias de aprendizaje (Anderson et al., 1996; Brown et al., 1989; Coll, 2010; Leontiev, 1979; Lave y Wenger, 1991; Penuel & Wertsch, 1995; Roth, 2007; Sfard & Prusak, 2005; Wortham 2004).

En ese marco, tal como lo acabamos de señalar, el modelo de análisis sobre IdA (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2011) es una herramienta teórica y de análisis sobre cómo las personas construyen las representaciones sobre sí mismas como aprendices a partir de las experiencias subjetivas de su participación en actividades de aprendizaje. Esta percepción, además, explica la forma en la que las personas proyectan su participación en futuras actividades de aprendizaje (Coll y Falsafi, 2010a; Coll y Falsafi, 2010b; Falsafi y Coll, 2011; Falsafi, 2011; Valdés, 2016; Campos de Miranda, 2016; Pereira, 2018; Abello, 2019; Saballa, 2019; Aldana, 2019).

Se ubica en la perspectiva sociocultural de la tradición constructivista, en base a la articulación de tres grupos de conceptualizaciones sobre la construcción de la identidad. El primer grupo la relaciona con las formas del habla, en la función narrativa y discursiva por medio de las que se representan las identidades (Bruner, 1996; Bucholtz & Hall, 2005; Gee, 2005, 2000; Georgakopoulou, 2006; Penuel & Wertsch, 1995; Ricoeur, 1984; Sfard & Prusak, 2005). En el segundo se encuentran las concepciones sobre la identidad basadas en el desempeño de las prácticas sociales, que se visibilizan en las formas de participación individual en actividades y en las formas de participación en actividades compartidas con una comunidad (Roth, 2007; Wortham, 2004, 2006; Benwell y Stokoe, 2006; Holland et al., 1998; Wenger, 1998; Lemke, 1997). En el tercer grupo se ubican las conceptualizaciones que entienden que el reconocimiento es un elemento central para construir la identidad. En estas, la relación dialógica con el otro que reconoce es central en tanto que sin otro que genere reconocimiento no hay posibilidad de conocerse como diferentes y, en consecuencia, diferenciarse. Así, en base al intercambio dialógico, las personas se conocen y reconocen mutuamente en actividades en las cuales construyen sentidos sobre sí mismos (Gee, 2000; Bernstein y Solomon, 1999; Taylor, 1994).

Los autores reconocen que las tres formas de explicar la construcción de la identidad aportan elementos para entender la IdA. Es decir, las narraciones que las personas construyen sobre sí mismas como aprendices, las otras identidades sociales y el reconocimiento que reciben del entorno por medio de los otros o las instituciones son elementos para tener en cuenta al analizar y entender la IdA de las personas.

Asimismo, entienden la construcción del “reconocimiento de sí mismo de una manera dinámica y flexible, con momentos de estabilidad y otros de cambio en función de las características y condiciones específicas de las situaciones y actividades de aprendizaje y de su evolución” (Coll y Falsafi, 2008, p. 4). Son procesos que se activan en los planos intersicológicos e intrapsicológicos alusivos a la actividad específica de aprendizaje situado en un contexto social específico.

En el proceso de elaboración del modelo, que hasta ahora tiene dos momentos, los autores lo plantean como un instrumento de análisis y comprensión en base a dos dimensiones: las modalidades y los componentes, a las que se accede a través de las narraciones que las propias personas construyen sobre sus

experiencias subjetivas de participación en actividades de aprendizaje. En la medida que los autores conceptualizan el aprendizaje en el marco de la teoría de la actividad, los componentes surgen de aquella. En la primera de las formulaciones identifican cuatro componentes centrales que intervienen en la construcción de la IdA: 1) las características de la actividad; 2) los motivos y objetivos que la orientan; 3) las emociones subyacentes y emergentes; 4) los sentidos de reconocimiento sobre sí mismos como aprendices que se construyen en la experiencia subjetiva de participación en las actividades de aprendizaje y/o al reconstruir y/o al reconstruirlas.

En la Figura 5, se representa la primera composición del modelo de IdA.

Figura 5

Esquema inicial de los componentes del modelo de la Identidad de Aprendiziz



Nota: Tomado de Falsafi, L. (2011, p. 103)

Para describir las modalidades se sustentan en los aportes de Bakhtin (1981; 1986) en base a los que distinguen tres planos temporales: el presente, el pasado inmediato y el pasado de largo plazo que abarca transversalmente diferentes contextos de actividad, contenidos, características y tipo de participación. De esta manera, distinguen la modalidad de construcción *en* la actividad, en acto se produce la negociación entre la reproducción, construcción, reconstrucción y/o reconstrucción de las percepciones de sí mismo como aprendiz respecto de la experiencia subjetiva, del orden de la propia experiencia en acto.

La modalidad *sobre* la actividad es construida *en* y *a través* del discurso narrativo y situado sobre la experiencia subjetiva de su participación en la actividad que ha tenido lugar en una distancia breve de tiempo entre la experiencia y su relato. Y, por último, se encuentra la modalidad *transversal*, construida a través de narraciones sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje sobre sí mismo como aprendiz, derivada de la participación en actividades de aprendizaje que consideran largos periodos de tiempo y diferentes tipos y contextos de actividad (Coll y Falsafi, 2010).

Como señalamos, este fue el inicio del constructo que luego de trabajarse en la investigación de la tesis doctoral de Falsafi (2011) se reformuló del siguiente modo: La IdA se construye, se reconstruye y coconstruye con los sentidos de reconocimiento que las personas construyen sobre sí mismas como aprendices *en*, *sobre* y *transversal* a sus experiencias subjetivas de participación en actividades de aprendizaje. A su vez, esos reconocimientos se encuentran relacionados con el papel que desempeñan en

ellas ocho componentes que integran la segunda formulación del modelo. A continuación, los definimos brevemente:

1) Tipo y características de la actividad ocasional o habitual: Entre ellas se distinguen el tipo de contenido, la organización de la actividad, el papel que juegan los recursos que se emplean en la actividad y la frecuencia según se trate de actividades de evento único y habituales.

2) Las emociones subyacentes y emergentes: Las emociones neutras, positivas y/o negativas que se activan en la actividad de aprendizaje.

3) Los sentidos de reconocimiento sobre sí mismos: Surgen en la experiencia subjetiva de participación en actividades de aprendizaje en las que la persona atribuye sentido y construye significados sobre sí mismo como aprendiz.

4) Los otros significativos: Son aquellas personas a las que el aprendiz les otorga valor con relación a la construcción de significados y sentidos sobre sí como aprendiz, habitualmente vinculados a situaciones de intensa emoción. Estos otros pueden ser: simbólicos (institución o ideal); reales (personas concretas con intención o no de entregar acto de reconocimiento) o imaginados (se construye y se le otorga sentidos desde la fantasía).

5) Los objetivos: Son los propósitos concretos que se buscan con el cumplimiento de la actividad. Están estrechamente vinculados con los motivos de la persona, de igual manera en una actividad pueden coexistir objetivos de diferente rango.

6) Los motivos: Son los impulsos de la persona para participar en una actividad de aprendizaje, que según la teoría de la actividad se encuentran vinculados a la satisfacción de una necesidad. En este sentido, importa aclarar que en una actividad pueden estar presentes motivos vinculados con diferentes necesidades e incluso encontrarse en diferentes niveles de satisfacción.

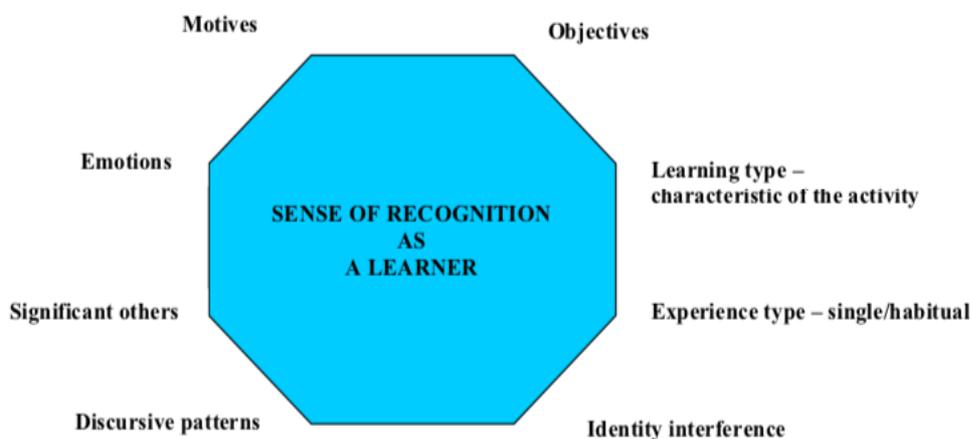
7) La interferencia de otras identidades sociales: Se destaca, por ejemplo, la identidad profesional, de género, étnica, etc. Es la intersección entre las identidades que cobra relevancia respecto de la percepción sobre sí al participar en una actividad de aprendizaje.

8) Los patrones discursivos: Son las recurrencias que surgen en las narraciones que las personas construyen sobre su participación en experiencias de aprendizaje.

En la Figura 6, se representa la segunda composición del modelo de IdA.

Figura 6

Esquema resultante de la primera investigación que trabaja sobre los componentes del modelo de la Identidad de Aprendiz



Nota: Tomado de Falsafi, L. (2011, p. 265)

De lo anterior se desprende que la vía de acceso a los procesos de construcción de la IdA son las narraciones sobre la experiencia subjetiva de participación en actividades de aprendizaje, desde la perspectiva en la que el lenguaje es un artefacto mediador (Bruner, 2003). En este sentido, queremos hacer una precisión. Según Gee (1996), se distinguen dos formas discursivas, el discurso como uso del lenguaje comunicativo y el Discurso, con D mayúscula en el que se condensan comportamientos sociales que representan identidades y actividades de los instituidos.

2.2.1. Los componentes de la IdA

Los autores establecen que la percepción sobre sí mismo como aprendiz está relacionada con los componentes que intervienen en la construcción de *Sentidos de Reconocimiento* (en adelante, SdR) sobre sí mismo como aprendiz. La IdA es de naturaleza discursiva, mientras que los SdR se construyen en la experiencia subjetiva, más o menos consciente, de participación en actividades de aprendizaje situado en interacción dialógica con otros simbólicos, reales o imaginados.

Los componentes que intervienen en la construcción de SdR se combinan entre sí según la situación específica y las experiencias previas de la persona. Esas combinaciones no son estáticas, sino que se acomodan y reacomodan permanentemente en cada actividad de aprendizaje en la que participa la persona. La IdA es un entretrejo de sentidos sobre sí mismo como aprendiz compuesto por redes de sentido con anudamientos regulares, irregulares y zonas de mayor concentración de anudamientos que otras, que tiene la cualidad de reconstruirse, reforzarse y rediseñarse con cada experiencia subjetiva de participación en actividades de aprendizaje.

Por tanto, en la experiencia subjetiva un componente o una relación entre componentes será relevante según la actividad y la circunstancia de que se trate.

En la Figura 6, se observa la centralidad que Falsafi (2011) le asignó a los SdR.

En el caso de los participantes de nuestro estudio, merece una especial atención el componente de las otras identidades, en tanto consideramos que en los docentes están sumamente relacionadas la identidad de aprendiz con la identidad profesional. Más aún, cuando en el contexto de transformación de la educación formal al que nos hemos referido, el docente necesita reconfigurar su identidad profesional dado que la centralidad de su función ya no es la de distribuir la información, puesto que, a partir de la incorporación de las TIC, la información se encuentra disponible y accesible. En el caso de los docentes el desempeño de su identidad profesional se relaciona directamente con la IdA porque, como lo plantean los autores, la IdA es base de las otras identidades sociales y, además, porque para los docentes se constituye en una herramienta de trabajo para el desempeño profesional y para pensarse en tanto aprendiz de y sobre la práctica.

Por tanto, esta característica de época²⁷ requiere resignificar su posición de aprendiz como rasgo de su práctica profesional, tanto en la dirección de la propuesta de Perrenoud (2010) como docente reflexivo que aprende de la práctica profesional incorporando las producciones conceptuales de la disciplina que implica el *habitus* de construir sentidos conceptualizando la práctica como competencia transversal, así como en la dirección de la propuesta de Falsafi (2011), reflexionando sobre las percepciones y los sentidos que construye, reconstruye y coconstruye sobre sí mismo como aprendiz.

En cuanto al análisis sobre sí mismo como aprendiz, distinguimos dos niveles. Un nivel es el del análisis que facilita el reconocimiento de las características de su IdA, lo que implica dar condición de existencia a las señas de identidad propias que se activan en la articulación de los componentes que surgen como emergentes en su participación en las experiencias de aprendizaje. Otro nivel es el de desarrollo de un análisis sobre las características de la articulación entre los componentes que dan lugar a la construcción de los SdR que componen su IdA. Esto le aporta a la persona no solo conocimiento sobre sí mismo, sino también herramientas para mejorar o reorientar aquellos rasgos que no contribuyen con el logro de sus motivos y objetivos de aprendizaje.

En consecuencia, incorporar la IdA en los dos niveles, como herramienta teórica y como herramienta de análisis, promueve condiciones propicias para la generación de aprendices con capacidad de gestionar los apoyos que necesita para alcanzar con éxito los objetivos que se propone. En nuestro caso serían los apoyos para aprender a utilizar las TIC con sentido pedagógico en el desempeño de la función docente en el ámbito de la educación formal.

En particular, lo que nos interesa es analizar la disposición de los docentes a aprender a utilizar los recursos TIC de Ceibal con sentido pedagógico y pensamos que en nuestro estudio es aconsejable analizar de forma conjunta los objetivos de la implementación de Ceibal y los motivos que llevan a los docentes a participar o no en actividades de aprendizaje sobre el uso de los recursos pedagógicos asociados con Ceibal. Si tomamos en cuenta la descripción que hicimos en el Capítulo 1 sobre el proceso de implementación de Ceibal, conjuntar motivos y objetivos en una dimensión de análisis resulta más adecuada a las características del contexto. Por consiguiente, valoramos que analizar el tipo de la actividad en la que se disponen o no a participar nos dará información sobre con qué aspectos de la actividad se relaciona su

27 Ubicuidad TIC y accesibilidad a la información.

disposición a participar, por ejemplo, el tipo de contenido, la organización de la actividad, el papel de los recursos que se emplean en la actividad y la organización social de la actividad, entre otros.

El otro componente que aportará información es el de las emociones que se activan en los docentes ante las situaciones y las experiencias de aprendizaje que se les presentan a consecuencia de la implementación de Ceibal. En vista de que en el inicio de la implementación se siguió un modelo de innovación *top down* asociado al paradigma tecnológico, y los docentes lo recibieron como una imposición desde fuera, es esperable que promoviera en gran medida sentimientos de rechazo y resistencia al vivirlo como exigencia o tal vez como desautorización, pero que en algunos docentes apasionados con los beneficios de las TIC puede que promoviera entusiasmo.

Por tanto, en nuestro estudio tomaremos los componentes de *motivos y objetivos* (en adelante M-O) las *emociones* (en adelante, Em) y el *tipo, características y frecuencia de la actividad* (en adelante, TCFA) para entender los significados y los SdR sobre sí mismos como aprendices que se activan en las situaciones en las que deben disponerse a realizar aprendizajes vinculados con Ceibal.

2.2.2. Las modalidades de construcción de la IdA

Como lo adelantamos recientemente, los autores toman en cuenta la dimensión temporal como una variable que permite identificar tres modalidades de construcción de los SdR sobre sí como aprendiz en base a tres momentos temporales diferentes. El primero trata sobre la propia experiencia *en* la actividad (pura experiencia), el segundo se basa en la modalidad que corresponde con las reflexiones que la persona realiza *sobre* la actividad que tuvo lugar en un período corto de tiempo, en el que la persona construye sentidos sobre su participación en la actividad reciente y el tercero corresponde a reflexiones que la persona hace sobre su participación en actividades que tuvieron lugar en largos períodos de tiempo, en diferentes contextos y con diferentes características, es decir, reflexiones *transversales* entre tiempos, contextos y características de la actividad, sobre las que la persona construye sentidos generales sobre sí como aprendiz que tienen cierta estabilidad en el tiempo respecto de diversos contextos y actividades. Por ello, la modalidad *transversal* o *transcontextual* cumple la función de dar estabilidad y cierta permanencia a las percepciones sobre sí mismo como aprendiz con las que las personas se reconocen y se proyectan al futuro y construyen los discursos sobre sí mismos como aprendices.

Los autores afirman que “la IdA es útil como herramienta analítica y como artefacto simbólico en la construcción de significados acerca de uno mismo y de los demás en cuanto aprendices” (Falsafi, 2011, p. 13). Además, plantean la necesidad de profundizar en el modelo de análisis sobre la IdA con estudios que trabajen específicamente sobre los componentes.

En relación con la experiencia subjetiva señalan que, puesto que en las narrativas se presentan conexiones entre distintas experiencias, entre uno o más componentes del modelo y entre los componentes con las modalidades, es justamente en esas conexiones donde se asientan las claves para comprender la construcción de significados sobre sí mismo como aprendiz. Por otra parte, también plantean la necesidad de indagar sobre la incidencia de las otras identidades en la construcción de la IdA.

Por último, los autores observan que la actividad narrativa dirige la construcción de la IdA y refleja el proceso de reconstrucción, coconstrucción de las significaciones sobre sí mismo como aprendiz.

Como resultado, plantean que la narración orientada a la construcción de la IdA es una herramienta de aprendizaje que es más efectiva cuando las personas conocen el modelo. No obstante, advierten que este es un nivel en el que es necesario seguir investigando. Nosotros agregamos que también es menester indagar sobre los efectos del empleo de herramientas de narración guiada como modalidad de intervención para favorecer procesos de concienciación de reconocimiento y coconstrucción de sentidos sobre sí mismo como aprendiz.

Según lo vemos a partir del aporte de Coll y Falsafi se inició un trabajo conceptual sobre el concepto de IdA que tiene la potencia de operar como herramienta psicológica en el sentido vygotskyano y como artefacto simbólico que favorece los procesos interpsicológicos (Wertsch, 1998) en relación con los procesos intrapsicológicos alusivos a actividades específicas de aprendizaje. De igual forma, el concepto opera como artefacto del yo, en el sentido foucaulteano (Foucault, 2008), con lo que afirmamos el papel que puede cumplir en la construcción de herramientas de intervención sobre la concienciación de cómo, porqué y en base a qué circunstancias la persona construye los SdR sobre sí mismo como aprendiz.

Para cerrar con la presentación del origen del modelo, queremos añadir que, si bien desde el punto de vista teórico es relevante distinguir las tres modalidades, en especial por la potencia reflexiva que habilitan, consideramos necesario comentar que la modalidad *en* la actividad reviste un carácter puramente teórico, ya que en sí misma no es accesible. Cualquier estrategia de intentar capturar la experiencia *en* la actividad requiere de inmediato un proceso de representación para hacerla accesible y comunicable, con lo cual en ese mismo momento se produce un primer nivel de construcción de sentido y representación que la transforma en modalidad *sobre*. Toda referencia a la experiencia conlleva algún nivel de significación por más simple que sea, ya que solo el acto de evocar la actividad involucra una selección mnémica de los elementos que estuvieron presentes.

En consecuencia, la distinción teórica de la modalidad *en* implica habilitar la reflexión sobre la construcción de la IdA *en* la actividad como posibilidad de aproximación a la comprensión de la multiplicidad de eventos y elementos que intervienen en la configuración de la experiencia subjetiva intra e interpsicológica. Se pueden construir artefactos para registrar la actividad, pero el mismo acto de revisar el registro, ya sea por el mismo participante como por una persona externa, es una reconstrucción *sobre* la actividad en la que se proyecta los sentidos previos que, están predeterminados por su propia historia situada.

Sobre las otras dos modalidades acordamos con los autores que para trabajar *sobre* la actividad se necesita hacerlo por medio de estrategias y/o herramientas poco estructuradas, más bien espontáneas, que favorezcan la reflexión singular y específica, para luego entender cómo incide en la reconstrucción de la IdA. En cambio, para trabajar en la modalidad transversal la entrevista dirigida es una herramienta que facilita la emergencia de las conexiones de sentido entre los elementos y las modalidades. También es una herramienta potente para orientar los procesos de resignificación y habilitar procesos de reconstrucción de la IdA. En el mismo sentido, pensamos que la entrevista colectiva guiada también tiene condiciones para utilizarse con el mismo fin.

En nuestro estudio, para considerar las experiencias subjetivas de participación en actividades de aprendizaje que se desarrollan desde el inicio del Plan Ceibal, pensamos que es pertinente acceder a ellas

por medio de las modalidades *sobre* y *transversal* a través de narraciones dirigidas a recoger información referente a las que se orientaron al uso con sentido pedagógico de las TIC.

2.2.3. *Desarrollos del modelo de IdA*

En estos nueve años, el modelo de IdA fue trabajado en siete investigaciones de tesis doctoral, incluyendo la de Falsafi, llegando a ocho, con la que estamos presentando²⁸. Para el futuro, se espera la presentación de al menos otras cinco, que actualmente se encuentran en diferentes estados de avance. Este dato corrobora la potencia del modelo, tanto como herramienta teórica como modelo de análisis y como estrategia de intervención. A continuación, describimos los avances del constructo en esos tres planos.

Como herramienta teórica

Falsafi y Coll (2011) al formular el constructo de IdA toman una distancia crítica del concepto de estudiante normal, propio de la Modernidad en varias direcciones. La primera y más evidente es la del reconocimiento de las personas como aprendices a lo largo de la vida y en diferentes actividades. En consecuencia, ofrecen otra forma de comprender los procesos de aprendizaje en los entornos formales de enseñanza. Logran poner de relieve la integralidad de la persona en que la condición de estudiar es una de las actividades que puede desarrollar para el logro de algunos aprendizajes, mientras que la condición de aprendiz está presente siempre incluso si la persona no se lo propone. La segunda es que al marcar la condición subjetiva de la experiencia rescatan su condición particular. La tercera tiene relación con la condición de construcción situada y móvil, rasgo que se desprende de la misma posibilidad que habilitan los autores al proponer un modelo de herramienta de análisis. Si podemos analizar, también podemos evaluar y ajustar los aspectos que sean necesarios en función de los motivos y objetivos particulares o generales, tanto de la persona como de la actividad. La cuarta es la característica de coconstrucción de la IdA que implica los planos interpsicológico e intrapsicológico (carácter dialógico), porque en interacción con el medio y los otros se construye, reconstruye y coconstruyen SdR sobre sí mismo como aprendiz en flujos permanentes de coconstrucción dialógica.

En particular, cuando se toma la IdA como actividad de aprendizaje sobre sí mismo como aprendiz, implica procesos de construcción, reconocimiento y coconstrucción de SdR que se gestan en interacción, con otros simbólicos, reales o imaginados entre los que se encuentra la misma persona sobre la que recae la actividad, en tanto se trata de una actividad desarrollada por ella sobre sí misma analizando su relación con otros y consigo misma en la construcción de SdR. Dicho de otra manera, en la relación con el entorno sociocultural, la imagen de sí mismo también es un factor que interviene en la construcción, reconstrucción, recoconstrucción de SdR, ya sea sobre sí mismo como aprendiz o de sí mismo sobre las otras identidades sociales. Esto nos lleva a afirmar que en el desarrollo de una actividad de análisis sobre los SdR sobre sí mismo como aprendiz, la persona aprende y toma decisiones que incidirán en sus experiencias subjetivas de participación en futuras actividades de aprendizaje. A su vez, puede derivar en efectos de aprendizaje que promueva construcción, reconstrucción y/o recoconstrucción de sentidos en otras identidades.

28 En el Anexo 2, *Identidad de aprendiz, tesis y planes de investigación*, se ofrece una tabla en la que sistematizan los datos básicos, año, autor, título y núcleo de trabajo.

Por estas razones, valoramos al constructo de IdA como una de las innovaciones hacia la construcción de nuevos paradigmas educativos y reafirmamos que, tanto el concepto como el modelo son herramientas teóricas y de análisis, para comprender e intervenir sobre los procesos de recoconstrucción de las nuevas identidades de profesional y de aprendiz para operar en los nuevos entornos formales de aprendizaje en la SI.

Como modelo de análisis

Como modelo de análisis hasta el momento las investigaciones específicas han avanzado en dos direcciones, una es en la del trabajo sobre y con los componentes que intervienen en la construcción de SdR sobre sí mismo como aprendiz, tomados en forma particular o agrupados. La segunda es la del modelo en general como herramienta de análisis sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje. Es necesario aclarar que ambas direcciones confluyen en aportar densidad, tanto a la dimensión conceptual como en la consolidación del modelo de análisis sobre la IdA.

En la primera se ubica el estudio de Campos de Miranda (2016), quien trabajó sobre los *Otros Significativos* (en adelante, OS); el de Valdés (2016), quien trabajó sobre las *Experiencias Claves de Aprendizaje* (en adelante, ECA) y el de Saballa (2019), quien trabajó sobre los *Actos de Reconocimiento* (en adelante, AdR) que devienen en la construcción de *Sentidos de Reconocimiento* (SdR).

En la segunda dirección ubicamos los estudios de Pereira (2018), Abello (2019) y Aldana (2019). Pereira trabajó sobre la relación de las experiencias de aprendizaje mediadas con las TIC y la reconstrucción de la IdA en base a todos los componentes del modelo en estudiantes universitarios. Por su parte, Abello utilizó el modelo para analizar la reconstrucción de la IdA en relación con las experiencias académico-social en estudiantes universitarios. Aldana trabajó sobre la reconstrucción de la IdA en el período vital de pasaje entre la educación secundaria y educación superior.

Las investigaciones que se ubican en el primer grupo son estudios exploratorios cualitativos de interpretación fenomenológica en los que se privilegia la entrevista semiestructurada, con la particularidad de Saballa, que además instrumenta una entrevista pautada, escrita y breve, a modo de *diario*²⁹, con el que se propuso recoger datos en las modalidades *en* la actividad para trabajarse en la modalidad *sobre* la actividad. Por otra parte, las investigaciones relativas al modelo como herramienta de análisis, en general, también son estudios exploratorios, pero con estrategias multimétodo que combinan cuestionarios y entrevistas semiestructuradas.

Ambos grupos buscaron conocer y desentrañar los discursos de los aprendices, entendidos como herramientas culturales que median la construcción de sus representaciones sobre lo que significa el aprendizaje y ser un aprendiz en su contexto en los procesos de construcción de los SdR sobre sí mismo como aprendiz.

Asimismo, las investigaciones que están en curso se orientan también en una de las dos direcciones, la de los componentes. Son los proyectos de Lázaro (2015), quien trabaja sobre los contenidos y actos discursivos morales y moralizantes de las interacciones educativas en entornos de educación formal; la de

29 Diario del aprendiz: uno de los instrumentos de recogida de datos de la autora fue la construcción de una entrevista escrita breve, diseñada a modo de un diario personal que buscó recoger información directamente del aprendiz sobre qué se aprende, dónde se desarrolla la actividad, cuándo, quiénes están presentes, las emociones concomitantes y cómo se proyecta en la siguiente actividad luego de sistematizar toda esa información (ver Saballa, 2019).

Lago (2017), quien investiga los patrones discursivos respecto del aprendizaje y ser un aprendiz en estudiantes de último año de ESO; la de Fauré (2018), que se centra en la relación entre la identidad de aprendiz y la construcción de la identidad profesional en docentes noveles; por último, la de Lizama (2019), que indaga sobre los Actos de Reconocimiento en estudiantes universitarios de primera generación.

A pesar de que todos los estudios son de carácter exploratorio, la profundidad del trabajo teórico que presentan los constituye en piezas fundamentales en la progresiva consolidación del constructo teórico y las metodologías para presentar evidencias que lo respaldan.

Como modos de intervención

En forma sintética, los estudios muestran que los instrumentos de intervención han de generar experiencias subjetivas de reflexión que faciliten el reconocimiento de los SdR sobre sí mismo como aprendiz que las personas han construido a través de su participación en experiencias subjetivas de aprendizaje a lo largo de su vida en diferentes entornos. En definitiva, han de ser herramientas de representación que promuevan la concienciación y reflexión de los componentes que, en determinada circunstancia operaron, operan y/o se imaginan que operarán, favoreciendo u obstaculizando su participación en una actividad particular de aprendizaje.

En esta dirección, hasta el momento, la narración guiada es la clave para generar esos instrumentos. En consonancia, el tipo de entrevista escrita y breve a modo de *diario* sobre la actividad que diseñó Saballa (2019) en colaboración con el GRINTIE es un ejemplo de un instrumento que permite evocar, analizar y reflexionar sobre las experiencias subjetivas en situación de aprendizaje. En su estudio, la investigadora encontró que este instrumento recuperado en un tiempo posterior como apoyo para el desarrollo de una entrevista más extensa, presencial y guiada por el investigador, operó como una herramienta de reconstrucción de SdR sobre sí mismo como aprendiz y sobre el papel que desempeñaron los otros en la actividad, las emociones asociadas, sobre el tipo de actividad y su contenido, etc. En dicha investigación, la entrevista presencial además fue acompañada por la grabación en video de la actividad, lo cual también contribuyó con la reflexión sobre sí mismo incorporando otras dimensiones como, por ejemplo, los aspectos presentes en la escena durante el desarrollo de la actividad que el entrevistado no había registrado y tampoco recordaba. La conjunción de ambos instrumentos para apoyar la evocación de la actividad promovió, en algunas circunstancias, el otorgamiento de SdR a la intervención de alguien que pasó a ubicarse como otro significativo, incluso el AdR que no había sido registrado de forma consciente por el entrevistado.

Otro ejemplo de instrumento que permite la evocación de experiencias de aprendizaje es la entrevista semiestructurada dirigida a promover explicitaciones sobre los componentes y modalidades de la IdA, dado que con frecuencia provoca reflexión sobre sí mismo como aprendiz, según lo han mostrado las investigaciones.

Hasta ahora, en este campo se ha trabajado con personas de forma singular, por tanto, el trabajo en grupos o colectivos es una línea aún no explorada que trae nuevos desafíos teóricos y metodológicos.

Reconfiguración del modelo

Los avances teóricos los ubicamos especialmente en el plano de los componentes. Como ya se mencionó, en el punto de partida la idea fue que la IdA se constituía con cuatro componentes: los SdR, las emociones, las características de la actividad y los motivos y objetivos (ver Figura 5), en base a tres modalidades: *en* la actividad, *sobre* la actividad y *transversal* a la actividad de aprendizaje. En la segunda

versión se afirman los primeros componentes, se recomienda estudiar por separado los motivos de los objetivos y se agregan los *patrones discursivos*; el *tipo de frecuencia de la experiencia de aprendizaje*, ocasional o habitual; la *interferencia de otras identidades* y los *otros significativos*, con el agregado de que los autores ubican los SdR en el centro de la figura con la que representan el modelo (ver Figura 6). De esta manera, indican que la IdA se entiende a partir de analizar en qué modalidad se combinan qué componentes y de qué manera, para generar un determinado SdR sobre sí mismo como aprendiz. Por tanto, la IdA resulta ser la conjunción de los SdR que la persona ha ido construyendo, reconstruyendo, coconstruyendo y reconstruyendo a lo largo de su vida como consecuencia de su experiencia subjetiva de participación en diferentes actividades de aprendizaje, ya sea en espacios formales e informales, incidentales e intencionales, habituales y ocasionales.

Además, se establece la necesidad de constatar de qué forma la actividad narrativa guiada interviene como herramienta de reconstrucción y coconstrucción en la IdA de la persona cuando la actividad de aprendizaje está centrada en la propia IdA, puesto que, desde el primer estudio, se registró que como consecuencia de las preguntas de la investigadora las personas coconstruyeron nuevos sentidos sobre sí mismo como aprendiz vinculados con algunas experiencias de aprendizaje que narraban. Por tanto, ya desde ahí la actividad narrativa guiada se anunció como artefacto de intervención sobre la IdA.

Los estudios que continuaron al de Falsafi (2011) trabajaron con los componentes que se incluyen en la Figura 6, que llamaremos *segundo momento del modelo*. Unos profundizaron el trabajo sobre alguno de los componentes y otros trabajaron con el modelo global. De esos estudios se constata relaciones de sentido y de causalidad recursiva entre las experiencias claves de aprendizaje y la participación de otros significativos en la entrega de AdR asociadas con emociones intensas de las que derivan SdR que pueden ser puntuales o transversales (Valdés, 2016; Campos de Miranda, 2018; Saballa, 2019; Abello, 2019).

También corroboran indicios sobre la relación entre la IdA y las otras identidades de la persona (Campos de Miranda, 2018; Pereyra, 2018; Saballa, 2019; Abello, 2019). Cuando esto ocurre, Aldana (2019) las nombra *experiencias ecológicas*, distinguiéndolas de las experiencias puntuales según afecten a la persona en sentido genérico o a un aspecto puntual. Hay que mencionar además que las clasifica en dos categorías: las de reto o superación. La autora encuentra que en las experiencias ecológicas se pueden estudiar la interferencia de otras identidades en la percepción sobre sí mismo como aprendiz, por lo que concluye que es en las experiencias ecológicas donde se observa la relación entre otras identidades con la IdA.

A su vez, como lo muestra Campos de Miranda (2016) y Aldana (2019), las etapas vitales inciden en la percepción que las personas tienen de sí mismas como aprendiz, logrando autonomía con el paso del tiempo y en base a lo que los contextos de aprendizaje promueven. Por su parte, Abello (2019), Pereira, (2019) y Aldana (2019) muestran que la flexibilidad para disponerse a nuevas experiencias de aprendizaje se relaciona también con la cantidad y diversidad de las experiencias previas, así como de la riqueza y variación de las ayudas que han recibido para el logro de los objetivos de aprendizaje. Dicho de otra manera, los estudios muestran que por un lado el paso del tiempo (etapas vitales, niveles de educación formal, entre otros) favorece la autonomía del aprendiz y, por otro, la cantidad y calidad de las experiencias y el tipo de ayuda que reciben inciden en la disposición más o menos flexible ante nuevos aprendizajes y en el reconocimiento sobre sí como aprendiz. De allí inferimos que la cantidad y diversidad de experiencias de

aprendizaje que se evocan son un predictor sobre los recursos que la persona requiere y el tipo de ayuda necesarias según los propósitos de la actividad que tenga que enfrentar.

En consideración, las ECA, los OS, los AdR y las Em aparecen estrechamente vinculados entre sí en la construcción de SdR y, por consecuencia, en la construcción de la IdA. Conviene agregar que, puesto que la representación de la experiencia se produce con las herramientas semióticas del discurso, los patrones discursivos también están presentes en esa recursividad que acabamos de mostrar.

Hemos establecido que en el primer momento los SdR ocupaban el lugar de un componente, mientras que en el segundo los autores además de sumar componentes ubicaron los SdR en el centro del modelo, representando de ese modo en el segundo que las modulaciones entre los componentes componen el SdR al tiempo que la relación entre los SdR compone la IdA. También queda demostrado que es por medio de la narración de la experiencia subjetiva de participación en actividades de aprendizaje que podemos acceder a los diferentes componentes que permiten entender y analizar la construcción de los SdR. Además, las experiencias que se evocan lo hacen en relación con el contexto de la evocación, pero sobre todo porque han sido experiencias emocionalmente significativas. Si bien es posible motivar la reconstrucción de una experiencia de aprendizaje según se trate de una experiencia positiva o negativa, la emoción estará presente en el relato, independientemente de nuestro interés o nuestra consigna. De hecho, para que una experiencia se recuerde es necesario que esta fuera significativa para la persona en relación con su percepción sobre sí mismo como aprendiz. Por tanto, según esta explicación las emociones y los patrones discursivos³⁰ no son componentes específicos de la IdA sino herramientas de acceso a los componentes de la IdA.

Por otra parte, según los instrumentos para indagar e intervenir sobre la IdA resulta indispensable contar con la narración de una experiencia de aprendizaje, con lo cual esta parece ser el principal componente del modelo. En consecuencia, proponemos un nuevo esquema del modelo conformado por cuatro componentes, dos herramientas de acceso y tres modalidades de las que una tiene alcance puramente teórico. Con esto, recogemos las evidencias acumuladas en las investigaciones que nos preceden.

Los cuatro componentes que anudados de diferentes maneras dan lugar a los SdR que forman la IdA son: 1) las experiencias de aprendizaje; 2) el tipo, características y frecuencia de la actividad; 3) los motivos y objetivos y 4) la articulación con otras identidades. A continuación, ofrecemos una sucinta descripción de cada uno.

1. La Experiencia de Aprendizaje (en adelante, EA). En continuidad con los trabajos anteriores, son las experiencias claves de aprendizaje recordadas y narradas en un determinado contexto de interacción que condiciona la activación de recuerdos positivos o negativos, pero siempre asociadas con emociones intensas que, por alguna razón, se relacionan con la situación del presente en el que se activa el recuerdo. En cualquier caso, implican AdR que pueden ser positivos o negativos relacionados con experiencias habituales u ocasionales, pueden ser de reto o superación donde suele estar presente un OS real, imaginado o simbólico.

30 Son las recurrencias del discurso en las que emergen los componentes ideológicos. Visibiliza la afiliación a una comunidad y los sentidos de pertenencia que muestran los modos subjetivantes.

2. El Tipo de actividad, las Características y Frecuencia de la Actividad (en adelante, TCFA).

Puede incluir elementos del contexto formal o informal, la frecuencia ocasional o habitual, el alcance puntual o ecológico, la organización de la actividad, los recursos que se emplean, etc.

3. Los Motivos y Objetivos (en adelante, M-O). La referencia a los motivos de la persona y los objetivos de la actividad que, si bien son de diferente orden están estrechamente relacionados.

4. Articulación con Otras Identidades sociales de la persona (en adelante, OIs). Se trata de situaciones de aprendizaje en las que surgen aspectos que remiten a unas prácticas concretas, por ejemplo, la práctica profesional, la posición filial, etc.

Respecto de las modalidades las investigaciones no sugieren modificaciones, pero sí aportan elementos para entender que la modalidad *en* reviste características teóricas y explicativas, pero hasta el momento, no se cuenta con instrumentos que la capturen en un registro, puesto que todo registro implica per se construcción de significados y sentidos. Con esa aclaración, se mantienen las tres modalidades establecidas en el primer modelo:

1. *En* – teórica
2. *Sobre* – dialógica
3. *Transversal* – dialógica

Como se ha dicho anteriormente, los componentes están relacionados entre sí generando diferentes anudamientos en los que se producen SdR sobre sí mismo como aprendiz. Por lo tanto, el modelo implica distinciones artificiales y teóricas que son puertas de acceso a la comprensión y el análisis de la IdA. Además, dan pistas para orientar la construcción de estrategias de intervención de los docentes.

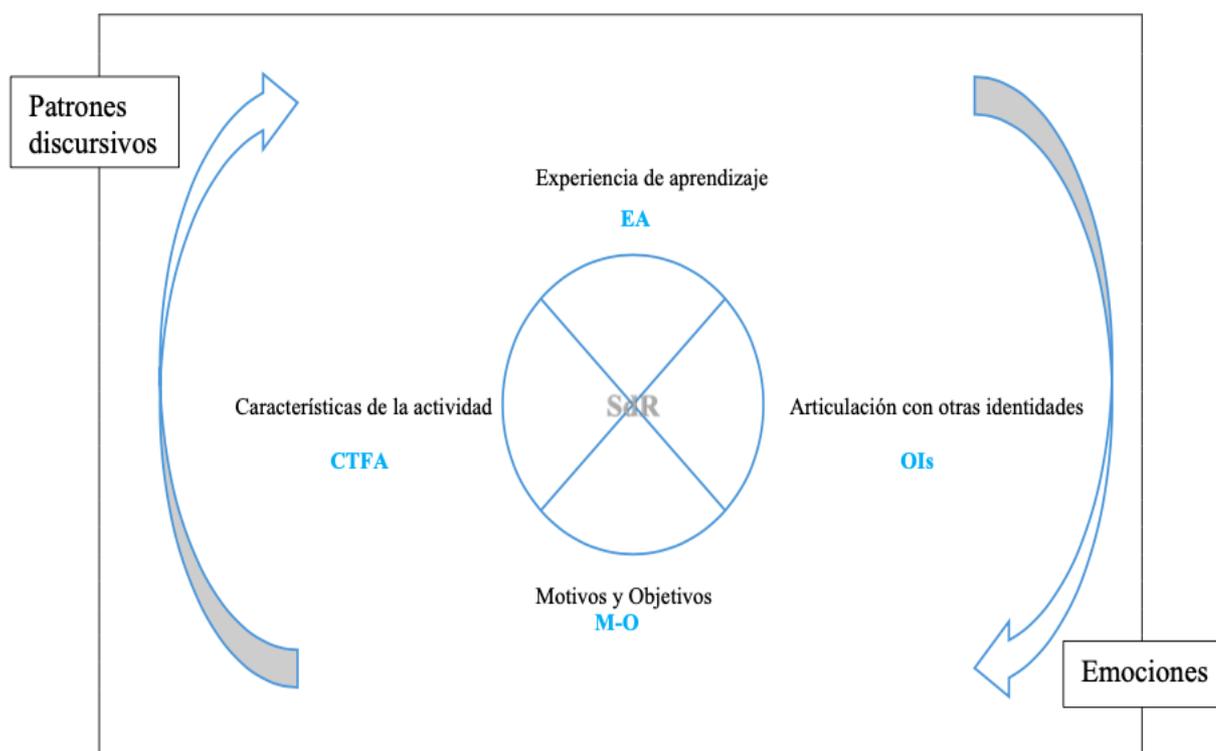
Por otra parte, las vías de acceso a los componentes y las modalidades son las emociones y los patrones discursivos que están siempre presentes en cada narración de experiencias de aprendizaje.

La formulación que proponemos y graficamos en la Figura 7 resulta del acumulado en las tesis precedentes, busca simplificar la representación del modelo para trabajar con él como herramienta de análisis que promueva la reflexión sobre sí mismo y sobre otros, en tanto aprendices en relación con los modos subjetivantes de época vinculados con los significados sobre ser aprendiz.

En nuestro estudio, según como hemos formulado el problema que nos ocupa, pensamos que concentrarnos en los M-O y el TCFA en base a la modalidad transversal nos permitirá encontrar respuestas a las preguntas que nos venimos formulando. Al mismo tiempo, en tanto el Plan Ceibal es una innovación implementada a partir del modelo *top down* conviene prestar especial atención a las emociones que promueve la participación en actividades de aprendizaje implicadas en el uso con sentido pedagógico de las TIC.

Figura 7

Esquema de actualización de componentes de la Identidad de Aprendiziz al 2020



2.3. Las trayectorias personales de participación en actividades de aprendizaje

La perspectiva desarrollada por Ole Dreier (2003; 2008; 2009) propone estudiar a la persona como participante en y a través de estructuras sociales como forma de superar la perspectiva individualista de la psicología clásica, por una parte, y por otra, la de la psicología crítica sobre la práctica social situada en contextos específicos. Se basa en el argumento de que la persona construye la percepción sobre sí mismo articulando las contradicciones, consistencias y diferencias de la experiencia subjetiva de participación a través de diferentes contextos y a través de distintas circunstancias vitales.

Con ello, el autor busca introducir en el análisis de las prácticas sociales la perspectiva transversal de la experiencia subjetiva de participación de las personas a través de las diferentes prácticas, en diferentes escenarios y en el transcurso de diferentes momentos de la vida. Incluso, considera la participación en diferentes escenarios, con las mismas personas, ya que según el propósito de la práctica se activan unas formas y unos sentidos particulares y contingentes a la práctica y a la situación concreta. Su énfasis está en que ni la *práctica social* (estructura de participación) ni los *participantes* pueden analizarse por separado.

Práctica y persona constituyen estructuras sociales que pueden reproducir o cambiar las prácticas. Las prácticas y las estructuras son cocreadas por los participantes y estos son entendidos en tanto participan en ella.

Al basarse en la psicología crítica, discute la tradición de estudiar las prácticas sociales en contextos específicos. Argumenta que centrarse en las prácticas específicas no colabora para comprender a la persona, en sentido global, con relación a cómo conforma sus diversas participaciones en los diferentes contextos de las prácticas sociales. Tampoco permite entender cómo las personas, en contextos diversos, modifican

su participación según la práctica social de la que se trate, o de las personas con las que comparte el escenario de la práctica y/o del momento vital específico. Es decir, concentrarse en analizar la participación de las personas en actividades específicas y en contextos concretos, sin entender cómo se relacionan las diferentes posiciones que las personas adoptan en las prácticas sociales a lo largo de la vida y en diferentes contextos no permite comprender globalmente a la persona, por el contrario, ofrece visiones parciales y fragmentadas. Para superar esta dificultad, igual que lo hizo Pichón Rivière en los años 60 (Rivière, 1971) propone tomar como referencia la vida cotidiana y en ella atender a las diferencias, contradicciones y coherencias entre las formas de las prácticas sociales que la persona adopta, *en y transversal* a los contextos en los que participa (Seni Oliveira Pereira, 2013; Becerra, 2015).

Dreier (2009), con relación al estudio de las prácticas sociales que habitualmente refieren a contextos particulares, propone el concepto de *estructura de práctica social personal* para indagar las operaciones que las personas llevan adelante para dar cierta coherencia a su participación a través de diferentes contextos, ya que a partir de la participación en contextos y entre contextos, se construyen *trayectorias de participación personales*. Con esa intención propone el estudio de la *estructura social de la práctica personal* para acceder a una visión global de la persona, con lo que se puede delinear una *trayectoria personal de participación social*.

En mi opinión, es precisamente la psicología la que debería estudiar la forma en que las personas se encuentran, viven y se enfrentan a las estructuras sociales de forma situada en sus trayectorias de participación a través de diversos contextos en las estructuras de la práctica social. (Dreier, 2009 p. 203-204) (Traducción de la autora)

Por esta razón, sustituye el término *sujeto* por *participante* para dar profundidad y visibilidad al carácter global de la persona como sujeto social. Las personas configuran su participación en un contexto social de manera parcial, particular y personal. Orientan y desarrollan sus capacidades y comprensiones siendo participantes particulares en un contexto de práctica social. Como participantes reproducen el estado actual de las cosas en un contexto social o lo modifican ampliando sus condiciones. Ser crítico con una práctica social es también una forma más o menos aislada o conjunta de participar en su reproducción y cambio (Dreier, 2009). Así, Dreier (2008) trabaja la experiencia subjetiva asociada con las *trayectorias de participación personal* en estructuras de actividad de prácticas sociales personales complejas.

Podemos ver que su preocupación está en línea con las de Coll y Falsafi (2010a, 2010b) sobre la construcción en la modalidad *transversal* de la IdA. Es decir, el planteo sobre cómo la persona entreteje la percepción sobre sí mismo con relación a su participación en diversas actividades de aprendizaje en diferentes escenarios, con diferentes grupos, propósitos y en diferentes roles, etc. Si bien Dreier (2008) no habla de identidad, su conceptualización sobre la *postura* que la persona adopta en base a su *contexto personal de actividad* en el desempeño de la práctica social, al igual que la modalidad *transversal* de la IdA, implica sopesar, contrastar y regular las distintas participaciones que ha desarrollado en diferentes contextos de actividad. De esta manera, la postura es la modulación de su participación en relación con la percepción sobre sí mismo que, llevado a la práctica social específica de aprendizaje, se asemeja a la modalidad *transversal* de la IdA (Coll y Falsafi, 2011).

Nos interesa el concepto de *postura* porque es operativo para entender cómo se articulan las identidades ante una situación o problema. Sobre las posturas diré que:

Median y regulan la percepción personal de preocupaciones a través de tiempos y lugares. Ellas especifican qué importa acerca de diversas preocupaciones y lo que las personas pueden desear hacer o no acerca de ellas. Debido a que las posturas se siguen en las trayectorias personales de participación en las estructuras de práctica social, se siguen de diversas maneras en diferentes contextos. (Dreier, 2008, citado en Pérez-Campos, 2014 p. 12) (Traducción de la autora)

Esta forma de definir la postura nos permite discutir la posición que adoptan los docentes ante los aprendizajes que les implica la incorporación de Ceibal a la práctica profesional integrando otros factores que inciden en la incorporación de las TIC a la práctica. Si bien nuestro estudio se define a partir del territorio de una práctica específica, lo que estamos mirando no se limita a ella si no a la actividad de aprendiz implicada en ella. Es más, al seguir a Dreier (2008) en el *contexto personal de actividad* deberíamos encontrar los elementos que en el modelo de IdA dan lugar al componente de articulación entre las identidades.

Por consiguiente, el autor redimensiona el territorio de la vida cotidiana donde, si bien pone al mismo nivel el concepto de práctica social y el de participante, el énfasis recae sobre las operaciones que le permiten a la persona componer una percepción global sobre sí misma. Ello tiene lugar en el *contexto personal de actividad* donde ocurren las negociaciones entre las discrepancias, coherencia, incoherencias y novedades transversales de las operaciones en base a las que participa en los diferentes contextos de práctica (Dreier, 2003). Su esfuerzo conceptual logra integrar en la categoría *trayectoria personal de participación social* la *estructura de la práctica social personal* (la postura que el sujeto adopta en la práctica) y la *estructura social de la práctica personal* (la forma concreta de la participación social de la persona en la práctica). Nosotros relacionamos estos conceptos con la modalidad transversal de la IdA que propone Falsafi (2001) y adoptamos la formulación de *trayectorias personales de participación en actividades de aprendizaje* para hacer referencia a la modalidad transversal de IdA.

2.3.1. La experiencia subjetiva

Para establecer el alcance sobre lo que se entiende cuando hacemos referencia a la experiencia subjetiva indagamos sobre los usos del término *subjetividad*, sus significados y aplicaciones, que nos remite a dos ámbitos de comprensión: el de la vida cotidiana y el disciplinar. En la vida cotidiana, el uso coloquial del término habitualmente refiere a aspectos de la experiencia emocional que no logra ser descripta por el lenguaje, que no pretende ser una verdad compartida y menos aún entendida. En todo caso, procura que se dé lugar de existencia a la vivencia emocional personal e intransferible.

En el ámbito disciplinar tiene su origen en la filosofía vinculada con el problema de la verdad y las respuestas que se formulan desde la perspectiva de los sofistas y los procedimientos de la hermenéutica.

Los sofistas (Protágoras, 480-410 a. C.) en base a su condición de viajeros tuvieron la posibilidad de ver diferencias entre las normas que organizaban las ciudades que visitaban. De esa experiencia concluyen que la verdad es relativa. Se trata de una producción colectiva, que necesita del acuerdo de una mayoría para ser tal. Es decir, la verdad no es una cuestión para descubrir ni una cuestión revelada por entidades divinas, sino aquello en lo que la mayoría de la polis cree y que opera como un organizador de la vida en común. Por lo tanto, el arte de la argumentación y la oratoria serán las herramientas de construcción

de la verdad relativa al punto de vista. De allí deriva en nuestros días el uso coloquial del término subjetivo en el ámbito de la vida cotidiana, como el punto de vista personal que no admite debate.

El peso de la argumentación cae, mientras que el relativismo permanece dando lugar a la perspectiva subjetiva personal que no admite interrogación. De esta manera, subjetividad remite a las significaciones emocionales que las personas otorgan a sus experiencias, pero ante las que no cabe discusión. Es el caso de situaciones en las que se esgrimen razones como: “Así lo viví yo”; “es muy subjetivo, no se puede discutir”; “es así”; “subjetivamente, a mí me parece que...”. Son estrategias argumentativas que dan fuerza a la *razón emocional* y al mismo tiempo le quitan posibilidad de interrogación.

Por consiguiente, esta acepción sobre subjetividad no admite discusión ni verificación, solo aceptación, casi como un acto de fe. Es un recurso utilizado para evitar cuestionamientos al punto de vista que se expone. Dado el argumento de que el tópico en cuestión es subjetivo, la subjetividad aparece entonces desligada de la pretensión de realidad objetiva y de la verdad compartida (Bañuls, 2013) incluso como asunto de debate.

En cambio, los procedimientos de la hermenéutica (Heidegger, 1926; Gadamer, 1986; Ricoeur, 2005) se relacionan con el ámbito de las ciencias sociales, cuando estas buscan explicar los problemas sociales y las naturalizaciones de las prácticas sociales como una construcción cultural. Para la hermenéutica lo importante no es la verdad, si no desvelar los significados que dieron lugar a las naturalizaciones que organizan la vida, explican el mundo y justifican formas de proceder.

Asimismo, la integración entre fenomenología y hermenéutica es una corriente de la filosofía que se preocupa por entender el ser en el mundo: *Dasein*³¹. Esta perspectiva pone énfasis en el significado que opera en la construcción de sentidos que trascienden la palabra misma. Entre la intencionalidad del autor y el sentido que el lector le otorga al texto hay una distancia que paradójicamente metamorfosea el texto en otro texto. Así, esta perspectiva no busca la verdad del texto si no las construcciones que en el texto toman forma, tanto en función del contexto del autor, como del contexto de comprensión de este y del lector. No busca la verdad si no el devenir de los significados que componen los sentidos. En esta perspectiva, subjetivo connota la construcción de los sentidos sociohistóricamente situados en relación con un contexto de comprensión que configura las significaciones y los sentidos sobre el mundo. Por tanto, subjetivo hace referencia al espacio sociocultural compartido sin pretensión de verdad, que admite debate y en el que se inscriben los sentidos de la experiencia personal conformada en lo social.

Dentro de esta línea, el desarrollo de la teoría de la complejidad de Morin (2001) y el de las estructuras disipativas con la que Prigogine y Stengers (2004) introducen el concepto de reflexibilidad, se suman a un movimiento que genera una epistemología convergente desde la que el conocimiento se produce a partir de la comprensión de un campo de problema. Así, el conocimiento es multireferencial sobre un objeto complejo, hologramático y sistémico compuesto por múltiples haces de luz.

Esta segunda perspectiva, relacionada con la hermenéutica, la fenomenología y la epistemología convergente, fundamenta los ejes teóricos de los desarrollos del concepto de subjetividad que se emplea en el territorio disciplinar de la psicología social.

31 Ser-en-el-mundo o ser-con-el-mundo.

Psicología y subjetividad

Ahora bien, hay que aclarar que en el caso de la psicología una primera aproximación al uso del término *subjetividad* sugiere que todas las perspectivas refieren a lo mismo con pequeños matices. Sin embargo, ello no resulta tan evidente una vez que se profundiza en su alcance como herramienta teórica para comprender y operar en las situaciones problema, en la dimensión de la persona, en la dimensión social y/o en la comprensión de los campos de problemática.

En cualquier caso, tienen en común el esfuerzo conceptual por superar el hiato que el positivismo instaló entre individuo y sociedad. Desde nuestro punto de vista, las diferencias pasan por la jerarquía que se otorga a alguno de los términos del dualismo, el tipo de explicación que se construye para dar cuenta de la mutua determinación entre los términos y la consecuente metodología de investigación e intervención. Y en último caso, en la potencia en la función de significar con el término para que funcione como significante de la perspectiva.

En este estudio recuperamos la perspectiva de la *Psicología social del Río de la Plata*, que deriva del encuentro entre los desarrollos de psicoanálisis con relación a la teoría de y sobre los grupos, las instituciones (Pichon- Rivière, 1982; Pampliega de Quiroga, 1991 y Baremlitt, 2004; Fernández, 2002; Bauleo, 1979, entre otros) y la corriente institucionalista francesa sobre los grupos, organizaciones e instituciones (Lourau, 1970; Foucault, 1969, 2002, 2008; Deleuze & Guattari, 1988; Deleuze & Parter, 1997; Deleuze, 1987, 1990). Desde esos marcos, la *subjetividad* es un concepto que se ancla en los desarrollos que derivan de la articulación entre la corriente francesa del análisis institucional, de cuyos exponentes destacamos a Lourau (1970), Deleuze (1987, 1990) y Guattari (Deleuze & Guattari, 1988), entre otros, y los desarrollos del psicoanálisis que derivaron en las conceptualizaciones sobre el campo de lo grupal. Allí destacamos los planteos de Pichon- Rivière (1982)³² sobre vínculo, comunicación, aprendizaje y psicoterapia grupal. Estos son desarrollados luego por Fernández (2002), De Brasi (2016), Baremlitt (2003, 2004), Bleger (1976), Bauleo (1979), entre otros.

Con los aportes de estas dos corrientes como *cajas de herramientas*, *subjetividad* refiere a los procesos psíquicos de configuraciones singulares inscriptas en la trama colectiva geo-eco-socio-historizante sobre las formas de hacer, sentir y pensar (Bañuls, 2011, 2013; Bañuls y Zufiaurre, 2005).

Estas formas derivan, entre otros, de mecanismos de naturalización de códigos culturales compartidos por los que se institucionalizan normas, procesos y pautas que moldean las prácticas sociales en la vida cotidiana en las dimensiones de lo material y lo ideológico. Este mismo mecanismo promueve la instalación de lo obvio, lo indiscutible, lo esperable, que en muchas circunstancias se connota como verdad

32 El trabajo de Pichón, psiquiatra de formación psicoanalista, giró en torno a la comprensión de la conformación de la estructura vincular que forma el mundo interno, que, a su vez, direcciona los procesos de aprendizaje y las relaciones vinculares. A partir de ahí, la dimensión social de la experiencia psíquica será angular en sus desarrollos teóricos. Sus construcciones teóricas sobre el grupo operativo, vínculo, aprendizaje, salud y enfermedad según el desempeño de roles estereotipados o flexibles, especialmente las dimensiones del cono invertido (pertenencia, afiliación, cooperación, pertinencia, comunicación, aprendizaje y telé) serán centrales en la fundación de la psicología social del Río de la Plata. Por otra parte, es interesante marcar que en sus planteos se encuentran relaciones con la perspectiva de la teoría de la actividad, o bien, son construcciones desarrolladas en un mismo tiempo histórico que generan explicaciones que contienen perspectivas y elementos similares.

(desprovista de sentido) que regula los asuntos comunes. Por consiguiente, el análisis de los procesos de naturalización es una dimensión central para comprender las subjetividades situadas.

Ana María Fernández (2002) propone el concepto *modos subjetivantes* para superar el dualismo individuo-sociedad. Los modos subjetivantes son complejos procesos que tienen lugar en los colectivos y en las organizaciones donde toman formas particulares las instituciones que configuran las prácticas sociales en la vida cotidiana. Alude no solo a las normas, también a las formas de regular las producciones de sentido colectivas, en base a las que las personas adoptan y construyen los sentidos con los que operan en la vida cotidiana, lo que nombra como *configuración subjetiva*. Además, identifica otro mecanismo, el de las *modulaciones subjetivas*, que refiere a las líneas de fuga de los modos subjetivantes de época. La autora cita el origen de este en la construcción sobre los procesos creativos que responden con la potencia del imaginario social en Castoriadis (Fernández, 2002).

Con la misma intención, pero con el foco en los procesos de transformación social, Barembritt (2004) desdobra el concepto en dos dimensiones. La primera es donde se sostienen los modos de hacer, sentir y pensar, como reproducción de lo instituido (Lourau, 1970) a la que nombra procesos de *subjetivación*. Allí incluye los mecanismos psíquicos por los que las personas incorporan a sus prácticas los consensos de época en relación con las formas de sentir, pensar y hacer. En la segunda ubica los mecanismos psíquicos por los que las personas, siendo parte y operando en un contexto particular (Bañuls y Zufiaurre, 2005), adoptan posturas críticas ante los instituidos, a partir de lo que se generan nuevas *producciones subjetivas* (Barembritt, 2004). Asimismo, lo que para Barembritt son las *producciones subjetivas* desde una perspectiva singular, para Fernández son las *modulaciones subjetivas* que se expresan en las configuraciones subjetivas singulares, y los *procesos de subjetivación* son para ella los *modos subjetivantes*.

Estos conceptos expresan tanto la cualidad de construcción como de innovación contextualizada de las prácticas sociales en la vida cotidiana, que en el plano singular muestran las concepciones y sentidos que la estructuran. Ahora bien, Fernández (2002) propone el concepto de *configuraciones subjetivas* para dar un paso más en la comprensión de los procesos en el nivel singular. Con este concepto muestra que en una circunstancia el sujeto se compone en una determinada postura, con una determinada manera de desempeñar un rol, una función, de llevar adelante una tarea, comprender un problema o un suceso, según la convergencia entre su historia personal y la historia del contexto geo-eco-socio-histórico donde ocurre. Es decir que las *configuraciones subjetivas* son la expresión de los modos subjetivantes y las modulaciones subjetivas en un sujeto singular, en un contexto específico y en un tiempo preciso.

Desde aquí, cuando se refiere a la forma singular de una práctica se está referencia a la particular forma de articular en la experiencia concreta, en un tiempo determinado, las *modulaciones subjetivas* con *los modos subjetivantes*. Por tanto, su análisis supone visibilizar los agenciamientos singulares de la trama vital implicada geo-eco-socio-históricamente.

En estos conceptos encontramos algunos aspectos que se relacionan con lo que en el marco del modelo de IdA se refiere como las *modalidades* y que luego, Dreier (2003, 2008; 2009) nos ayuda a formular como trayectorias personales de participación en actividades de aprendizaje. Nos referimos a la negociación que la persona realiza entre la necesidad y el objeto de la actividad, de lo que surgen los motivos y los objetivos. En ese proceso identificamos el cruce entre lo colectivo y lo singular inscripto en

una trama cultural historizante, que interviene en las significaciones que la persona otorga a las necesidades, los objetos, los motivos y los objetivos.

Es otra forma de mostrar las operaciones de los *modos subjetivantes* al tomar en cuenta las condiciones situadas de la experiencia y las *configuraciones subjetivas*, cuando se centran en las operaciones, los sentidos y las significaciones que realizan las personas. Así entendida, la experiencia subjetiva de participación implica tanto el plano de los *modos subjetivantes*, como el de las *modulaciones subjetivas* expresadas en la *configuración subjetiva*. Es decir, lo colectivo y lo singular que adquiere una configuración singular. Al mismo tiempo, el concepto de *configuración subjetiva* se relaciona con el concepto de Dreier (2008; 2009) sobre la postura, puesto que en él convergen las negociaciones entre las diferentes agencias que la persona produce en diferentes contextos y a través de su vida.

En cuanto a los colectivos y las organizaciones, también en esos ámbitos se expresan las tensiones entre los mecanismos de reproducción y transformación de las prácticas entre instituido y lo instituyente, de los modos subjetivantes y las modulaciones subjetivas³³. En las organizaciones esta tensión se regula en base al grado de transversalidad institucional, que refiere a los mecanismos de comunicación institucionalizados. Se reflejan en la visibilidad del objetivo general y los objetivos y propósitos del trabajo que cada estamento aporta al cumplimiento de la tarea compartida y al propósito de la organización. Cuanto menor es el grado de transversalidad mayor es el malestar en los colectivos y en los sujetos; a mayor grado de transversalidad, mayor grado de pertenencia, de afiliación y de bienestar singular y colectivo. Por lo tanto, en el análisis de las prácticas sociales hay que incluir el de la dimensión organizacional, para entender cómo intervienen en la composición de las configuraciones singulares, las tensiones que se experimentan en los colectivos concretos en los que la persona ha participado, en los que participa y a los que aspira a participar.

En el caso de los procesos colectivos hay que analizar cómo se expresa esa tensión en las formas de la organización que adoptan las instituciones³⁴, a partir de lo cual se pueden comprender los procesos de transformación de las sociedades, de los paradigmas de época, en definitiva, de los modos subjetivantes.

33 Cuando se trata de instituciones la tensión se expresa entre las fuerzas de lo *instituido* y lo *instituyente* (Lourau, 1970). La primera corresponde a las normas establecidas, mientras que la segunda a los movimientos de transformación y novedad. Es una dialéctica, por la que los movimientos instituyentes se enfrentan al instituido. Cuando el resultado de ese enfrentamiento deviene en aceptación colectiva se da la mutación de este en un nuevo instituido, al que se le enfrentará un nuevo movimiento instituyente. Es un proceso dialéctico de movimiento de una institución viva inscrita en un contexto sociocultural en el que cobran sentido esos movimientos. El análisis institucional es una estrategia de intervención para hacer visible esas tensiones en pro de resolverlas como forma de generar salud y de favorecer la coherencia entre los objetivos explícitos y los implícitos de una organización. Según los institucionalistas, esto es posible cuando hay un buen grado de transversalidad (visibilidad) entre la información que se maneja en los diferentes estamentos de la organización respecto de los propósitos de esta. Pero, en la medida que las instituciones toman forma en las prácticas sociales y que estas son modulaciones de las subjetividades de épocas en las que operan los procesos de naturalización, la reflexión de la relación entre los objetivos explícitos e implícitos generalmente no tiene lugar. Como consecuencia se produce el malestar en la organización y en los sujetos implicados en ella.

34 Entendemos *institución* en el sentido de configuración de normas de carácter abstracto que organizan la vida de las personas. Se observa a través del análisis de las organizaciones y las prácticas sociales, por ejemplo, la institución familia de modelo monogámico occidental y cristiano. En una familia sus integrantes ocupan diferentes roles y cumplen diferentes funciones a través de las que se reconocen entre sí en relación con las expectativas socialmente construidas para el cumplimiento de los roles de los integrantes de *la familia*. Así entendida una institución es esencialmente ideología.

En esas tensiones y anudamientos la persona construye percepciones más o menos estables sobre sí misma y al mismo tiempo se explican los procesos de resignificación y transformación.

Entre lo particular y lo colectivo se producen las *modulaciones subjetivas*, líneas de fuga³⁵ (Deleuze & Guattari, 1994) de las que pueden derivar otras *configuraciones subjetivas*. En el surgimiento de las líneas de fuga se anuncian los movimientos culturales, que en complejos procesos de acumulación modifican los paradigmas instituidos.

Por lo anterior, en este marco las personas no son conceptualizadas como individuos, si no como *configuraciones subjetivas singulares* entre las *modulaciones subjetivas* y los *modos subjetivantes* de época (Fernández, 2002) que se componen según las situaciones y los contextos a los que pertenece y en los que intervienen a lo largo de su vida. En consecuencia, cuando nos referimos al sujeto lo hacemos considerando los complejos procesos que modulan las tensiones entre la subjetivación y la producción de subjetividad que se expresa en la dimensión de las prácticas sociales de forma particular en una persona, inscrita en un colectivo, en el que despliega de forma singular una práctica social en la que toman forma las instituciones. A su vez, en el colectivo se visibilizan los modos subjetivantes que contienen los códigos culturales instituidos y se expresan las configuraciones subjetivas que dan cuenta de las agencias en la posición singular.

En la Figura 8, presentamos una síntesis de los conceptos centrales organizados por autor. Ordenamos en una misma línea las construcciones conceptuales que se relacionan y mostramos los intentos de superación del hiato entre individuo-sociedad y la construcción de significación sobre el concepto de subjetividad. En la zona superior ubicamos las que todavía muestran una influencia de la perspectiva individual y en la zona inferior las que tienen mayor influencia de la perspectiva colectiva. A su vez, en la derecha se exponen las que mantienen el foco en la participación social de los sujetos y en la izquierda las que predomina la perspectiva dualista.

35 Línea de fuga como potencia creativa y creatividad.

Figura 8

Síntesis de los planos que conforman la categoría de subjetividad



El investigador en el campo de la subjetividad

En concordancia con lo anterior, en esta perspectiva el investigador no solo forma parte del campo de estudio porque lo construye con su interpretación, sino que al compartir la cultura más global este ha de estar advertido sobre las zonas que se resisten al análisis en función de esas condiciones comunes. Este aspecto del investigador es nombrado *zona de ceguera*, la que se conceptualiza como sobreimplicación del investigador con el campo de estudio. La sobreimplicación, pues, es un obstáculo al análisis. A pesar de ello, el análisis de la implicación en la función de analista es una estrategia para mitigar los efectos de esa ceguera (Lourau, 1970; Guattari & Deleuze, 2005).

El análisis de la implicación involucra una actitud crítica por parte del analista sobre las resonancias que el campo de investigación le promueven, en los niveles de los razonamientos deductivos y lógicos, las emociones, el orden del prejuicio, la visión singular como verdad, como opinión, entre otros, y en la interpretación de la información que emerge el campo. Ha de tener presente que las agencias vitales que le configuran como sujeto situado geo-eco-socio-históricamente inciden en la construcción del campo, tanto como la caja de herramientas teórica con la que intenta entender el problema. El analista no solo forma parte del campo, es un actor clave en su construcción y la construcción está en consonancia con las herramientas teóricas.

En este aspecto se encuentran líneas de procedencia del psicoanálisis, relacionada con el análisis de la transferencia. De forma similar, los atravesamientos del campo en el analista son elementos para considerar en el análisis global. Por consiguiente, en esta tradición *implicación* se distancia del uso coloquial que adquiere el significado de *compromiso*.

De todas maneras, es importante aclarar que el analista, los sujetos, los colectivos y las instituciones son parte y forman la trama social, por tanto, algunas zonas se escapan a cualquier análisis por efecto de exceso de proximidad. Los conceptos de *implicación* y *sobreimplicación* son conceptos que visibilizan esos

límites o *zonas de ceguera* al análisis, y explican cómo y por qué, desde épocas distantes es posible visibilizar planos de análisis que no fueron accesibles a la propia época.

En síntesis, en esta perspectiva el término *subjetividad* refiere al mismo tiempo a la dimensión singular como a la colectiva/social, por lo que no hay distinción de jerarquía entre ellos, si bien los términos singular y colectivo permiten establecer énfasis en el análisis y en la orientación de las estrategias de intervención. En cuanto a la potencia de significación del término, según lo vemos, maneja bastante equilibradamente las dimensiones de lo social y lo colectivo, a la vez que incorpora terminología que, como expusimos, da consistencia teórica. Nos referimos a las construcciones teóricas sobre modos de subjetivación, configuración subjetiva singular, modulación subjetiva, sujeto, colectivo, producción de subjetividad, proceso de subjetivación, instituido, instituyente, transversalidad, análisis de la implicación, entre otros.

2.3.2. La experiencia subjetiva de participación en actividades de aprendizaje

En base a lo que hemos discutido, definimos *subjetividad* como constructo epistémico para el análisis de los procesos de naturalización que organizan la vida en común y, a su vez, como una categoría conceptual que hunde sus raíces en la hermenéutica. No se define ni por la emocionalidad individual que las personas otorgan a los sucesos de la vida, ni por su relación con los asuntos verdaderos o falsos. En el ámbito de la psicología remite a los esfuerzos por superar el hiato entre individuo y sociedad.

En este estudio, entendemos la subjetividad como los modos subjetivantes inscriptos geo-eco-socio-históricamente en redes de normas, explícitas e implícitas sobre las formas de ser, hacer y pensar en una cultura. Estos modos devienen como modulaciones subjetivas que surgen en las prácticas sociales situadas e historizantes como consecuencia de los agenciamientos que derivan de la tensión entre las producciones subjetivas y los procesos de subjetivación, con momentos de relativa estabilidad y otros de transformación. En un nivel más concreto, la reiteración de esas agencias se equipara con las posturas (Dreier, 2008) que el sujeto adopta *en y transversal* a las prácticas sociales en las que participa.

A su vez, la tensión entre los modos subjetivantes y las modulaciones subjetivas incide recursivamente en los procesos de institucionalización como resultado de la tensión entre lo instituido y lo instituyente donde se componen y descomponen sentidos colectivos.

La subjetividad es un objeto complejo al que se accede por medio del lenguaje y otros elementos heterogéneos que toman materialidad en tanto determinan modos de hacer, sentir y pensar. Es decir, que las formas del lenguaje y el metalenguaje no agotan las vías de acceso a los modos subjetivantes y las modulaciones subjetivas. En la inmanencia de las prácticas convergen en acto otros determinantes socialmente sancionados normativos y performativos, que de tan naturalizados no son visibles, sin embargo, operan en las modulaciones de las subjetividades.

Es la razón por la cual la interrogación a lo obvio es una actitud epistémica desde la que posicionarse cuando se trata del análisis de los modos subjetivantes por medio de las modulaciones subjetivas. En este sentido, distinguimos tres vías de acceso a los modos subjetivantes:

1. Las *trayectorias personales de participación social*.
2. Las *prácticas sociales* en los escenarios de los grupos y las organizaciones en los planos singular y colectivo.

3. El análisis de la implicación del analista.

En el estudio nos enfocamos en las dos primeras, ya que nos remitimos a la práctica de aprendizaje enmarcada en la trayectoria singular de aprendiz, que emerge como consecuencia de ser parte de la institución educativa en su forma organizativa de la educación formal.

Nos centramos en unos aprendizajes que parten de la necesidad de integrar las TIC al aula, que se concreta en un motivo específico, el de aprender a utilizar las TIC con intencionalidad pedagógica. Pensamos que se llevan adelante en actividades con objetivos concretos. Con base en el concepto de *modulación subjetiva* buscamos entender cómo se *configuran* sus *posturas* ante los mencionados aprendizajes, para lo que analizaremos tanto el plano de las agencias como el de las percepciones que tienen de sí mismos como aprendices sobre estos, sin desconocer que ello se relaciona con los construidos a lo largo de su vida.

De esta manera, cuando utilicemos los términos *postura*, *posición* o *posicionamiento*, estaremos haciendo referencia a la regulación entre las diferentes agencias de participación de las personas a través de los diferentes contextos y prácticas que, a su vez, regulan la participación de la actividad a la que refiera, con lo que muestra la modulación subjetiva singular que desplegó en la actividad.

2.4. La comunidad práctica y la comunidad profesional de aprendizaje

Hasta aquí hemos descrito los marcos conceptuales en los que nos respaldamos para comprender y analizar los procesos de aprendizaje, las modalidades de construcción de la IdA y sus componentes y precisamos los elementos que tenemos en cuenta cuando nos referimos a la experiencia subjetiva.

Para terminar con la presentación de los conceptos que nos ayudan a entender el campo de problema que nos ocupa, tomamos las categorías de *comunidades de práctica* (Wenger, 2001) y *comunidades profesionales de aprendizaje* (Gibbson, 1998). En este sentido, pensamos que las características de los colectivos docentes en los que participan y han participado también nos ayudan a entender cómo configuran sus posturas ante la necesidad de aprender a utilizar las TIC con sentido pedagógico y ante los procesos de innovación educativa vinculados con Ceibal.

Nuestro interés no es el de debatir sobre las diferencias entre las categorías de *Comunidades de Práctica* (en adelante, CdP) y *Comunidades Profesionales de Aprendizaje* (en adelante, CdPA), sino describirlas sintéticamente para diferenciarlas. Una revisión en la literatura muestra amplio consenso respecto a identificar como atributos de una CdP el reconocimiento explícito de intencionalidad compartida entre los miembros, la organización de trabajo sistemático y la acumulación de representaciones compartidas entre los integrantes. Es decir, un objetivo común, una organización del trabajo para el logro del objetivo, códigos de comunicación e historia compartida, en lo que los integrantes de la comunidad se reconocen mutuamente (Wenger, 2001).

Ahora bien, en función del atributo definido por el objetivo común, se realizan precisiones en la definición de las CdP que se representan en la forma de nombrarlas. Asimismo, se encuentran sutiles ajustes o agregados en la nominación en procura de señalar ese atributo particular (Riel & Polin, 2004). Muestra de ello es, por ejemplo, la referencia a comunidades de aprendizaje colaborativo entre escuelas (Del Moral y Villalustre, 2011) o comunidades de aprendizaje (Molina Ruiz, 2005) o comunidades de práctica e innovación (Arquero-Avilés, Marco-Cuenca et al., 2014).

Además, en el ámbito de la educación se constata amplio consenso sobre la potencialidad de las comunidades de práctica como herramienta para promover la participación, el intercambio de conocimiento y la generación de innovación (Del Moral y Villalustre, 2011; Arquero-Avilés et al., 2014; Del Moral y Villalustre, 2011; Molina Ruiz, 2005).

En consideración al interés del estudio, distinguimos los colectivos docentes que incluyen en sus propósitos el de aprender de la práctica por medio de la reflexión compartida, de aquellos en los que el elemento central de auto reconocimiento es la pertenencia al centro, más bien como territorio concreto, donde cada uno desarrolla su práctica profesional.

Para el caso de los primeros nos apoyamos en los aportes de Gibbson (1998) sobre las *Comunidades Profesionales de Aprendizaje* (en adelante, CdPA) y los de Perrenoud (2010) sobre el docente reflexivo. Gibbons (1998) las considera vértice para la organización y desarrollo de proyectos de cambio educativo. Identifica como característica de una CdPA la presencia explícita, acordada e intencionada entre los integrantes de propiciar, generar y sostener procesos de aprendizajes que posibiliten la innovación educativa. Estas comunidades están vinculadas al desempeño de la profesión docente.

En esta dirección, entendemos que las CdPA están compuestas por profesionales reflexivos en el sentido que le atribuye Perrenoud (2010). Los equipos integrados por docentes reflexivos saben anticipar las emociones que desbordan en malestar, las contienen, sorteando la instalación de situaciones críticas. De la misma forma que lo hace cada uno en su desempeño singular, por medio de procedimientos que apoyados en razonamientos abstractos sostenidos en conceptos que favorecen salir de la inmediatez de la anécdota, logran centrar el eje del problema en la perspectiva profesional para entender y explicar la situación de forma de construir procedimientos y ajustes argumentados teóricamente.

Solamente pueden comprometerse en este tipo de metacomunicación los enseñantes que se abandonan a una forma de práctica reflexiva y de metacognición. Posteriormente, les queda compartir las impresiones y los análisis con sus compañeros, lo que no resulta fácil, pero es el inicio de la regulación entre la emoción y el pensamiento abstracto que deriva en producción de conocimiento (Perrenoud (2010, p. 59).

Se trata de una práctica en la que se incorporan procedimientos que construyen sentido, innovan y generan conocimiento a partir del desempeño que se sostiene y contrasta con la teoría.

Por ello, las CdPA, además de poner el énfasis en la intencionalidad de aprender sobre la práctica, son estrategias que promueven la innovación y el desarrollo disciplinar. Estos propósitos también corresponden con los principios de la RGA sobre la construcción de las nuevas pedagogías para el aprendizaje profundo que incluye como estrategia la reflexión compartida en los centros y el trabajo en redes colaborativas sobre buenas prácticas, por lo tanto, es esperable que identifiquemos esas características en la experiencia subjetiva de aprendizaje de docentes que pertenezcan a centros asociados con la RGA.

Para el caso de los segundos tomamos los aportes de Wenger (2001) para quien las CdP son colectivos de trabajo en los que están presente de modo coherente y sistemático al menos tres aspectos: el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido. Es decir, que un colectivo docente presenta características de CdP cuando sus miembros se reconocen entre sí como colegas que desarrollan una tarea común y, además, comparten una tradición cultural que les permite sobreentender los códigos internos a la disciplina, los procedimientos que la caracterizan, el tipo de práctica y las peculiaridades

surgidas en el centro concreto. En estos términos, los aspectos vinculados con la formación profesional y con el aprendizaje a partir de la reflexión compartida sobre la práctica no integran los objetivos de la tarea. Tampoco incluyen en las tareas compartidas la reflexión sobre la práctica.

Los aportes de Gibbons en 1998 sobre las CdPA, los de Wenger, en 2001, sobre las CdP y los de Perrenoud, en 2010 sobre el docente reflexivo ayudan a comprender el papel que juegan la capacidad reflexiva y los otros en los procesos de aprendizaje de los docentes y en sus posicionamientos ante la innovación educativa.

Al realizar el estudio tomaremos la categoría de CdP tal como la propone Wenger (2001) para identificar aquellas comunidades a las que los docentes refieran en sentido general, pero sobre las que reconocen niveles de incidencia en el desempeño de su práctica educativa. Asimismo, tendremos en cuenta la categoría de CdPA para identificar aquellas señaladas por los docentes en las que a las características formuladas por Wenger se suman la intencionalidad de aprender e innovar (construir o adoptar soluciones nuevas ante los problemas) con otros profesionales de la educación de forma sistemática (Gibbons, 1998) mediante la formación permanente y la reflexión sobre las prácticas (Perrenoud, 2010).

Síntesis de la primera parte

El contexto de estudio está definido por la educación formal pública de Nivel de Inicial y Primaria en la ciudad de Montevideo de Uruguay, en particular, sobre la disposición de los docentes a aprender a utilizar las TIC con intencionalidad pedagógica en el marco de la aplicación del modelo 1:1 de inclusión del Plan Ceibal que se implementa desde 2007 con alcance universal. Ubicamos la incorporación de Uruguay a la Red Global de Aprendizaje y discutimos los modelos de innovación en educación.

Analizamos, en términos generales, el contexto global de la educación a la luz de los desarrollos en telecomunicaciones y del nuevo ecosistema de aprendizaje. Mostramos algunos de los planos que se han modificado gracias al cambio en los mecanismos de acceso a la información, al conocimiento y a la capacidad de manejar grandes volúmenes de datos en múltiples formatos.

De la revisión sistematizada de estudios en ámbito de la educación formal con el foco en la perspectiva del docente identificamos seis ejes: 1) tipo de actividades y buenas prácticas; 2) fases en la inclusión de TIC; 3) transformaciones institucionales y del rol docente, MAC, prácticas colaborativas; 4) planes y programas de formación docente de grado y formación en servicio; 5) perspectiva de género y 6) el docente como aprendiz.

En base al análisis, en particular de los ejes 1 y 6, identificamos que hay un vacío sobre cómo los docentes están aprendiendo a utilizar las TIC para incorporarlas a la práctica pedagógica. Por consiguiente, argumentamos la necesidad de indagar sobre las experiencias de aprendizaje y, en particular, en la disposición a aprender a utilizar las TIC para incluirlas con intencionalidad pedagógica en la práctica docente.

Sentamos en el socioconstructivismo las bases de los referentes teóricos con los que entendemos la actividad de aprendizaje (Bruner, 1981, 2003; Vygotsky, 1979, 1996; Fullan, 2012; Col y Falsafi, 2010, 2011, entre otros). Presentamos y discutimos el modelo de identidad de aprendiz (Falsafi, 2011, Coll y Falsafi, 2010) y reformulamos la propuesta del modelo.

Profundizamos aspectos conceptuales sobre la modalidad transversal y sobre la experiencia subjetiva con los aportes sobre trayectoria personal de participación social (Dreier, 2008) y el concepto de configuración subjetiva, respectivamente (Fernández, 2002).

Además, fijamos posición sobre cómo definir los colectivos de centro con relación a la intención explícita o no de desarrollar actividades conjuntas de reflexión sobre la práctica (Perrenoud, 2010), con el fin de aprender de ella a la luz de referentes conceptuales (Gibson, 1998; Wenger, 2001).

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

En esta segunda parte nos dedicaremos a presentar los aspectos del diseño de la investigación. Empezaremos por los objetivos y las preguntas de investigación. Inmediatamente, pasamos a establecer sintéticamente los aspectos teóricos en los que se apoya el diseño del estudio empírico. Fundamentaremos la opción por el paradigma constructivista con enfoque metodológico cualitativo fenomenológico de interpretación (Willig, 2013; Ramos, 2017) hermenéutica (Heidegger, 1926; Gadamer, 1986; Ricoeur, 2005) de alcance exploratorio. Por otra parte, presentamos los participantes del estudio y las técnicas para recoger los datos. Estas son de dos tipos: entrevistas semiestructuradas y la revisión de documentos de acceso público de CEIP, Ceibal y AdeMU. Inmediatamente, describimos los instrumentos y los procedimientos para el análisis por contenido con asistencia del software *Atlas.ti*.

En el Capítulo 5, presentamos los resultados como respuesta a las preguntas del estudio, finalmente ofrecemos una tabla en la que sistematizamos las posturas de las experiencias subjetivas de aprendizaje sobre el uso con sentido pedagógico de las TIC analizadas en base al modelo de IdA.

Capítulo 3. Finalidad, objetivos y preguntas de investigación

Nuestra finalidad es indagar cómo se posiciona una muestra de docentes uruguayos de Nivel Inicial y Primaria ante las experiencias subjetivas de aprendizajes para el uso con intencionalidad pedagógica de TIC, inducidos o generados por el Plan Ceibal, en los centros educativos y las aulas. Buscamos construir perfiles de posicionamiento docente ante esas situaciones de aprendizaje.

Presuponemos que el modo en que los docentes se posicionan ante los procesos de transformación e innovación educativa (en adelante, IE) presentan similitudes con su disposición a aprender y, en general, con su IdA. Asimismo, especulamos que esa posición está en sintonía con las posturas ante la implementación de Ceibal, que ostentan las CdPA o las CdP en las que participan.

3.1. Objetivos y preguntas de la investigación

1. Identificar y describir las consideraciones epistemológicas³⁶ (Leal Ortiz, 2016) de una muestra intencional de docentes uruguayos de Nivel Inicial y Primaria ante los procesos de IE generados o inducidos por la implementación del Plan Ceibal, en los centros educativos y en las aulas donde desempeñan su actividad profesional.

¿Qué piensan los docentes de la muestra sobre las finalidades y objetivos que el Plan Ceibal establece en los documentos oficiales y sobre los procesos de innovación que pretende inducir en los centros y en las aulas?

¿Qué aspectos de la organización y del funcionamiento de los centros consideran que están afectados? ¿Qué cambios introduce, a su juicio, el Plan Ceibal en los aspectos afectados? ¿Cómo valoran estos cambios?

¿Qué aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula observan que están afectados por los procesos de IE que impulsa el Plan Ceibal? ¿Qué cambios introduce a su juicio el Plan Ceibal en esos aspectos? ¿Cómo valoran estos cambios?

2. Analizar el impacto de las experiencias subjetivas de aprendizaje más significativas para los docentes de la muestra asociadas a la incorporación y uso de las TIC sobre la visión que tienen de sí mismos como aprendices y como profesionales.

¿Cuáles son las experiencias subjetivas de aprendizaje más significativas para los docentes de la muestra asociadas a la implementación del Plan Ceibal? ¿Cuáles son los componentes más sobresalientes de esas experiencias de aprendizaje?

¿En qué se asemejan y en qué se diferencian esas experiencias subjetivas de aprendizaje de otras igualmente significativas de su trayectoria singular de aprendiz y de participación social?

¿Cómo y en qué sentido las experiencias subjetivas de aprendizaje asociadas a la implementación del Plan Ceibal han modificado la representación de sí mismos como aprendices y como profesionales?

¿A qué aspectos de la organización y funcionamiento del centro y de los procesos de enseñanza y aprendizaje remiten esas experiencias subjetivas de aprendizaje?

36 Estudio de los procesos científicos y las condiciones del contexto que inciden en la producción del conocimiento.

3. Analizar la relación entre las experiencias subjetivas de aprendizaje y las consideraciones epistemológicas de los docentes de la muestra ante las finalidades, objetivos y los procesos de IE que impulsa el Plan Ceibal en los centros educativos y en las aulas, con la postura de las CdP o las CdPA con las que ellos se identifican.

¿Cuáles son las posturas de las CdP y las CdPA con las que se identifican los docentes de la muestra ante las finalidades, objetivos y los procesos de IE que impulsa el Plan Ceibal, de acuerdo con la documentación por ellas elaborada?

¿Cuál es la postura documentada del colectivo de centro, en qué se desempeña cada integrante de la muestra sobre las finalidades y objetivos del Plan Ceibal y sobre los procesos de IE que busca impulsar?

¿En qué aspectos o componentes de las finalidades y objetivos del Plan Ceibal se detectan coincidencias, discrepancias y/o singularidades entre la postura del docente y la de las CdP, las CdPA y/o el colectivo de centro en el que desarrolla la docencia?

Capítulo 4. Método

En acuerdo con nuestro marco teórico y nuestras preguntas de investigación, el estudio se enmarca en el paradigma constructivista (Ramos, 2017). Dentro de este, asume un alcance exploratorio con enfoque metodológico cualitativo, en base al que desarrollamos procedimientos y análisis de orientación fenomenológica (Smith & Osborn, 2008; Smith, 2004; Smith, 2011; Pietkiewicz & Smith, 2012) y hermenéutica (Husserl, 1970; Heidegger, 1962; Gadamer, 1990; Ricoeur, 1981; Ramos, 2017). Con este enfoque holístico que se centra en la perspectiva de los actores, nos propusimos recabar la voz de docentes, la voz de informantes claves y la información que emerge de documentos oficiales de alcance público para abordar nuestra unidad de análisis compuesta por las experiencias subjetivas de participación en actividades de aprendizaje sobre el uso con sentido pedagógico de las TIC de docentes de CEIP.

En concordancia, desarrollamos un diseño de investigación flexible que contempló la posibilidad de realizar ajustes a medida que en el campo se presentaron circunstancias imprevistas (Hernández et al., 2010).

Los participantes del estudio fueron nueve docentes de CEIP que constituyen una muestra intencional heterogénea (Martínez-Salgado, 2012) de docentes con diferentes posiciones ante las situaciones de aprendizaje para integrar las TIC a la práctica educativa y que se desempeñan en diferentes zonas de la ciudad de Montevideo, en el marco del plan Ceibal.

Los informantes clave son siete, los integramos porque desde los cargos que ocupan en la gestión o representación en CEIP, Ceibal y AdeMU nos aportan una visión general e historizante de los procesos de los docentes respecto de los aprendizajes que les requiere integrar Ceibal a la práctica profesional.

El archivo de documentos se integra con 47 documentos oficiales y públicos de CEIP y Ceibal en los que figuran prescripciones y metas sobre los aprendizajes que han de procesar los docentes para incorporar las TIC a la práctica. En AdeMU no se ubicaron documentos que cumplan con los criterios establecidos.

Los instrumentos de recogida de datos fueron entrevistas semiestructuradas a integrantes de la muestra e informantes clave y la revisión de documentos públicos.

Realizamos análisis de contenido en base a cuatro dimensiones con las que organizamos la información referente al proceso de implementación de Ceibal, de la innovación en contexto de la práctica a nivel de aula y del centro asociada a Ceibal, de la relevancia de las comunidades de práctica sobre los aprendizajes y de las representaciones sobre la participación de los docentes en experiencias subjetivas de aprendizaje que se traducen como: 1) implementación, 2) innovación, 3) comunidades de práctica, 4) aprendizaje. Se aplicaron de la siguiente manera:

1. Las *entrevistas semiestructuradas*³⁷ de la muestra las analizamos en base a las cuatro dimensiones.
2. Las *entrevistas semiestructuradas*³⁸ a los informantes claves las analizamos en base a dos dimensiones: implementación e innovación.
3. Los *documentos* los analizamos en base a dos dimensiones: implementación y aprendizaje.

37 Ver en Anexo *Pautas para entrevistas semiestructurada*.

38 Ver en Anexo *Pautas para entrevistas semiestructurada*.

Recogimos los datos en Uruguay, en un período acotado de tiempo en que la investigadora principal se trasladó al país entre noviembre 2016 y marzo de 2017. Para la construcción de la muestra intencional realizamos diez *entrevistas semiestructuradas colectivas* en centro de diferentes zonas de la ciudad de Montevideo.

El análisis de los datos lo procesamos con el software *Atlas.ti.*, versión 8.4.4., para lo que construimos instrumentos específicos que validamos por juicio de expertos³⁹. Para dar fiabilidad a los hallazgos, optamos por realizar triangulaciones entre los análisis procedentes de las fuentes de información (Rodríguez Gómez y Valdeoriola, 2014).

En la Figura 9, representamos los números que componen las fuentes remarcando con mayor tamaño aquella que contiene las unidades de análisis.

Figura 9

Representación de la procedencia de los datos del estudio



4.1. El enfoque metodológico

En consistencia con las definiciones del paradigma constructivista optamos por el enfoque cualitativo de orientación fenomenológica y hermenéutica de alcance exploratorio con lo cual procuramos describir experiencias subjetivas de docentes que cobran sentido enmarcadas en las condiciones concretas de los contextos en que tienen lugar.

Como lo plantean Cuenya y Ruetti (2010), desde esta posición se busca entender los fenómenos en sus contextos de producción a partir de los detalles en las descripciones de eventos, experiencias personales, documentos, interacciones y otras fuentes que muestran la sutileza, antes que la generalidad, pero que igualmente se entienden en relación con la generalidad del contexto de producción (Cuenya y Ruetti, 2010). Por tanto, los sucesos o fenómenos de estudio se conciben desde una visión holística y compleja que ve al contexto como entorno vivo y móvil en permanente coproducción con los sujetos que lo habitan.

En tal sentido, los estudios fundamentados en esta perspectiva contemplan la posibilidad de realizar ajustes fundamentados a los procedimientos, cuando los acontecimientos que surgen en el campo muestren

39 Ver en Anexo 4, *Instrumentos para Atlas.ti*

aspectos no valorados con anterioridad, pero que interesan al estudio y que responden justamente a la característica viva del contexto (Hernández et al., 2010).

Concomitantemente, el enfoque cualitativo se alinea con los fundamentos del análisis fenomenológico-interpretativo (Smith & Osborn, 2008; Smith, 2004; Smith, 2011; Pietkiewicz & Smith, 2012) que se centra en la percepción de los sujetos sobre un asunto de interés, puesto que su propósito es la descripción no como transcripción de una verdad o una realidad contrastante sino en tanto punto de vista situado y encarnado (Taylor y Bogdan, 1994) que apunta a generar descripciones ricas y profundas sobre lo que se investiga (Willeng, 2013). Se organiza en base a preguntas sobre la experiencia vivida, luego, a partir de la interpretación de las respuestas se identifican los elementos comunes con los que se construyen explicaciones sobre los fenómenos que se busca comprender (Saballa, 2019). No se especializa en objetos absolutos ni en el control de variables, sino que procura indagar el detalle y la profundidad de experiencias subjetivas y de los problemas sociales buscando construir sentidos y explicaciones socio-eco-históricamente situadas.

Asimismo, la perspectiva hermenéutica también establece que las explicaciones que se construyen sobre los fenómenos que se buscan comprender son interpretaciones construidas desde los marcos teóricos que orientan la comprensión de la realidad del investigador, de la que, a su vez, él es parte. Por lo tanto, asociar la perspectiva hermenéutica de la interpretación (Husserl, 1970; Heidegger, 1962; Gadamer, 1990; Ricoeur, 1981) es asumir que, además de que sujeto y entorno se coconstruyen, también el investigador es coconstructor del objeto y del entorno (Vigo, 2010). De esta manera, sumamos al análisis la dimensión institucional sobre las condiciones geo-eco-socio-históricas de la experiencia (Lourau, 1970) y de las configuraciones subjetivas (Fernández, 2002).

Como se puede observar, este paradigma de investigación nos permite aproximarnos a la comprensión de los procesos inter e intrapsicológicos de las experiencias subjetivas de aprendizaje de docentes a lo largo y ancho de sus vidas (Coll, 2013) en las que construyen las percepciones de sí mismos como aprendices y con las que se proyectan al futuro (Falsafi y Coll, 2011) para entender su posición ante los aprendizajes que les representa Ceibal.

Por consiguiente, es una opción concordante con nuestra intención de comprender la complejidad del campo de problema (Fernández, 2002) que representa la situación de los docentes que se ven impelidos a aprender a utilizar las TIC con intencionalidad pedagógica a consecuencia de la implementación de Ceibal, que, a su vez, tiene lugar en un tiempo histórico en el que se está procesando un cambio de época.

En definitiva, nos planteamos un diseño flexible por lo que nos ubicamos como investigadores desde una posición plástica que nos asegure mantener la dirección de los objetivos. Dejamos claro que no nos mueve la intención de construir explicaciones generales, sino explorar el campo para identificar líneas de comprensión sobre las experiencias subjetivas que promueven diferentes posturas en los docentes ante las situaciones de aprendizaje generadas por Ceibal.

4.2. Diseño

A partir de las definiciones metodológicas que acabamos de fijar, nos planteamos un diseño de investigación complejo, que contempla construir una muestra intencional y heterogénea de docentes de

CEIP en la ciudad de Montevideo para explorar, a través de las percepciones sobre sí mismos como aprendices, las diferentes posturas que adoptan ante los aprendizajes que les demanda Ceibal.

Por otra parte, sin pretender abarcar la totalidad de factores que intervienen en la configuración de las prácticas educativas con TIC, nos propusimos analizar aquellos que se desprenden de los documentos oficiales y públicos de Ceibal, CEIP y AdeMU, entre el inicio del Plan Ceibal en 2007 y el año en que recogimos los datos, 2016. Además, valoramos incluir los que surgen de los documentos de las CdP y CdPA que emerjan en los discursos de los integrantes de la muestra. Al mismo tiempo, tratamos de explorar los factores que se desprenden de las percepciones de dirigentes de las mismas instituciones que aportan una visión general e historizante sobre las posiciones que adoptan los docentes ante los aprendizajes promovidos por Ceibal para integrar las TIC a la práctica educativa.

Para recoger los datos realizamos entrevistas semiestructuradas a los integrantes de la muestra intencional y a los informantes clave y construimos un archivo documental a partir de la revisión de documentos por términos de búsqueda primero y por análisis de contenido después.

Por último, es necesario aclarar que nuestras unidades de análisis son los discursos sobre la experiencia subjetiva de participación en actividades de aprendizaje de los integrantes de la muestra. En concordancia con el marco teórico y el contexto del estudio, distinguimos cuatro dimensiones para realizar el análisis:

1) Implementación del Plan Ceibal: Aquí incluimos los aspectos vinculados a los objetivos y finalidades de Ceibal que se enuncian de forma explícita en documentos oficiales de Ceibal, CEIP y AdeMU. Se incluye aquí lo que los docentes conocen, piensan y las emociones que les generan esos objetivos y finalidades, así como lo que piensan y las emociones que han experimentado al respecto. En especial, se trata sobre los componentes de las dimensiones tecnológica y pedagógica. Indagaremos sobre esta dimensión en los documentos, en las ES a los integrantes de la muestra heterogénea y los informantes clave. Como subdimensiones distinguimos: objetivos propiamente dichos, implementación tecnológica, implementación instrumental y formación pedagógica en el proceso de implementación.

2) Innovación con Ceibal: Entendemos la innovación como la disposición a ajustar las creencias, valores, formas de hacer y ser ante la emergencia de nuevos problemas y necesidades. Por tanto, en las ES identificamos las referencias a innovación cuando se mencionan cambios en las formas de hacer, tanto intencional como a consecuencia de procesos de evaluación o accidentales, integren o no los recursos de Ceibal. Incluye toda referencia a modificaciones en la organización y funcionamiento de las aulas (en base a los elementos del triángulo interactivo), los centros y el propio Ceibal. Como subdimensiones distinguimos las que afectan al centro, las que afectan al aula y las que afectan a la concepción sobre la educación. Esta dimensión la utilizamos para analizar las ES de los informantes claves y de los integrantes de la muestra.

3) Comunidades de práctica: En esta dimensión incluimos los colectivos a los que pertenece el entrevistado, con los que reconoce compartir historia, códigos comunicacionales, lógicas prácticas, lógicas simbólicas, así como perspectivas epistémicas sobre los asuntos de la educación, además de la mutua representación interna, sean o no parte del centro donde desarrolla su práctica. Como subdimensiones diferenciamos entre las que son del centro y las externas al centro. En cada una incluimos las categorías de comunidades profesionales de aprendizaje (CdPA) si presentan la intención de aprender sobre la práctica

de forma sistemática y comunidades de práctica las que no se lo proponen (CdP). Esta dimensión la utilizamos solo en el análisis de las ES de los integrantes de la muestra.

4) Aprendizaje: Es la dimensión más compleja porque recoge la experiencia subjetiva de la trayectoria personal de participación en actividades de aprendizaje de los integrantes de la muestra. También identifica lo que figura en los documentos sobre planes, programas y enseñanzas a los docentes para el uso pedagógico de las TIC. Es decir, que la aplicamos a las ES de la muestra y a los documentos.

En las ES a los integrantes de la muestra identificamos las explicaciones racionales, las emociones que los aprendizajes les generan y/o generaron y las expectativas de futuro sobre sí mismos como aprendiz. En consecuencia, incluimos tres subdimensiones: la percepción que el entrevistado tiene de los que aprendió sobre Ceibal; sobre sí mismo como aprendiz de Ceibal y sobre sí mismo como aprendiz a lo largo de la vida en situaciones diversas. En la primera subdimensión, a su vez, distinguimos las categorías que indagan sobre lo que aprendió con Ceibal sobre los objetivos de Ceibal, sobre el uso instrumental, pedagógico y la perspectiva educativa del uso de TIC. En la segunda, indagamos sobre lo que aprendió sobre sí mismo como aprendiz de los recursos de Ceibal. Para ello, distinguimos las categorías de: características de la actividad, los motivos y objetivos y las emociones vinculadas. En la tercera, buscamos entender lo que aprendió sobre sí mismo como aprendiz a partir de la experiencia subjetiva de aprendizaje con Ceibal, de ahí que distinguimos las categorías que reportan información sobre: las características de la actividad, las emociones vinculadas con los aprendizajes y los SdR sobre sí mismo como aprendiz.

En los documentos, buscamos las referencias a los aprendizajes de los docentes de CEIP en el uso de TIC en la dimensión instrumental, tecnológica y pedagógica, que figuran en documentos oficiales y públicos. Distinguimos dos subdimensiones, cada una de las cuales se integra con categorías que corresponden al origen de los documentos, es decir, DTEC, CEIP, RGA, ATD y Ceibal. En la primera, identificamos las concepciones sobre aprendizaje y procesos de aprendizaje instrumental, en la segunda, las concepciones sobre aprendizaje y procesos de aprendizaje de TIC con sentido pedagógico.

En la Figura 10 esquematizamos las dimensiones y subdimensiones de análisis y visibilizamos los datos que aportan información en cada dimensión.

Figura 10

Representación de las dimensiones de análisis



La *validez y la fiabilidad* del estudio se apoya en procesos de triangulación (Rodríguez Gómez y Valldeoriola, 2014) lo que es posible gracias a que incluimos más de una fuente de datos sobre el mismo fenómeno, por tanto, nos aseguramos construir explicaciones complejas y situadas (Buendía; Colás y Hernández, 1998)

Al respecto, Álvarez y San Fabián (2012) basados en Arias Balencia (2000) distinguen tres tipos de triangulación: 1) de método, que implica incluir diferentes métodos de recogida de datos como, por ejemplo, entrevistas, documentos y observaciones; 2) de sujetos, que incluye la perspectiva de diferentes sujetos sobre el objeto del estudio y 3) de espacio y tiempo, que pretende aplicar las mismas técnicas de recogida de datos en diferentes momentos y contextos para verificar los hallazgos (Álvarez Álvarez, y San Fabián, 2012)

Nosotros asumimos una perspectiva de triangulación que excede esta clasificación, ya que incluimos la perspectiva de sujetos heterogéneos relacionados directamente con el objeto de estudio (muestra intencional), las perspectivas de diferentes dirigentes que pertenecen a diferentes instituciones relacionadas con el foco del estudio (informantes clave) y la información de documentos procedentes de las mismas instituciones (documentos). En todo caso, nos aproximamos al criterio de triangulación previsto en la modalidad de estudio de caso intrínseco de muestra intencional (Stake, 2007).

Integrar así el análisis de los datos, nos permite describir la experiencia de aprendizaje de los docentes y al mismo tiempo componer los sentidos que se tejen en tensión entre los trayectos de participación social singular y lo procesos colectivos situados geo-eco-socio-históricamente.

Los datos se analizan con el software *Atlas.ti.*, versión 8.4.4. para lo que construimos instrumentos específicos que validamos por juicio de expertos.

4.2.1. Contexto, participante y fuentes de información

Informantes clave: características y criterios de selección

Al respecto de los *informantes claves* (en adelante, IC) hay que comentar que en los estudios cualitativos cumplen diferentes funciones según el método, así en una investigación acción, por ejemplo, son los que orientan al investigador para definir las mejores estrategias para ingresar al campo, ser aceptado por los participantes, e incluso para identificar los elementos del campo más relevantes para el desarrollo del proyecto (Rodríguez Gómez y Valldeoriola, 2014).

En un concepto más general, se trata de personas que por su rol y ubicación están en condiciones de aportar perspectivas genéricas sobre el foco de la investigación. Incluso en ocasiones orientan la búsqueda de información y sugieren el contacto con otros informantes clave. Esta es la concepción con la que nosotros los integramos al estudio.

Pensamos que la velocidad en el desarrollo de las TIC y su naturalización tienen efecto de invisibilidad en los cambios. Por tanto, recoger voces de personas que pueden visibilizarlos en función de su lugar en el ecosistema educativo nos ayuda a comprender la historización en la disposición de los docentes a aprender sobre los recursos tecnológicos. En este sentido, nos interesamos en seleccionar IC que por su pertenencia y nivel de inserción institucional nos aportaran esos elementos. Para ello, tuvimos en cuenta dos criterios de inclusión: la pertenencia y el nivel de inserción institucional.

Establecimos la inclusión de un informante clave de CEIP, de Ceibal y de AdeMu como mínimo y a su vez valoramos que la inserción institucional resultara relevante con relación a nuestros objetivos a la vez que también tuvimos en cuenta la especificidad de su tarea. Por eso, definimos que serían personas que ocuparan y/o ocuparon puestos estratégicos en las instituciones relacionadas al ejercicio de la práctica docente en el CEIP, para que nos aportaran miradas generales del proceso de implementación de Ceibal y de la disposición de los docentes ante los aprendizajes que requiere la incorporación de las TIC a sus prácticas. En particular, buscamos personas que estuvieran en condiciones de aportar información sobre el discurso institucional respecto de los objetivos y finalidades de Ceibal y, más específicamente, sobre los componentes de las dimensiones pedagógica y tecnológica. Además, nos propusimos valorar las sugerencias que nos indicaran sobre la pertinencia de entrevistar otras personas.

En base a estos criterios, entrevistamos a la gerenta general de Plan Ceibal, puesto que cumple con la cualidad de ser parte del proyecto desde su inicio, además de que en el proceso ha ocupado distintos puestos de trabajo, iniciando en el departamento de logística. También entrevistamos al gerente de formación por la directa relación de su área con nuestro objetivo sobre el aprendizaje en los docentes y al director de la Fundación Ceibal, que nos aporta la perspectiva de los estudios sobre el proceso de Ceibal.

Del ámbito de la educación formal, decidimos entrevistar a una consejera del CODICEN porque está comprometida con el desarrollo de la política pública desde su origen, siempre ocupando cargos de confianza política, con lo cual, al igual que la gerenta de Ceibal nos aporta una mirada generalista e historizante. En el CEIP, entrevistamos al director DTEC ya que este departamento fue específicamente creado como consecuencia de la implementación de Ceibal y porque tiene entre sus cometidos la formación en servicio de los docentes. Además, en su caso es el IC que nos contactó con las inspectoras de zona con las que seleccionamos los centros donde realizar las ECS.

A su vez, por sugerencia del gerente de formación de Ceibal y del director del DTEC de CEIP, entrevistamos a la docente que hace de nexo entre Ceibal y CEIP para mediar la relación de ambas instituciones con los docentes de aula. Se trata de un cargo de asesora contratada por Ceibal, pero financiada por CEIP, que, en definitiva, es un cargo de doble pertenencia.

Tanto el gerente de formación de Ceibal como el director del DTEC son los IC a los que recurrimos en el transcurso del análisis para consultar y/o verificar algún dato o solicitar más información, por ejemplo, sobre los documentos o sobre algún asunto que surge en los relatos de los docentes.

Por último, en el caso del gremio entrevistamos a su secretaria general por considerar que se trataba de la persona más idónea para acceder al discurso del gremio respecto de Ceibal.

En total, concretamos siete IC: dos a integrantes de CEIP, tres a integrantes de Plan Ceibal, una a la integrante de AdeMU y por último a una persona que tiene una doble pertenencia a CEIP y al Plan Ceibal. En la Tabla 7 sistematizamos la pertenencia y la inserción institucional de los IC.

Tabla 7

Identificación de informantes clave

Ubicación institucional	CODICEN	Ceibal	AdeMU
1. Consejera de CODICEN	X		
2. Director del departamento de tecnología educativa y Ceibal en CEIP.	X		
3. Coordinadora entre Ceibal y CODICEN	X	X	
4. Gerente general de Ceibal		X	
5. Gerente de formación en Ceibal		X	
6. Director de la Fundación Ceibal		X	
7. Secretaria general de AdeMU – Montevideo			X

Docentes: características y criterios de selección

En el estudio trabajamos con la definición de muestra intencional (Martínez-Salgado, 2012) por lo que definimos un procedimiento para ello. Los criterios de inclusión para los integrantes fueron: docentes del CEIP en la ciudad de Montevideo, con experiencia de aula en el marco de Ceibal que mostraran diferentes posturas en la disposición a aprender a utilizar los recursos de Ceibal con intencionalidad pedagógica, con disposición a la comunicación verbal y que aceptaran participar de la investigación. Consideramos los docentes de Montevideo, capital del país, porque es la ciudad donde se concentra el 40% de la población total, lo que nos asegura acceder con relativa facilidad a una gran cantidad de docentes con diferentes experiencias. Para identificar los candidatos a integrar la muestra realizamos *entrevistas semiestructuradas colectivas* (en adelante, ESC) en diferentes zonas de la ciudad.

Tuvimos en cuenta que el CEIP se estructura en tres zonas: las que se identifican en base a coordenadas de geolocalización como zona este, zona oeste y zona centro. Por lo tanto, para la selección de los integrantes de la muestra realizamos las ESC en centros de las tres zonas con el fin de asegurarnos tomar contacto con centros de diferentes contextos para recoger la experiencia de una gama heterogénea de docentes.

En cuanto a la definición de la cantidad de integrantes de la muestra, Martínez-Salgado (2012), luego de analizar las diferentes posturas al respecto, establece que la justificación es interior a cada estudio ya que no es posible agotar la descripción y explicación de un problema. La autora adopta una posición crítica

frente al criterio de saturación, sostiene que se trata de un criterio que presenta debilidad porque es el mismo investigador que identifica en su análisis el punto de saturación. Dirá que conviene asumir que el límite solo representa una pausa en el proceso de descripción y comprensión del problema en estudio (Martínez-Salgado, 2012).

En consonancia con Martínez-Salgado (2012), y en base a que nuestro estudio tiene un alcance exploratorio, nos planteamos que la muestra intencional debía contar con tres docentes por cada categoría de rasgos que lográramos identificar en las ESC. Pensamos que tres es el número mínimo que nos permite evitar la duda sobre si encontramos una situación excepcional o dicotómica.

Al basarnos en los hallazgos de Zorrilla (2015), quien en el contexto de Ceibal identifica tres posiciones sobre la inclusión de las TIC al aula, el mediador, el propiciador y el que apoya, y con la sospecha de que pueden existir docentes que se nieguen rotundamente a aprender a utilizar las TIC, esperábamos construir una muestra con doce integrantes.

Seleccionamos los centros en diálogo con el director y los inspectores del DTEC del CEIP. En términos concretos, realizamos diez ESC en las que participaron un total de 68 docentes. Para analizar las ESC tuvimos en cuenta tres dimensiones: lo que saben sobre Ceibal, lo que aprendieron como consecuencia de Ceibal para incluir las TIC a la práctica profesional y la incidencia de los colectivos de centro en las dos anteriores. Luego del análisis de las ESC, identificamos tres agrupaciones de rasgos en la disposición a aprender sobre el uso de TIC con intencionalidad pedagógica a las que nombramos *entusiasta*, *suscriptor* y *descontenta*.

Las entusiastas se caracterizan por ser líder de cambio e innovación con Ceibal. Promueven la reflexión compartida como la estrategia por excelencia para aprender de la práctica y producir conocimiento. Cuando se refieren a su historia como aprendiz, se reconocen en una postura de aprendiz consistente con el modelo moderno de enseñanza, en los ciclos básico de su formación. Es decir, se reconoce pasivo respecto de la relación con el conocimiento y a este como algo que poseen los profesionales de la educación. Mientras tanto, en el ciclo de grado (primer nivel universitario/profesional) se reconocen en el despliegue de actitudes proactivas en competencias de autonomía y autogestión. Aprenden con otros de forma colaborativa y con gestión en red.

Al hablar sobre sus experiencias de aprendizaje con las TIC describen sentimientos de disfrute y entusiasmo y remarcan que los otros colegas son copensores y co-enseñantes-aprendices en la relación con el objeto de conocimiento. También reconocen cambios en la forma de aprender a lo largo de su vida en base a lo cual, se autoperiben en un proceso de mejora en las competencias de aprendiz.

Las suscriptoras aceptan el desafío de aprender a usar las *laptops*, pero necesitan de apoyos que les reaseguren sus capacidades para hacerlo. Con relación a los aprendizajes sobre TIC muestran dependencia de un experto, al menos en el nivel de alfabetización digital. Esto se observa a través del valor positivo que le asignan al acompañamiento de la MAC sin la cual piensan que no hubieran logrado aprender.

Al referir a sus historias de aprendizaje las vinculan con la presencia de otros que saben, enseñan y califican. Es decir, se ubican en el lugar prescripto para el alumno en el modelo moderno de educación, sin embargo, enuncian un discurso crítico ante su actitud y muestran que el modelo de aprendizaje con el que se identifican muta en dirección al modelo colaborativo. Los aprendizajes que realiza con Ceibal le generan sentimientos de alegría por los logros obtenidos. Como consecuencia, reconstruyen la percepción sobre

sí mismas como aprendices con signo positivo. Son los casos en los que se ve con claridad que no se trata solo del uso de *laptops* sino del modelo de aprendizaje que subjetiviza un tipo de aprendiz.

Las descontentas, por su parte, se distinguen justamente por el malestar que les genera tener que enfrentar unos aprendizajes, que de antemano creen que les serán costosos. En consecuencia, confían poco en sus capacidades como aprendices y muestran que intentan resolver sus necesidades de aprendizaje TIC solas o las postergan. Cuando los logran a menudo es el resultado de mucho esfuerzo y tolerancia a la frustración. Por otra parte, cuando no logran los aprendizajes deseados, entonces pueden tomar una de dos posturas: renunciar definitivamente o bien admiten que necesitan de apoyos para conseguir el éxito y los buscan. Por todo esto y en base a que valora positivamente la política pública, obedecen ante lo que consideran una imposición de aprender a manejar la *laptop*.

Si bien declaran realizar una práctica que tiene en cuenta las particularidades de cada estudiante, lo que ilustran con sendos ejemplos entre los que refiere la inclusión de tecnología, al hablar de sus formas de aprender se identifican con el alumno de la Modernidad, tanto que no dan lugar a sus propias y particulares estrategias para aprender. Al igual que en el caso anterior (suscriptoras) sitúan el saber en la figura de otros, que enseñan y califican. Cuando se proyectan al futuro se imaginan en prácticas de aprendizaje colaborativas, lo que puede estar indicando que se encuentran procesando la transición entre ambos modelos.

Por tanto, en su experiencia como aprendiz de TIC experimentan sentimientos de molestia, desconfianza y descontento, además de que con frecuencia se frustran. La demanda de contención afectiva es indirecta y la tramitan en solitario, lo que las ubica en un bucle del que les resulta difícil salir y por el que perpetúan sentimientos de desconfianza en su capacidad de aprender.

Como se puede observar no identificamos docentes que se negaran a aprender a manejar las TIC para incorporarlas a su práctica con intencionalidad pedagógica, por tanto, la muestra se integra con nueve docentes, tres por cada agrupación de rasgos identificada. La Tabla 8 muestra la conformación de la muestra intencional.

Tabla 8

Composición de la muestra intencional

Posición de aprendizaje TIC	Total
Entusiasta	3
Suscriptora	3
Descontenta	3

Documentación sobre el Plan Ceibal: descripción y criterios de selección

Los procesos de naturalización que componen la cultura de un grupo, una institución y una sociedad se producen en el espacio simbólico entre la letra escrita, el componente simbólico de la norma y la construcción de sentidos que las personas construyen en los procesos de agenciamiento en las prácticas sociales (Foucault, 1969; Rodríguez Nebot, 2007). Por esta razón, cuando en un estudio cualitativo se integran documentos como fuentes de información es necesario establecer criterios claros para su selección, dado que fácilmente nos podemos distraer con todo tipo de información que puede resultar de interés, pero que no necesariamente corresponde directamente con los objetivos del estudio.

Nuestro interés en los documentos como vía de aproximación objetivante a la comprensión del problema de estudio suponen una entrada formal a los objetivos y propósitos de Ceibal, a las propuestas de formación en TIC para su uso con intencionalidad pedagógica y a los acontecimientos relacionados al proceso de implementación. Pensamos que nos ayudarán a diferenciar las significaciones surgidas de las experiencias subjetivas de lo que acontece en las prácticas y de lo que se busca con las intenciones plasmadas en los documentos oficiales. Por lo tanto, son instrumentos para analizar la construcción de sentidos que muestran los sujetos del estudio y al mismo tiempo nos asisten en la construcción de sentidos que surgen del análisis de los datos.

Si bien cada una de las instituciones que estamos considerando tiene propósitos específicos, las tres convergen en el plano de las prácticas donde se manifiestan en acto las operaciones de los modos subjetivantes. En tal sentido, valorar los documentos según la procedencia institucional nos brinda información para identificar la incidencia en la práctica de las creencias, los mandatos y las exigencias atribuidas o reales según cada institución.

Definimos la estrategia de búsqueda basada en tres criterios: de procedencia, de tiempo de publicado y de contenido. En consecuencia, acotamos la búsqueda a documentos oficiales y públicos de CEIP, Ceibal y AdeMU en el rango de tiempo que abarca del inicio del Plan Ceibal hasta el año en que recogimos los datos, es decir, entre 2007 y 2016 en documentos oficiales y públicos que aportan información sobre los objetivos del Plan Ceibal, procesos de formación para el uso con sentido pedagógicos de las TIC y sobre los procedimientos de implementación.

En base a estos criterios el archivo se compone de 47 documentos de diversos formatos, alcance y contenidos.

4.2.2. Procedimiento e instrumentos de recogida de datos

Realizamos la mayor parte de las entrevistas en el tiempo que estuvimos en Uruguay, con la excepción de una entrevista a una de las IC, que por razones de agenda concretamos por videoconferencia, ya de regreso en Barcelona.

En general, entendemos la ES como un diálogo entre entrevistador y entrevistado en el que se explicitan los sentidos sobre temas determinados, con el alcance que le asigna Tonon de Toscano (2008) al definirla como “fundamentalmente un encuentro entre sujetos en el cual se busca descubrir subjetividades” (p. 47). La ESC la definimos en acuerdo a la concepción de *fuentes de memoria* (Molina, 2006, 2008; Rodríguez-Nava, 2006) en la que se recuperan las experiencias subjetivas singulares en la trama historizante compartida no homogénea (Rodríguez-Nava, 2008).

La revisión de documentos la iniciamos durante la estancia en Uruguay con especial recaudo para recabar los documentos en formato papel, mientras que los documentos alojados en sitios Web la completamos de regreso en Barcelona.

Definimos los documentos como los soportes en los que las instituciones sistematizan normas oficiales y de acceso público sobre el eje de la investigación. Para conformar el archivo documental manejamos criterios de inclusión de procedencia, contenidos y cronológicos (Rodríguez Gómez y Valdeoriola, 2014).

La ES y la revisión de documentos son dos de las técnicas más habituales en la metodología cualitativa. Tal como lo indican Rodríguez Gómez y Valldeoriola (2014) “las principales herramientas del investigador en metodología cualitativa son la observación participante, la entrevista y el análisis de textos y documentos (personal y oficial)” (p. 70).

La entrevista colectiva

Para construir la muestra realizamos ESC (Molina, 2006; Tonon de Toscano, 2008) en colectivos de docentes en diez centros con características diversas, distribuidos en las tres regiones en que el CEIP organiza el departamento de Montevideo. Las implementamos en base a un guion que construimos especialmente en acuerdo con los objetivos del estudio (Ver Anexo 3).

En acuerdo con Molina (2006; 2008), entendemos la ESC como una técnica de *fuentes de memoria* con la que se recuperan las experiencias subjetivas singulares en la trama historizante compartida, que no busca la verdad de la experiencia, sino promover reconocimiento mutuo de las diferentes perspectivas sin pretensión de homogeneizar un discurso grupal (Molina, 2006). Son instancias de intercambio entre los miembros de un colectivo organizada por temas y subtemas que, a su vez, no representan un guion cerrado, sino una orientación sobre los objetivos de la actividad.

Molina (2006; 2008) desarrolla una forma particular de ESC, se trata de una técnica que se realiza en grupos *reales* de personas que comparten una tarea, propósito u objetivo que los nuclea de forma sistemática. Puede ser un grupo de clase, un grupo de trabajo, un grupo religioso, un grupo de un club de barrio, etc. En consideración a esa característica, la cantidad de participantes queda condicionada a la cantidad de integrantes del grupo del que se trate.

Habitualmente, las entrevistas colectivas se identifican como las técnicas que se emplean en los grupos focales o los grupos de discusión, pero en estos promueven la participación de los integrantes para identificar regularidades en los discursos sociales. Además, implican la constitución de grupos ocasionales de personas que no se conocen previamente. En general, son grupos pequeños de entre tres y diez participantes (Eisenhardt, 1989).

Según Canales Cerón (2006):

El grupo de discusión se propone especialmente apto para el análisis de los discursos sociales en su alcance *durkheimiano* y, por extensión *psicoanalítico*, mientras que el grupo focal lo es en su sentido weberiano; el primero sirve para investigar el sentido de *las palabras* y encontrar la conciencia del sujeto y su relación con la ideología de su grupo; el segundo para investigar los relatos de las acciones, y en ellos encontrar *la experiencia* típica.

Jugando con los términos, el grupo de discusión nos informa de las racionalizaciones con que un grupo se representa a sí mismo, y el grupo focal nos informará de las racionalidades que organizan la acción. (p. 267)

Dado que nosotros nos propusimos trabajar con grupos reales para buscar la emergencia de las particularidades sobre la experiencia subjetiva de aprendizaje, la técnica de la ESC sobre los *fondos de memoria* es la que se ajusta mejor a nuestros propósitos.

Sobre la cantidad de participantes Molina (2006; 2008) lo fija en el total de los integrantes del grupo sin hacer de ello un requisito, por tanto, previendo que un centro con un grupo por línea (nivel) puede llegar a contar con un colectivo de ocho docentes y considerando que tres es el número mínimo que previene la

emergencia de situaciones dicotómicas o excepcionales, fijamos en tres el número mínimo y previmos que podrían llegar a participar hasta ocho docentes⁴⁰ sin que ello resultara una limitante.

En cuanto al procedimiento, Molina (2008) indica que se trata de una conversación orientada que busca promover el reconocimiento mutuo entre la multiplicidad de perspectivas y testimonios de los participantes.

Sobre las herramientas de registro recomienda dos tipos: formatos de audio y video y el cuaderno de campo. Para su uso hay que tener en cuenta que no deben representar un obstáculo para el desenvolvimiento natural de los participantes y del investigador en el espacio de la reunión. Asimismo, los registros de audio y video deben asegurar la recuperación fiel de los testimonios y la identificación precisa de quien lo enuncia. También recomienda el empleo de un cuaderno de campo donde se registran elementos vinculados con la dinámica, las emociones e información eco-sociológica del grupo que completan el registro de audio y video, incluso aspectos vinculados a la emocionalidad del investigador, que emergen desde su propio trayecto de participación social.

En su tesis doctoral, Molina (2006) sistematiza ocho pautas que identificó en su estudio, como las que deben tenerse presente en el desarrollo de la técnica:

1. Permitir que los participantes hablen libremente, con el mínimo de directrices posibles, para que sus recuerdos y opiniones fluyan con el máximo de libertad posible.
2. Modificar el cuestionario sobre la marcha en función de los intereses de los participantes y del clima de la sesión.
3. Dar la palabra a quien quiera intervenir, aunque sea para explicar experiencias semejantes.
4. No olvidar, a pesar de los puntos anteriores, que avanzar en el cuestionario hace que las sesiones sean más interesantes y que, por tanto, los participantes estén más dispuestos a asistir a las siguientes.
5. Hacer las preguntas de la manera más clara posible y en tono personal, evitando siempre lenguaje técnico que puede dificultar la comunicación o establecer barreras.
6. Hacer las preguntas de manera que no se predisponga un determinado tipo de respuesta.
7. No hacer comentarios personales ni valoraciones sobre lo evocado.
8. Mantener un planteamiento ético estricto: no insistir en una pregunta o en una línea argumental cuando cabe sospechar que se situará a la persona aludida en una situación desagradable ante los demás, bien porque se le está preguntando sobre cuestiones sobre las que no quiere hablar o bien porque no quiere negarse a hacerlo ante los demás. (p.122)

En un artículo publicado posteriormente agrega que se trata de:

40 Recordamos que la legislación uruguaya establece la obligatoriedad de la educación desde los 4 años, por lo que un centro puede contar con ocho grupos clase, dos grupos de nivel inicial (4 y 5 años) y seis grupos de nivel escolar (de 1° a 6°).

Una metodología de trabajo esencialmente democrática, ya que permite a los participantes ajustar los márgenes del desarrollo de la investigación sin quedar constreñidos por la labor directora del investigador. Las dinámicas, los temas y los límites de los diálogos son trazados conjuntamente. Esto requiere de la disposición del profesional, que ha de ser capaz de escuchar, de recibir y de modificar sus presupuestos previos en función de las expectativas de los participantes. (Molina, 2008, p.14)

Para que las ESC nos aseguraran acceder a una amplia diversidad de experiencias buscamos que en cada región de Montevideo los centros correspondan con cuatro escenarios diferentes respecto de la convergencia entre la cultura de innovación educativa del centro y la articulación con Ceibal que definimos especialmente para el estudio estableciendo gradientes entre los modelos *top down* y *bottom up* (Tagua, 2015). Ubicamos en un extremo los que ven a Ceibal como una intromisión en el centro y en el otro aquellos que lo observan como una oportunidad de forjar novedades que no serían posible sin su incorporación. Tuvimos en cuenta tres dimensiones, en la primera consideramos el plano de la dinámica institucional, la cultura institucional más o menos innovadora (Tagua, 2015), tal como la definimos en la primera parte de la tesis. En la segunda, consideramos la distancia entre los objetivos del Plan Ceibal con las necesidades y problemas reales de los centros en los contextos concretos según la percepción de las inspectoras. Por último, en la tercera incluimos la micropolítica donde ubicamos los procesos de agenciamiento de las TIC por parte los docentes.

Por consiguiente, con base en la articulación entre esas dimensiones y la modalidad *top down* y *bottom up* definimos los cuatro escenarios de innovación educativa y Ceibal con los que identificamos los centros como sigue:

I. Centros donde ya existe una cultura de innovación educativa en los que Ceibal articula reforzándola, enriqueciéndola, reorientándola y ampliándola.

II. Centros en los que existe esa cultura de innovación educativa y el Plan Ceibal no encuentra una articulación clara, en consecuencia, se deriva en el uso de las TIC para desarrollar la misma innovación educativa que ya se venía dando.

III. Centros en los que no existe una cultura de innovación educativa y el *aterrizaje* del Plan Ceibal constituye un auténtico promotor de procesos de innovación educativa.

IV. Centros en los que no existe una cultura de innovación educativa y el *aterrizaje* del Plan Ceibal no consigue generar procesos de innovación por lo que las TIC se usan simplemente para continuar con las actividades que se venían desarrollando.

Figura 11

Representación de escenarios de innovación educativa y Ceibal



En la Figura 11 se muestra gráficamente en rojo y verde la cultura de innovación educativa preexistente a Ceibal en el centro, y en amarillo se grafica la relación que se establece entre la cultura del centro con Ceibal, en términos de los cambios que representa Ceibal sobre aquella. Los espacios en blanco representan la ausencia de innovación educativa y de transformaciones como consecuencia de la implementación de Ceibal.

En la Tabla 9 sistematizamos las características de todos los centros con los que mantuvimos contacto para realizar las ESC y la cantidad de participantes que colaboraron con la actividad. Se identifica con 0 los centros que contactamos, pero no logramos concretar entrevista y con signo negativo un centro en el que los docentes se negaron a participar del estudio.

Tabla 9

Distribución de participantes por centro, zona y escenario con identificación de los centros asociados a la Red Global de Aprendizaje

Centro	Zona	I/participantes	II/ participantes	III/ participantes	IV/ participantes	Asociado a la Red Global
C1	E		4			
C2	O				5	
C3	C	7				X
C4	C				-6	
C5	O		10			
C6	O	11				
C7	O			6		
C8	E	5				X
C9	C		4			X
C10	E				0	
C11	C			11		
C12	E			6		
C13	O				0	

Entrevista individual

En cuanto a la entrevista individual semiestructurada, Tonon de Toscano (2008) considera que es una técnica compleja puesto que también requiere manejar la técnica de la observación participante. La autora considera que en el desarrollo de la ES son necesarias la capacidad para observar, identificar y registrar el lenguaje del entrevistado, para que el entrevistador ajuste el suyo al contexto de interlocución de aquel, para promover empatía que facilita buen *rappor*t. Asimismo, piensa que se requiere ser flexible para seguir el argumento del entrevistado, registrando los emergentes sin dejar de centrarse en los ejes del estudio. Por ello, se construye una guía de preguntas o temas que orientan la entrevista. Por consiguiente,

en el equilibrio entre ajustarse a la guía de preguntas y la flexibilidad para registrar los emergentes, se logra que la técnica aporte datos interesantes. Este equilibrio garantiza recuperar los emergentes pertinentes a los objetivos del estudio, pero que no fueron previstos por el investigador y ser fiel a los que sí lo fueron (Tonon de Toscano, 2008).

Según el interaccionismo simbólico, la recuperación de la experiencia se ve condicionada por el contexto en que es evocada, es decir que el contexto de interlocución determina los elementos que emergen en la narración (Flick, 2007; Spencer & Snape, 2003), en consecuencia, es esperable que en cada ES surjan aspectos novedosos. Lo que se narra siempre es una representación que toma forma en el contexto de interacción, que a su vez es condicionado por el contexto simbólico de interlocución. Toda experiencia al momento de hacerla comunicable es transformada por el sujeto que la comunica dejando de ser la experiencia o la actividad misma, para ser una selección de sus aspectos sobre los que se reflexiona. La pura experiencia sería pues algo que no puede ser nombrado o simbolizado. Por esta razón, podemos definir teóricamente la experiencia, mientras que en la situación de entrevista accedemos a una de sus versiones. Adicionalmente, la comprensión de esa versión estará condicionada por nuestro *backup* simbólico (Saballa, 2019).

Por lo tanto, los procesos de construcción, reconstrucción, coconstrucción y recoconstrucción de significados en la entrevista responden a los contextos particulares y situados, condicionados, entre otros, por nuestra presencia y las interlocuciones que promovemos. En consideración, la competencia de observador participante en la entrevista es clave para cumplir con el propósito de la técnica sobre la recolección de datos, tal como lo indica Tonon de Toscano (2008). Así, en algunas circunstancias el entrevistador debe poder discriminar los emergentes para valorar en el decurso de la entrevista, si toman forma de tema, problema y/o novedad o de procesos interpsicológicos en los que se construyen, reconstruyen y/o coconstruyen sentidos.

Con el mismo criterio, Buendía et al. (1998) advierten que en la situación de entrevista hay que tener en cuenta que la narración implica una actividad reflexiva y puede ocurrir que en su transcurso el entrevistado dé cuenta de movimientos de construcción, coconstrucción y/o recoconstrucción de sentidos transversales sobre sí mismos o sobre el suceso al que refiera puntualmente. En consideración, también en estas circunstancias la guía de preguntas asegura la inclusión de los temas que centran el interés de la investigación. En la misma dirección, Blumer (1969) plantea que los significados se transforman y/o cambian en sucesivas situaciones, en un movimiento constante y permanente de generación de nuevos significados en relación con el entorno.

En concordancia, el formato de la entrevista semiestructurada es consistente con los marcos conceptuales y los propósitos del estudio, porque es una técnica que favorece la comprensión de las subjetividades, facilita la emergencia y el registro de elementos propios del contexto de actividad y de la trayectoria personal de participación social del entrevistado, al mismo tiempo que estructura la actividad con una guía que oficia de plan de ruta flexible para ubicar los elementos que, a priori, valoramos relevantes desde nuestros objetivos. De esta manera, nos resulta válida tanto para recoger datos de los informantes claves como de los integrantes de la muestra.

Para realizar las entrevistas contamos con un despacho en la Facultad de Psicología, no obstante, nos dispusimos a trasladarnos al lugar que el entrevistado escogiera.

Todas las entrevistas a los IC tuvieron lugar en los espacios de trabajo, seis en forma presencial y una por medio de videoconferencia, dado que no fue posible coordinarla en el tiempo que estuvimos en Montevideo. Las entrevistas a las docentes tuvieron lugar en diversas locaciones. Tres se realizaron en los centros, una en la sede del gremio, una en la Facultad de Psicología, dos en los domicilios particulares y otras dos en espacios públicos: una cafetería y una plaza (ver Tabla 11).

Tanto en las de los IC como en las de los docentes el guion fue una herramienta que nos facilitó el mantenimiento del hilo de la conversación que nos habíamos propuesto. En todas tratamos de conservar el buen *rappor* a pesar de la diversidad de entornos e incluso de alguna interrupción inesperada en algunas de ellas.

En todos los casos documentamos la actividad con audio en formato digital. En promedio, las entrevistas tuvieron una duración de 50 minutos (se pueden consultar las guías de entrevistas en el Anexo 3).

Otro aspecto que merece destaque es que la muestra está compuesta por docentes mujeres. Lo señalamos para justificar la adopción del género femenino para referirnos a *las* integrantes de la muestra.

En la Tabla 11 presentamos la información sistematizada sobre la composición de la muestra en los aspectos que consideramos más relevantes: duración y local de la ES, escenario de innovación educativa y Ceibal en que las directoras e inspectoras ubican al centro que pertenece cada integrante, los centros que están asociados con la RGA y, por supuesto, el grupo de rasgo en el que ubicamos a cada una y la resultante codificación para el análisis.

En la Tabla 10 sistematizamos los rasgos particulares de cada una de las participantes del estudio sobre la fecha de nacimiento, el año de egreso y el año de incorporación profesional al CEIP.

Tabla 10

Información básica de las participantes del estudio

Participante	Fecha de nacimiento	Años de egresada	Fecha de incorporación al CEIP	Rasgo
M 1	1975	1997	2016	Descontenta
M 2	1978	2002	2016	Descontenta
M 3	1970	1982	1982	Suscriptor
M 4	1968	1995	1995	Entusiasta
M 5	1962	1986	1986	Descontenta
M 6	1059	1999	2000	Suscriptor
M 7	1956	1978	1979	Suscriptor
M 8	1977	1998	2007	Entusiasta
M 9	1973	2003	2004	Entusiasta

En la Tabla 11 sistematizamos el tiempo de duración, la locación y la modalidad de las entrevistas a los IC y la codificación que le asignamos a cada uno para el análisis.

Tabla 11*Información básica de la muestra*

Participante	Tiempo	Locación	Escenario	RGA	Rasgo	Codificación análisis
M 1	50:55:00	Cafetería	I	X	Descontenta	D_M1
M 2	39:32:00	Gremio	III	X	Descontenta	D_M2
M 3	51:57:00	Facultad de Psicología	I	X	Suscriptor	S_M 3
M 4	30:48:00	Plaza	II		Entusiasta	E_M 4
M 5	1.04:01	Centro	III	X	Descontenta	D_M 5
M 6	1.12:44	Domicilio	I	X	Suscriptor	S_M 6
M 7	55:01:00	Centro	II		Suscriptor	S_M 7
M 8	29:27:00	Centro	II		Entusiasta	E_M 8
M 9	40:20:00	Domicilio	I	X	Entusiasta	E_M 9

En la tabla 12, sistematizamos el tiempo de duración de las entrevistas a IC, la modalidad, y el código de identificación que le asignamos para trabajar en el análisis con Atlas.ti.

Tabla 12*Identificación básica de entrevistas a informantes claves*

Ubicación institucional	Tiempo	Locación	Modalidad	Codificación análisis
Consejera de CODICEN	1:14:01	Lugar de trabajo	Videoconferencia	1
Director del departamento de tecnología educativa y Ceibal en CEIP	1:13:18	Lugar de trabajo	Presencial	2
Coordinadora entre Ceibal y CODICEN	1:03:39	Lugar de trabajo	Presencial	3
Gerente general de Ceibal	00:58:13	Lugar de trabajo	Presencial	4
Gerente de formación en Ceibal	1:37:53	Lugar de trabajo	Presencial	5
Director de la Fundación Ceibal	2:10:71	Lugar de trabajo	Presencial	6
Secretaria general de AdeMU – Montevideo	00:43:07	Lugar de trabajo	Presencial	7

El análisis documental

En cuanto a la estrategia para la construcción del archivo de documentos, establecimos un rango de tiempo entre la fecha de inicio de Ceibal, 2007, y fecha en que recogimos los datos, 2016. Hicimos una revisión en dos niveles consecutivos. En el primero, revisamos documentos oficiales y públicos de CEIP, Ceibal y AdeMu con siete términos de búsqueda definidos en concordancia con los objetivos del estudio: objetivo, finalidad, Ceibal, formación, aprendiz, TIC y tecnología e identificamos 129 documentos.

En el segundo, aplicamos el criterio de revisión por contenido a los documentos que resultaron de la revisión por términos de búsqueda, con ello identificamos 47 documentos que cumplen con los criterios de inclusión.

Definimos los criterios para la revisión por contenidos en concordancia con los objetivos del estudio y buscamos identificar los documentos que contuvieran información sobre los objetivos de Ceibal, orientaciones, recomendaciones o instrucciones para incorporar las TIC con sentido pedagógico a la práctica docente. Específicamente, dejamos fuera todos los que hicieran referencia a aspectos administrativos como creación de cargos, otorgamiento de licencias o nombramientos, es decir, aquellos que remitieran a aspectos administrativos que, en el caso de CEIP, representan un volumen muy importante de actas del consejo.

En primer lugar, revisamos los documentos publicados en sitios *web* oficiales, identificamos los espacios donde se alojaban los documentos que nos podían interesar. Si el sitio *web* presentaba poca o nula información recurrimos al informante clave para que nos orientara en la búsqueda de documentos que cumplieran con los criterios y que se hubieran publicado en formato papel. En segundo lugar, para ordenar la búsqueda construimos una planilla donde sistematizamos el tipo de documento, la procedencia (quién lo emite y/o firma), la ubicación (para el formato papel: los datos de referencia y para el formato *web*: la dirección electrónica), la fecha de emisión y los términos de búsqueda identificados.

Después de analizar por contenidos los documentos de la planilla resultó que 47 documentos se ajustaron a los criterios de inclusión. En particular, de CEIP y Ceibal ubicamos documentos de diversos formatos y densidad, todos disponibles en *web*, mientras que, en el caso de AdeMU, la mayoría se encuentra en formato papel, agrupados en el boletín de difusión pública de los que algunos estaban disponibles en su sitio *web*. Los ubicamos con ayuda de la secretaria del gremio. De los boletines en formato papel digitalizamos los apartados que contenían los términos de búsqueda para poder disponer de ellos en la fase de análisis por contenido.

Incluimos documentos del consejo de CEIP que mencionan los propósitos y finalidades de Ceibal, tanto respecto del plano tecnológico como del pedagógico y más en particular sobre modelos educativos con TIC. También se encuentran los que contienen objetivos, orientaciones, recomendaciones o instrucciones sobre la inclusión de Ceibal en diversos formatos. Se trata de documentos que pertenecen al archivo de CEIP porque llevan la firma institucional. Es el caso de libros de difusión masiva, de conferencias, incluso de presentaciones de libros y conferencias en las que participan las autoridades en representación del organismo. Los incluimos porque son documentos donde se expresa, explícita e intencionalmente, el discurso institucional respecto de Ceibal, lo que significa en el marco del sistema y lo que se espera de los docentes en el contexto de inclusión de TIC.

Al mismo tiempo, dada la compleja trama de participación y toma de decisiones derivada de la cultura de cogobierno que existe en la educación pública uruguaya consideramos pertinente incluir los documentos surgidos de las ATD, ya que en ellos se recoge el discurso de los docentes en su perfil de copartícipes de las decisiones y la gestión educativa. Asimismo, consideramos pertinente diferenciar una sesión para los documentos que surgen del DTEC. Además, bajo esta etiqueta, por su especificidad en un primer momento, también incluimos los de la RGA porque se encontraba el enlace al sitio del departamento.

Por consiguiente, en un primer momento, el archivo de CEIP se conformó con tres secciones y una subsección y con ello mantenemos la identificación de la procedencia de los documentos. En una sección, incluimos los que son estrictamente del consejo, en otra los que surgen del DTEC, en donde a su vez diferenciamos los que proceden de la RGA y, en una tercera, integramos los que provienen de las ATD.

En el caso de Ceibal, la información disponible es muy abundante. Su estrategia de difusión se basa en la página *web*, con un sistema de organización arborescente propio de esos soportes. Ahí encontramos información sobre los objetivos de Ceibal, la evolución del parque tecnológico y la fundamentación de la asociación con la RGA. En los documentos de la RGA encontramos manuales, protocolos y fundamentaciones sobre el proceder de los docentes para desarrollar aprendizajes profundos, algunos de los cuales también se accede desde DTEC. Ahora bien, dado que la RGA tiene estatuto propio, porque trabaja con todos los subsistemas del sistema educativo y considerando que los documentos se superponen con aquellos a los que accedemos desde DTEC, tomamos la decisión de unificarlos en una sección específica para la RGA, no como subsección de Ceibal o DTEC. De ese conjunto, tomamos los que refieren al nivel de Primaria y responden a nuestros criterios de inclusión.

Finalmente, en la sección de Ceibal incluimos las publicaciones donde en forma explícita se mencionan los objetivos de Ceibal, o bien, orientaciones, recomendaciones o instrucciones sobre la inclusión de Ceibal a la práctica de los docentes de CEIP en acuerdo a los criterios de inclusión.

En el caso de AdeMU, por el contrario, la búsqueda de documentos resultó bastante más sencilla. Como indicamos, los documentos públicos se encuentran sistematizados en el boletín. Ahí, según los términos de búsqueda identificamos entrevistas a personalidades, artículos de opinión de integrantes del gremio, informe de docentes sobre su escuela e informes de la delegada de ATD, que en total suman nueve documentos. Sin embargo, estos documentos no dan cuenta de la posición del gremio sino de algunos de sus miembros y de personalidades y no cumplen con los criterios que establecimos para la selección. Además, en el caso de los documentos de la delegada de ATD, no corresponden como documentos del gremio sino de los docentes del sistema, por lo tanto, se incluyeron en la sección de ATD. En consecuencia, la búsqueda de documentos oficiales de AdeMU no arrojó documentos que cumplieran con los criterios de inclusión.

Cumplido el proceso de revisión de documentos construimos un archivo con ocho documentos de Ceibal, cuatro documentos del consejo de CEIP, quince de ATD, catorce del DTEC y seis de RGA. Por último, resta por aclarar que descartamos incluir documentos de AdeMU porque entre los que revisamos no encontramos documentos que cumplieran con los criterios de búsqueda. En la Tabla 13, sistematizamos la información de los documentos según términos de búsqueda organizándolos por institución y subsección de la institución.

Tabla 13

Resultado con los términos de búsqueda

Institución		Documentos
CEIP	ADT	33
	Circulares del consejo	56
	DTEC	8
RGA		12
AdeMu		10
Ceibal		10
Total		129

En la Tabla 14, sistematizamos los totales de los documentos con los que construimos el archivo documental luego del análisis por contenido.

Tabla 14

Archivo de documentos

Procedencia	Cantidad
CEIP	4
DTEC	14
ATD	15
RGA	6
Ceibal	8
Total	47

Las rutas de acceso a los documentos fueron:

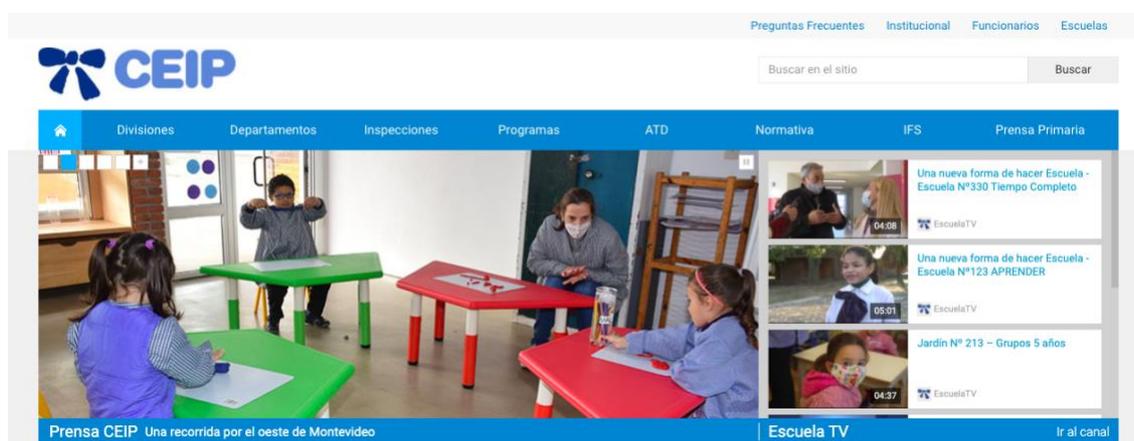
1. Ruta de acceso a los documentos de CEIP

Sitio Web de CEIP Botón: Departamentos – sub-botón, DTEC – sub-botón, Blog del DTEC

Botón: ATD – Informes de mesa permanente

Figura 12

Imagen del portal CEIP



Fuente: Portal web CIEP (<https://www.ceip.edu.uy/ceip/>).

2. Ruta de acceso a los documentos de Ceibal,

Sitio Web de Ceibal

Botón – Innovación educativa – sub-botón, Red global para el aprendizaje. – acceso al Blog – Red global de aprendizaje

Sub-botón – Formación, acceso al Blog de formación

Botón - Sobre nosotros – sub-botón, Acerca del Plan Ceibal

Figura 13

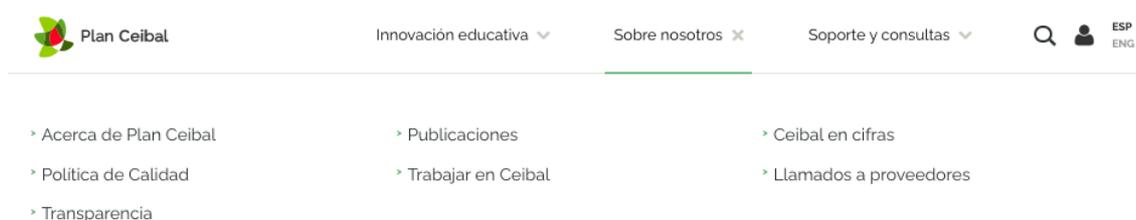
Imagen del portal de Ceibal



Fuente: Portal oficial de Ceibal (<https://www.ceibal.edu.uy/es>).

Figura 14

Imagen del portal de Ceibal



Fuente: Portal oficial de Ceibal (<https://www.ceibal.edu.uy/es>).

3. Sitio web de AdeMU

Se trata de un Blog sin buscador, donde ubicamos documentos que no responden con los criterios de búsqueda.

Figura 15

Imagen del portal de AdeMU



Fuente: Portal de AdeMU (<http://ademumontevideo.com.uy/rp/>).

4.2.3. Procedimiento e instrumentos de análisis de datos

Las ECS se analizaron artesanalmente ya que el volumen de información producido y el objetivo para el que se realizaron así lo justificaron. Pero para analizar las ES a IC y a las participantes del estudio y para el análisis de los documentos construimos instrumentos específicos que utilizamos para procesar los datos con el software *Atlas.ti*.

Validamos los instrumentos por juicio según expertas y, en esta oportunidad, contamos con tres, una es experta en comunicación a la que llamaremos A y dos expertas, doctoras en psicología de la educación con formación en método cualitativo y dominio de *Atlas.ti*, a las que llamaremos B y C. Con la experta A y la B trabajamos en el primer nivel de validación, con A en los instrumentos para el análisis de los documentos y las ES a las participantes y con la experta B trabajamos en el instrumento para analizar las ES a IC. La experta C se consideró para intervenir en el segundo nivel.

El trabajo con dos expertas en el primer nivel se justifica por la razón práctica de disponibilidad de sus agendas. Si bien trabajar con la misma experta es más aconsejable para optimizar los tiempos de ejecución del estudio, incorporar la segunda experta nos dio la oportunidad de reconfirmar la comprensión de las definiciones, los procedimientos y mejorar el diseño comunicacional, de manera que en nuestro caso se robustecieron los instrumentos.

En consecuencia, el primer nivel implicó, por una parte, verificar la claridad del contenido y, por otra, el ejercicio de emplear las tablas en aplicación al 30% de los datos con el propósito de acordar por lo menos en el 70% de las codificaciones (Pereira, 2018). El segundo nivel implicó la desambiguación de discrepancias no resueltas en el primero. Una vez aclaradas las dudas o desambiguados los desacuerdos con la experta de segundo nivel, ubicamos esos acuerdos a consideración en el primer nivel y cuando se aceptaron los validamos.

En general, resolvimos las discrepancias con las expertas A y B del primer nivel, de todas formas, en una situación que implicó la descripción de una subdimensión en la dimensión aprendizaje, como fue el caso del instrumento para participantes, recurrimos a la experta C para solventarlo. Es importante aclarar que la experta de segundo nivel cuenta con formación específica y particular sobre el constructo de identidad de aprendiz.

El trabajo sobre la validación de las tablas generó cuatro tipos de ajustes. En primer lugar, con relación a la dimensión académica enriqueció y precisó las definiciones. En segundo lugar, mejoramos la pertinencia en función de los objetivos del estudio. En tercer lugar, implicó pasar de la organización de las dimensiones en base a tema, categoría y subcategoría a la de dimensión, subdimensión y categoría. En cuarto lugar, mejoramos la calidad comunicativa del instrumento para el uso de otros investigadores. De manera recursiva, el trabajo en estos aspectos tuvo consecuencias en la formulación del esquema con el que representamos el modelo de IdA, que explicamos en la primera parte de la tesis.

Reformulamos las tablas en base al trabajo con los expertos en dos momentos. En el primero, trabajamos con la experta B y C, en los componentes académicos sobre las definiciones de las dimensiones, subdimensiones y categorías. En el segundo, trabajamos con la experta A, con especial atención a la calidad de la comunicación en los instrumentos. En este sentido, resultaron instrumentos refinados en aspectos académico, de comunicación y diseño, y en la pertinencia al estudio.

La tabla para codificar la muestra quedó integrada con cuatro dimensiones: implementación, innovación, comunidad y aprendizaje, la de los documentos quedó con dos dimensiones: implementación y aprendizaje. Por último, la de los IC quedó integrada con otras dos dimensiones: implementación e innovación.

Para generar los códigos en todos los instrumentos en primer lugar, ubicamos una inicial con la que identificamos el origen: M para muestra, I para IC, D para documentos. En el caso de estos últimos, para facilitar la identificación de procedencia construimos un cuadro en el que a cada una le asignamos un número, lo cual la identificación es D1, D2, etc. según corresponda. Después de la identificación de la procedencia, colocamos un guion bajo al que sigue una abreviación con mayúscula para la dimensión, la que, a su vez, se separa por otro guion bajo de la subdimensión; esta, a su vez, se separa por un guion bajo de la categoría que se indaga, con una abreviación en minúscula. Reservamos la minúscula para identificar las categorías que es donde se establece el nivel más fino del dato.

Como consecuencia de este proceso los tres instrumentos se ubican entre las aportaciones del estudio. En el Anexo 4 *Instrumentos para Atlas.ti* se incluyen ambos formatos de tablas. Aquí aportamos como ejemplo la dimensión 1, Implementación.

Tabla 15

Dimensión de implementación para codificación de las entrevistas de las docentes

Implementación Ceibal			
En esta categoría se considera lo que los docentes conocen, piensan y las emociones que les generan los objetivos y finalidades de Ceibal publicados en documentos oficiales y público así como, las experiencias sobre Ceibal (en particular sobre las categorías tecnológica y pedagógica)			
Subdimensión	Categoría	Código	Ejemploindicador
Aspectos formales Esta subdimensión Incluye lo que los docentes conocen y saben sobre los objetivos y finalidades de Ceibal publicados en documentos oficiales a los que pueden referenciar. Se trata de la identificación objetiva.		M_imp_Con_obj	Enumeración de objetivos y finalidades del Plan Ceibal. Asignación de autoría. Referencias a formato y/o lugar y/o fechas de publicación.
Experiencia subjetiva En esta subdimensión se incluyen los aspectos subjetivos sobre la experiencia de implementación de Ceibal. Es decir: lo que piensan, lo que sienten y como valoran las dimensiones tecnológica y pedagógica en relación con los objetivos y finalidades, reales o imaginados, de Ceibal.	En relación con el parque tecnológico , su mantenimiento y renovación.	M_imp_Sub_tec	Hay veces que se nos queda sin carga. Todo lo que hacemos es digital. Antes teníamos carpetas y carpetas pero ahora ya lo estás digitalizando cuando lo hacés.
	En relación con la formación instrumental pre, durante y post implementación	M_imp_Sub_instr	Hay cambios en la gestión, ahora el carnet es digital. El sistema Guri te avisa de todo y tenés todo a tiempo real. La tablet... como herramienta...no se...
	En relación con la formación pedagógica pre, durante y post implementación.	M_imp_Sub_ped	Sin estar formados para eso, les estás dando herramientas para eso. Los cursos que se propusieron al principio eran poco eficaces, lo hacían gente que no era de acá.

En la Tabla 15 aportamos un ejemplo sobre la primera dimensión de la herramienta construida para la codificación de las entrevistas a las participantes.

En cuanto al procedimiento, como criterio general construimos proyectos para cada entrevista identificando con claridad la procedencia. De igual forma hicimos para los documentos. En todos los casos, a partir de la codificación transcribimos las citas y cuando fue pertinente abrimos notas de comentarios.

Criterios particulares

1. Las entrevistas se codificaron individualmente y luego se analizaron agrupadas según fueran IC o docentes.
 - a. Analizamos las concurrencias y coconcurrencias y visibilizamos las particularidades por dimensión.
 - b. Realizamos análisis de contenido por dimensión.
 - c. Relacionamos los resultados de los dos procedimientos anteriores.
 - d. Escribimos un informe.

Primero analizamos las entrevistas a IC individualmente y luego las unificamos en un único proyecto (ver Anexo 7). El mismo procedimiento se usó para las entrevistas a las participantes. Como resultado identificamos particularidades que nos llevaron a sistematizar cinco agrupaciones de rasgos (ver Anexo 8).

2. Los documentos
 - a. Analizar las concurrencias y coconcurrencias, y visibilizamos las particularidades por dimensión.
 - b. Realizamos análisis de contenido por dimensión.
 - c. Relacionamos los resultados de los dos procedimientos anteriores.
 - d. Escribimos un informe (ver Anexo 9).

Primero analizamos los documentos de CEIP, Ceibal y RGA en proyectos particulares y luego los integramos en un único proyecto.

Análisis de las entrevistas colectivas: construcción y ajustes del instrumento de análisis

Las ESC fueron agendadas y realizadas entre los meses de noviembre y diciembre de 2016. Es importante aclarar que, en todos los casos, pudimos cumplir con la pauta de entrevista en el tiempo previsto fijado en un rango entre hora y media y dos horas. Además, en todas las instancias la totalidad de los participantes intervinieron en el intercambio, ya sea, por iniciativa propia o motivados por intervenciones de la investigadora, que buscaron regular la distribución de los turnos.

Evaluamos positivamente tanto el instrumento basado en las recomendaciones de Molina (2006) como el tiempo estimado. Verificamos que la diversidad en el número de participantes no alteró el objetivo de la técnica que consistía en promover la emergencia de las experiencias subjetivas singulares para identificar grupos de rasgos en la disposición ante los aprendizajes vinculados al uso de las TIC con intencionalidad pedagógica. En el Anexo 6 se detallan los procedimientos desarrollados para concretar las entrevistas y se profundiza en el análisis.

El análisis cualitativo se realizó en base a tres dimensiones. En la primera, prestamos atención a lo que saben de Ceibal y la documentación que manejan sobre los objetivos y finalidades. En la segunda, observamos las emociones de las experiencias subjetivas sobre los procedimientos llevados adelante en la implementación de Ceibal y las experiencias subjetivas de participación en actividades de aprendizaje para incorporar las TIC a la práctica pedagógica. Y en la tercera, buscamos entender las características del colectivo de centro, según se comporten como CdP o CdPA y la relevancia que le otorgan en relación con las respuestas a las dos dimensiones anteriores. En esta última, también buscamos relevar la existencia de otros colectivos vinculados con la práctica profesional.

El procedimiento se estructuró en tres momentos, en el primero analizamos cada ESC, identificando las posturas de cada participante. En el segundo identificamos las regularidades entre las posturas de todos los participantes. Y en la tercera construimos las características de las agrupaciones de rasgos que encontramos.

Como resultado identificamos diez variables que conforman las posturas de los docentes ante los aprendizajes y construimos tres agrupaciones de rasgos a las que llamamos: entusiasta, suscriptora y descontenta. Concomitantemente, construimos una muestra que se integró con nueve docentes, tres por cada agrupación de rasgos, como lo indicamos al describir los criterios de selección de las docentes de la muestra. En la Tabla 16 se muestra las variables y las características de cada agrupación de rasgos.

Tabla 16

Rasgos de aprendizaje en docentes al aprender el uso de TIC

Características	Entusiasta	Suscriptora	Descontenta	Negación neta
Valoración ideológica	Positiva	Positiva	Positiva	
Entorno y contexto de aprendizaje	Múltiples contextos	Contextos oficiales	Contextos oficiales y otros	
Aprendizaje instrumental TIC	Logrado	En proceso	En proceso	
Aprendizaje específico Ceibal	Logrado y en desarrollo asociado a emociones positivas y de entusiasmo	En proceso y desarrollo asociado a emociones positivas de sorpresa y	En proceso, superando resistencias y emociones asociadas con el malestar, enojo y sorpresa	

		sentimiento de carencia	
Aprendizaje autónomo/dependiente	Autónomo y colaborativo	Dependencia total	Dependencia relativa y/o total
Aprendizaje de otros/asiste a otros	Aprende de otros, apoya a otros y busca más.	Se apoya en otros	Intenta sola y/o acepta apoyos
Actividad en el aula	Naturalizada. En sus aulas las <i>laptops</i> están siempre a disposición	Frecuencia regulada, se incluye en actividades previamente programadas	Frecuencia regulada con tendencia a la evitación
Gestión administrativa con TIC	Manejo experto con sentido crítico	Buen manejo con el fin de cumplir	Manejo con dificultades, asociado a frustración, en ocasiones no alcanza a cumplir con lo requerido
Comunicación con la familia por plataforma (natural, por orden de superiores, nunca)	Naturalizada y apoya a la familia en el manejo de los recursos	Incorporada y operativa	Incorporada con dificultad operativa
Manejo de plataformas	Dominio	Aprende con miedo y entusiasmo	Aprende con optimismo y venciendo resistencia

En relación con el lugar donde debaten y toman posición respecto de las finalidades y objetivos de Ceibal, mencionan cuatro espacios que ubicados en orden de prelación son: el colectivo docente, las ATD, el gremio AdeMU y, por último, los grupos de colegas-amigos.

A continuación, presentamos una tabla donde sistematizamos la clasificación de los centros según los escenarios de innovación que realizaron los inspectores, los directivos y el colectivo de centro en la que, además, agregamos una columna donde nosotros clasificamos el colectivo según los criterios que hemos establecido para distinguir las CdP de las CdPA y sumamos una columna más para identificar los que están asociados a la RGA.

Tabla 17

Relación entre escenarios de innovación educativa, comunidades de práctica y comunidades profesionales de aprendizaje

Escuelas	Inspectora	Directiva/o	CdP o CdPA	RGA
C1	Esc/II	Esc/II	CdP	
C2	Esc/IV	Esc/IV	CdP	
C3	Esc/I	Esc/I	CdPA	X
C5	Esc/II	Esc/II	CdP	
C6	Esc/I	Esc/I	CdP	
C7	Esc/III	Esc/III	CdPA	
C8	Esc/I	Esc/I	CdP	X
C9	Esc/II	Esc/II	CdPA	X
C11	Esc/III	Esc/III	CdP	

La Tabla 17 refleja una consistencia total entre los directivos y los inspectores. También muestra que las características de CdPA no se relacionan directamente con los escenarios más innovadores ni las CdP con los menos. En el cuadro aparecen resaltados tres centros en los que nos impresionaron como CdPA, lo que permite observar con claridad que identificamos una en cada uno de los tres primeros escenarios. En el Anexo 6 se puede consultar en detalle el informe del análisis a las ESC.

Análisis de las entrevistas individuales a los informantes clave: construcción y ajuste del instrumento de análisis

Como ya lo adelantamos, para codificar las entrevistas a los IC definimos dos dimensiones: implementación Ceibal e innovación. La dimensión de implementación se integra a su vez con cuatro subdimensiones. En la primera, se incluye lo que saben sobre lo que hace Ceibal, específicamente en relación con el parque tecnológico, su mantenimiento y renovación. En la segunda, lo que hace Ceibal al respecto de la formación instrumental de los docentes. En la tercera, lo que hace Ceibal sobre la formación pedagógica para el uso de los recursos TIC. Y en la cuarta, lo que saben de lo que piensan los docentes sobre las prácticas de Ceibal.

En la segunda dimensión, buscamos información sobre los cambios que se han producido como consecuencia de Ceibal, ya sea de forma intencional como a consecuencia de evaluaciones y/o accidentes. Se divide en tres subdimensiones que diferencian el nivel del centro, del aula y de la forma de pensar la educación (Ver en Anexo 4 *Instrumentos para el análisis con Atlas ti*).

Figura 16

Dimensiones de análisis para informantes clave



Análisis de las entrevistas individuales a las docentes: construcción y ajuste del instrumento de análisis

En el primer formato de las tablas estábamos apegados al segundo modelo de IdA, mientras que en la segunda versión se refleja el proceso de elaboración sobre la propuesta de modificación del modelo que formulamos en el apartado de referencias teóricas y que da lugar a un tercer modelo de IdA.

Los cambios más relevantes para el estudio introducidos en los instrumentos se encuentran en la tabla de codificación diseñada para codificar las ES a las participantes, en particular en la dimensión aprendizaje. Destacamos el trabajo que hicimos sobre la modalidad en la actividad y sobre el componente tipo de actividad de aprendizaje.

Respecto de la modalidad en la actividad, hicimos un esfuerzo importante para identificar, en los discursos de las participantes, referencias a la modalidad en la actividad. Por ejemplo, nos planteamos que la referencia a situaciones de aprendizaje que no mostrara algún proceso de reflexión en forma explícita podría codificarse como en la actividad. Sin embargo, a poco de valorarlo entendimos que el mismo proceso de poner de relieve en el relato algunos aspectos en lugar de otros ya estaba mostrando procesos de simbolización y construcción de sentido sobre la actividad. Por tanto, concluimos que no es posible acceder a través de los discursos a la modalidad en la actividad, dado que en ellos ya emergen niveles de simbolización. Otros instrumentos como el registro fílmico de la actividad quizás pudieran ser considerados como idóneos para indagar en esa modalidad, si bien pensamos que una vez que la persona accede al registro, en la simple conexión entre la memoria de la experiencia y la experiencia de visualización del registro emergen procesos de simbolización y, por ende, de construcción de sentido.

En consecuencia, junto con Saballa (2019), nos posicionamos ante la modalidad en la actividad como un constructo teórico, que tiene su valor para incorporar reflexión respecto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero que es imposible de capturar por medio de los discursos y las narrativas. En todo caso, en las narrativas se pueden identificar mayores y menores grados de concienciación y/o naturalización sobre los motivos y objetivos, las emociones que se movilizan en las actividades de aprendizaje y la construcción de sentidos de reconocimiento sobre sí mismo como aprendiz.

Finalmente, en la dimensión de aprendizaje la grilla incluye tres subdimensiones: una subdimensión específica para codificar lo que aprendió sobre Ceibal, otra para lo que aprendió sobre sí mismo como aprendiz de Ceibal y una tercera para identificar la construcción y/o reconstrucción de sentido transversal sobre sí mismo a consecuencia de los aprendizajes con Ceibal.

Por otra parte, en las subdimensiones sobre y transversal a la actividad, la categoría con la que buscamos identificar las características de la actividad de aprendizaje incluyen los componentes con los que la definimos en la propuesta del tercer modelo de IdA. Por lo tanto, en las descripciones figuran las características que describen el tipo de actividad que puede circunscribir elementos del contexto formal o informal, la frecuencia ocasional o habitual, el alcance puntual o ecológico, la organización de la actividad, los recursos que se emplean, los contenidos, etc.

En concreto, el instrumento para la codificación de las ES a las participantes contiene las cuatro dimensiones de análisis que explicitamos en el apartado de Diseño: 1) implementación Ceibal, 2) innovación, 3) comunidad, 4) aprendizaje.

Con la primera dimensión buscamos identificar lo que conocen sobre los objetivos y propósitos de Ceibal, es decir la información objetiva que manejan al respecto. Al mismo tiempo, buscamos información de la experiencia subjetiva sobre la implementación de Ceibal donde discriminamos tres categorías: el parque tecnológico, la formación instrumental para el manejo de TIC y la formación pedagógica. Al inicio de este apartado incluimos esta dimensión como ejemplo.

En la segunda dimensión codificamos los datos relativos a innovación. Aquí discriminamos entre innovaciones que se producen a consecuencia de Ceibal pero que no dependen de Ceibal. En ambas subdimensiones, a su vez, distinguimos las que se producen a nivel del aula, de las que se producen a nivel del centro y de las que se generan en el plano de la concepción de la enseñanza, es decir, el epistemológico.

En la tercera dimensión identificamos los aspectos referidos a las comunidades. Aquí, distinguimos entre comunidades externas e internas al centro, en las que a su vez buscamos diferenciar a aquellas que se comportan como CdPA de las que lo hacen como CdP.

En la cuarta dimensión, la de aprendizaje, distinguimos los aprendizajes sobre Ceibal, de los aprendizajes sobre sí como aprendiz de Ceibal y, por último, los aprendizajes sobre sí como aprendiz.

En la subdimensión, *de lo que aprendió sobre Ceibal*, buscamos información sobre lo que aprendió con Ceibal del uso instrumental, pedagógico y sobre la perspectiva educativa para la que discriminamos las categorías: objetivo, instrumental, pedagógico y práctica.

En la segunda subdimensión, para identificar *lo que aprendió sobre sí mismo como aprendiz de Ceibal*, distinguimos tres categorías: el tipo de actividad, la emoción que está en juego y los motivos y objetivos que orientan el aprendizaje referido.

En la tercer subdimensión, *para entender lo que aprendió sobre sí mismo como aprendiz a partir del aprendizaje realizado con Ceibal*, incluimos las categorías: tipo de actividad, emoción, los motivos y objetivos que orientan el o los aprendizajes y el sentido de reconocimiento (Ver en Anexo 4 *Instrumentos para el análisis con Atlas ti*). En la Figura 17 representamos las dimensiones y categorías que empleamos en el análisis de las entrevistas a las docentes.

Figura 17

Representación de dimensiones para el análisis a las entrevistas de las participantes del estudio



Análisis documental: construcción y ajuste del instrumento de análisis

En el instrumento que construimos para codificar los documentos distinguimos dos dimensiones: implementación y aprendizaje. En la primera dimensión buscamos identificar las menciones a los objetivos y finalidades de Ceibal en documentos públicos, particularmente, sobre componentes pedagógicos y tecnológicos. Para esto, discriminamos tres subdimensiones: el parque tecnológico, la formación instrumental y la formación pedagógica.

En la dimensión de aprendizaje buscamos las referencias a aprendizajes de los docentes en el uso de TIC. Discriminamos dos subdimensiones, por una parte, los aprendizajes instrumentales y, por otro, los pedagógicos. Distinguimos la procedencia de los documentos con códigos, tal como lo muestra la Tabla 18.

Figura 18

Dimensiones de análisis para documentos



Tabla 18

Identificación de documentos

Documento	Procedencia
D1	Consejo de CEIP
D2	DTEC
D3	ATD
D4	RGA
D5	Ceibal

4.3. Recaudos éticos

En base a que la investigación se desarrolla en Uruguay, en este estudio tomamos en consideración las regulaciones y procedimientos legales establecidos en la legislatura uruguaya para las investigaciones con seres humanos previstos en la Ley 18.331 de habeas data, promulgada en 2008 y ajustada en 2009. En consecuencia, se siguieron los procedimientos para obtener las autorizaciones institucionales y acceder al campo. Construimos un sistema específico de codificación para preservar el anonimato de los participantes.

Los trámites requeridos implicaron gestionar la autorización específica en Consejo de CEIP para acceder a los centros y tomar contacto con docentes y autoridades. En consecuencia, fue necesario elaborar varios documentos:

- Solicitud de autorización ante el consejo del CEIP.
- Autorización del consejo del CEIP.
- Presentación resumida de la investigación.
- Documento de consentimiento informado para la firma de los participantes.
- Documento de compromiso del investigador para entregar a los participantes.

Esta documentación la aportamos para consulta en el Anexo 5 *Autorizaciones y recaudos éticos*.

Luego de obtenida la autorización del CEIP debimos tramitar la correspondiente autorización ante el comité de ética de la Facultad de Psicología de la UdelaR. Con la aprobación de este comité completamos con éxito todos los trámites.

Por otra parte, en concordancia con la normativa, para preservar la confidencialidad de los centros donde realizamos las entrevistas colectivas semiestructuradas de los integrantes de la muestra y de los informantes clave asignamos códigos numéricos a los que les precede la o las iniciales según corresponda. En el caso de los centros, la inicial es C y la numeración va de uno a trece. En el caso de los informantes clave, la inicial es IC y la numeración va de uno a siete e identificamos en cada caso la responsabilidad o

características del cargo que ocupan, puesto que es relevante para valorar sus aportes, pero se evita toda referencia a nombres propios. Para los integrantes de la muestra la inicial es M, a la que le siguen números del uno al nueve, por ejemplo, C1, M1, IC1.

Para documentar los datos de campo utilizamos registro digital de imagen, audio y texto según corresponde y siempre que lo autorizaron los participantes por medio del consentimiento informado. Las entrevistas colectivas semiestructuradas se registraron con imagen y audio con excepción de una, en la que los participantes no autorizaron el registro de imagen. Las ES se registran en formato de audio. El archivo de documentos se respaldó en formato digital.

Todos los materiales están a resguardo y a disposición del investigador que lo solicite y se comprometa, mediante compromiso documentado, a respetar los resguardos éticos previstos en la Ley 18.331 y los que aquí se establecen.

De las entrevistas se transcribieron solo los fragmentos que ilustran los análisis.

Capítulo 5. Resultados

El propósito de este apartado es presentar los principales resultados que nos permiten dar respuesta a las preguntas formuladas en cada objetivo.

Para eso primero ofrecemos la síntesis de los análisis sobre las entrevistas a las participantes. La organizamos en base a los tres grupos de rasgo que surgieron de las ESC: entusiasta, suscriptora y descontenta (En el Anexo 8, se puede consultar el análisis en profundidad).

Por otra parte, en las respuestas primero sistematizamos la perspectiva de las participantes y en segundo lugar, integramos el análisis de las otras dos fuentes, según corresponda, con lo que robustecemos la interpretación de los resultados.

5.1. Síntesis de los principales resultados de las entrevistas a las participantes

Entusiastas

De las tres docentes que analizamos en esta agrupación de rasgos observamos que todas se resistieron a Ceibal en el primer momento como reacción al modelo de implementación *top down*, en consistencia con los discursos de la ATD y del gremio. Esta posición fue cambiando como consecuencia de la permanencia de Ceibal y de modificaciones que se fueron produciendo en el modelo de implementación.

Las tres manejan la plataforma GURI, PAM y CREA. También manejan *apps*, motores de búsqueda y diferentes lenguajes digitales. Han participado en situaciones donde compartieron con otras docentes o colectivos de docentes prácticas exitosas con TIC. De las tres, una es MAC a contra turno (E_M_4) y la otra (E_M_9) es responsable de todo lo tecnológico en el centro. Solo E_M9 comenta una innovación que no depende de Ceibal.

Las tres señalan las instancias formales de ATD y/o sala como espacio de producción colectiva entre pares sobre asuntos educativos. Solo una pertenece a un colectivo con características de CdPA, E_M9. Además, la misma docente hace referencia al grupo de colegas/amigas con las que comparte instancias de CdPA. Es decir que las otras dos pertenecen a centros donde el colectivo se comporta como CdP.

EM_4 y EM_9 disfrutaban trabajando y aprendiendo con otros, asistiendo a otros y recibiendo asistencia para aprender. De las tres, E_M8 es la que da menos información sobre el colectivo de centro. Hay que mencionar además que, si bien declara estar entusiasmada con lo que el Plan trae de nuevo, su discurso se aproxima al discurso políticamente correcto, que busca aprobación, en tanto que los discursos de las otras dos transmiten pasión que convoca y augura novedad.

Respecto de la formación específica para incluir las TIC se ve que, si bien las primeras propuestas de formación no les resultaron apropiadas al contexto uruguayo, las que siguieron se ajustaron más a las realidades de sus prácticas. Esto, a su vez, favoreció los procesos de apropiación con sentido pedagógico. Entre esas propuestas destacan la formación en servicio y la inclusión de las figuras de MAC y las dinamizadoras en los centros.

Las tres muestran satisfacción por los aprendizajes que han incorporado, como consecuencia del proceso de apropiación de Ceibal. Si bien reflejan diferente orden de dificultad: E_M9, sin dificultad y confianza; E_M4, sin dificultad y con arrojo; E_M8, con dificultad. En tanto E_M4 aprende a ser autodidacta, autónoma y a esforzarse por construir un discurso comunicable sobre la experiencia de la

práctica en clave de colaboración, E_M8 disfruta de *Ceibal en inglés* que, además, le permitió revalorar sus aprendizajes previos a la vez que retomarlos y continuar incrementándolos. Por su parte, E_M9 ha resignificado sus propios criterios para encontrar instancias de formación o recursos para trabajar con las TIC.

Como vimos, de las tres solo E_M9 integra un colectivo docente que tiene la intención explícita de aprender de la práctica a partir de la reflexión compartida, lo que para ella es un contexto muy valorado a lo largo de su historia. Coincide, además, con que en esta agrupación solo ella habla de innovaciones que no dependen de Ceibal y es la única que da cuenta de haber reflexionado sobre la percepción que tiene de sí misma como aprendiz. Nosotros vemos que en ella la conjunción consciente entre los motivos y los objetivos es un motor para el aprendizaje, por una parte, a lo que se suman las emociones que orienta su intención de aprender que son positiva y placentera y se reconoce como una aprendiz experimentada.

En el caso de E_M4, si bien están presentes las mismas emociones encuentra la explicación de su disposición a aprender en su actitud de arrojo en sentido genérico. Es decir, en ella el deseo por aprender es un componente destacado, pero las explicaciones que construye apuntan a aspectos asociados con su actitud ante la vida, con lo que hace clara referencia a su trayectoria personal de participación social.

Por su parte, E_M8 entiende que a partir de Ceibal tiene que ser más autónoma e investigar sobre los recursos TIC, ante lo que muestra algo de malestar. Enuncia un discurso políticamente correcto y al mismo tiempo se muestra contenta por los nuevos aprendizajes. Por tanto, pensamos que ella funciona desde la lógica del proceso de subjetivación asociado a los modos subjetivantes como estudiante y docente del modelo moderno. Ahora, a partir de la implementación de Ceibal se dispone a procesar los aprendizajes necesarios para ingresar las TIC a su práctica profesional. Dadas las actividades de formación y de cooperación propuestas desde el Plan Ceibal, como por ejemplo la Feria Ceibal, se dispone a ajustar sus prácticas al nuevo contexto.

Por las características mencionadas pensamos que representa una postura ante Ceibal que muestra una configuración subjetiva intermedia, entre los postulados de la RGA y los que sostenían la institución educativa en la modernidad. Sin embargo, nos falta información para considerar que se trata de un momento en la construcción de su IdA, en la dirección instituyente del perfil docente que promueve Ceibal. En especial es porque en la performatividad de su discurso, que describimos como *políticamente correcto*, se desprende la intención de cumplir con el papel que la autoridad espera. Esta característica nos da información sobre su trayectoria personal de participación social que se muestra acorde con los modos subjetivantes.

Suscriptoras

Al igual que en las entusiastas, las tres docentes que analizamos en la agrupación de rasgos identificados como suscriptoras, en el primer tiempo se resistieron a Ceibal como reacción al modelo de implementación *top down*. Del mismo modo, en esta categoría se ubican en consistencia con los discursos de la ATD y del gremio. Por otra parte, esta resistencia se relaciona con aspectos particulares de sus trayectorias de participación social. También ellas, con particularidades, fueron variando esa posición hacia el agenciamiento del Plan Ceibal, como consecuencia de la permanencia de Ceibal y de modificaciones que se fueron produciendo en el modelo de implementación.

En el caso de S_M3, incide que al inicio de Ceibal se encontraba trabajando en un centro de contexto crítico, donde las necesidades básicas insatisfechas de la población estudiantil le demandaban mucha atención, además de que los estudiantes y sus familias no tenían hábitos de cuidado sobre las máquinas, con lo cual su esfuerzo por aprender a utilizar las *laptops* no tenía posibilidad de ser aplicado. Esta postura modificó años después al cambiar de centro, no solo porque ello implicó trabajar con una población en mejor situación socioeconómica, sino porque también el colectivo de centro configuraba un entorno estimulante para el aprendizaje TIC. Por otra parte, se suma que en el transcurso de ese tiempo Ceibal desarrolló *apps* valiosas para la enseñanza y para la práctica profesional reflexiva con otros, ya sean colegas del centro o participantes en redes colaborativas y horizontales de aprendizaje en la *web*.

En cuanto a S_M6, que es docente de Inicial, en el plano personal tiene su primer celular en el 2006. Es viable destacar aquí que Ceibal no integra plenamente a los grupos de Inicial hasta 2014, asunto que, pasados los primeros años, hizo que las docentes de este nivel reivindicaran su derecho al acceso TIC.

Nosotros entrevistamos a S_M6 dos años después de recibir su *tablet* y contar con apoyos personalizados para el aprendizaje de su uso con sentido pedagógico. Según declara, con el apoyo de la MAC y la entrega de AdR positivos por su parte, le permitió tener confianza en su capacidad para aprender, con lo que coconstruye experiencias gratificantes que derivan en SdR positivos sobre sí misma como aprendiz.

En tanto, la situación de S_M7 es muy diferente. Ella contaba con antecedentes de formación en tecnología, sin embargo, es la que presenta el mayor nivel de resistencia a los aprendizajes que le implica incorporar las *laptops* de Ceibal. En su caso, ese conocimiento previo es un obstáculo y al mismo tiempo, una justificación para no hacer el esfuerzo de incorporar las TIC a su práctica. En este sentido, emplea argumentos teóricos para fundamentar que *Logo* es mejor que lo que aporta Ceibal, que ofrece *apps* y plataformas basadas en el conductismo. En consecuencia, muestra una importante resistencia a modificar su postura frente a los aprendizajes que plantea Ceibal. Su obstinación da cuenta de que sus motivos y los objetivos de la tarea están distantes entre sí.

Las innovaciones tienen que ver con la inclusión de recursos TIC tanto a nivel de aula como de la gestión administrativa. Entre las tres mencionan las plataformas GURÍ, PAM, CREA, la Biblioteca Ceibal, la herramienta de evaluación en línea y la disponibilidad de música y video.

Así mismo, para S_M3 y S_M7 la forma de pensar la educación ha cambiado a partir del acceso a información y la disposición de dispositivos TIC y *apps*. En particular, S_M3 menciona especialmente su contacto con la evaluación en línea como motivador de transformaciones en la forma que piensa los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto para S_M6 han cambiado algunas prácticas y recursos, pero no la forma de pensar la educación.

Por otra parte, a diferencia de las entusiastas dos de ellas, S_M3 y S_M6, han participado en situaciones donde compartieron con otras docentes o colectivos de docentes prácticas exitosas con TIC y muestran satisfacción con los aprendizajes que han incorporado con Ceibal, los que de alguna manera les ha resignificado su posición en el aula. Aquí hay que señalar, particularmente, que S_M6 se muestra dependiente de la dinamizadora Ceibal.

En cambio, S_M7 reconoce que las TIC amplían la experiencia de enseñanza y aprendizaje del aula, utiliza las plataformas y las *apps*, pero no rescata aprendizajes significativos que ella haya realizado en

relación con Ceibal, ni experiencias de intercambio con colegas, ni instancias de formación apropiadas. Más bien compara con la formación y los aprendizajes valiosos que hizo cuando trabajaba en el ámbito privado, de donde se jubiló hace tres años. En su caso nos hace pensar que una experiencia previa idealizada o una ECA puede transformarse en una *experiencia obstaculizadora de nuevos aprendizajes* (EOA).

En tanto a S_M3, la evaluación en línea le cambia la forma de pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ella, ahora la evaluación adquiere otra utilidad, pasa a ser una herramienta que le da insumos para ajustar las estrategias de enseñanza, es decir, evaluación procesual.

Al respecto sobre los colectivos de actividad, la información que tenemos indica que a excepción de S_M6 los colectivos de centro responden a las características de CdP, incluso a pesar de que S_M3 y S_M6 pertenezcan al mismo colectivo que S_M9, quien, tal como S_M6, describe al colectivo de centro con bastantes características de CdPA. Del mismo modo, resulta interesante señalar que para S_M3 y S_M6 hay un antes y un después de su integración a ese centro, en su historia profesional, en su forma de pensar la docencia y de pensarse como docentes. El caso más paradigmático es el de S_M3 cuando dice “Descubrí mi rol de maestra, yo era más asistente social que otra cosa en el contexto crítico” (S_M3 - 06:56.88 – 07:03.41).

Pensamos que la configuración singular de la participación en el colectivo de centro y el significado sobre ella se explica, por una parte, analizando la trayectoria personal de participación y, por otra, analizando el grado de visibilidad sobre los objetivos de la tarea común en el colectivo de centro. Es decir que el grado de transversalidad en los colectivos de centro interviene en la construcción de la percepción sobre sí mismos como integrantes y en la percepción sobre el colectivo. Esto explica por qué en un mismo colectivo unos integrantes reconocen características de CdPA y otros de CdP. En este punto señalamos que el grado de transversalidad sobre los propósitos singulares de cada docente, los del director de centro y los del colectivo de pares, puede aportar una explicación de esas diferencias.

Pero nosotros no contamos con información procedente de la dirección y tampoco buscamos documentarnos sobre los objetivos de centro ni de los colectivos de centro, por lo tanto, no estamos en condiciones de avanzar sobre este aspecto. Como consecuencia, valoramos que este es un aspecto para considerar en estudios que analicen procesos de innovación educativa, especialmente si buscan fortalecer el trabajo de los colectivos de centro.

Por su parte, S_M7 trabaja en el mismo centro que E_M8 y ambas aportan información de las características del colectivo que corresponden con las de CdP.

El último dato que consideramos relevante en esta dimensión lo aporta S_M3 cuando valora los nuevos espacios de intercambio producidos en la *web – red* sobre los que describe características CdPA, ya que para ella son espacios de colaboración e intercambio de buenas prácticas, de reflexiones y aprendizajes.

Sobre los aprendizajes destacamos los instrumentales vinculados al manejo de las plataformas y *apps* a las que referimos antes y agregamos el manejo de los recursos para la gestión administrativa, como los que ofrece la plataforma GURÍ. No obstante, en esta agrupación de rasgos, la situación es diferente para las tres.

S_M3 afirma que con Ceibal aprendió mucho de pedagogía, es decir que la jerarquía está en la consistencia entre los motivos y objetivos específicos sobre la práctica docente ante lo que adopta una postura flexible y abierta a lo nuevo. Para S_M6, lo importante no es tanto lo qué sino el cómo, que en su

caso refiere al acompañamiento personalizado por parte de la dinamizadora, lo que muestra que para ella tiene mayor importancia es la presencia de OS que entreguen AdR. En tanto, S_M7 comenta que fue aprendiendo en forma intermitente en base a sus necesidades, lo cual muestra que las TIC se ajustan a la estructura de su práctica profesional personal en la que no surgen agencias innovadoras. En todo caso, las TIC amplifican lo que ya venía haciendo.

En cuanto a las instancias de formación y aprendizaje, luego de que las propuestas de formación se hicieran más ajustadas a la realidad uruguaya, S_M3 no solo se ha mostrado interesada, sino que valora superlativamente las posibilidades que Ceibal ha generado para aprender de las experiencias de otros colegas y de los recursos que Ceibal ha construido. En la misma dirección, S_M6 disfruta de los aprendizajes y las posibilidades que inaugura con el uso de los recursos TIC, al mismo tiempo que reconoce su dependencia de un tutor para procesar esos aprendizajes. De las tres, es la única que resalta la figura de la MAC. Las dos se reconocen como profesionales que han aprendido y aprenden de su práctica, lo que ahora se ve enriquecido por el intercambio colaborativo con otros.

Por el contrario, S_M7, la única de las tres que contaba con formación en tecnología, como ya dijimos, muestra malestar y resistencia ante los recursos incorporados por Ceibal, a pesar de que utiliza las *laptops* y los recursos *web* en su práctica, en especial el acceso a información. Ella muestra fastidio, que se manifiesta en reclamo, por no contar con los apoyos suficientes para procesar los aprendizajes para el manejo de recursos de Ceibal. Un signo de su malestar se muestra en la forma como desvaloriza las plataformas, catalogándolas de conductistas. Según ella, están diseñadas con tránsitos predefinidos que aportan ayudas aproximadas, pero no ajustadas a las necesidades de los estudiantes. Y completa su postura reconociendo que su aprendizaje previo sobre *Logo* le dificulta disponerse a aprender de lo nuevo que trae Ceibal.

En consecuencia, muestra que puede reflexionar sobre su postura ante los aprendizajes que le requiere Ceibal, ante los que por el momento predominan emociones negativas. En su caso, la historia idealizada de su trayectoria personal de participación en el ámbito privado de educación oficia como obstáculo para significar positivamente las nuevas experiencias que no reproducen los dispositivos de aquella. Incluso, podría ser que su condición de proximidad con la jubilación también esté incidiendo en la configuración de su malestar. Esto es una especulación que aventuramos en base a lo que sabemos sobre los momentos vitales que representan cambios significativos en la vida cotidiana (Campos de Miranda, 2016), pero no contamos con elementos que nos permitan ser más categóricos.

Descontentas

En este grupo de docentes, igual que en los dos anteriores, todas se resistieron a Ceibal en el primer momento como reacción del modelo de implementación *top down*, en consistencia con los discursos de la ATD y del gremio. Además, en el caso de D_M1 se sumó el malestar con el contexto del centro y con el colectivo de pares, por lo que su tiempo de resistencia se ha prolongado. En D_M2, la posición de reivindicación respecto del modelo *top down* alineada a las posturas gremiales han sostenido su resistencia hasta el momento de la entrevista. Diferente es la situación de D_M5, quien reconoce que le cuesta, pero insiste y pregunta. Las tres resaltan los problemas de conectividad y, de todas maneras, las tres utilizan las *laptops* tanto para procesos de enseñanza y aprendizaje como para las gestiones administrativas.

Ellas mencionan la función de MAC y la dinamizadora Ceibal, la presencia en los centros de equipos de soporte técnico, las plataformas GURÍ y PAM, los motores de búsqueda, los procesadores de texto e imágenes, el *Drive*, los equipos de videoconferencia y D_M2 agrega el blog de centro. En otro orden de cosas, también mencionan que los estudiantes ya no están en silencio, sino que circulan e intercambian.

D_M5, junto con E_M9, son las únicas dos que comentan una innovación que no depende de Ceibal. D_M5 explica el uso que hizo de un programa de lectoescritura que utilizó con un estudiante extraedad en una computadora de torre, sin necesidad de conexión. Además, ella menciona las redes de aprendizaje entre docentes en espacios presenciales y virtuales, lo que está muy próximo a la *web-red* de la que habla S_M3. Por su parte, D_M2 es la única que hace uso de las *laptops* en el salón de clase dejándole el lugar docente a la MAC.

Las tres integran colectivos con características de CdP, pero los tres son diferentes. En un extremo, se encuentra el colectivo al que pertenece D_M1, en el que no hay espacio de intercambio. En el otro extremo, se ubica el colectivo de D_M5, en el que la situación está cambiando, habilitando espacios de intercambio reflexivo. En una posición intermedia se encuentra el de D_M2, que identifica en su colectivo momentos de intercambio reflexivo en las instancias formales de ATD y sala docente.

Todas se ubican transitando procesos de alfabetización digital. Para las tres el aprendizaje del uso de los recursos de Ceibal ha sido posible con el apoyo de la figura MAC, pero con diferencias, puesto que, mientras que en el caso de D_M1 y D_M5 el o la MAC es un apoyo para desarrollar tareas en el aula, en el de D_M2 la tarea de aula la desarrolla la MAC. En particular, para D_M1 el MAC representa un espacio de intercambio sobre temas educativos, es decir, sobre la dimensión epistémica.

Las emociones que se activan en las tres son malestar, rabia, angustia y frustración, pero también disfrute y sorpresa en D_M1 y D_M5. D_M5, además, percibe que cuenta con capacidad para insistir en la superación de las dificultades que le presenta el aprendizaje TIC.

Por otra parte, D_M1 no quiere aprender porque está muy desconforme con el centro y el colectivo de centro en el que trabaja, malestar que extiende masivamente al entorno de la educación pública, sin embargo, narra una experiencia con TIC que disfrutó y le aportó novedad sobre los estudiantes, incluso al contarla le otorga nuevos sentidos. Es la experiencia del informativo.

D_M2 piensa que aprender a manejar los recursos TIC le insumirá demasiado tiempo, además, afirma que le resulta más fácil manejar el formato de texto, por lo tanto, evita aprender a manejar los formatos digitales mientras encuentre lo que busca en formato papel.

De las tres, solo D_M5 menciona instancias de aprendizaje compartido con los colegas del centro y también con otros colegas, además menciona otros entornos de aprendizaje propiciados por las redes como “una ayudita para”. Ella, junto con D_M3, son las únicas de las integrantes de la muestra que señalan específicamente redes de pensamiento cooperativo en los entornos *web*. Ahora bien, E_M9, E_M4 y, en alguna medida, E_M8 también incluyen los entornos *web* como entornos donde procesar aprendizajes. La diferencia con las anteriores radica en que se enfatiza en las búsquedas personales no tanto en las redes colaborativas.

Por último, de la percepción sobre sí como aprendiz, las tres muestran grados de reflexión sobre ello y también aquí se diferencian entre ellas. Mientras D_M1 y D_M5 comparten reflexiones que articulan su IdA con su identidad profesional en su trayectoria personal de participación social, D_M2 solo habla de la

situación concreta de la resistencia que le produce destinar tiempo a aprender a manejar los recursos TIC, en contraposición a lo cómoda que se siente con los libros físicos.

Además, D_M1 y D_M5 mencionan sus intereses por aprender como algo que las constituye subjetivamente, sin embargo, no surge de sus entrevistas que el aprendizaje de los recursos de Ceibal les resulte significativo respecto de la percepción sobre sí como aprendiz.

En el caso de D_M1, en el trascurso de la entrevista construye un nuevo sentido sobre sí como aprendiz cuando toma consciencia de la afectación negativa sobre su posición ante el aprendizaje que le provoca el contexto de centro y el colectivo de los colegas de centro. Comprende que no quiere aprender por el malestar con la escuela pública, porque si le interesa no tiene problema y lo logra.

5.2. Objetivo 1

Identificar y describir las consideraciones epistemológicas⁴¹ (Leal Ortiz, 2016) de una muestra intencional de docentes uruguayos de Nivel Inicial y Primaria, ante los procesos de IE generados o inducidos por la implementación del Plan Ceibal, en los centros educativos y en las aulas donde desempeñan su actividad profesional.

¿Qué piensan los docentes de la muestra sobre las finalidades y objetivos que el Plan Ceibal establece en los documentos oficiales y sobre los procesos de innovación que pretende inducir en los centros y en las aulas?

La mayoría de las integrantes de la muestra no conocen los objetivos pedagógicos del Plan Ceibal y tampoco son capaces de dar una referencia de dónde se los puede encontrar. Solo una de ellas, S_M3, hace una referencia imprecisa a la intención de que cada niño y cada docente tenga una computadora para usarse como herramienta didáctica y para evaluar. Al respecto, comenta que ella comparte ese propósito, pero no puede referir con precisión la procedencia de esa información. Incluso en el tiempo que pasó entre la ESC y la ES individual hizo una búsqueda de los objetivos de Ceibal, pero sin éxito, ante lo que comenta:

S_M3 - Uno de los objetivos que yo leí era que cada niño llegara a tener su computadora igual que el docente y que fuera usado como herramienta didáctica, también poder evaluar con esa herramienta.

¿Qué pienso de esos objetivos? Totalmente de acuerdo con la inclusión de la tecnología. Para mí es un avance que solo suma. (S_M3 - 01:25.95 – 02:12.89).

Más aún, S_M6, molesta, dice “(...) porque si hay objetivos, ¿dónde están?! (S_M6 - 10:56.70 – 11:08.21).

En cambio, todas mencionan el propósito general de la política pública en la dimensión de inclusión social y dejan claro que lo comparten, si bien tampoco pueden ser precisas sobre ello, ya que la fuente de información que refieren es la prensa.

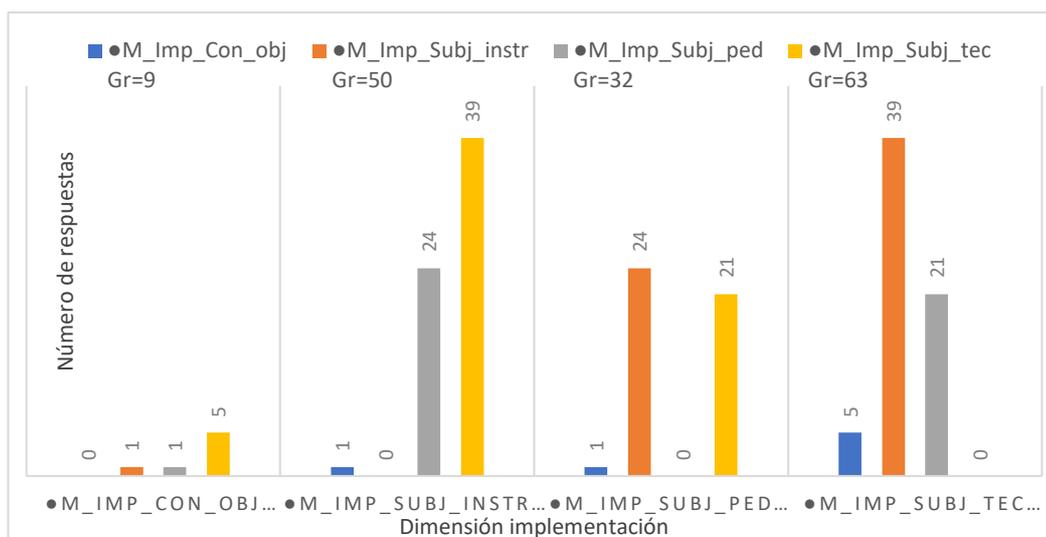
Todas critican el modelo de IE *top down* con el que las computadoras de Ceibal llegaron a los centros, al mismo tiempo que hacen referencia a que con el tiempo fueron flexibilizando el malestar para

41 Estudio de los procesos científicos y las condiciones del contexto que inciden en la producción del conocimiento.

disponerse a incorporar los recursos tecnológicos. Por consiguiente, no pueden posicionarse epistémicamente ante los objetivos de Ceibal, si no que construyen sentidos en base a sus trayectorias como aprendiz y como profesional en relación con el contexto de la experiencia subjetiva de la práctica con Ceibal. Este aspecto se refleja en la Figura 19 *Gráfico de análisis de tendencia de coocurrencia en dimensión implementación*, donde se observa que los comentarios sobre los objetivos de Ceibal que hacen las participantes son significativamente inferiores a lo que aportan sobre el proceso de implementación en los aspectos instrumentales, pedagógicos y tecnológicos.

Figura 19

Gráfico de análisis de tendencia de coocurrencia en dimensión implementación



Con los datos que surgen de la revisión de documentos y las entrevistas a IC constatamos que la difusión del proyecto pedagógico para Ceibal no ocupó un lugar de importancia en la política de comunicación institucional. Pensamos que es una de las consecuencias del modelo de *IE top down con paradigma tecnológico* con el que inicia Ceibal. Sirva de ejemplo que las autoridades de la educación dan su apoyo a Ceibal luego de que se aprobara la implementación de la política pública de inclusión social. Como consecuencia, se dispusieron a elaborar el proyecto pedagógico que se concretó en el primer año, mientras avanzaba la dimensión tecnológica y las *laptops* ingresaban a las aulas. Allí vemos cómo la velocidad que la política pública le impone al sistema educativo provoca que el componente del *hacer* se imponga sobre el de la formulación de proyecto y planificación. De manera que no fue posible desarrollar instancias de planificación y preparación hacia los centros y los propios docentes que deberían haber precedido la medida.

Esta idea la reforzamos cuando analizamos el hecho de que el proyecto pedagógico fue difundido en 2008 en calidad de anexo en una publicación de Ceibal auspiciada por la UNESCO, pero no en un documento oficial de amplia difusión. Es un documento al que se accede con dificultad, pero que reviste relevancia desde la perspectiva pedagógica. Por otra parte, hay que decir que el hecho que lleve la firma de la Comisión de Educación del Proyecto Ceibal es un presagio de innovación de aprendizaje expandido para pensar la educación uruguaya tal como lo formula Engeström (2001; 2014). Sin embargo, al publicarse como anexo sugiere que, en 2008, la preocupación por la pedagogía aún no ocupa un sitio relevante en comparación con la dimensión tecnológica, a pesar de que es un documento en el que se sistematiza la

orientación de las prácticas docentes y el devenir institucional, como se muestra a través de los objetivos que referimos en la primera parte⁴².

Para ilustrar esos primeros momentos de Ceibal tomamos las palabras de la subsecretaria del MEC, quien está vinculada a Ceibal desde el inicio. Ella nos dice que:

Desde Ceibal hay una intención y un propósito que es disminuir la brecha digital. Para eso, no tenía por qué estar puesto en la ANEP, o sea, en la parte de educación.

Pero entendimos que eso era un proyecto político y tenía que ver con el principio de equidad y quería disminuir una brecha de desigualdad social, por tanto, tenía que pasar por lo educativo, sobre todo porque es una herramienta. En aquel momento era una herramienta nueva, que tenía que ver con la información y el acceso a la información. Podría tener consecuencias favorables, o no tanto, según como se la use en lo que es la construcción personal o individual del conocimiento. Aquí, estoy relacionando el acceso a la información con mejorar las posibilidades de construcción o acceso al conocimiento. Es ahí que empezamos desde la dirección general de Primaria a transformar ese proyecto político en un proyecto educativo. Nunca tuvimos ninguna seguridad, ni tampoco por ahí pasaba la idea de que los niños iban a aprender más con la computadora que sin ella. (09:23.31 – 11:10.08; subsecretaria del MEC)

A lo que agrega que:

(...) Lo que sí nos propusimos desde el proyecto educativo fue buscar hacer un buen uso del acceso a la información, porque la información que está disponible no está seleccionada exclusivamente para niños, ni para el aprendizaje escolar. Entonces, hacer un buen uso del acceso a la información pasaba por desarrollar cierta actitud crítica en los niños sobre cómo y cuándo un conocimiento es valioso y pertinente. Por ahí, había que formar a los docentes. Y ahí empezamos el trabajo fuerte con los docentes. (11:37.03 – 12:27.64; subsecretaria del MEC)

Además, añade que:

Con las familias también se acompañó y orientó en la capacidad crítica atendiendo a asuntos como: ¿a qué sitios están entrando los niños?, ¿para qué entran a determinados sitios? Y orientarlos en los peligros que puede tener navegar sin tener en cuenta estos detalles; navegación segura era uno de los objetivos. (12:38.82 – 12:59.68; subsecretaria del MEC)

Su discurso, igual que el del director de DTEC, de la coordinadora entre Ceibal–CODICEN y la secretaria general de AdeMU, convalida el dato que surge de los documentos acerca de que Ceibal se inicia con un modelo de innovación *top down* al que posteriormente la dirección del sistema educativo decide

42 • Contribuir a la mejora de la calidad educativa mediante la integración de tecnología al aula, al centro escolar y al núcleo familiar.

• Promover la igualdad de oportunidades para todos los alumnos de Educación Primaria, dotando de una computadora portátil a cada niño y maestro.

• Desarrollar una cultura colaborativa en cuatro líneas: niño-niño; niño-maestro; maestro-maestro y niño-familia-escuela.

• Promover la literacidad y criticidad electrónica en la comunidad pedagógica, atendiendo a los principios éticos (Unesco, 2008 p. 126).

aportar la dimensión pedagógica. Al respecto, la gerenta de Ceibal, si bien reconoce la jerarquía que tuvo el componente tecnológico en el primer tiempo advierte que la intención de Ceibal no era desconocer a los docentes, como en otros modelos 1:1, con lo que distancia la posición institucional de Ceibal de la posición de Negroponte, quien en línea con S. Papert (1995) esperaban que las computadoras fueran una mediación para que los niños impulsados por la curiosidad de forma intuitiva desarrollaran el conocimiento.

Con una mirada más amplia en la revisión de documentos vemos que de aquel primer proyecto pedagógico de CEIP de 2008, se pasó a la formulación de propósitos globales para todo el sistema, con la forma de *misión y visión* de Ceibal, a la que cada subsistema asocia su desarrollo pedagógico específico, que se ajustaron en concordancia con las definiciones de la RGA a la que el CODICEN se asocia en 2014. A esta información se accede fácilmente por medio de los sitios *web* oficiales, sin embargo, como vimos, a esa formulación las docentes también la desconocen.

Por otra parte, los documentos también muestran que organizacionalmente el CEIP no estaba preparado para sostener el desarrollo de Ceibal, que queda bastante claro al historizar la gestación del DTEC y el proceso de consolidación de las figuras de MAC y dinamizadora.

Después de los primeros años, tanto Ceibal como CEIP se abocaron al desarrollo de diferentes estrategias para la formación docente, no solo en los aspectos TIC instrumentales sino también en aspectos conceptuales y pedagógicos. Ejemplo de ello son la edición de la revista *Puente*, las Feria Ceibal de donde también derivan publicaciones de buenas prácticas y, a partir del 2014 luego de la asociación con la RGA toda la producción conceptual aportada por Fullan y su equipo y las posteriores de la revista editada por Plan Ceibal *Pensar fuera de la caja*.

Esta historización constata los ajustes institucionales del sistema para acompasarse con la política pública y corrobora que Ceibal se inició con el modelo *top down* de innovación TIC. Sin embargo, también muestra que ello no fue una opción epistémica si no que se sostiene en justificaciones instrumentales vinculadas al componente tecnológico. Es necesario aclarar que el modelo se flexibilizó luego de alcanzar con éxito la cobertura universal de TIC y la conectividad, pasando a integrar componentes de las modalidades *middle out* y *botton up* a lo que llamamos *modalidad mixta*. Esta idea la corrobora el gerente de formación de Ceibal, cuando comenta que la demanda de los docentes fue cambiando con el paso del tiempo de un reclamo inespecífico sobre los usos (alfabetización) a la formulación de demandas específicas centradas en los aspectos pedagógicos.

Este aspecto en 2014 con la asociación a la RGA se traduce en la intención de promover el modelo de IE *inherente*, que reconoce el liderazgo de los directivos y valora los ajustes de metas y objetivos a los contextos de implementación por medio de procesos sistémicos y sinérgicos que fijan metas, planifican, desarrollan, evalúan y las reajustan para volver a empezar.

Sin embargo, al momento de recoger los datos para el estudio, de este modelo no dan cuenta las docentes que entrevistamos y que participan de centros asociados a la RGA. Los aspectos valiosos que surgen relacionados a la RGA son del orden práctico como, por ejemplo, disponer de MAC en toda la jornada y recibir retribución por cuatro salas anuales de cuatro horas cada una.

Todo lo anterior nos lleva a considerar el factor de transversalidad institucional sobre los objetivos y propósitos del desarrollo de la IE Ceibal, en este aspecto nos parece importante detenernos en lo que llamamos *velocidades de innovación*. En línea con lo que venimos afirmando, al triangular los datos

encontramos que hay dos velocidades en el proceso de IE, una es la de los directivos y otra la de los docentes de centro.

Documentamos que la aceptación del Plan Ceibal en el nivel de la dirección y las autoridades orienta sus esfuerzos a: 1) formalizar la dimensión pedagógica; 2) ajustar la organización institucional; 3) innovar en propuestas de formación a los docentes. En tanto que a través de los documentos de ATD lo que surge del análisis a las ESC y a la ES de la muestra vemos que los docentes, en general, se ven vulnerados en su *metier* dado que no están preparados para incorporar las TIC, ni en el nivel de alfabetización digital, ni en el pedagógico disciplinar. Lo que se traduce en procesos que van juntos a dos velocidades y profundidades diferentes. Una es la de las autoridades porque al momento de recoger los datos tienen una perspectiva nacional y global respecto de los procesos de IE con el modelo *inherente* y se han posicionado en la línea del desarrollo de las pedagogías para el aprendizaje profundo. Otra es la de los docentes de aula, quienes en un espectro muy amplio se ubican entre los que aún están molestos por la violencia que les generó el modelo *top down* del primer tiempo y los que desde una posición proactiva son líderes de cambio, por ejemplo, desempeñando funciones de MAC.

En la tensión entre esas dos velocidades se implementa la estrategia de *formación en servicio*, representada en las MAC y las dinamizadoras (cargos nuevos y viejos, respectivamente, vinculados a la reorganización del Departamento de Tecnología), que tuvo amplia aceptación entre los docentes. En línea con lo que veníamos diciendo interesa particularizar que las MAC y las dinamizadoras Ceibal, además de satisfacer algunas de las demandas de formación, cumplen con una función de transversalización institucional (Guattari & Deleuze, 2005) tanto en la dirección de los directivos a los docentes, como de los docentes a los directivos. De esta manera, son una pieza fundamental para desarrollar el modelo IE *mixto*. Representan un dispositivo (Foucault, 2002) que facilita la apropiación de los objetivos fijados por la dirección, por medio de mecanismos implícitos en el plano de las lógicas prácticas y un canal para vehicular a los directivos la sistematización de demandas y necesidades de los docentes (Cobo y Docetti, 2017), por lo que en sí mismas son un mecanismo institucional de innovación instituyente. Sin embargo, no vemos que su intervención incida en la apropiación consciente de los objetivos pedagógicos, o bien de la *misión* y la *visión*, tal como figura en el sitio *web* de Ceibal, lo que habilitaría a promover niveles de reflexión abstracta sobre los propósitos de IE que promueve Ceibal a nivel de los centros y las aulas ajustando la velocidad entre los directivos y los docentes de aula, así como la pertenencia institucional.

De lo anterior se desprende que el trabajo sobre la *comunicación institucional* de los objetivos y finalidades de Plan Ceibal es un asunto que imprimiría movimiento sinérgico en los procesos de transformación educativa, en la construcción de sentido epistémico sobre la inclusión de las TIC con intencionalidad pedagógica, en los procesos de reflexión sobre la práctica y orientaría las estrategias para aprender sobre el uso de las TIC para utilizarlas con fines pedagógicos. Del mismo modo, aportarían a sostener los modelos de IE *mixtos* e *inherentes* que consolidan sentimientos de pertenencia institucional.

¿Qué aspectos de la organización y del funcionamiento de los centros consideran que están afectados? ¿Qué cambios introduce, a su juicio, el Plan Ceibal en esos aspectos? ¿Cómo valoran esos cambios?

En línea con la respuesta que encontramos para la pregunta anterior, aquí las docentes ponen el acento en el hacer, por lo tanto, en cuanto al centro no destacan grandes cambios asociados a la incorporación de Ceibal.

La gran mayoría asocia los cambios a la presencia de dispositivos, en especial a la incorporación de salas de videoconferencia. En cuanto a la gestión, todas mencionan la plataforma GURÍ que facilita la comunicación con la inspección, la dirección del centro y la sistematización de información. En este mismo sentido, todas destacaron la presencia de las figuras de las MAC y las dinamizadoras, solo una, S_M7, comenta que la experiencia con “la última MAC” no fue buena.

Por lo demás, algunas hacen alusión a cierto nivel de desdibujamiento de las fronteras de las aulas, dado que como hay problemas de conectividad en algún salón hace falta trasladarse a otra zona del edificio para completar una actividad, o bien porque es necesario inventar nuevos espacios cuando se desarrollan tareas grupales para facilitar la interacción. Por esta razón, la tarea se puede trasladar al patio o el corredor sin que resulte una perturbación importante para el trabajo de otros grupos.

También, alguna hace alusión a que los estudiantes comparten actividades en *laptop* en el recreo, con lo que en el espacio de tiempo destinado tradicionalmente a la descarga motora emergen transformaciones en los despliegues de los cuerpos y los intereses recreativos.

Sin embargo, los IC con mayores niveles de análisis y una mirada más global analizan los efectos en las estructuras a partir de la flexibilidad que representa abandonar la idea de que se requiere silencio para aprender. En línea con Terigi (2013), colocan el centro en la dimensión cultural de la institución que conlleva ajustes en los edificios y en los vínculos, los roles y las expectativas. Al mismo tiempo que reconocen que el cambio cultural se procesa a ritmos diferentes de los de la tecnología se posicionan como directivos que orientan y promueven estrategias para visibilizar y reflexionar sobre el proceso de transformación que implica acompasar los propósitos institucionales con el tiempo histórico signado por la revolución tecnológica en comunicación.

Esto se documenta con claridad en los discursos del presidente de Ceibal de los últimos cuatro años que abarca el estudio (2012-2016) en los que se ve una clara intencionalidad de poner de relieve la figura del docente para procesar la transformación educativa. En concordancia, el presidente del CODICEN al momento de presentar la conferencia de Fullan en 2012 consigna que:

El conjunto de maestros y profesionales de la educación pueden ser constructores de políticas como participantes activos de las transformaciones que se involucran en el proceso y evolución de los estudiantes, no como funcionarios de un sistema, si no, como actores transformadores desde la profesión de las realidades de las personas, las familias y los territorios (conferencia Fullan, 2014, 01:33.35 – 04:22.70)

¿Qué aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula observan que están afectados por los procesos de IE que impulsa el Plan Ceibal? ¿Qué cambios introduce a su juicio el Plan Ceibal en esos aspectos? ¿Cómo valoran esos cambios?

Las docentes observan que a partir de la inclusión de los dispositivos TIC ha cambiado la conducta en el salón de clase, las tareas que se proponen implican el trabajo en grupo colaborativo, por lo tanto, la conversación antes sancionada ahora es un requisito para el desarrollo de la actividad. En cuanto al clima social del aula y las interacciones en el triángulo interactivo (Coll et al., 2008) indican que puede ocurrir

que los estudiantes compartan los dispositivos, lo que ingresa actitudes colaborativas y solidarias entre ellos que fomenta la disposición a aprender del compañero y de auxiliarse entre ellos.

El tipo de actividades vinculadas con las TIC son la incorporación de música para la construcción del ambiente, recursos de aula expandida para trabajar diversos contenidos, videoconferencias con grupos de otros centros, búsqueda de información, trabajo en plataformas PAM y CREA y las evaluaciones en línea.

Por otra parte, *Ceibal en inglés* es un proyecto que implica una innovación en varias dimensiones. En lo que respecta al aula, implica integrar videoconferencias para el desarrollo de clases con un profesor remoto, lo que es un *dispositivo* disruptivo en sentido Foucaultiano, con el modelo mono-docente instituido y respecto de los contenidos, que incorpora el aprendizaje de una lengua extranjera que hasta el momento no formaba parte del currículo escolar en Uruguay.

Integrando la mirada de los informantes claves, apoyados en lo que se desprende de los documentos y lo que comentamos en las respuestas anteriores, vemos que la posición de los docentes ante la IE no es estática sino que se resignifica en relación con algunos factores como los procesos de *formación en servicio* para el uso con sentido de TIC, la flexibilización del modelo *top down* a uno *mixto*, asunto que tiene lugar con posterioridad al logro del objetivo de conectividad universal y el incremento de instancias de intercambio y difusión de buenas prácticas promovidos por medio de la Feria Ceibal editadas en coordinación entre CEIP y Ceibal, las revistas *Puente* editada por DTEC y *Pensar fuera de la caja* Editada por Ceibal.

Como resultado de estas respuestas y con una perspectiva macro identificamos tres momentos en el proceso de apropiación de las TIC:

- 1) Alfabetización digital. Momento de predominancia logística en la instalación del parque tecnológico. Se escribe el primer proyecto pedagógico, surgen las MAC y las dinamizadoras Ceibal que inauguran el modelo de *formación en servicio* y que cumplen con una función transversal entre la docencia directa y la comisión política.
- 2) Uso de TIC con sentido pedagógico. Se consolida el DTEC que pasa a cumplir la función de transversalizar el nivel de la docencia directa con el de los directivos. Se concreta la asociación con la RGA y comienzan a implementarse propuestas de formación instrumental y con componentes pedagógicos.
- 3) Inicio del momento de apropiación de TIC. Naturalización de prácticas, procedimientos y códigos lingüísticos propios de escenarios educativos con inclusión de TIC. Continúa el modelo de *formación en servicio*, incrementan las propuestas de formación pedagógica promovidas por el DTEC y por la gerencia de formación de Ceibal (ver Figura 16).

Figura 20

Momentos de apropiación TIC en los docentes de CEIP

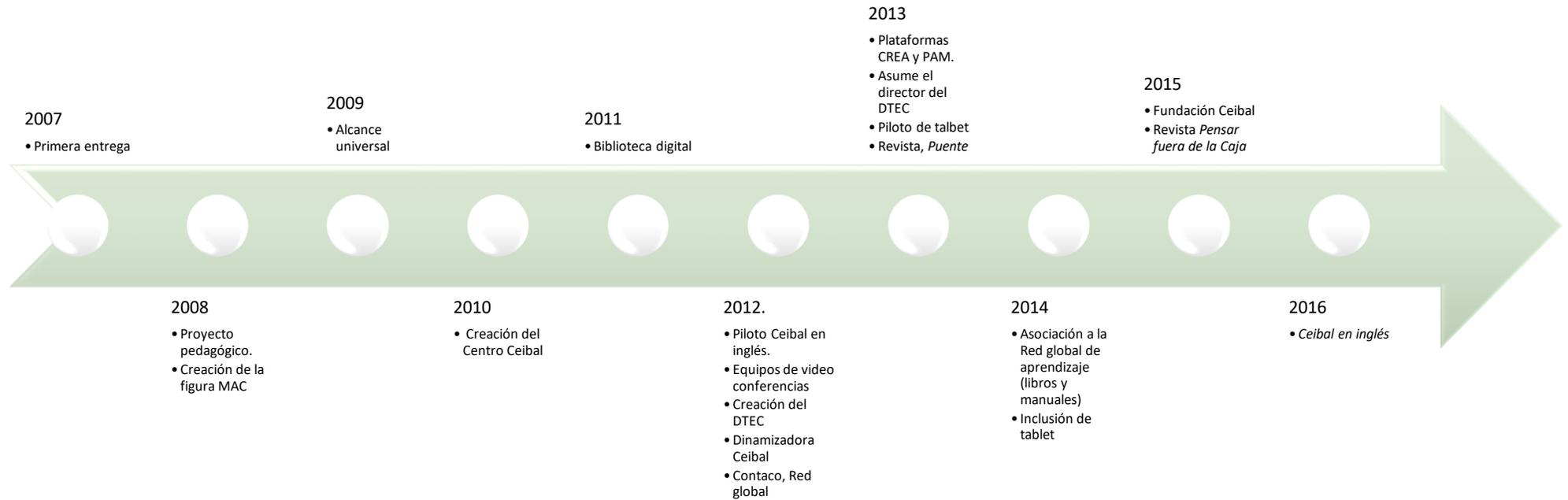


Resta aclarar que la valoración que cada docente muestra sobre los cambios que Ceibal representa en las aulas difiere según la postura con la que se configuran ante los aprendizajes, que implica la inclusión de TIC a la práctica de enseñanza y según el grado de alfabetización y dominio que ostentan sobre los recursos TIC. Este asunto lo profundizamos en las respuestas que a continuación presentamos con el objetivo 2.

Por último, en la Figura 17 sistematizamos en una línea de tiempo los eventos que inciden en la reconfiguración del perfil docente y la transformación del modelo de IE según lo que surge de la triangulación de las fuentes.

Figura 21

Línea del tiempo Ceibal 2007 – 2016. Eventos que inciden en la definición del perfil docente y el pasaje al modelo mixto de innovación educativa.



Nota: Autores: Gabriela Bañuls y César Coll, 2020.

5.3. Objetivo 2

Analizar el impacto de las experiencias de aprendizaje más significativas para los docentes de la muestra asociadas a la incorporación y uso de las TIC, sobre la visión que tienen de sí mismos como aprendices y como profesionales.

Para ofrecer respuestas a este objetivo vamos a mostrar ejemplos típicos de las integrantes de la muestra y, al final, presentaremos los grupos de rasgos con los que identificamos cinco configuraciones de la IdA que construimos a partir del análisis de los componentes que destacan en sus narraciones.

¿Cuáles son las experiencias de aprendizaje más significativas para los docentes de la muestra, asociadas a la implementación del Plan Ceibal? ¿Cuáles son los componentes más sobresalientes de esas experiencias de aprendizaje?

Para responder esta pregunta primero señalamos dos aspectos generales. En primer lugar, dejamos en claro que todas las integrantes de la muestra han alcanzado un nivel de alfabetización instrumental en TIC suficiente como para manejar con autonomía la plataforma GURÍ. La mayoría también maneja con criterio pedagógico las plataformas PAM y CREA y la evaluación en línea. Es importante destacar que nos habíamos planteado la posibilidad de encontrar docentes que se negaran a la inclusión de TIC a la práctica, pero ello no ocurrió. Por lo tanto, en nuestro estudio no se cumple la predicción que plantea Rogers (1983) sobre la presencia de un 16% de población rezagada en escenarios de innovación tecnológica. Otro asunto es valorar el grado de apropiación sobre la innovación o la identificación de posturas opositoras a un modelo de innovación.

En segundo lugar, señalamos que no todas las integrantes de la muestra contestan ajustadamente a la pregunta sobre el aprendizaje significativo con Ceibal. Algunas derivan rápidamente a comentar los aprendizajes de sus estudiantes o bien pasan a describir actividades de enseñanza. Lo interpretamos como un dato que muestra, por una parte, que la reflexión sobre sí mismas como aprendices está subsumida al desempeño de la práctica profesional como enseñante y, por otra, pensamos que muestra la falta de naturalización sobre la competencia de reflexión tomándose a sí misma como foco y en particular sobre la reflexión de sí mismas como aprendices.

De las que sí responden efectivamente, en un extremo ubicamos a S_M6, quien al mencionar los aprendizajes significativos se enfatiza en la dimensión instrumental, por ejemplo, alcanzar el nivel de manejo de GURÍ para ella representa un logro significativo, al que se agrega la adquisición de habilidades para bajar y subir contenidos, organizar documentos en carpetas, etc. Pero lo más relevante es la significación que le otorga a la participación de la MAC, a quien le asigna el rol de *otros significativo real* (Campos de Miranda, 2016) y *específico* que le permite contrastar los SdR sobre sí misma con la entrega de *AdR positivos* para la satisfacción de los *motivos* y el logro de los *objetivos* con lo que experimenta *emociones positivas* de *autorreconocimiento* que derivan en *SdR de aprendiz competente sobre el uso con sentido pedagógico de TIC*. La característica más sobresaliente de esas actividades es la dependencia de la presencia de la MAC como soporte para realizar esos aprendizajes.

En otro extremo ubicamos a E_M9 y E_M4, quienes además de tener un manejo instrumental sobre los recursos TIC indagan y prueban las herramientas que ofrece Ceibal en *apps*, plataformas, REA y también las que encuentran en otros portales de recursos educativos. Se muestran *emocionadas* y

entusiasmadas cuando hablan de los aprendizajes sobre los recursos TIC, con los que, además, pueden pensar la dimensión pedagógica de los procesos de enseñanza con TIC. Por ejemplo, la primera menciona una plataforma de matemáticas y la otra el programa de *Ceibal en inglés*. La característica más relevante de esos procesos es la actitud proactiva para indagar sobre las potencialidades de los recursos TIC en *actividades donde alinean los motivos y objetivos para satisfacer la necesidad de aprender sobre las herramientas TIC para su uso pedagógico*. De base, cuentan con *SdRs* que les permiten posicionarse como *aprendices competentes construidos en trayectorias de participación social* (Dreier, 2008) y particularmente de *aprendices y profesionales articulando ecológicamente otras identidades* (Aldana, 2019) con lo que se configuran subjetivamente como aprendices competentes a lo largo y ancho de la vida.

En otra dirección, S_M3 destaca los aprendizajes epistémicos sobre los instrumentales, con lo que la construcción de sentido se relaciona fuertemente con las *características de la actividad*. Por ejemplo, ha encontrado en la actividad de evaluación en línea multiplicidad de planos de aprendizaje. Descontando el aprendizaje instrumental básico, valoriza los *fundamentos que acompañan cada actividad* de evaluación con lo que amplía su concepción pedagógica pasando de una concepción disciplinar a una convergente. Además, se apropia de una concepción epistémica sobre las actividades de evaluación como instrumentos que aportan información sobre los procesos de los estudiantes y sobre la práctica docente. Las reflexiones que dan lugar a esos aprendizajes tienen su origen en las reflexiones compartidas en el colectivo de centro. Al analizar su trayectoria personal de participación profesional pone de relieve las condiciones y características del contexto de práctica para condicionar sus propios aprendizajes. Considera que ha logrado aprendizajes con Ceibal para incorporar a la práctica los recursos TIC, porque el centro en el que está inserta atiende a una población con necesidades básicas satisfechas, de lo contrario estaría abocada como lo estuvo en el pasado a los problemas emergentes de la insatisfacción de esas necesidades. A partir de sus apreciaciones nos preguntamos sobre la conveniencia de incorporar al modelo el *componente del entorno sociocultural de aprendizaje* para agregar explícitamente en la reflexión sobre sí mismo como aprendiz esta variable, además de las condiciones concretas de la actividad situada. En especial, se manifiesta si se trata de reflexionar sobre los aprendizajes enmarcados en el desempeño de la práctica profesional.

En un contexto opuesto, donde las necesidades básicas no están satisfechas y, además, alguno de los estudiantes presenta pautas de conductas desajustadas, D_M1 también muestra la importancia *del entorno de aprendizaje*. Ella da cuenta de un *sentimiento* de malestar con la práctica docente y el colectivo de centro, pero rescata el espacio de diálogo y aprendizaje que encuentra en el trabajo con el MAC, quien la acompaña en el aprendizaje instrumental y, por tanto, lo ubica como *otro significativo*. Sobre todo, lo ubica como *co-pensor* que acompaña la reflexión sobre la práctica, a partir de lo que coconstruye y reconstruye SdR sobre sí misma como aprendiz. Por otra parte, de su experiencia subjetiva en la práctica señala el valor de la incorporación de otros formatos, como audio y video, que le ampliaron la percepción sobre las competencias de sus estudiantes. De su experiencia subjetiva de aprendizaje señala la observación sobre las posibilidades que brinda incluir otros formatos a las actividades para favorecer otros aprendizajes. Además, identifica que el componente del *entorno negativo la perturba*.

En un plano diferente, E_M8 otorga relevancia al aprendizaje que le representó preparar la presentación de una actividad de aula para exponerla en la Feria Ceibal. Destaca las *características de la actividad* implicadas en la necesidad de aprender a estructurar un discurso técnico fundamentado, con el

propósito de ser comunicado a los colegas. En su discurso, aparecen la conjunción entre *motivos* y *objetivos*, mientras que la *emoción* que acompaña la actividad remite a sensación de esfuerzo. Asimismo, comenta que en ocasiones tiene que pedir ayuda a personas próximas, como algún familiar, para que la asistan a solventar dificultades de manejo instrumental de TIC. En ella el SdR sobre sí misma es que aprende con esfuerzo.

En otra dirección, D_M5 destaca la voluntad por superarse a sí misma en la adquisición de habilidades TIC, que le significan elaborar la frustración de reconocerse como quien no sabe y debe disponerse a aprender algo que previamente le representa un gran esfuerzo. También en ella los *motivos* y *objetivos* convergen. Para realizar esos aprendizajes tiene que recurrir a la voluntad intencionada para elaborar los temores que le genera no alcanzar los *objetivos* de donde se desprende que los SdR sobre sí misma como aprendiz en el uso con sentido pedagógico de las TIC son *negativos*.

Por último, mencionamos a S_M7 y D_M2 como las participantes de la muestra que en lugar de hablar de sus aprendizajes narran experiencias de enseñanza. S_M7, por su parte, reflexiona que la experiencia de participación en contextos de educación formal del ámbito privado que recuerda de forma idealizada donde se desempeñaba como docente de *Logo*⁴³, le opera como obstáculo para aceptar el *contexto* actual que le representa aprender las lógicas de *Linux*. Por tanto, en su caso su *trayectoria de participación profesional* opera como *obstáculo epistemofílico* (Pampliega de Quiroga, 1985) para enfrentarse a los aprendizajes sobre las TIC que promueve Ceibal. Por su parte, D_M2 permanece apegada a los argumentos del gremio y los docentes sobre la crítica al modelo *top down*, por lo tanto, sus aprendizajes se limitaron a lo imprescindible según los requerimientos de las autoridades. Por ejemplo, indica que le resulta más cómodo estudiar o recurrir a un libro físico que a buscar información en la *web*. Con gran facilidad pasa a hablar sobre los aprendizajes de sus estudiantes en lugar de los propios.

Nos preguntamos si en ella su *trayectoria personal de participación social como gremialista* opera como un factor que rigidiza su disposición a aprender, o bien su *resistencia a los aprendizajes que no surgen de su propio interés* son el *motivo* que la mantiene aprendiendo lo estrictamente necesario.

¿En qué se asemejan y en qué se diferencian esas experiencias de otras igualmente significativas de su trayectoria personal de participación social?

Para facilitar la relación entre esta respuesta y la anterior comentaremos los mismos ejemplos típicos que ya presentamos y lo haremos en el mismo orden.

En el caso de S_M6, la diferencia radica en las *características de la actividad* que se visualizan en la metodología de enseñanza y aprendizaje que despliega la MAC. Las referencias que hace a otras situaciones de aprendizaje en su trayectoria personal de participación social son dos, por un lado, situaciones asociadas con la lectura y repetición de contenidos y, por otro, situaciones dialógicas con una colega-amiga. Con Ceibal, es la primera vez que tiene la experiencia de *formación en servicio* con apoyo personalizado que conlleva la aportación de *AdR positivos atribuido por otro significativo real y específico* a partir de lo que construye *SdR sobre sí misma como alguien creativa, valiente* (porque se arriesga a probar propuestas innovadoras) y *competente para aprender a utilizar las TIC con sentido pedagógico*.

43 Lenguaje informático que se empleó para la enseñanza de computación en los años 80 y 90 promovido por Seymour Papert.

Por otra parte, E_M9 y E_M4 más que identificar diferencias lo significativo para ellas es que confirman la percepción de sí mismas como aprendices competentes. A partir de las situaciones de aprendizaje con Ceibal *resignifican* aprendizajes previos, sus propias competencias para aprender y en especial *reconocen y reconstruyen* la percepción sobre sí mismas como aprendices competentes, con lo que muestran altos grados de apropiación de sus conocimientos y competencias. Ellas no ponen la novedad en la forma, en todo caso la novedad es el autorreconocimiento sobre sí mismas surgido desde su propia *reflexión sobre sí mismas*.

En cuanto a S_M3, pensamos que la diferencia radica en el valor vital y potenciador que le significan los aprendizajes que está procesando con Ceibal. Si bien su experiencia tiene un alto componente disciplinar específico, como es el caso de la evaluación en línea, esta le permite expandir sus competencias profesionales, experimentar sentimientos de alegría y sensación de *nutrición* profesional. Todo lo contrario sucedió con el aprendizaje adquirido en el centro de contexto crítico donde se enfrentó a la situación de intentar trabajar con estudiantes que no tenían las necesidades básicas satisfechas. Fue una experiencia de impotencia y desborde de sentido que la enfrentó con la desidealización de la profesión. Por lo tanto, en su *trayectoria personal de participación profesional* Ceibal, en el contexto del centro al que pertenece al momento del estudio, representa la experiencia subjetiva de *resignificación vital de su Identidad Profesional* (en adelante, IdP) y pone de relieve un nuevo componente, el de del *entorno sociocultural de aprendizaje*.

D_M1 en sentido opuesto proviene de experiencias de ejercicio profesional enriquecedoras y muy valoradas, pero al momento de la ES se encuentra en un centro de contexto crítico enfrentada a los aprendizajes desvitalizantes, al igual que en otro momento experimentó S_M3. Lo interesante en su caso es que aquello que valora de la experiencia idealizada, es decir, la reflexión sobre la práctica para aprender, no puede desplegarlo en el centro con el colectivo de pares, a lo sumo lo realiza con el MAC. En la situación de ES, logra tomar distancia de la sobreimplicación y desplegar niveles de análisis sobre sí misma en la práctica y sobre la práctica misma. En consecuencia, queda claro que si el contexto es propicio despliega la reflexión sobre sí y sobre la práctica, si no es así queda adherida a la circunstancia que determina la experiencia, en el orden de la anécdota que no permite abstracción reflexiva. En consecuencia, su situación también nos hace sentido sobre la pertinencia de incorporar el componente de entorno sociocultural de aprendizaje para pensar los procesos de aprendizaje vinculados con la trayectoria de participación profesional y el *desempeño de la práctica profesional*.

En tanto en la experiencia que M8 comenta como significativa, la novedad remite a un aspecto de la práctica profesional. En primer lugar, el de reflexionar sobre la práctica y, en segundo lugar, componer un discurso comunicable y fundamentado para el intercambio con colegas. Si bien el énfasis se encuentra en el primero, desde nuestro punto de vista la novedad radica en el *motivo y el objetivo* que sostiene la actividad: la intención de comunicar cumpliendo unos cánones particulares en un evento público como la Feria Ceibal. Es novedoso porque esta actividad conlleva aprender a construir un discurso científico sobre la práctica disciplinar para ser compartido con los colegas. En su relato, el punto común con aprendizajes previos radica en el esfuerzo que le implica aprender a construir ese discurso y el instrumento para exponerlo y comunicarlo. Esta novedad está en relación con el desempeño de la práctica profesional y por consiguiente con su trayectoria de participación profesional.

D_M5 pone en marcha procesos similares a los que siempre ha utilizado para aprender: el esfuerzo y la voluntad. La diferencia es fruto de los procesos de elaboración interpsicológicos que la habilitan a hacerse cargo de lo que no sabe. Como consecuencia, ha incorporado *la pregunta* como recurso para encontrar las ayudas para aprender.

Por último, en el caso de S_M7 es bastante claro que la diferencia en negativo es el entorno sociocultural de la práctica al que compara con su experiencia previa e idealizada en el ámbito de la educación privada.

Como ya lo señalamos, D_M2 no hace referencia a sus aprendizajes, ella pasa a comentar lo que aprenden y cómo los estudiantes de su grupo-clase.

¿Cómo y en qué sentido las experiencias asociadas a la implementación del Plan Ceibal han modificado la representación de sí mismos como aprendices y como profesionales?

La penetrabilidad de Ceibal en las prácticas educativas y en la reconfiguración de la IdP está mediada por el contexto de la práctica. En ella, el colectivo de centro, las características socioeconómicas de los estudiantes y sus familias y la trayectoria personal de participación social, como aprendiz y como profesional, marcan las condiciones de posibilidad para cada docente. Por lo tanto, los aspectos significativos son diferentes según cada cual.

En algunos casos, la implementación de Ceibal amplió la percepción de aprendiz competente sobre nuevas áreas del conocimiento y a la adquisición de competencias nuevas vinculadas con los entornos digitales para la enseñanza y el aprendizaje, en otros provocó el reconocimiento valioso de aprendizajes previos.

Algunas analizaron el valor positivo de experiencias pasadas como un obstáculo ante las nuevas circunstancias. También están las que tienen naturalizada la competencia de reflexionar sobre sí misma en tanto aprendiz y en tanto profesional, por lo que significan su proceso de aprendiz como una competencia que han profundizado con la experiencia independientemente de Ceibal, pero reconocen que las TIC amplifican sus posibilidades. Al mismo tiempo, otras no sin esfuerzo reconocen sus limitaciones y se disponen a aprender buscando ayuda.

En general, todas pueden hablar de las actividades concretas, de las formas y estrategias para el desarrollo de prácticas educativas con TIC, pero son pocas las que pueden dar profundidad a la reflexión pedagógica e incluso a los aspectos de la práctica que reconfiguran el perfil docente. Seguramente, como efecto del modelo *top down* prima el ajuste en las formas por sobre el ajuste en las construcciones teóricas.

Por último, consideramos que las circunstancias en las que algunas de los entrevistadas reconstruyeron SdR sobre sí mismas como fruto de la participación en la ES pensamos que también puede incluirse como un efecto de Ceibal, dado que la actividad está provocada por su experiencia subjetiva de participación como docente en el contexto de Ceibal.

¿A qué aspectos de la organización y funcionamiento del centro y de los procesos de enseñanza y aprendizaje remiten esas experiencias de aprendizaje?

En el nivel de la organización y funcionamiento del centro sobresale la incorporación de la plataforma GURÍ a la gestión que implica agilizar la comunicación de ida y vuelta con las familias, inaugurar nuevos entornos para la asesoría y comunicación con la inspección y con la dirección del centro.

El acceso y la gestión de la ficha personal del estudiante también es una novedad que facilita la accesibilidad para consultar información, así como para nuevos aportes.

Por otra parte, la incorporación de nuevos formatos a la vida del centro como, por ejemplo, el programa *Ceibal en inglés* implica además de gestionar los equipos de videoconferencia la disrupción con el modelo mono-docente. La presencia de MAC y dinamizadoras también son una novedad en la vida del centro ya que incorporan la formación personalizada en servicio como algo constante. Y en algunos centros, la visita periódica de los técnicos que reparan las *laptops* también introduce nuevos actores que modifican la dinámica.

En cuanto a los aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se modifican por la implementación de Ceibal, el primero se vincula al objetivo de la política pública del acceso TIC, puesto que la información en diferentes formatos y entornos está generalizada para todos los estudiantes y todos los centros del país. Por lo tanto, uno de los aspectos básicos que se modifican es la búsqueda de información. En el contexto TIC de accesibilidad a la conectividad, introduce un componente al currículo que es el de trabajar la procedencia de los contenidos y los criterios de selección para identificar qué información es veraz y cuál es pertinente según qué actividad. En el mismo sentido, identificar los debates sobre un tema o problema está siendo un componente que se integra con naturalidad desdibujando la construcción positivista del conocimiento como algo verdadero y permanente.

En consistencia, otro aspecto que se ha modificado en el aula es el clima. De un ambiente que privilegiaba el silencio para todas las actividades, la concentración en la palabra del docente y la memorización y repetición como instrumentos privilegiados para la adquisición del conocimiento, se pasa a un clima flexible que permite la conversación entre pares sobre la actividad, el trabajo en equipos colaborativos y tareas diferenciadas por intereses y según los procesos singulares de aprendizaje, así como el debate y la indagación como procesos de construcción del conocimiento.

En cuanto al rol docente, observamos la emergencia de características de tutor y orientador que entrega ayudas ajustadas a las necesidades particulares, organiza la actividad colectiva y conserva la responsabilidad de orientar las actividades en base al currículo. Siguiendo a Terigi (2013) pensamos que estos movimientos transformadores en la práctica tendrán efectos de innovación en el currículo y las transformaciones de la gestión de los centros que se inscribirán en movimientos de IE *mixtos* y es de esperar que pase con mayor prontitud en los centros donde se promueve el modelo de *innovación inherente*.

Los rasgos en la IdA

Tal como lo anunciamos al principio, en adelante presentamos los cinco grupos de rasgos que construimos a partir del estudio y que nombramos como: *entusiasta, motivada, suscriptora, descontenta y reivindicativa*.

Es menester dedicar unas líneas a comentar que al trabajar con las narrativas de las integrantes de la muestra vemos que los tres grupos de rasgos que definimos con el análisis de las ECS siguen teniendo valor, pero encontramos necesario diferenciar dos agrupaciones más: la *motivada* y la *reivindicativa*. Aclaramos que no se tratan de fases evolutivas en el aprendizaje de las TIC si no de características que se configuran en las docentes en base a sus experiencias subjetivas en trayectorias de aprendiz y profesional.

Respecto de lo que analizamos *sobre* la actividad y los componentes que consideramos del modelo de IdA, la actividad, las emociones y los motivos y objetivos, en general, encontramos que en mayor o

menor medida la permanencia de Ceibal, así como el pasaje del modelo *top down* al *mixto*, favoreció la conjunción entre los motivos y los objetivos, en la generalidad de los casos con diferentes grados según los rasgos. Con respecto a las emociones en las actividades concretas, examinamos diferencias también según el grupo de rasgos, aspecto en el que nos apoyamos para nombrarlos. Además, observamos que en la fase de implementación pedagógica en la que se encuentra Ceibal al momento de recoger los datos, la referencia de la mayoría de las integrantes de la muestra a las actividades es rica en narración y/o en reflexión, con menor grado en la reivindicativa.

Por otra parte, en algunas ES observamos que la narración sobre la actividad deviene en reflexión *transcontextual*, por efecto de procesos reflexivos que se activan al intentar explicar la experiencia subjetiva enmarcándola en la trayectoria personal de participación social.

En relación con lo que encontramos en el nivel *trans contextual* al analizar los componentes del modelo de IdA del tipo de actividad vemos que la construcción de sentido sobre la percepción que cada una tiene de sí misma como aprendiz y de cómo se proyecta o no al futuro cobra sentido en base a las condiciones concretas de las trayectorias e historizaciones singulares como aprendices en las condiciones concretas de los contextos particulares de práctica. Además, esta construcción tiñe la que tienen de sí mismas como profesionales.

Por otra parte, encontramos que independientemente de la pertenencia al grupo de rasgos, la situación de entrevista en algunas movilizó nuevas reflexiones sobre sí como aprendiz y/o sobre la práctica, las que fueron situaciones promotoras de aprendizaje sobre sí mismas como aprendices. Ello ocurrió en el transcurso de las entrevistas de S_M1, S_M3 y S_M7. A su vez, en algunas vemos que es habitual el análisis y la reflexión sistemática tanto sobre sí como aprendiz, como sobre sí como profesional, es el caso de E_M9, E_M4, D_M1 y D_M5.

A continuación, presentamos la descripción de los cinco grupos según las modalidades y los componentes del modelo de IdA que tuvimos en cuenta y que sistematizamos en la Tabla 13. A partir de ahora, identificamos las integrantes de la muestra con la inicial M y el número asignado originariamente. Abandonamos las letras D, S y E porque dejamos de utilizar la referencia a las tres agrupaciones de rasgos iniciales.

Entusiasta

Identificamos con *entusiasta* a las docentes que se muestran emocionadas positivamente ante las posibilidades que brinda Ceibal como recurso pedagógico, disfrutan de aprender nuevas formas de mediar la relación pedagógica y promueven a otros para hacerlo. En este grupo ubicamos a M4 y M9.

Al momento de recoger los datos, estas docentes han logrado el nivel de manejo experto instrumental específico de los recursos TIC. Lo han hecho por iniciativa propia, de forma autónoma, tomando los elementos que valoraron positivamente de los cursos de Ceibal y buscando en la *web* cursos y tutoriales. Aprenden de la práctica, prueban, evalúan, ajustan las estrategias y vuelven a probar. La reflexión sobre la práctica forma parte intrínseca de su desempeño profesional.

Muestran capacidad para aprender de forma individual y colectiva, así como de enseñar a sus colegas. Pueden hacerlo en diferentes contextos y entornos, ya sea presencial, a distancia o mixto.

Son docentes que han naturalizado el uso de las TIC en el aula, manejan de forma experta las plataformas PAM, CREA y GURÍ. Además, se vinculan fluidamente con las familias por medios digitales.

En cuanto a la reflexión sobre sí mismas como aprendices, muestran que conocen sus estrategias de aprendizaje tanto como las facilidades y dificultades que les presentan diferentes entornos y contextos de aprendizaje, a la vez, son capaces de reflexionar y construir nuevos sentidos según las nuevas experiencias, ya sean en contextos y entornos conocidos o nuevos.

La ES se constituyó de por sí en espacio de intercambio y reflexión en el que coconstruyeron y reconstruyeron sentidos sobre sí mismas como aprendices a raíz de las preguntas y el diálogo que la situación promovió.

En ellas, prima la autopercepción sobre el deseo y el placer que les ha generado aprender a lo largo de la vida. También se reconocen como curiosas, tienden a investigar de forma natural, lo que las posiciona como profesionales proactivas sobre propuestas y recursos para la enseñanza, en la construcción de contextos de aprendizaje compartido y pueden participar de la construcción de entornos colaborativos.

En sus posturas, priman los agenciamientos de modulaciones subjetivas que las muestran como docentes innovadoras capaces de articular de forma flexible y creativa con los modos subjetivantes y son generadoras de movimientos instituyentes en sus colectivos.

Motivadas

En este grupo ubicamos a M3 y M8, quienes, como el nombre lo sugiere, muestran motivación por el uso y las posibilidades que brindan los recursos de Ceibal a las prácticas de enseñanza, pero su discurso está cargado de lugares comunes y políticamente correctos. En ellas, la configuración del entorno incide en la posición que adoptan, siempre que algo de lo propio conviva bien con aquello. Se trata de docentes que se disponen a aprender sobre Ceibal condicionadas por su práctica en un centro en el que el colectivo o la dirección, o ambos, apoyan y promueven el desarrollo de Ceibal.

Los procesos de aprendizajes los realizan a partir de contextos y redes oficiales, luego avanzan con algo de autonomía. Al momento de la entrevista, han logrado buen nivel de apropiación instrumental y de manejo de recursos específicos. Cuando hablan de las experiencias de aprendizaje con y sobre TIC las asocian a emociones positivas.

A pesar de tener un discurso políticamente correcto, ellas se sorprenden tanto por lo que significan los aprendizajes adquiridos como por su capacidad para aprender.

En el tiempo que lleva Ceibal, en sus aulas la *laptop* ha pasado a ser un recurso natural empleado tanto para actividades programadas como en situaciones emergentes. Además, son expertas en el manejo de los recursos para la gestión administrativa, lo que incluye la comunicación con las familias por medio de la plataforma GURÍ familia. Por otro lado, tienen un manejo avanzado de las plataformas PAM y CREA.

Tienen claro que para desarrollar esos aprendizajes han realizado esfuerzos personales y en algunos momentos han tenido que recurrir a otros que, según ellas, sabían más. Estos otros, en general son colegas más expertos, docentes de Ceibal, MAC y dinamizadora o, en alguna ocasión, un familiar que consideran tiene mejor manejo TIC. Por tanto, ellas aprenden con otros, pero no están en posición de acompañar a otros colegas.

La percepción sobre sí mismas como aprendices es un tópico poco desarrollado, más bien el ecosistema que Ceibal ha promovido les ha dado la ocasión de pensar, no solo en los procesos de enseñanza sino en sus propios procesos de aprendizaje. En ese nivel, tienen claro que las actividades que las motivan incluyen el intercambio con otros, ya sea para hacer como para reflexionar sobre lo hecho.

Están empezando a reconocer y entender el tipo de emoción que les movilizan las diferentes actividades de aprendizaje. Lo que observamos es que las valoraciones que circulan en el entorno respecto de los aprendizajes influyen de forma importante en su posición ante el mismo.

Puestas en situación de entrevista a pensar sobre sus procesos de aprendizaje con Ceibal y a lo largo de la vida, plantean que su forma de aprender ha cambiado, pero no aportan mucha información, más bien es una respuesta que parecería espera satisfacer al entrevistador. La entrevista en sí misma no promueve resignificaciones sobre las percepciones sobre sí misma como aprendiz.

Se ubican en una postura que sostiene la tensión entre los modos subjetivantes de la institución educativa y las modulaciones subjetivas con predominancia de los primeros.

Suscriptora

Este grupo de docentes está integrado por M6 y M7, quienes responden de forma ajustada a los modos de subjetivación del entorno de trabajo. Son buenas funcionarias, por tanto, para los aprendizajes que les requiere Ceibal dependen de los apoyos que se les presenten en los contextos y redes oficiales y necesitan de ese soporte para aprender y apropiarse de los nuevos recursos. Esta actitud no depende de sus aprendizajes previos sobre TIC, sino de su postura ante las demandas institucionales sobre su desempeño profesional. Luego de que incorporan los nuevos recursos son capaces de indagar en otros territorios vinculados. Al momento de la entrevista, están haciendo el proceso de apropiación instrumental, general y específico para incorporar los recursos de Ceibal.

En sus aulas, las laptops están naturalizadas en base a propuestas planificadas, pero si necesitan utilizarlas por una situación emergente lo hacen con plasticidad. Han incorporado con dificultad el manejo de la plataforma GURÍ, la que utilizan para cumplir satisfactoriamente con los requerimientos institucionales, como, por ejemplo, la comunicación con las familias.

El resto de las plataformas, CREA y PAM, M7 las ha incorporado. En el caso de M6, ha incorporado el uso de *apps* específicas desarrolladas para Nivel Inicial y el uso de la sala de videoconferencia.

Tienen la percepción clara de que dependen de apoyos como los que ofrecen las MAC y las dinamizadoras, antes de salir a indagar por su cuenta.

Sobre la percepción que tienen sobre sí como aprendices a lo largo de su vida, muestran algún nivel de consciencia sobre que los entornos de aprendizaje las han determinado en la elección de los contenidos y en las estrategias con las que procesaban los aprendizajes, y que sus formaciones profesionales han estado vinculadas con la oferta validada en el contexto, las que en ocasiones se articuló con algún interés personal.

En la entrevista, cuando les preguntamos por su forma de aprender rápidamente pasan a narrar situaciones concretas de aprendizaje que, con la misma rapidez, ligan a la narración de actividades de enseñanza con los estudiantes. Es decir, que muestran cierto desconocimiento y, por tanto, ausencia de reflexión sobre las estrategias que utilizan para aprender.

En el mismo nivel de narración, M7 comenta con sorpresa y alegría que está aprendiendo inglés por inmersión. Asimismo, en algún momento de la entrevista reflexiona sobre su dificultad para aprender a manejar los recursos de Ceibal y construye una nueva explicación: “No sé, capaz porque me sentí muy sola”. En cambio, M6 comenta los aprendizajes que está haciendo con la MAC y se preocupa por nuestra opinión.

La postura en la que las ubicamos es concordante con los modos subjetivantes de la institución educativa.

Descontenta

Como su nombre lo indica, se trata de un grupo de docentes en las que predomina el sentimiento de descontento, son M1 y M5. Ellas se disponen a aprender sobre Ceibal en contextos y redes oficiales, si bien ambas se muestran flexibles para transitar distintos entornos de aprendizaje.

Al momento de la entrevista, están en proceso de aprender a utilizar los recursos y herramientas de Ceibal, incluso tienen alguna dificultad en el manejo de la plataforma GURÍ, con momentos de molesta frustración a pesar de lo cual cumplen con utilizarla para comunicarse con las familias a través de GURÍ familia. También están aprendiendo a manejarse con las plataformas PAM y CREA.

Para procesar esos aprendizajes, necesitan del apoyo de las figuras de MAC o dinamizadora. Utilizan las *laptops* en el aula en base a actividades planificadas con baja frecuencia. Se empeñan en superar las resistencias que claramente están asociadas con emociones de malestar y enojo. En este grupo, el malestar tiene su origen en malas experiencias con colectivos de centro. A pesar del malestar, ambas disfrutaban aprendiendo, más si se trata de algo que les interesa. Los entornos TIC no les resultan un obstáculo en sí mismos. Son conscientes de que el malestar está relacionado con las malas experiencias con los colectivos de centro (presente o pasado) y que esa es la razón de su poca disposición a aprender sobre Ceibal, pero no Ceibal mismo. Los logros de aprendizajes sobre Ceibal las sorprenden positivamente.

Además, ambas en algún momento de la entrevista reflexionan sobre lo que les pasa con Ceibal y hacen una revisión de sentidos, no solo en tanto aprendiz sino también en tanto profesionales, analizando su trayectoria personal de actividad.

Ellas sostienen la tensión entre los modos subjetivantes y las modulaciones subjetivas, pero se frustran por tener que trabajar con un colectivo de pares poco reflexivo. Son el grupo más vulnerable al contexto de práctica que las conecta con sentimientos de malestar, enojo y bronca que contienen importantes niveles de angustia, lo que les impide disponerse positivamente ante Ceibal.

Por consecuencia, sus configuraciones subjetivas sobre la posición de aprendiz respecto de Ceibal responden en gran medida a los sentidos de reconocimiento sobre sí mismas como profesional y la relación con sus colegas anteriores y actuales más que con la experiencia subjetiva sobre el aprendizaje con Ceibal. En ellas es donde vemos con mayor claridad la incidencia del componente de las otras identidades en la configuración como aprendices de Ceibal.

Reivindicativa

Este grupo está integrado por una sola de las integrantes de la muestra, M2. Pensamos que los rasgos que ella presenta son lo suficientemente diferente del resto como para describirlos particularmente. Como su nombre lo indica, se trata de rasgos que muestran una posición de reivindicación ante la inclusión de TIC al aula.

Los rasgos que definen este posicionamiento implican que la docente aprende sobre los recursos y herramientas de Ceibal en contextos oficiales, pero solo aquello que considera indispensable para su trabajo. Incluso, realiza gestiones para justificar su desacuerdo con alguna plataforma o *apps*. De todas formas, en contra de su voluntad, igualmente se encuentra en un nivel inicial respecto de los aprendizajes, tanto instrumentales como específicos. Significa que maneja con dificultad la plataforma GURÍ, PAM y CREA, sobre las que está empezando a ver de qué se tratan cuando planifica actividades con la MAC, quien las lleva adelante en el contexto del aula. Como es de esperar la frecuencia de esas actividades son de baja a excepcional.

En consistencia con lo dicho, la mediación con las familias por medio de GURÍ familia se utiliza para cumplir con las prerrogativas institucionales. Por consecuencia, para procesar aprendizajes relacionados con Ceibal depende de que otro la apoye, por ejemplo, la MAC, o de que se lo exijan institucionalmente. Hay que acotar que esto último la conecta con emociones negativas, de enojo y oposición.

La reflexión sobre la percepción que tiene sobre sí como aprendiz es escasa con tendencia a la ausencia. Apenas hay algunas referencias a su condición de estudiante de grado con relación al contexto de actividad, dominado por el formato libro de papel y el aprendizaje mecánico de aspectos instrumentales básicos de los entornos digitales como digitalizar textos, cortar, pegar y el uso de buscadores.

Se ubica en una postura concordante con los discursos del gremio de los primeros años de Ceibal, predominantemente reactiva y rígida. Muestra una configuración subjetiva concordante con los modos subjetivantes de los discursos gremiales.

Es viable destacar que la situación de entrevista de por sí no propició líneas transversales de sentido sobre sí misma como aprendiz.

Para concluir, en la Tabla 19 organizamos sistemáticamente las configuraciones de rasgos en base a las modalidades del modelo de IdA según los resultados del análisis que hemos comentado.

Tabla 19

Grupo de rasgos de postura ante aprendizajes y apropiación de TIC con sentido pedagógico organizada en base a las modalidades del modelo de IdA

Modalidad de aprendiz	Rasgo	Grupo 1 M4 M9	Grupo 2 M3 M8	Grupo 3 M6 M7	Grupo 4 M1 M5	Grupo 5 M2
Modalidad sobre Ceibal	Postura	Entusiasta	Motivada y políticamente correcta	Suscriptora	Descontenta	Reivindicativa TIC
	Valoración ideológica	Positiva	Positiva	Positiva	Positiva	Positiva
	Ecosistema, contexto y entornos de aprendizaje	Ecosistema	Contextos y entornos oficiales	Contextos oficiales máxima implicación	Contextos y entornos oficiales.	Contextos oficiales en grado mínimo
	Aprendizaje instrumental (logrado, en proceso, inicial, sin aprendizaje)	Logrado	En proceso	En proceso	En proceso	Inicial
	Aprendizaje específico (logrado, en proceso, inicial, sin aprendizaje)	Logrado y en desarrollo asociado a emociones positivas y de entusiasmo	En proceso y desarrollo asociado a emociones positivas	En proceso y desarrollo asociado a emociones positivas de sorpresa y sentimiento de carencia	En proceso, superando resistencias y emociones asociadas con el malestar, enojo y sorpresa	Iniciado con poca voluntad
	Gestión administrativa con TIC (manejo experto, con dificultad, sin manejo)	Manejo experto con sentido crítico	Manejo experto	Manejo con dificultad, con el fin de cumplir satisfactoriamente	Manejo con dificultad, asociado a frustración	Manejo con dificultad, para cumplir los mínimos
	Manejo de plataformas de Ceibal y/o REA. (experto, avanzado, medio e inicial)	Manejo experto de Ceibal y REA	Manejo avanzado de Ceibal	Manejo medio de Ceibal	Manejo inicial de Ceibal	Manejo preinicial de Ceibal
	Actividad de aula (naturalizada, actividades emergentes, una vez a la semana, más de una vez por semana, excepcional)	Naturalizada. En sus aulas las laptops están siempre a disposición	Naturalizada y actividades emergentes	Naturalizada con frecuencia regulada, y/o actividades emergentes	Frecuencia regulada con tendencia a la evitación	Actividad excepcional, planificada con asistencia de Mac

	Comunicación con la familia por plataforma (natural, por orden de superiores, nunca)	Natural y apoya a la familia en el manejo de los recursos	Natural	Natural, por orden de superiores	Natural, por orden de superiores	Por orden de superiores
Modalidad sobres sí como aprendiz de Ceibal	Estrategias de aprendizaje (autónomo, dependencia relativa, dependencia total)	Autónomo y colaborativo	Autónomo y dependencia relativa	Dependencia total	Dependencia relativa y/o total	Dependencia total
	Aprendizaje con otros	Aprende con otros, apoya a otros y busca más	Aprende con otros	Necesitan del apoyo de otros	Acepta apoyos y en ocasiones puede sola	Dependencia
Modalidad sobres sí como aprendiz	Reflexión transversal sobre contextos y entornos de aprendizaje (desarrollada, incipiente, ausente)	Desarrollada	Incipiente en desarrollo	Incipiente en desarrollo	Desarrollada	Incipiente
	Reflexión transversal sobre tipo de actividad (desarrollada, incipiente, ausente)	Desarrollada	Desarrollada	Desarrollada	Desarrollada	Incipiente
	Reflexión transversal sobre las emociones (desarrollada, incipiente, ausente)	Desarrollada	Inicial en desarrollo	Inicial en desarrollo	Desarrollada	Ausente
	Reflexión sobre la construcción de sentidos sobre sí como aprendiz (desarrollada, incipiente, ausente)	Desarrollada	Inicial en desarrollo	Inicial en desarrollo	Desarrollada	Ausente
	Sentidos coconstruidos en la entrevista	M4 – sí M9- sí	M3 - sí M8 - sí	M6 – no M7- sí	M1 – sí M5 - sí	M2 - no

5.4. Objetivo 3

Analizar la relación entre las experiencias de aprendizaje y las consideraciones epistemológicas de los docentes de la muestra ante las finalidades, objetivos y los procesos de IE que impulsa el Plan Ceibal en los centros educativos y en las aulas, con la postura de las CdP y las CdPA con las que ellos se identifican.

¿Cuáles son las posturas de las CdP y las CdPA con las que se identifican los docentes de la muestra ante las finalidades, objetivos y los procesos de IE que impulsa el Plan Ceibal, de acuerdo con la documentación por ellas elaborada?

Los colectivos asociados a la práctica docente que surgen en las entrevistas en orden de relevancia son: en primer lugar, el colectivo de centro, luego les siguen las salas de ATD, el grupo de amigas-colegas, los espacios de trabajo en la *web-red* y, en último lugar, el gremio.

De todos ellos los que pueden asociarse con la definición de CdP o CdPA son los colectivos de centro que, en general, concuerdan con las características de CdP. Solo una de las docentes comenta características de la CdPA cuando se refiere a la dinámica del colectivo de centro, es el caso de M9, asunto que se relativiza con los discursos de M6 y M3 que perteneciendo al mismo centro no son tan claras al respecto, puesto que ellas se concentran en los aprendizajes que están procesando personalmente.

En general, las integrantes de la muestra identifican al colectivo de centro como el espacio en el que debaten algunos asuntos sobre la educación, entre los cuales se encuentra Ceibal. La modalidad y frecuencia de esas instancias varían desde un encuentro semanal hasta encuentros regulados por la convocatoria de ATD a salas docentes.

Las salas docentes son instancias de trabajo instituidas en el sistema, si bien la frecuencia varía según el programa, nosotros tomamos la referencia de la frecuencia establecida en el de *educación común*, donde responden a las convocatorias de las ATD nacional y que suelen realizarse una o dos veces al año. En el tiempo que abarca nuestro estudio, 2007–2016, efectivamente se convocaron con esa frecuencia. Pero también puede ocurrir que las salas estén integradas como instancia de trabajo sistemática en la propuesta de centro. Para ser más específicos, tenemos que aclarar que nosotros encontramos documentación solo de las instancias de ATD, no así de las salas por centro. De manera que contamos con documentos que responden a la posición negociada de los docentes con alcance nacional. Hecha la aclaración, comentamos que en los documentos constatamos que en los primeros años de implementación del Plan Ceibal la ATD se pronunció en contra de la modalidad *top down*, pero manifestando su apoyo al componente de inclusión social de la política pública, por lo que vemos concordancia entre las percepciones singulares de las participantes del estudio con la ATD.

En los documentos distinguimos dos líneas argumentales:

1. Se trata sobre la política económica, donde el debate se concentra en cuáles son los rubros que deben considerarse para medir si el estado alcanza la meta propuesta de lograr invertir el 4.5%⁴⁴ del PBI en la educación. El reclamo de los docentes en este aspecto se concentraba en mejorar las condiciones laborales, la implementación del Plan Ceibal y los montos que ello significaba les hizo mirarlo con recelo dado que considerar el gasto de Ceibal mermaba las expectativas de mejora laboral especialmente en el aumento salarial.

44 Al 2016, la inversión del PBI en educación alcanza el 4,76%, incluyendo la inversión en TIC.
<https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/educacion/uruguay>

2. Esta segunda línea se basa en el componente pedagógico, que articula la crítica al modelo *top down*. Desde el primer momento se reclamó tiempo para formular la propuesta pedagógica para el uso de las TIC y se solicitó la implementación de instancias de formación para instrumentar a los docentes urgidos por la necesidad de incluir las TIC a sus prácticas. Hay que mencionar además que de forma reiterada se demandó al gobierno que reconozca a los docentes como los expertos en educación, a quienes se debería haber consultado sobre la decisión de vehicular por medio del sistema la ejecución de la política pública que se prevé generará transformaciones en el mismo sistema.

De esas argumentaciones se derivan las posturas consecuentes en las que exigen que el uso de las plataformas y los diferentes recursos TIC no se incluyan como factores en la evaluación del desempeño profesional. Ello se documenta en el informe de ATD nacional de 2015 cuando se propone que:

- En la evaluación de los docentes no debe tenerse en cuenta el uso de plataformas, ya que el mismo no es obligatorio.

- El docente tiene a su alcance varias Plataformas (CREA, PAM, EDU, Biblioteca Ceibal y DOMO⁴⁵) educativas gratuitas, que puede elegir trabajar, o no, con ellas, y cuáles de ellas seleccione. (Informe ATD nacional, 2015b, p. 27)

De forma particular reivindican que la inclusión de la formación en lengua extranjera mantenga el modelo de clase presencial y que la ejecución del programa de *Ceibal en inglés* sea opcional. En el mismo sentido, se pronuncian específicamente sobre el uso de la plataforma CREA y más adelante en el tiempo lo harán sobre la plataforma para planificar.

También reclaman que se generalicen y reconozcan salarialmente las salas docentes, al menos en el grado que se reconocen en los centros asociados a la RGA, un total de 16 horas anuales (cuatro salas de cuatro horas a realizarse anualmente).

Por otra parte, encontramos que dos de las integrantes de la muestra consideran como colectivos de referencia a espacios de intercambio colaborativo en la *web-red*. En estos, no hay una toma de posición explícita con relación a los objetivos de Ceibal, pero la experiencia que se desarrolla con ellos da cuenta de que su intención es la de construir entornos de intercambio sobre la inclusión de las TIC a las prácticas pedagógicas. Por lo tanto, inferimos una posición favorable a innovaciones que incorporen las TIC en la referencia a esos entornos.

El gremio AdeMU asumió una postura de apoyo crítico a la implementación de Ceibal, pero eso no está documentado. Es una postura que se difunde por la prensa sin apoyo de documentos oficiales. En una de las ES surgen comentarios positivos sobre el gremio, es una docente que se declara militante y en otras dos ES encontramos referencias negativas, mientras que en las seis restantes ni siquiera hay referencias, de donde inferimos que para las integrantes de la muestra intencional de nuestro estudio el gremio no es un colectivo relevante.

¿Cuál es la postura documentada del colectivo del centro en que se desempeña cada integrante de la muestra, sobre las finalidades y objetivos del Plan Ceibal y sobre los procesos de IE que busca impulsar?

No hay postura documentada de los colectivos de centro respecto de Ceibal porque no hay tradición de que ello ocurra. Los colectivos de centro, mayoritariamente, trabajan en base a acuerdos implícitos dominados por las

45 Domo es una plataforma multijugador, alojada en el Portal Ceibal. <https://valijas.ceibal.edu.uy/recurso/81>

lógicas prácticas, los instituidos y los modos subjetivantes. Las ATD no se señalaron como un organismo que posicionara al colectivo de centro, si no como mecanismo de consulta para posicionar la postura de los docentes en el consejo del CEIP con alcance nacional. Sin embargo, es la referencia inmediata a nivel personal. Al respecto, además tenemos que aclarar que no indagamos si en el centro se conservan las actas de ATD y tampoco solicitamos a la dirección de los centros información ni documentación sobre instancias de trabajo del colectivo.

En los discursos de las integrantes de la muestra la referencia es a la sala docente. De esta manera, el colectivo del centro puede referirse al mismo tiempo como sala, pero siempre que así sea se está haciendo referencia al espacio de reflexión sobre asuntos vinculados a la práctica profesional, independientemente de si la instancia responde o no a una convocatoria de ATD.

¿En qué aspectos o componentes de las finalidades y objetivos del Plan Ceibal se detectan coincidencias, discrepancias y/o singularidades entre la postura del docente y la de las CdP, las CdPA y/o el colectivo del centro en el que desarrolla la docencia?

Todas las docentes y los colectivos a los que pertenecen comparten la postura de la ATD por lo que se asumen los aspectos mencionados en las respuestas anteriores.

Ahora bien, tenemos que decir que para contestar esta pregunta con más profundidad tendríamos que haber recopilado documentos específicos que nos permitieran inducir la postura de los colectivos de centro con solidez. Podría tratarse de las planificaciones o proyectos de los directores de centro, o bien entrevistas específicas a la dirección de centro con foco en el funcionamiento del colectivo docente o ambos. Por una parte, evaluamos como una carencia en la metodología y, por otra, recogemos como justificación para investigaciones específicas que analicen esa dimensión.

Otro asunto es la concordancia o discrepancia entre las posturas singulares con las posturas que adoptan en la práctica los colectivos de centro, ya sea desde las lógicas prácticas o respaldadas en las decisiones de ATD. A pesar de que no contamos con documentos para fundamentar las posturas de los colectivos de centro, nos parece relevante incluir un par de consideraciones al respecto.

Según nuestro análisis hay una intencionalidad institucional de promover la regularidad de las salas docentes, independiente de las convocadas por ATD, con el propósito de institucionalizar la reflexión sobre la práctica situada (Perrenoud, 2010) para la generación de las pedagogías de aprendizajes profundos, en particular sobre la práctica con TIC, que en el tiempo que recogimos los datos se promueve en los centros que se asocian a la RGA en base el modelo de *innovación inherente*.

Sin embargo, en algunas de las ES de docentes que pertenecen a centros asociados a la RGA se muestran contradicciones con esa intención. Los ejemplos típicos los configuran en un extremo M1 y M7. La primera es porque afirma ocupar una posición epistémica y emocional muy diferente al colectivo de centro que, a pesar de estar asociado a la RGA, según su experiencia no constituye CdPA. Es justamente esa la razón de su malestar.

En oposición, en el caso de S_M7 testimonia que su centro resolvió desafiliarse de la RGA, ya que no significaba ningún beneficio. Es importante aclarar que su centro pertenece al programa de tiempo completo y, por lo tanto, ya contaban con la frecuencia de sala docente que prevé RGA. Además, la inclusión de la MAC a jornada completa no les significó un apoyo valioso para procesar los aprendizajes para el uso de las TIC con sentido pedagógico. Es más, ella cuestiona los procesos de selección de las MAC, con lo que insinúa que el beneficio, o no, de contar con una MAC depende de ese proceso y de las características de la MAC.

En el otro extremo, el ejemplo son las entusiastas, dado que experimentan comunidad de intereses, diálogo con las colegas del centro, libertad para desarrollar intereses propios y en especial el reconocimiento de procesos de acumulación y producción en el plano epistémico. En el caso particular del centro de E_M9, al que también pertenecen M6 y M3, observamos que el colectivo presenta momentos de CdPA y momentos de CdP.

De todas maneras, en base al foco de nuestro estudio, lo pertinente es analizar las coincidencias o discrepancias tomando en consideración el relato de las experiencias subjetivas sobre el acuerdo o desacuerdo de las perspectivas singulares con las de los colectivos de centro. Con esto presente, estamos en posición de indicar que, en general, encontramos sinergia en cuatro aspectos:

- 1) Tanto las docentes como las ATD critican el modelo *top down* de IE de los primeros momentos de Ceibal.
- 2) Hay concordancia en el apoyo ideológico del componente de inclusión social.
- 3) El Plan Ceibal representa un proceso de IE que concreta en las Ferias Ceibal, espacios de intercambio y aprendizaje valiosos que promueven sentimientos de pertenencia al colectivo docente macro.
- 4) Tanto las ATD como las docentes entienden que las MAC y las dinamizadoras son figuras relevantes para acompañar la incorporación de las TIC a las prácticas educativas.

En síntesis, según lo vemos a partir de los documentos y las referencias a las ATD en las ES, en general, la ATD opera como CdP y también recogemos indicios para considerar que en algunas ocasiones y en algunos colectivos de centro las salas docentes convocadas a expensas de la ATD desarrollan dinámicas que las asemejan a CdPA. Por lo tanto, valoramos que los colectivos de centro pueden componerse como CdP o CdPA según los asuntos a considerar y los motivos que sostienen la instancia de intercambio. De todas formas, en atención a las definiciones de Wenger (2001) y Gibbons (1998) respectivamente, es menester señalar que ni la frecuencia de las salas, ni la definición de sus objetivos son suficientes para configurar una CdP, ni una CdPA.

Para concluir, entendemos que las instancias de trabajo colectivo en los centros, cuando están presentes, tal como se refieren en este estudio, nos parece conveniente describirlas como instancias de trabajo *colectivo profesional* entre docentes de un centro, con o sin frecuencia sistemática en las que se tejen redes de colaboración y reconocimiento mutuo que pueden constituirse para: a) vehiculizar información y tomar decisiones sobre asuntos de la práctica, b) reivindicar las condiciones de trabajo, c) reflexionar sobre la práctica y aprender de ella.

Esta dinámica en algunas oportunidades corresponde con las definidas por Wenger (2001) para las CdP y otras con las definidas por Gibbons (1998) para CdPA. Tienen la característica de configurarse como el *entorno sociocultural* que condiciona la experiencia subjetiva de aprendizaje sobre las TIC y sobre sí mismas como aprendiz, por lo que modulan las características del desempeño profesional singular y colectivo en los procesos de IE.

Síntesis de la segunda parte

Establecimos que el estudio se organiza en torno a tres objetivos:

- 1) Sobre las consideraciones epistemológicas de una muestra intencional de docentes uruguayos de Nivel Inicial y Primaria ante Ceibal y los procesos de innovación educativa relacionados.
- 2) Sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje y la percepción que tienen de sí mismos como aprendices y como profesionales al aprender a usar las TIC con propósitos pedagógicos.

3) Sobre la relación entre las consideraciones epistemológicas, las percepciones sobre sí mismos como aprendices con las posturas de las CdP o las CdPA con las que ellos se identifican.

Fundamentamos el enfoque del estudio cualitativo de orientación fenomenológica y hermenéutica organizado con análisis temático de alcance exploratorio. Establecimos el campo de problema como un campo de conocimiento complejo y holístico donde el sujeto y el contexto se coproducen constantemente.

Definimos, caracterizamos y fundamentamos la integración de tres fuentes de información constituidas con 9 participantes (seleccionados a partir de 10 entrevistas colectivas a 68 docentes), 7 informantes clave y 47 documentos. De igual manera, fundamentamos y describimos los procedimientos para la selección de los participantes, los informantes clave y los documentos e instrumentos para recoger la información por medio de entrevistas semiestructuradas y revisión de documentos. También describimos los procedimientos de análisis que se basaron en cuatro dimensiones: 1) implementación del Plan Ceibal, 2) innovación con Ceibal, 3) comunidades de práctica y 4) aprendizaje.

Establecimos los criterios y procedimientos éticos que consideramos en el estudio al amparo de la legislación vigente que regula la investigación con seres humanos en Uruguay.

Luego de presentar la síntesis del análisis a las entrevistas de las participantes según grupo de rasgos, organizamos los resultados según los objetivos. Para cada uno en primer lugar presentamos la síntesis de la percepción de los docentes y, en segundo lugar, integramos los elementos que surgen de los informantes clave y de los documentos que apoyan la comprensión y el análisis, ilustrados con citas y referencias.

Los resultados más relevantes por objetivo indican que:

1) Las participantes desconocen los objetivos y finalidades pedagógicas del Plan Ceibal de lo que son conscientes a partir de las preguntas del estudio y ante ello se movilizan con emociones de malestar. Por otro parte, todas conocen el objetivo de inclusión social de la política pública indicando como fuente de información la prensa.

2) Del análisis de las experiencias subjetivas de aprendizaje y la percepción de sí mismas como aprendices se desprende que todas las participantes reportan que la experiencia con Ceibal ha promovido pensamiento y reflexión sobre las estrategias para aprender. Nosotros identificamos cinco agrupaciones de rasgos en la disposición a aprender sobre el uso de las TIC. Las describimos y nombramos como 1) entusiasta, 2) motivada, 3) suscriptora, 4) descontenta, 5) reivindicativa.

3) El examen de la relación entre los resultados del objetivo 1 y 2 con las posturas de las CdP o las CdPA con las que se identifican las participantes arroja que las ATD corresponden con las CdP de referencia. Además, la postura de estas se correlaciona con el malestar de la experiencia subjetiva que promovió el modelo de innovación top down del primer momento. Por otra parte, encontramos que las trayectorias de participación personal en CdP, en CdPA o colectivos de centro afectan la construcción de sentido sobre la experiencia subjetiva de los aprendizajes presentes, pasados y futuros. En algunas circunstancias una buena experiencia previa puede ser un obstáculo para procesar las diferencias del presente y, en otras, promueve innovación. Por otra parte, algunas refieren a nuevos entornos colaborativos para aprender y pensar sobre la práctica docente en diferentes portales de intercambio colaborativo en la *web-red*.

TERCERA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la última parte vamos a discutir los factores más relevantes que emergen del estudio y nos permiten arrojar luz sobre la forma en que un grupo de docentes de CEIP se disponen ante los procesos de transformación e IE promovidos por Ceibal.

Dedicaremos un apartado a mostrar los aspectos más relevantes con relación a la disposición a aprender el uso de las TIC con intencionalidad pedagógica. En otro apartado, discutiremos la incidencia de los modelos de IE en esos procesos de aprendizaje. En el final, comentamos las limitaciones del estudio y algunas líneas futuras de investigación.

Capítulo 6. Discusión: los docentes uruguayos de Educación Primaria ante el Plan Ceibal

La adhesión ética y política al objetivo de inclusión social que justifica la creación de Ceibal fue el factor que facilitó el pasaje de una postura crítica al modelo *top down* de IE a una postura de aceptación a la inclusión de TIC en los centros y las aulas. Por lo tanto, está contribuyendo a la transformación del modelo *top down* en uno *mixto* con componentes de los modelos *middle out* e *inherente*. Sin embargo, la distancia entre las conceptualizaciones de los directivos y las de los docentes de centro al respecto de los propósitos pedagógicos son lo suficientemente importantes como para considerar que los componentes del modelo *top down* continúan operando. El grado de transversalidad que presenta la institución en este asunto es un indicador negativo sobre el que conviene intervenir para robustecer el pasaje al modelo *mixto*, lo que también reducirá la diferencia en las velocidades en que se desarrolla el proceso de transformación institucional.

De la experiencia subjetiva de aprendizaje para el uso con sentido pedagógico de las TIC en las docentes de la muestra hemos visto que todas han desarrollado, como mínimo, aprendizajes de alfabetización digital, pero en ningún caso esos aprendizajes se relacionan de forma consciente e informada con los objetivos pedagógicos que la institución y Ceibal promueven. Esta distancia también representa las velocidades a las que los distintos niveles de la institución se apropian del Plan Ceibal tanto en su componente tecnológico como pedagógico.

En base a lo que analizamos estamos en condiciones de argumentar que, en todas las integrantes de la muestra, la postura en la que se configuran como aprendices de las TIC con intencionalidad pedagógica se explica de forma coherente con la trayectoria personal de la experiencia subjetiva de participación profesional y en actividades de aprendizaje puntuales y transcontextuales que se resignifican con las actividades de aprendizaje promovidas por Ceibal según la historia personal, el contexto de la práctica y los apoyos disponibles.

En términos generales, identificamos dos líneas de sentido.

1. La primera implica las explicaciones asociadas a las características del *entorno sociocultural de la actividad* de aprendizaje.
2. La segunda se configura a partir de las trayectorias de participación de las experiencias subjetivas de aprendizaje y en base a los *entornos socioculturales de desempeño profesional*.

1. En relación con la primera, observamos que tanto en las que se disponen a aprender como las que no el contexto es un elemento determinante, donde los factores relevantes son el colectivo de centro, la presencia de las MAC y las características socioculturales de los estudiantes y sus familias.

Los colectivos de centro que se caracterizan por actividades compartidas de reflexión sobre la práctica se asocian a experiencias valiosas de aprendizaje sobre la práctica y sobre sí mismas en la práctica.

Cuando la valoración de la experiencia pasada es positiva en contraste con la actual, entonces sirve para explicar el malestar del presente, en el que Ceibal es uno de sus componentes. Pero cuando es inverso, es decir, cuando la experiencia actual es más positiva en contraste con las anteriores, eso es un argumento que justifica el cambio en el SdR sobre sí mismas, por ejemplo, cuando en la experiencia actual se satisface la necesidad de aprender que en otro tiempo enmarcado por otro contexto se experimentaba como imposible.

En esas circunstancias, la emergencia de nuevas posturas se relaciona con el logro de nuevos aprendizajes compartidos en los colectivos de centro, donde entre las colegas se entregan AdR positivos que ayudan a la reflexión sobre sí mismas y contribuyen a la configuración de la IP común y valiosa. Son *colectivos de centro* habilitadores de nuevos aprendizajes, donde tienen lugar experiencias subjetivas de reconstrucción y coconstrucción de SdR. Es necesario aclarar que en esos marcos la experiencia singular se enlaza con la configuración de redes de sentido que generan pertenencia al colectivo. A estos procesos los reconocemos como *configuraciones subjetivas innovadoras* de sentidos en la IP, que se asimilan a las que Aldana (2019) conceptualiza como las *experiencias ecológicas de aprendizaje*, pero al nombrarlas *configuraciones subjetivas* invocamos la producción colectiva de sentidos en la dimensión sociocultural de la práctica en los que definimos como *colectivos profesionales*.

Así es que pensamos que las experiencias de aprendizaje, que ocurren en *colectivos profesionales* que presentan dinámicas de CdPA, que tienen efectos sobre los sentidos que se construyen, reconstruyen y coconstruyen sobre la práctica profesional promoviendo nuevos sentidos en la IdA y sobre la IP contribuyen al desarrollo disciplinar y, por consiguiente, a los procesos de IE.

De manera semejante, identificamos la emergencia de *colectivos de colaboración e intercambio de buenas prácticas*, de reflexiones y aprendizajes en la *web-red*. En estos aspectos, la dinámica de la experiencia subjetiva de aprendizaje tiene mayor peso sobre los procesos singulares, sin embargo, en tanto que son entornos de interacción social y profesional sobre los asuntos de la práctica pensamos que de alguna manera están operando también sobre los ajustes en la IP. En especial, se marcan porque las docentes los indican como entornos de aprendizaje con otros que cumplen la particularidad de ser colegas, de donde inferimos que es interesante y conveniente valorar su incidencia en los procesos de reconfiguración de la IP en los contextos enriquecidos con TIC, en las configuraciones de sentido sobre sí mismas como aprendiz y en los procesos de IE.

No obstante, valoramos conveniente para referirnos a esos entornos abandonar el constructo de comunidad y adoptar el de *espacios sociales semióticos de afinidad* caracterizado por Gee (2005). En este sentido, se propone pensar los entornos colaborativos que se forman en los portales o diferentes sitios *web* como *espacios*, despojándolos de las características asociadas tradicionalmente a los grupos de pertenencia. El autor describe esos espacios como entornos de aprendizaje en la *web* que no se definen por coordenadas geopolíticas, ni por la pertenencia institucional. Si no que se definen por el trabajo colaborativo, la equidad y paridad entre los participantes, por desarrollar aprendizajes distribuidos, espacios porosos respecto de diversos entornos semióticos, donde se promueven conocimientos intensivos y amplios, así como se integran conocimientos dispersos. También se caracterizan por valorar el conocimiento tácito, y en cuanto a las formas de participación admiten su pluralidad y el acceso en diferentes niveles sin liderazgos fijos, antes más bien son organizadores de la tarea. Estas características hacen sentido con las que las participantes identifican en esos nuevos espacios de participación, que en el estudio nombramos como *web-red*.

Según lo vemos, esas prácticas y modalidades de participación también incidirán en la reconfiguración de la institución educativa.

2. Con respecto a la segunda línea de sentido que se centra en la construcción singular de la IdA transcontextual, también el contexto ocupa un papel determinante, por ejemplo, en algunos de los momentos de entrevista de M1 se observa que emergen reconocimientos sobre sí mismas que refiere a su trayectoria profesional. Los parafraseamos para generalizar los ejemplos del siguiente modo:

M1 - Lo que pasa que yo antes participaba de un colectivo que (...) Estaba acostumbrada a que el colectivo debatía sobre cuestiones de educación. No lo había pensado hasta ahora, pero hablando contigo se me aclara la idea.

Son fórmulas argumentales que construyen articulaciones y líneas de sentido que dan unidad transversal a la IdA por medio de los SdR sobre su participación en actividades de aprendizaje.

En general, al tiempo que construyen esas explicaciones coconstruyen SdR sobre sí mismas. Son momentos en los que la ES se compone como espacio de reflexión sobre sí como consecuencia de la operación psíquica que se promueve al tener que comunicar, mediar a través de las palabras su experiencia subjetiva para compartirla con la investigadora. Este es un aspecto relevante que robustece lo observado en los estudios de Falsafi (2005), Aldana (2019) y Saballa (2019) sobre el efecto de resignificación y coconstrucción de SdR sobre sí mismo, cuando la actividad se centra en la reflexión sobre la IdA.

Las que se reconocen como aprendices competentes, tanto en el pasado como hacia el futuro (entusiastas), por una parte, confían en sus capacidades para lograr los objetivos que se propone y, por otra, se proponen objetivos ajustados a sus competencias. Son capaces de gestionar adecuadamente los tiempos y tareas que implican los aprendizajes, disfrutan de los procesos de aprendizaje en los que construyen, reconstruyen y reconstituyen contenidos y sentidos. Se muestran seguras sobre sus competencias y deseo por aprender. La diferencia entre las experiencias pasadas y las presentes está relacionada a la disponibilidad de material, información y la diversidad de formatos con los que apoyar los aprendizajes. Entre otros: la interlocución a tiempo real con los colegas, el acceso a investigadores contemporáneos, la disponibilidad y posibilidades que se pueden desplegar con los REA.

En oposición, las que están conectadas con el malestar docente sitúan la carga de la explicación en la cualidad negativa del contexto (descontentas). Pero a poco de pensar sobre ello, reflexionan sobre su posición en esa situación particular, lo que provoca un movimiento singular hacia el análisis de la implicación sostenida por la presencia del investigador, quien no representa un lugar de saber sino de construcción de sentido. También en este movimiento vemos el efecto de la situación de la ES para promover la construcción, coconstrucción y reconstitución de SdR sobre sí mismas como aprendices.

Por otra parte, las que confiaban poco en sus competencias como aprendices (suscriptoras), el dispositivo construido para la *formación en servicio* con las MAC y las dinamizadoras les brinda un acompañamiento personalizado a medida que les otorga ayudas ajustadas, inmediatas y pertinentes habitualmente acompañadas con AdR positivos para promover empoderamiento.

Las que incorporan las TIC porque cumplen con la demanda institucional encuentran novedad en la interacción entre colegas en la comunidad ampliada (motivadas).

Por último, la reivindicativa muestra una tendencia a la reproducción de los modelos y argumentos del primer momento de implementación de Ceibal, por tanto, su trayectoria personal de participación resulta un obstáculo para nuevos aprendizajes.

Como lo atestiguan estas descripciones, el problema no está en la resistencia de los docentes sino en la configuración de sentido institucional sobre la IE con inclusión de TIC. De ahí inferimos que promover sentido epistémico sobre el aprendizaje para el uso pedagógico de las TIC y no solo por la inscripción laboral desbordará en sentimientos de pertenencia e implicación en el proceso de transformación educativa. Pensamos que trabajar en este componente es de gran relevancia en el contexto de transformación del ecosistema educativo porque tal como lo comentan García y Báes (2016) el uso pertinente de las TIC y no las TIC *per se* será lo que desbordará en transformaciones del sistema que debe continuar dando respuesta a la demanda social de educar a todos para ser ciudadanos activos y críticos.

En la misma dirección, considerando la relevancia que los docentes le otorgan a las salas docentes, valoramos que redefinirlas en espacios sistemáticos de formación y reflexión compartida sobre la práctica como una función del desempeño profesional se sumaría sinérgicamente a los efectos de los programas de formación en servicio representados en la figura de la MAC. En este sentido, proponemos definir las de forma explícita como *colectivos profesionales* de docentes de centro, con frecuencia sistemática abocados a:

- a) Vehiculizar información y tomar decisiones sobre asuntos de la práctica
- b) Valorar y proponer mejoras y ajustes a las condiciones de trabajo
- c) Reflexionar y aprender sobre y de la práctica para contribuir al desarrollo de la disciplina en la nueva ecología del aprendizaje que caracteriza a la sociedad de la información y el conocimiento.

En acuerdo con Gottlieb (2017), la compensación salarial del trabajo en ese ámbito es un requisito para el desempeño profesional y, por consecuencia, para el desarrollo de IE ajustadas a las necesidades de época.

Capítulo 7. Implicaciones para el Plan Ceibal, los procesos de innovación educativa y desarrollos futuros

Una consideración especial nos merece la reflexión sobre los modelos de innovación. Hemos visto que Ceibal inicia con el modelo *top down* y que progresivamente va transformándose hacia el modelo *mixto*, lo que argumentamos en base a los discursos de las docentes y las percepciones de los IC sobre el ajuste entre las expectativas y las propuestas de formación.

Los modelos *middle out* se aplican con buenos resultados en escenarios de pequeñas escalas. Tratándose de la educación formal esos modelos habitualmente surgen de los directivos o de un pequeño grupo de docentes, quienes invitan a participar de la propuesta al colectivo del centro. Luego, enfrentan el problema de la sostenibilidad y después el de la escalabilidad, con lo cual también en los procesos de innovación que se inician a partir de experiencias de pequeña escala, se observan dos velocidades que corresponden con los mismos niveles, el de los directivos y el de la docencia directa. La diferencia radica en que en el origen los docentes son convocados a participar del proceso. Se los convoca a ser protagonistas activos para la innovación educativa y profesional, teniendo un especial cuidado en la comunicación de los propósitos y las fundamentaciones teóricas que los sostienen, por ejemplo, la experiencia de la *Escola Riera de Ribes de Sant Pere de Ribes* (Gallardo, 2019); *el INS Quatre Cantons de Poblenou, Barcelona* (Grau, 2019); *el INS Cardener de Sant Joan de Vilatorrada* (Altzet, 2019) o *el INS Cal Gravat de Manresa* (Barlam, 2019).

Esa invitación, en general, prevé un primer momento de formación y explicitación de acuerdos básicos sobre la intencionalidad de las prácticas educativas. Además, implica planificar, desarrollar, evaluar y ajustar estrategias y objetivos de las propuestas educativas enmarcadas en propósitos acordados colectivamente. Esas experiencias promueven el desarrollo de docentes reflexivos y la construcción de CdPA. Todo incide favorablemente en el grado de apropiación del proyecto pedagógico y el desarrollo de propuestas pertinentes al contexto institucional que no son dogmas, sino proyectos en movimiento. En este marco, los directivos asumen su posición propositiva como líderes de procesos de innovación, pero ocupando un rol de coconstructores de sentidos colectivos sobre esos procesos instituyentes.

Ahora bien, como lo acabamos de señalar, este modelo luego enfrenta dificultades cuando pretende escalar sus principios y estrategias a nivel del sistema, porque se trata de un modelo que privilegia la dimensión humana de las prácticas contextualizadas, mientras que en el nivel del sistema se necesita la construcción de generalidades transcontextuales.

Por otra parte, la experiencia que llevan adelante los Jesuitas, *Proyecto Horizonte 2020* (Naranjo y Lago, 2019), representa una situación intermedia. Basados en el modelo *middle out* están escalando la experiencia a la red de colegios jesuitas. Inician en Barcelona con la intención de extenderla a otras partes de España y el mundo. Para ello dedican un tiempo previo a la inclusión de los docentes en los marcos epistémicos del proyecto y desarrollan materiales teóricos específicos y manuales de formación. Su interés no es el de construir un nuevo macrosistema educativo, sino promover desarrollos locales, en base a una epistemología convergente compartida.

Los proyectos como el de *Educación 360* de Barcelona y *Enlace 360* de Uruguay se proponen construir una masa crítica de profesionales que adhieran a la perspectiva epistémica holística sobre los procesos y oportunidades de aprendizaje, con el estudiante en el centro de un proceso que conecta entornos, oportunidades e intereses de aprendizaje. Es decir, promueve la reflexión sobre la práctica que no se queda atrapada en la estructura de la escuela.

La RGA tiene puntos de contacto con la experiencia *Proyecto Horizonte 2020* al menos en la propuesta de escalabilidad y con la perspectiva de *Educación 360* en cuanto a la intención de relacionar experiencias innovadoras y espacios de reflexión. En teoría, el planteo es similar, invitar a los centros a participar del proyecto de investigación internacional sobre el desarrollo de nuevas pedagogías para lo cual se ofrecen instrumentos teóricos de formación para la construcción de códigos, perspectivas pedagógicas y prácticas comunes. Es un modelo de prácticas profesionales que implica trabajo colaborativo, el desarrollo de la competencia de reflexión profesional sobre la práctica, compartirla, evaluarla y aprender de ella con el interés del estudiante como centro. El proyecto de investigación internacional apunta a sistematizar las formas pedagógicas que se configuran en cada centro, de cada país.

Por tanto, la RGA es una invitación a generar un proyecto de centro concordante con el desarrollo de prácticas educativas, promotoras de aprendizajes profundos, gestionada en colectivos de centro que operen como CdPA. Sin embargo, las docentes de la muestra que participan de centros asociados a la RGA no pueden dar cuenta de su sentido. Solo mencionan algunos aspectos particulares, como la disponibilidad de MAC a tiempo completo y de tiempo sistemático para realizar sala docente, pero no tienen claridad sobre los componentes pedagógicos y epistémicos de los principios de la RGA. En consecuencia, nuevamente nos lleva a reflexionar sobre los mecanismos de comunicación institucional en CEIP y los procesos de construcción de sentido para promover IE. Si bien nuestro estudio no se concentró en los centros que se asociaron a la RGA la información que analizamos también sugiere que en esas experiencias el indicador del grado de transversalidad es negativo y por consiguiente el desarrollo del modelo de IE *inherente* presenta problemas en su ejecución. Sin embargo, es necesario recordar aquí que al tiempo de recoger los datos la experiencia de la RGA tenía solo dos años, lo que no es un tiempo suficiente para ser categóricos en lo que estamos comentando.

En esta dirección recuperamos la idea de que estamos siendo protagonistas de un momento histórico de transformación en los paradigmas que organizan la vida. Por lo tanto, es menester tener presente que los procesos de comunicación institucional hoy no se limitan a la vehiculización de información, sino que atravesados por el momento histórico de cambio de época tienen la responsabilidad ética y política de cumplir un papel en esa transformación con la que esbozar líneas de sentido para tejer la nueva red sociocultural.

7.1. Implicaciones para la extensión y ampliación del Plan Ceibal y los procesos de innovación educativa en la educación uruguaya

Es bastante claro que en el mundo los docentes y los directivos están procesando debates pedagógicos, de modelos organizacionales, de reconfiguración de un sistema cerrado (viejo) a un sistema interconectado. Probablemente, nos encaminamos hacia consensos teóricos, de principios y procedimientos más que de organización jerárquica de contenidos curriculares.

Asumiendo que el CEIP es un ente autónomo que pertenece al sistema de educación pública de Uruguay con características organizacionales de centralismo jerárquico y universalista y que asumió como contenidos del currículo el desarrollo de las competencias que identifica la RGA, consideramos necesario asesorar a CEIP en el plano de la comunicación institucional para ampliar el grado de transversalidad sobre el componente pedagógico de las iniciativas de innovación de Ceibal y la RGA, con el fin de promover la apropiación TIC con sentido pedagógico en la dimensión de la docencia directa.

Por otra parte, pensamos que debe incorporarse a la discusión el debate sobre las estructuras organizativas con el objetivo de rediseñar las interacciones entre el sistema formal y el ecosistema educativo de este tiempo, reconociendo el aprendizaje extendido. Ello ampliará el éxito del encargo social sobre el sistema formal para garantizar la generalización de la alfabetización, democratizar el conocimiento y favorecer el ascenso social (Rivera y Cobo, 2018).

La experiencia de la comisión política es un espacio de trabajo consolidado y flexible, donde se generan aprendizajes expansivos y convergentes. Con la asociación a la RGA se instala una orientación, unas prácticas y códigos comunes con los que se consolida en ese nivel una forma de trabajo próxima a las CdPA. Pero también ahí es necesario trabajar en la aproximación entre el nivel de la dirigencia y el de la docencia directa para promover mayores grados de transversalidad institucional sobre los objetivos y propósitos del componente pedagógico.

En otra dirección, recuperamos el componente de inclusión social de la política pública para argumentar desde ahí la relevancia de Ceibal como fuente de equidad.

En lo que se refiere a los programas de la región para la inclusión de TIC a la educación, Ceibal fue el único con carácter universal y es el único que queda en pie (Rivera y Cobo, 2018). Según el PNUD (2019), las políticas públicas que buscan la inclusión social acortando la brecha digital fruto de los desarrollos en TIC son uno de los mecanismos que operan para reducir las desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI y combatir los mecanismos subyacentes a las desigualdades económicas como la de las “capacidades aumentadas” (PNUD, 2019, p. 23). Ahora bien, está claro que el acceso por sí solo no resuelve ninguno de esos problemas.

Es el uso con sentido crítico de los recursos TIC y de la información a la que se accede junto con el desarrollo de las competencias para ser aprendices críticos a lo largo y ancho de la vida es lo que hace la diferencia. Y la aproximación entre la dirigencia y la docencia directa también es central para el propósito de inclusión social de Ceibal.

A modo de cierre, nos interesa dejar claro que en el estudio distinguimos algunos niveles de aprendizaje sobre los recursos TIC con sentido pedagógico:

- 1) El nivel instrumental asociado al de alfabetización.
- 2) El nivel pedagógico que implica la intencionalidad de utilizar las TIC con sentido pedagógico
- 3) El aprendizaje sobre sí mismas como aprendices a partir de las experiencias subjetivas de aprendizaje con Ceibal.

Este último nivel requiere de oportunidades para reflexionar sobre la participación personal en actividades de aprendizaje y sobre las trayectorias personales de participación social y configuración de la IP.

La incorporación del modelo de IdA a las instancias de trabajo de los *colectivos profesionales* de centro es un recurso específico para promover el tercer nivel de aprendizaje, el que, a su vez, repercutirá en los otros dos.

Asimismo, pensamos que extender la competencia reflexiva a la trayectoria personal de participación social amplificará el autoconocimiento y la reflexión sobre sí, incluyendo la IP, que es condición para desarrollar la reflexión compartida en comunidades de pares, para aprender sobre ella, en base a la reflexión compartida.

Ambas condiciones son necesarias para aproximar las características de los *colectivos profesionales* a las dinámicas de CdPA para la IE *mixta*.

7.2. Líneas futuras de investigación

1. Indagar los efectos de incorporar reflexiones sobre la IdA y la IP en salas docentes que se aproximen a la definición de *colectivo profesional* que proponemos.
2. Historizar los objetivos, propósitos y organización de la ATD y las salas docentes.
3. Discriminar los objetivos, propósitos y organización de las salas docentes según los programas para analizar la similitudes y discrepancias con la definición de *colectivos profesionales de centro* que se propone en el estudio.
4. Releva y describir los mecanismos de comunicación institucional sobre los objetivos y finalidades de Ceibal en CEIP.
5. Indagar el grado de transversalidad sobre los objetivos de Ceibal en los diferentes subsistemas. Releva y describir los mecanismos de comunicación institucional empleados.

7.3. Recomendaciones

1. A partir del estudio consideramos recomendable que CEIP y Ceibal tomen medidas para profundizar la comunicación institucional, con el propósito de mejorar el grado de transversalidad institucional para reducir la diferencia en las dos velocidades de implementación de Ceibal, la de los dirigentes y la de la docencia directa.

2. Recomendar fortalecer las salas docentes incorporando los propósitos explícitos con los que definimos los *colectivos profesionales* como estrategias de centro para aprender de la práctica e innovar.

3. Asesorar sobre los beneficios de conocer el modelo de IdA para desarrollar la reflexión sobre sí mismo como aprendiz y la competencia reflexiva como profesional.

4. Asesorar en los beneficios para el desarrollo del perfil profesional sobre la incorporación del modelo de IdA a los planes de formación de magisterio en los Institutos Normales de Montevideo y los Institutos de Formación Docente del interior del país.

5. En concordancia con los estudios recientes, recomendar a las autoridades del CODICEN establecer contrapartidas económicas en el salario de los docentes como incentivo a la formación permanente del ejercicio de la práctica profesional responsable e innovadora.

Acciones

1. Presentación y difusión de los resultados del estudio a los actores involucrados.
2. Difusión de los resultados en revistas científicas.
3. Difusión de los resultados en medios de comunicación social.

Capítulo 8. Conclusiones

En este apartado a modo de cierre presentamos la síntesis de las conclusiones del estudio organizada en tres secciones, sobre los aspectos teóricos, sobre el componente metodológico y por último, sobre las intervenciones.

8.1. Conclusiones en el ámbito teórico

Sentamos en el socioconstructivismo las bases de los referentes teóricos con los que entendemos la actividad de aprendizaje (Bruner, 1981, 2003; Vygotsky, 1979, 1996; Fullan, 2012; Col y Falsafi, 2010, 2011, entre otros).

En la revisión sistematizada de estudios con foco en la perspectiva del docente identificamos seis ejes: 1) tipo de actividades y buenas prácticas; 2) fases en la inclusión de TIC; 3) transformaciones institucionales y del rol docente, MAC y prácticas colaborativas; 4) planes y programas de formación docente de grado y formación en servicio; 5) perspectiva de género y 6) el docente como aprendiz.

En base al análisis, en particular de los ejes 1 y 6, identificamos que hay un vacío sobre cómo los docentes están aprendiendo a utilizar las TIC para incorporarlas a la práctica pedagógica. La discusión teórica y la reformulación sobre el modelo de IdA (Falsafi, 2011, Coll y Falsafi, 2010) son un aporte para trabajar ese vacío. En ese marco, profundizamos aspectos conceptuales sobre la modalidad transversal y sobre la experiencia subjetiva con los aportes sobre trayectoria personal de participación social (Dreier, 2008) y el concepto de configuración subjetiva (Fernández, 2002). Nos esforzamos en integrar los constructos de trayectoria personal de participación profesional y como aprendiz. Estos se derivan del de trayectoria personal de participación social (Dreier, 2003, 2008 y 2009) con el de configuraciones subjetivas que proceden de las modulaciones subjetivas y los modos subjetivantes (Fernández, 2002). Con ello aportamos entradas complementarias a la comprensión de las experiencias subjetivas como aprendiz de los docentes para entender la construcción, reconstrucción y coconstrucción de sentidos sobre sí mismos como aprendices (Falsafi, 2010, 2011).

En la misma dirección, con el propósito de analizar la incidencia del contexto de la práctica profesional en los centros, incluimos instrumentalmente la distinción entre CdP (Wenger, 2001), CdAP (Gibbson, 1998) a las que luego en el análisis incorporamos la de *colectivos de centro* y la de los *espacios sociales semióticos de afinidad* (Gee, 2005). Los *colectivos de centro* mencionan aquellos grupos de docentes que, si bien se desempeñan en un mismo centro no cumplen ni con las características de CdP ni con las de CdPA. Los *espacios sociales semióticos de afinidad* corresponden con los espacios de trabajo y reflexión para el aprendizaje y la práctica docentes en la *web*. Son entornos novedosos a los que ponen en valor tanto las participantes como los IC.

Por otra parte, valoramos positivamente la inclusión de los conceptos *instituido*, *instituyente* y *transversalidad* para analizar la dimensión institucional y los modelos de IE en el desarrollo del Plan Ceibal.

8.2. Conclusiones sobre la metodología

La estrategia metodológica definida para el estudio fue adecuada para dar respuesta a las preguntas de investigación. Si bien nuestro interés principal fue definido por las experiencias de las participantes, no obstante, valoramos como una debilidad no haber recopilado documentos sobre las planificaciones y los objetivos definidos

en los centros. En este sentido, nos hubieran aportado elementos para valorar con mayor profundidad la incidencia de los colectivos de centro en las experiencias subjetivas de las participantes.

Por otra parte, destacamos el aporte de Molina (2006, 2008) sobre la estrategia de entrevistas colectivas para fuentes de memoria, puesto que nos ayudó a recoger la diversidad de perspectivas y opiniones sin pretensión de lograr acuerdos o construir una versión verdadera en los colectivos de centro donde realizamos las ECS.

Los resultados más relevantes por objetivo indican que:

1) Las participantes desconocen los objetivos y finalidades pedagógicas del Plan Ceibal de lo que son conscientes a partir de las preguntas que les formulamos en la ES. En esas circunstancias se movilizan emociones de malestar que se justifican en el modelo *top down* de IE con el que inició Ceibal. Sin embargo, los IC y los documentos reflejan la existencia de objetivos pedagógicos definidos institucionalmente a partir de 2008. Por otro parte, todas conocen y apoyan el objetivo de inclusión social de la política pública indicando como fuente de información la prensa. Eso fue un facilitador para superar el malestar promovido por el modelo *top down*.

2) Del análisis de las experiencias subjetivas de aprendizaje y la percepción de sí mismas como aprendices identificamos cinco agrupaciones de rasgos en la disposición a aprender sobre el uso de las TIC. Las describimos y nombramos como 1) entusiasta, 2) motivada, 3) suscriptora, 4) descontenta y 5) reivindicativa. También constatamos que cuando la actividad se centra en la reflexión sobre sí misma como aprendiz se construyen, reconstruyen, coconstruyen y/o reconstruyen SdR sobre sí mismo como aprendiz.

3) El examen de la relación entre los resultados del objetivo 1 y 2 con las posturas de las CdP o las CdPA con las que se identifican las participantes arroja que las ATD corresponden con las CdP de referencia. La postura de estas correlaciona con el malestar de la experiencia subjetiva que promovió el modelo de innovación *top down* del primer momento. Por otra parte, encontramos que las trayectorias de participación personal en CdP, en CdPA o *colectivos de centro* afectan la construcción de sentido sobre la experiencia subjetiva de los aprendizajes presentes, pasados y futuros. En algunas circunstancias una buena experiencia previa puede ser un obstáculo para procesar las diferencias del presente y, en otras, promueve innovación.

Por otra parte, algunas de las participantes ponen en valor espacios de intercambio colaborativo en la *web* que asimilamos a la caracterización que Gee (2005) propone como *espacio social semiótico de afinidad*.

8.3. Conclusiones en el ámbito de la intervención

Los resultados del estudio arrojan argumentos para proponer dos ámbitos de intervención.

1) El ámbito de la práctica profesional de los docentes de Ceibal.

Aquí la intervención deberá estar orientada a difundir y promover espacios de reflexión sobre la práctica profesional y en especial sobre el modelo de IdA. El estudio ofrece evidencias para recomendar la incorporación de espacios de reflexión compartida y sistemática a la práctica docente para promover la construcción, reconstrucción, recoconstrucción y coconstrucción de sentidos sobre sí mismo como aprendiz, en general, sobre el uso con sentido pedagógico de las TIC, en particular, y en lo que respecta al desarrollo profesional, competencia indispensable en la SI.

Proponemos implementar seminarios y talleres de reflexión con los colectivos de centro y en los programas de formación inicial, que al mismo tiempo difundan el constructo de IdA y se constituyan en estrategias de investigación-acción que aporten a su desarrollo.

2) El ámbito institucional.

En este ámbito hay que decir que, si bien no se trata de un estudio representativo, dado que los resultados indican un abrumador desconocimiento de los objetivos de Ceibal por parte de las participantes, resulta evidente la necesidad de recomendar a las autoridades analizar y redefinir las estrategias de comunicación institucional. En este sentido, se trataría específicamente de los objetivos pedagógicos del Plan Ceibal, así como de los postulados de la RGA y el modelo inherente de IE. Ello favorecerá los procesos de transformación institucional necesarios para ajustar los propósitos y objetivos de la institución educativa a las necesidades de los contextos actuales.

Referencias

- Abello, R. (2019). *Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en estudiantes de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, Chile* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona, España. <http://hdl.handle.net/2445/129383>
- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazioni e la qualità in ambito educativo. La Tecnologie dell'informazione e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola*. Marfil.
- Adell, J. (2008). *Competencia digital de los profesores* [Video]. YouTube. www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=sLLlwJcQ--Y <https://sites.google.com/site/centrosceibaltecnologia/ccte-artigas>.
- Adell, J. (Ed.). (2005). *II Jornadas Nacionales sobre TIC y Educación en Murcia (TICEMUR), Internet en educación: de lo excepcional a lo cotidiano*, 9-14. Eduforma.
- Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento. (s.f.). *Plan de gobierno digital*. <https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/gobierno-digital>
- Aldana, M., Campos, V. H. y Valdés, A. (2015). Experiencias subjetivas de aprendizaje en la construcción de la Identidad de Aprendiz. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 6-10.
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en Sociología*. Fundamentos.
- Altzet, D. (Mayo, 2019). *Procesos de innovación educativa en educación primaria: INS Cardener de Sant Joan de Vilatorrada* [Conferencia presentada en la asignatura: Enfoques y tendencias actuales en psicología de la educación del MIPE]. Facultad de Psicología, Comisiones académicas MIPE-DIPE, Universidad de Barcelona, España.
- Álvarez Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigaciones educativas. *Gazeta de Antropología*, 28(1). <https://hdl.handle.net/10481/20644>
- Anderson, J. R, Reder, L. S. & Simon, H. A. (1996). *Situated Learning and Education. Educational Researcher*, 25(4), 5-11.
- Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Inicial y Primaria (ANEP; CEIP). (2013). Nuevos escenarios en educación. *Puente*, (1).
- Angeriz, E., Bañuls, G., Da Silva, M. y Silva, P. (2014). *Inclusión de tablet en Educación Inicial y Primaria, avance*. <http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2014/09/Angeriz-et-al.pdf>
- Angeriz, E., Da Silva, M. y Bañuls, G. (2017a). Estudio sobre la fase piloto de inclusión de tablets en Educación Inicial y Primaria en Uruguay en el marco del Plan Ceibal. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 223-238. <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.16.2.223>
- Angeriz, E., Da Silva, M. y Bañuls, G. (2017b). Inclusión de tablets en educación inicial y primaria. Estudio exploratorio en grupos pilotos del Plan Ceibal. En V. Fachinetti y G. Plachot (Coords.), *Educación y psicología en el siglo XXI*, (2), 35-50. Ediciones Universitarias.

- Area Moreira, M., Alonso Cano, C., Correa Gorospe, J. M., Del Moral Pérez, M., De Pablos Pons, J., Paredes Labra, J., Peirats Chacón, J., Sanabria Mesa, A. L., San Martín Alonso, A. y Valverde-Berrocoso, J. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *Relatex*, 13(2), 11-33. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.13.2.11>
- Arquero-Avilés, R., Marco-Cuenca, G., Cobo-Serrano, S. y Ramos-Simón, L. F. (2014). *Comunidades de práctica e innovación: Aprender a emprender en el área de Bibliotecología y Ciencias de la Documentación*. *Investigación bibliotecológica*, 28(63), 193-222. [http://doi.org/10.1016/S0187-358X\(14\)72580-8](http://doi.org/10.1016/S0187-358X(14)72580-8)
- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico-social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Universidad de Concepción.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination. Four essays*. (Trad. C. Emerson & M. Holquist) University Texas Press Austin.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays* (Trad. V.W. McGee). University of Texas Press.
- Banco Mundial. (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Panorama general*. https://www.skillsforemployment.org/KSP/es/Details/?dn=WCMSTEST4_193501
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4- 5), 585-614.
- Bañuls, G. (2011). *Una laptop por niño / OLPC en el espacio áulico: inclusión de la conectividad a las prácticas educativas. Procesos de subjetivación en docentes y estudiantes, estudio de caso: escuela 268, 6° año, turno simple; Ciudad de la Costa, 2009* [Tesis de Maestría]. Universidad de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, Uruguay. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4689>.
- Bañuls, G. (2013). Sociedad de la información. La educación en contexto geo-eco-histórico. En García, M. y Báez, M (Ed.), *Aportes para (re)pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región*, 121-143.
- Bañuls, G. (2015). Subjetividad educativa en la sociedad de la información. En G. Bañuls (Coord.), *Educación y psicología en el s. XXI*. CSIC, Biblioteca plural, UdelaR.
- Bañuls, G. (2018). ¿Cómo aprenden los docentes? Construcción de la muestra en un estudio de caso colectivo. *Revista Conocimiento y sociedad*, 7(2), 7-34. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/issue/view/55>
- Bañuls, G. (2018). Los docentes, ¿cómo se disponen a aprender sobre el uso de TIC con sentido pedagógico? En *EDUcación con TECnología. Un compromiso social Aproximaciones desde la investigación y la innovación*.
- Bañuls, G. (2019). Los docentes ante procesos de transformación e innovación educativa. Un estudio sobre la identidad de aprendiz en una muestra de docentes uruguayos de Educación Inicial y Primaria en el marco del Plan Ceibal. En Angeriz, E., Carbajal, S. y de León, D. (2017), *Educación y psicología en el siglo XXI V3*. CSIC, Biblioteca plural, UdelaR.
- Bañuls, G. (2020). Aprender, para enseñar a aprender con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Varela*, 20(55), art 02, pp. 17-28. ISSN: 1810-3413 RNPS: 2038. Universidad Central *Marta Abreu*. <http://revistavarela.uclv.edu.cu>

- Bañuls, G. y Angeriz, E. (2015). *Inclusión de tablet en Educación Inicial y Primaria. Estudio exploratorio en grupos pilotos del Plan Ceibal* [Informe inédito].
- Bañuls, G. y Zufiurre, L. (2005). *No se trata de saber sino de pensar: producción de agenciamientos tecnológicos ¿lógicos?* [Ponencia]. Primeras Jornadas de Psicología Social Universitaria, Facultad de Psicología, Universidad de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, Uruguay.
- Baremlitt, G. (2003). *Introdução à Esquizoanálise*. Biblioteca do Instituto Felix Guattari. Belo Horizonte.
- Baremlitt, G. (2004). Psicoanálisis y Esquizoanálisis. En: *Un ensayo de comparación crítica*. Madres de Plaza de Mayo.
- Barlam, R. (Mayo, 2019). *Procesos de innovación educativa en Educación Primaria: INS Cal Gravat de Manresa* [Conferencia presentada en la asignatura: Enfoques y tendencias actuales en psicología de la educación del MIPE]. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, Comisiones académicas MIPE-DIPE, Barcelona, España.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193-224. <http://doi.org/10.1159/000094368>
- Bauleo, A. (1979). El problema de la psicología grupal: el grupo operativo productivo. En *Psicología social y grupo operativo*. Ed. Imago.
- Becerra, G. (2015). Enrique Pichon-Rivière: los orígenes de la psicología social argentina. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5(1). <http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecsv05n01a04>
- Bichuetti, J. (1999). *Lembranças da Loucura*. Biblioteca do Instituto Felix Guattari. Belo Horizonte.
- Bleger, J. (1976). *Psicohigiene y psicología institucional*. Paidós.
- Bleichman, S. (2007). *La construcción de legalidades como principio educativo* [Conferencia dictada en la Universidad de Rosario, Argentina] [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=mu7Fua__m18&list=PLP0skUVWsnPaXwjLIKoczpf9pCTrrjyW-&index=3&t=127s.
- Blumer, H. (1969). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Hora.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social* (Trad. I. Jimenez). Siglo Veintiuno Editores.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruner, J. S. (2003). *Fábricas de historias*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. S. (1981). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Buendía, L, Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Edigrafos, S. A.
- Busquets, J. M. y Delbono, A. (2016). La dictadura cívico-militar en Uruguay (1973-1985): aproximación a su periodización y caracterización a la luz de algunas teorizaciones sobre el autoritarismo. *Revista De La Facultad De Derecho*, (41), 61-102. <https://doi.org/10.22187/rfd201624>
- Campos de Miranda, V. (2016). *Learner identity: Os outros significativos na construção da identidade de aprendiz* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona, España. <http://hdl.handle.net/10803/401339>

- Canales Cerón, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. En M. Canales Cerón (Coord. y Ed.), *Metodología de la investigación social*, 265-288. Lom.
- Canales Cerón, M. y Peinado, A. (1988). El grupo de discusión. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez Fernández (Coords.), *Métodos y técnicas de investigación cualitativa en Ciencias Sociales*, 287-315. Síntesis.
- Carlucci, L. & Seibel, C. (2016). University, accessibility and new technologies. An assessment of experience in educational innovation in the specialized translation. *Revista Dim Científica de Opinión y Divulgación*, (33), 1-16.
- Carroll, T.G. (2000). If we didn't have the schools we have today, would we create the schools we have today? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 1(1), 117-140.
- Carroll, T.G. (2000). *Si no tuviéramos las escuelas que tenemos hoy, ¿crearíamos las escuelas que tenemos hoy? Problemas contemporáneos en tecnología y formación docente* [serie en línea], 1(1).
<https://www.citejournal.org/volume-1/issue-1-00/general/article1-htm>
- Castells, M. (1999). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura. La sociedad Red*. Alianza.
- Castro, S. (1994). *Psicología Social en el proyecto universitario*. Multiplicidades.
- Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Ceibal). (2010). *Informe de Monitoreo y Evaluación de impacto social del Plan Ceibal. Resumen ejecutivo*.
<http://www.ceibal.edu.uy>.
- Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Ceibal). (2019). *Qué es el plan Ceibal* [Sitio web]. <https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (2019). *Organigrama del departamento de tecnología educativa y Ceibal*. https://docs.wixstatic.com/ugd/4f0a43_d8512e6dc64e47fba5428b72fc20d859.pdf
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. ISBN 9789974741102. Colección Fundación Ceibal. Debate.
- Cobo, C. y Doccetti, S. (2017). *Alfabetismo en el uso de datos: Estudio exploratorio sobre el caso de las Maestras de Apoyo Ceibal (MAC)*. Centro de Estudios Fundación Ceibal.
<https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/211>
- Colén, M, T. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en Educación Primaria. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, (21), 59-79.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58048>
- Coll, C. (2010). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*, 2, 157-186. Alianza Editorial.
- Coll, C. (2013a). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, (219), 31-36.
http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/Coll_CurriculumEscolarNuevaEcologia.
- Coll, C. (2013b). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J.L. Rodríguez Illera (Comp.). *Aprendizaje y educación en sociedad digital*, 156-170. Universidad de Barcelona.
<http://www.psyed.edu.es/archivos/grintie/AprendizajeEducacionSociedadDigital.pdf>

- Coll, C. (2014). El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa. *Aula de Innovación Educativa*, (232), 12-17. <http://aula.grao.com/revistas/aula/232-el-sentido-del-aprendizaje-hoy>
- Coll, C. (2015). *Las TIC y la personalización del aprendizaje* [Conferencia presentada en Primer Coloquio Internacional de Experiencias Educativas mediadas por Tecnologías] [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=oIEG6Ab3ipY&t=3160s>
- Coll, C. (2018a). Els entorns d'aprenentatge al segle XXI. Cap a un model d'educació distribuïda i interconnectada. En *Observatori de l'educació local, Anuari 2017*, 57-64. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/AAVV_ObservatoriEducacioLocal_2018.pdf.
- Coll, C. (2018b). *Construïm l'Educació360 | Una aliança per connectar temps i espais educatius. Suma-t'hi!* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Wlg-RSJDVtU>
- Coll, C. (Diciembre, 2019). *Personalització de l'aprenentatge i ecosistema educatiu local* [Presentación de Powerpoint]. [Conferencia dictada en el XXXI Fòrum Local d'Educació. L'ecosistema educatiu local: un espai de personalització de l'aprenentatge, Diputació de Barcelona]. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Coll_2019_PersonalitzacioAprenentatgeEcosistemaEducatiuLocal.pdf.
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010a). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, (353), 17-27.
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010b). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, (353), 211-233. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_08esp.pdf
- Coll, C. y Falsafi, L. (Junio, 2008). *La identidad de aprendiz. Una aproximación sociocultural al análisis de cómo los participantes en entornos virtuales de aprendizaje se reconocen a sí mismos como aprendices* [Ponencia]. Seminario sobre Identidad, aprendizaje y enseñanza organizado por la UAB, la UAM y la UOC/IN3.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008a). El análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC: una perspectiva constructivista. En E. Barberà, T. Mauri y J. Onrubia (Eds.), *La calidad educativa de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*, 47-62. Graó.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008b). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1). <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008c). La utilización de las TIC en la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*, 74-104. Morata.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, (346), 33-70. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/inicio.html>.
- Comenio, J. A. (1998). Didáctica Magna. Ed. Porrúa. http://www.pedrogoyena.edu.ar/Didactica_Magna.pdf
- Conlon, T. & Simpson, M. (2003). Silicon Valley versus Silicon Glen: the impact of computers upon teaching and learning: a comparative study. *British Journal of Educational Technology*, 34(2), 137-150.

- Cubero, M., Santamaría, A., Prados, M. M. y Arias, S. (2016). La construcción de las identidades del profesorado: Una propuesta teórica y metodológica para su estudio. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 38-44. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp
- Cubero, R. y Luque, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*, (2), 137-155.
- Cuenya, L. y Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), 271- 277. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v19n2/v19n2a09.pdf>
- Cueva, J., García, A. y Martínez, O. (2019). El conectivismo y las TIC: Un paradigma que impacta el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Cientific*, 4(14), 205-227, e-ISSN: 2542-2987. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.10.205-227>
- De Brasi, J. C. (2016). *La problemática de la subjetividad. Un ensayo una conversación*, 2ª. ed. EPBCN.
- Del Moral, E. y Villalustre, L. (2011). Las comunidades de práctica en la web 2.0 para la colaboración entre escuelas rurales. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, (20), 1-8. <http://www.raco.cat/index.php/DIM/article/viewArticle/243446/0>
- Deleuze, G. & Parter, C. (1997). *Diálogos* (Trad. J. Pérez Vázquez). Pre-textos.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault* (Trad. J. Pérez Vázquez). Paidós.
- Deleuze, G. (1990). *Michel Foucault filósofo* (Trad. A. L. Bixio). Gedisa.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). Lo liso y lo estriado. En *Mil Mesetas* (Trad. J. Vázquez Pérez). Pre-textos.
- Dewey, J. (1972). *Mi credo pedagógico*. Losada. (Trabajo original publicado en 1897).
- Dewey, J. (1978). How we think. En J. A. Boydston (Ed.), *The middle works of John Dewey*, 6, 177-356. Southern Illinois University Press (Original work published in 1910).
- Dewey, J. (1986a). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. En J. A. Boydston (Ed.), *The later works of John Dewey*, 8, 105-352 (Original work published in 1933).
- Dewey, J. (1986b). Logic: The theory of inquiry. En J. A. Boydston (Ed.), *The later works of John Dewey*, 12, 1925 - 1953: 1938, Logic: The theory of inquiry. (Trabajo original publicado en 1938).
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la realidad entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1933).
- Díaz Barriga, F., López, E. y Vázquez, V. (2018). Exploración de los fondos de identidad en estudiantes de posgrado a través de una adaptación de la metodología autobiográfica extendida (MAR). *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y desarrollo humano*, 14(1), 1-22. Universidad de Girona. ISSN 1699-437X.
- Díaz Barriga, F. (2019). *Identidad de aprendiz en contextos formales*. Master Class. UNIVEDEP.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35/innovapdf>
- Doménech, M., Iñiguez, L. y Tirado, F. (2003). George Herbert Mead y la psicología social de los objetos. *Psicología & Sociedade*, 15(1), 18-36. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822003000100003>

- Dreier, O. (2003). *Subjectivity and social practice. Center for Health, Humanity, and Culture*. University of Aarhus. (Trabajo original publicado en 1997).
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge University Press.
- Dreier, O. (2009). Persons in Structures of Social Practice. En *Theory & Psychology Sage Publications*, 19(2), 193-212.
- Engenström, Y. (2001). *El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad* (Trad. M. Larripa) [Material de cátedra]. 14(1), 133-156.
<http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/general/colombo/Engestrom%20-%20El%20Aprendizaje%20Expansivo%20en%20El%20Trabajo.pdf>
- Engeström, Y. (2014). *Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Cambridge University Press. ISBN: 9781139814744. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744>.
- Engeström, Y. (s.f. a). *Entrevista 00* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Xr5uACb1K6I>
- Engeström, Y. (s.f. b). *Entrevista 01* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=k0UKgNhtC4k>
- Engeström, Y. (s.f. c). *Entrevista 03* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=IoXYLRm7bkM&list=PLP0skUVWSnPaXwjLIKoczpf9pCTrrjyW-&index=4&t=0s>
- Engeström, Y. (s.f. d). *Entrevista 04* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=bugThNbUN_Q
- Escolar, C. (2010). Institución, implicación, intervención: revisando y revisitando las categorías del análisis institucional. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 28, 235-250.
https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.201028487
- Eteban-Guitart, M. (2009). Las ideas de Bruner: de la “revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *Ideas y personajes*, (44), 235-241.
- Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La Cuestión Universitaria*, 5, 59-68.
<http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria>
- Falsafi, L. (2011). *Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona, España.
http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi_Thesis.pdf
- Falsafi, L. y Coll, C. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio-temporales. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*, 77-98. Narcea.
- Fernández Serrano, E. (2013). *Didácticas emergentes, nuevas TIC, nuevas formas de aprender*.
<http://www.americalearningmedia.com>.
- Fernández, A. M. (2002). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Nueva visión.
- Fernández, A. M., López, M., Borakievich, S. y Ojám, E. (2011). De los imaginarios y prácticas sociales a las lógicas colectivas. 15 años de investigaciones de la Cátedra I de Teoría y Técnica de Grupos, Facultad de Psicología, UBA. En *Anuario XVIII de Investigaciones de la Facultad de Psicología*.
<https://www.redalyc.org/>
- Fernández, A. M., López, M., Borakievich, S. y Ojám, E. (2008). Política y subjetividad: la tensión autogestión-delegación en empresas y fábricas recuperadas. En *Anuario de Investigaciones*, XV, 195-203. Universidad de Buenos Aires.

- Ferreira, M., Geli, B., Ithurralde, S. y CPA Ferrere (2010). *Plan Ceibal. Principales lineamientos estratégicos* [Informe]. <https://www.ceibal.edu.uy/>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo: y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber* (Trad. A. Garzón del Camino). Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, R (2002). *Vigilar y castigar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Fraire, V. y Scribano, A. O. (2008). El grupo de discusión: posibilidades y estrategias. En A. O. Scribano, *El proceso de investigación social cualitativo*, 115-132. Prometeo.
- Frank, K. A., Borman, K., Frank, K. A., Zhao, Y. & State, M. (2004). Social Capital and the Diffusion of Innovations Within Organizations: The Case of Computer Technology in Schools. *Sociology of Education*, 77, 145-145.
- Kenneth, F & Zhao, Y. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American Educational Research Journal*, 40(4), 62. <http://doi.org/10.3102/00028312040004807>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía do oprimido*. Tierra nueva.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. (Trad. G. Placios). Siglo Veintiuno Editores.
- Freud, S. (1980). Psicología de las masas y análisis del yo. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas*, 18, 63-136. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1921).
- Fullan, M. (2012). *Tecnología, sí, pero con estrategia educativa* (Conferencia). [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=iE5p3-NUFU&t=799s>.
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *Una rica veta*. *Red Global de Aprendizaje*. <https://redglobal.edu.uy/es/materiales-de-interes>
- Fullan, M., Watson, N. y Anderson, S. (2013). *Ceibal: los próximos pasos. Informe final*. Michael Fullan Enterprises. <https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/FULLAN-Version-final-traduccion-Informe-Ceibal.pdf>
- Gadamer, H.-G. (1986). Rhetorik, Hermeneutik und Ideologiekritik. Metakritische Erörterungen zu Wahrheit und Methode. En *Gesammelte Werke, 2. Hermeneutik II: Wahrheit und Methode: Ergänzungen, Register*, 232-250. Tübingen: Mohr. (Trabajo original publicado en 1967).
- Gadamer, H.-G. (1990). Wahrheit und Methode: Grundzüge einer Philosophischen, Hermeneutik. En *Gesammelte Werke, 1. Hermeneutik I*. Mohr. (Trabajo original publicado en 1960).
- Gallardo, S. (Abril, 2019). *Procesos de innovación educativa en Educación Primaria: Escola Riera de Ribes de Sant Pere de Ribes* [Conferencia presentada en la asignatura: Enfoques y tendencias actuales en psicología de la educación del MIPE]. Facultad de Psicología, Comisiones académicas MIPE-DIPE, Universidad de Barcelona, España.
- Gálvez Toro, A. (2001). *Enfermería basada en la evidencia. Cómo incorporar la investigación a la práctica de los cuidados*. Fundación Index.
- García, J. M. (2017). *¿Es posible enseñar cuando no se sabe? Estrategias y metodologías utilizadas por docentes en estas situaciones* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina]. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/6346/Garcia%20Jose%20Miguel%20-%20tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- García, J. M. (4 Abril, 2019). Las estrategias que utilizan los docentes cuando no dominan los contenidos con los que trabajan. *La diaria*. <https://educacion.ladiaria.com.uy/>.
- Gastelú-Fuentes, J. (2014). *Apropiación tecnológica de los docentes y Plan Ceibal* [Tesis de Maestría, Universidad ORT Uruguay]. <https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/80129/file/1590>
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, 2nd edition. Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gee, J. P. (2005). *An Introduction to Discours Analysis: Theory and Method*, 2nd edition. Routledge.
- Gibbson, A. (1998). Up with Continuous Change. *Technos*, 7(3), 34-36.
- Gee, J. P. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces: From the Age of Muthology to today's schools. In D. Barton & K. Tusting (Eds.), *Beyond Communities of Practice: Language Power and Social Context*, 214-232. Cambridge University Press.
- Gibson, S. y Oberg, D. (2004). Visions and realities of Internet use in schools. Canadian perspectives. *British Journal of Educational Technology*, 35(5), 569-585.
- Goffman, E. (1961). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.
- Gonzales Rey, F. (Enero-junio, 2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *CS* (11), 19-42. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie56a05.pdf>.
- Grau, R. (Abril, 2919). *Procesos de innovación educativa en educación primaria: dle INS Quatre Cantons de Poblenu* [Conferencia presentada en la asignatura: Enfoques y tendencias actuales en psicología de la educación del MIPE]. Facultad de Psicología, Comisiones académicas MIPE-DIPE, Universidad de Barcelona, España.
- Guattari, F. (1976). *Psicoanálisis y transversalidad: crítica psicoanalítica de las instituciones*. Siglo XXI.
- Guattari, F. & Deleuze, G. (1985). *El Anti-Edipo: Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós.
- Guattari, F. & Deleuze, G. (1991). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Guattari, F. & Deleuze, G. (2005). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Guirao Goris, S. J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. En *Revista de Enfermería*, 9(2). <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Hall, S. (2000). Who Needs Identity? En P. Du Gay, J. Evans y P. Redman (Eds.), *Identity: a reader*, 15-30, Sage Publications.
- Heidegger, M. (1926). *Ser y tiempo* (Trad., pról. y notas J. E. Rivera). <http://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Heidegger,%20Martin/Heidegger%20-%20Ser%20y%20tiempo.pdf>
- Hernández, R., Fernández Collado, C. y Baptista, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). Mc Graw Hill.
- Holodynski, M. (2013). The Internalization Theory of Emotions: A Cultural Historical Approach to the Development of Emotions. *Mind, Culture, and Activity*, 20(1), 4-38.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una pragmática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Husserl, E. (1970). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Philosophy: An Introduction to Phenomenological Philosophy*. SERBIULA.

- Iglesia Villasol, M. C. de la (2020). Self-study en el diseño de la estrategia metodológica de Aprendizaje Basado en un Proyecto Docente (ABPD) para la formación de profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2),81-106. <https://doi.org/10.35362/rie8223526>
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, Neturity y Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (2007). *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación. Informe sobre la implantación y el uso de las TIC en los centros docentes de Educación Primaria y Secundaria (curso 2005-2006)*. <http://www.oei.es>.
- Instituto Nacional de Estadística. (2011). *Censos 2011*. <http://www.ine.gub.uy/>.
- Iñiguez-Rueda, L. (2007). Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la Psicología Social de la era “postconstruccionista”. *Fermentum Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(50), septiembre-diciembre, 523-534. Universidad de los Andes Mérida.
- Iñiguez-Rueda, L. (15-17 de octubre de 2003). *La psicología social en la encrucijada postconstruccionista. Historicidad, subjetividad, performatividad, acción* [Conferencia de apertura del XII Encuentro Nacional da abrapso. Estratégias de invenção-a Psicologia Social no contemporâneo]. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Brasil.
- Irrazabal, E. (s. f.). *Historia: Más de 20 años desde su creación*. <https://psico.edu.uy/institucional/facultad/historia>.
- Jornet, A. & Damşa, C. (2019). *Learning, Culture and Social Interaction*. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100329>
- Jornet, A. & Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33. <http://greav.ub.edu/der/>
- Jornet, A. & Roth, W.-M. (2015). The joint work of connecting multiple (re)presentations in science classrooms. *Science Education*, (99), 378-403. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.21150/abstract>
- Justiniano, B. (2015). *Innovación como actividad docente. Una aproximación sociocultural a la comprensión de los procesos de innovación* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona, España.
- Kapetlinin, V. & Miettinen, R. (2005). Perspectives on the Object of Activity. *Mind, Culture, and Activity*, 12(1), 1-3.
- Kapetlinin, V. & Nardo, B. A. (2006). Activity theory in a nutshell. En V. Kapetlinin y B. A. Nardo, *Acting with technology: Activity theory and interaction design*, 29-72. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Kolb, A. & Kolb, D. (2009). On Becoming a Learner: The Concept of Learning Identity. En Bamford-Rees, D. et al. (Eds.), *Learning Never Ends: Essays on Adult Learning inspired by the life and work of David O. Justice*, 5-13. CAEL Forum and News.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.92.1562&rep=rep1&type=pdf>
- Lagos-Céspedes, M. E. y Silva Quiróz, J. (2011). Estado de las experiencias 1 a 1 en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (56), 75-94. <https://doi.org/10.35362/rie560511>.
- Lawson, A. (2014). Identidades del alumno en el contexto de estudiantes universitarios: un estudio de caso. *Educational Research*, 56(3), 343-356, DOI: 10.1080/00131881.2014.934557

- Leal Ortiz, N. (2016). Para un análisis epistemológico y lógico del campo de las dificultades de aprendizaje. *Contexto*, II (3), ISSN 2477-9296
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Ciencias del Hombre.
- Leontiev, A. N. (1979). The problem of activity in psychology. En J.V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*, 37-71. Sharpe.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Ley N°.12.549 de 1958. *Ley Orgánica de la Universidad de la República*. 29 de octubre de 1958.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/12549-1958>.
- López Fernández, M. G. (2015). Una mirada al uso didáctico de las XO: percepciones y actitudes del profesorado de historia en educación secundaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1).
<https://doi.org/10.18861/cied.2015.6.1.5>.
- Lourau, R. (1970). *Análisis institucional*. (Trad. N. Fiorito de Labruno). Argentina: Amorrortu editores.
- Luckin, R. (Diciembre de 2018). *Como la inteligencia artificial está configurando el futuro del aprendizaje y la empleabilidad* [Conferencia sobre la inclusión de la inteligencia artificial para optimizar la función docente]. En Cobo (Dir.) Fundación Ceibal. Organizada por Fundación Ceibal y Plan Ceibal, Montevideo, Uruguay.
- Lugo, T., Kelly, V. y Schurmann, S. (2012). Políticas TIC en educación en América Latina: Más allá del modelo 1:1. *Campus Virtuales*, 1(1), 31-42.
<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/17>.
- Lugo, M. T. (2013). Las políticas de integración de las TIC en los sistemas educativos, Entrevistada por C. Duer. En *SITEAL*, 13. http://scholar.google.es/scholar?q=galarza+2006&btnG=&hl=es&as_sdt=0,5#3
- Madrigal Pérez, R. (2019). La producción de sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas del profesor dentro del sistema totalitario cubano. *Teoría y Crítica de la Psicología* (12), 117-129. ISSN: 2116-3480. <http://www.teocripsi.com/ojs/>
- Mancebo, M. E. (2006). El caso de Uruguay. En D. Vaillant y C. Rossel (Eds.), *Maestros de escuelas básicas en América Latina. Hacia una radiografía de la profesión*, 215-244. PREAL.
- Mango, E. (Diciembre, 2015). Cerrando el 2015... En J. Delgado y E. Mango (Eds.), *Áreas de conocimiento + tecnología 2. Puente*, (8). DTEC.
- Marcelo García, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista iberoamericana de investigación, educación y pedagogía*, 3(1), 15-42. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2010.0001.01>.
- Mares, L. (2012). Tablets en educación. Oportunidades y desafíos en políticas uno a uno. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). *Red Latinoamericana Portales Educativos (RELPE)*.
<http://www.relpe.org/publicaciones-2/tablets-en-educacionoportunidades-y-desafios-en-politicas-1-a-1/>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.). Harper.

- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R. & Clarà, M. (2019). Sharing initial teacher education between school and university: participants' perceptions of their roles and learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 25, 469-485. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076>
- Moguillansky, M., Benítez Larghi, S. y Lemus, M. (2015). *¿Hacia un nuevo consenso del sur? Políticas de acceso a las TIC en América Latina: los casos de Argentina y Uruguay* [Ponencia]. Congreso XXX ALAS. Costa Rica.
- Molina Rodríguez-Navas, P. (2006). *Encontrarse en la historia. Fuentes, protagonistas y espacios: metodologías para una historia de la comunicación no-androcéntrica* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona, España. <http://hdl.handle.net/10803/4198>.
- Molina-Ruiz, E. (2005). Creación y desarrollo de comunicaciones de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337(337), 235-250. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=1271379> [nhttp://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1271379&orden=116261&info=link](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1271379&orden=116261&info=link)
- Monereo, C. y Pozo, J. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela?: el reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de pedagogía*, (298), 50-55.
- Morales, A. (2008). Historia del Plan CEIBAL. Entre lo global, lo nacional y lo local. En *CEIBAL en la sociedad del siglo XXI: referencias para padres y educadores*, 25-49. <https://www.anep.edu.uy/>.
- Moravec, J., y Zorrilla de San Martín, V. (2016). ¿Y ahora qué? Las TIC en la Educación Primaria: ¿Podemos construir una capacidad colectiva? *Education Futures LLC*. Universidad ORT Uruguay. <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/169>
- Moreno, B., Muñoz, M., Cuellar, J., Domancic, S. y Villanueva, J. (2018). Revisiones sistemáticas: definición y nociones básicas. *Revista Clínica de Periodoncia, Implantología y Rehabilitación Oral*, 11(3), 184-186. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-01072018000300184>.
- Moreno, Z, Viveros, R., Velasco, J. (2015). Posibilidades de aprendizaje significativo en los foros de discusión virtuales En Santillán (Coord) (2015) *Procesos e innovaciones en la educación a nivel superior en Latinoamérica*. 183-197 CENID A.C.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- New Pedagogies for Deep Learning (2016). *NPDL Global Report*. <http://npdl.global/wp-content/uploads/2016/12/npdl-global-report-2016.pdf>
- Onrubia, J., Mauri, T., Colomina, R. M. y Clarà, M. (2016). Una propuesta para la enseñanza de la reflexión conjunta en el prácticum de maestro. *Revista del CIDUI*, 3. <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/939>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Anexo 2. En *Ceibal en la sociedad del siglo XXI. Referencias para padres y educadores*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162710>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Ceibal en la sociedad del siglo XXI. Referencias para padres y educadores*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162710>.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Normas sobre competencias en TIC para docentes*. https://www.campuseducacion.com/blog/wp-content/uploads/2017/02/Normas_UNESCO_sobre_Competiciones_en_TIC_para_Docentes.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unesco-competencias-tic-docentes-version-3-2019.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Cyranek, G. (Ed.). (2009). *El camino del Plan Ceibal. Referencias para padres y educadores*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192580>.
- Ortega Maldonado, C., Estrada Senti, V., Febles Rodríguez, J. P. y León Mendosa, M. (2013). La implementación de un modelo educativo para la utilización de tabletas digitales. Un estudio de caso. *UCE Ciencia. Revista de posgrado*, 2(3). <http://www.uceciencia.edu.do/index.php/uceciencia/article/download/85/63>
- Pampliega de Quiroga, A. (1985). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Rivière*. Ediciones Cinco.
- Pampliega de Quiroga, A. (1991). *Matrices de aprendizaje*. Ediciones Cinco.
- Papert, S. (1995). *La máquina de los niños: replantearse la educación en la era de los ordenadores* (Trad. S. Balari) (5ª edición). Paidós Ibérica.
- Penuel, J. R. & Werstch, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: a sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83-92.
- Peralta Sánchez, F.J. y Sánchez Roda, M.D. (2003) Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 95-120. ISSN: 1696-2095.
- Pereira, M. A. (2018). *El impacto de las experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales de la información y la comunicación en la construcción de la identidad de aprendiz* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona, España. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Pereira_2018.pdf.
- Pereira, M. A. (2018). *El impacto de las experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales de la información y la comunicación en la construcción de la identidad de aprendiz* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona, España. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Pereira_2018.pdf
- Seni-Oliveira Pereira, T. T. (2013). Pichon-Rivière, a Dialética e os Grupos Operativos. Implicações para pesquisa e intervenção. *Revista da SPAGESP*, 14(1), 21-29.
- Pereira, M. A. (2018). *El impacto de las experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales de la información y la comunicación en la construcción de la identidad de aprendiz*. [Tesis doctoral dirigida por el Dr. C. Coll]. Universidad de Barcelona, España.
- Pérez-Campos, G. (Octubre-diciembre, 2014). Persona como categoría integradora de una perspectiva sociocultural en psicología *Revista de Educación y Desarrollo*, 31.
- Pérez-Gomar, G. (2013). El plan CEIBAL del Uruguay: discursos docentes y factores que inciden en su proceso de apropiación y sostenibilidad. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(23), 15-33. <https://www.redalyc.org>.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

- Pichon-Rivière, E. (1971). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Ediciones Nueva Visión.
- Pietkiewicz, I. & Smith, J. A. (2012). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Czasopismo Psychologiczne*, 18(2), 361-369.
- Pittaluga, L., Rivero, M. y Rivoir, A. (2010). *El Plan CEIBAL: impacto comunitario e inclusión social 2009 - 2010*. Observa TIC. Facultad de Ciencias Sociales, CSIC, Udelar. <http://www.observatic.edu.uy/wp-content/uploads/2011/04/Informe-Final-CEIBAL-inclusi%C3%B3n-social-Rivoir-Pittaluga.pdf>
- Plaza, B. y Pérez, M. (2012). Las tabletas en la educación: ¿implica un cambio en la metodología la introducción de un nuevo dispositivo? *Revista DIM. Didáctica y Multimedia*, 7(22). <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article10063>
- PNUD. (2019). *Informe de desarrollo humano. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon*, 1-6. <http://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prigogine, I. y Stengers, I. (1986). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Alianza Editorial.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. J. Biddle, T. L. Good e I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, 219-309. Paidós.
- Questa-Tortero, M., Meneses, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2019). Las prácticas innovadoras entre docentes en el contexto del Plan Ceibal. Estudio de Casos Múltiples en Uruguay. En *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa 2019 Experiencias innovadoras y desarrollo socioeducativo*, V, 195-203. ISBN: 978-84-09-12411-4
- Ramos, C. (2017). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>.
- Red Global de Aprendizaje – Cluster, Uruguay. (2015). Experiencias educativas innovadoras. *Pensar fuera de la caja*, 1.
- Ricoeur, P. (2005). *Los caminos del reconocimiento*. Trotta.
- Riel, M. & Polin, L. (2004). Online Learning Communities. En A. Barab, R. Kling, y J. Gray (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, 16-50. Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511805080.006>
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática*. Paidós.
- Rifkin, J. (Octubre, 2019). Vivimos la primera revuelta planetaria de la historia. Entrevista de J. Barranco. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/cultura/20191025/471178006022/entrevista-jeremy-rifkin-revuelta-planetaria-el-green-new-deal-global.html>.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Fundación CIPPEC.
- Rivera Vargas, P. y Cobo, C. (2018). Plan Ceibal en Uruguay: una política que conecta inclusión e innovación. En P. Riveras-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales Olivares, Butendieck-Hijerra, S. (Eds.) *Políticas públicas para la inclusión*, (1), 13-29. Universidad de Santiago de Chile. Usach. [//www.researchgate.net/publication/329058000](http://www.researchgate.net/publication/329058000)

- Rivera-Vargas, P. y Cobo, C. (2018). Plan Ceibal en Uruguay: una política pública que conecta inclusión e innovación. En: P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales Olivares y S. Butendieck-Hijerra (Ed.). *Políticas Públicas para la Equidad Social*, 13-29. Colección Políticas Públicas, Universidad de Santiago de Chile. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34994.50886/1>
- Rivoir, A., Pittaluga, L., di Landri, F., Baldizán, S. y Escuder, S. (2010). *El Plan Ceibal: Impacto Comunitario e Inclusión Social, Observatorio de Tecnologías de Información y Comunicación*. Universidad de la República. <http://www.observatic.edu.uy/inicio?p=437>
- Rivoir, A. (Coord.). (2013). *Plan Ceibal e Inclusión Social. Perspectivas interdisciplinarias*. Centro Ceibal para el Apoyo a la Educación de la Niñez y la Adolescencia. Universidad de la República Oriental del Uruguay.
- Roclaw, E. (2008). Nuevas tecnologías y su impacto en el nivel inicial. En L. Moreau, M. I. Filipa, N. A. Pedroza, A. Porstein y N. Salles, *Del cuerpo a la Pc. Buscando sentidos en el Nivel Inicial*, 123-144. Puerto Creativo.
- Rodríguez Gómez, D. y Valldeoriola, J. (2014). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez Illera, J. L. (2004). Las alfabetizaciones digitales. *Bordón*, 56(3), 431-441. <http://doi.org/10.1344/106.000002060>
- Rodríguez Nebot, J. (2007). *Cuerpo y subjetividad en la sociedad contemporánea*. Psicolibros Universitario.
- Rodríguez Zidán, E. (2010). El Plan Ceibal en la Educación Pública uruguaya: Estudio de la relación entre tecnología, equidad social y cambio educativo desde la perspectiva de los educadores. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-25. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10115/17966>.
- Rodríguez-Loera, R. y Onrubia, J. (2019). La percepción de estudiantes de maestro de último semestre sobre la relación entre teoría y práctica en el practicum. *Revista Practicum*, 4(2), 42-59. <https://doi.org/10.37042/practicum.2019.4.2.3>
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2014). *Metodología de la investigación*. FUOC.
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa IN*, 3(1), 29-50. http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html el 5-10-19
- Rogers, C. R. (1964). Hacia un enfoque moderno de los valores: el proceso de valoración en la madurez persona. *Revista de Psicología Anormal y Social*, 63(2), 160-167.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations*. The Free Press.
- Rolandi, A. M. (2012). *TIC y Educación Inicial. Desafíos de una práctica digital en el Jardín de Infantes*. Homo Sapiens Ediciones.
- Rosas, D., Véliz, R., Ramírez, S., Aparicio, M., Benavente, A. y Thibaut, C. (2013). Construcción y estandarización de un instrumento de evaluación de aprendizajes esperados en educación parvularia basado en tablet. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 147-162.
- Ruiz Calatrava, M. C. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades [en línea]. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 2(3), 98-103. <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.

- Saballa, D. (2018). Los actos de reconocimiento en actividades de aprendizaje. *Socializar Conocimientos*, 1(1), 12-23.
- Saballa, D. (2019). *Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona, España.
http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Saballa_2019.pdf
- Said-Hung, E. (Comp.), Diazgranados, I., Valencia, J., Mónica, C., Mónica, B., Ordóñez, P. y Li, E. M. (2015). *Hacia el fomento de las TIC en el sector educativo en Colombia*. Universidad del Norte.
- Severino, L. (2017). Estamos como queremos. En *Presente continuo* [CD] [Video]. YouTube. Sendor.
<https://www.youtube.com/watch?v=MmHMYSzgEX4>.
- Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- Smith, J. A. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review*, (5), 9-27.
- Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, (1), 39-54.
- Smith, J. A. & Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. En J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*, 53-80. Sage Publications.
- Soler-Roca, M. (1996). *Educación y Vida Rural en América Latina*. Federación Uruguaya del Magisterio, Instituto del Tercer Mundo.
- Speck-Ross V. & Attneave, C.L. (1975). *Redes familiares*. Amorrortu.
- Spencer, D. & Snape, L. (2003). The foundations of qualitative research. En J. Ritchie y J. Lewis (Eds.). *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*, 1-23. Sage Publications.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de caso* (4ª ed.). Morata.
- Sztajnszrajber, D. (2015). *Foucault*. [Clase dictada en la Universidad de Rosario, Argentina]. Rizoma, Facultad Libre Virtual.
- Tagua de Pepa, M. (2015). Innovación educativa con tecnologías emergentes. En Santillán (Coord.) *Procesos e innovaciones en la educación a nivel superior en Latinoamérica*, 57-69. CENID A.C.
- Taylor, Ch. (1993). El multiculturalismo y la política del reconocimiento. Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tello-Díaz, J. y Aguaded Gómez, J. I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 34, 31-47.
- Terigi, F. (2013). Acerca de los saberes en el trabajo docente. Poniendo el foco en la enseñanza. *Primer encuentro educación CLAHE. Programa de educación CLAHE* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=36UCdjKQ7co>
- Tonon de Toscano, G. (2008). La entrevista semiestructurada como técnica de investigación. En G. Tonon (Comp.), *Reflexiones Latinoamericanas sobre investigación cualitativa*, 47-68.

- http://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacion_cu.pdf#page=48.
- Universidad de La Frontera, Instituto de Informática Educativa. (2008). *Estudio de implementación de experiencia piloto de informática educativa en jardines infantiles de Fundación INTEGRA. Informe final*. <http://www.integra.cl/centro-de-documentacion/estudios/estudio-de-implementacion-de-experiencia-piloto-de-informatica-educativa-en-jardines-infantiles-de-fundacion-integra-informe-final>
- Universidad de la República, Facultad de Psicología. (s. f.). *Grupos de investigación autoidentificado, Utopianos*. Grupo N°.1716. CSIC. <https://psico.edu.uy/investigacion/grupos-de-investigacion%3Bn>
- Universidad de la República, Facultad de Psicología, Programa de Renovación de la Enseñanza. (2018). *Informe generación de ingreso 2018. Licenciatura en Psicología*. <https://psico.edu.uy/>
- Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación. (2015). *Educación y tecnología en el Uruguay: Una mirada desde la investigación*.
- Universitat de Barcelona, Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (s/f). *Presentación Grintie*.
http://grintie.psyed.edu.es/index.php?idioma=ES&tipo=GRINTIE&a=a1&ifr=1_presentacion&dd=personajes&f1=m_07707173_7.jpg&f2=m_52324948_6.jpg&f3=m_45326206_5.jpg&f4=m_85353351_5.jpg
- Vaillant, D. (2008). La identidad docente: importancia del Profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, 8(1), 15-39. <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/942>
- Valdés, A. (2016). *Experiencias clave en la construcción de la identidad de aprendiz* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona, España.
http://psyed.edu.es/archivos/grintie/TesisAVBLasExperienciasClaveAprendizaje_16_10_15.pdf
- Valdés, A., Coll, C. y Falsafi, F. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, (153), 168-184.
- Valencia Molin, T., Serna Collazos, A., Ochoa Angrino, S., Caicedo Tamayo, A., Montes González, J. y Chávez Vescanse, J. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>
- Valiente, O. (2011). Los modelos 1:1 en educación. Prácticas internacionales, evidencia comparada e implicaciones políticas. *Revista iberoamericana de educación*, 56, 113-134.
- Viera, E. (2013). Ensayo de una historia posible de la Psicología Política en Uruguay. En *Les cahiers psychologie politique. Dossier: la psychologie politique en Amérique Latine* [En línea], 22. Janvier. <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=2358>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Wang, Q., Chen, B., Fan, Y. & Zhang, G. (2018). *MOOCs as an alternative for teacher professional development: Examining learner persistence in one chinese MOOC*. Peking University.
<http://dl4d.org/wp-content/uploads/2018/05/China-MOOC.pdf>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Cognición y desarrollo humano*. Paidós. <http://lpad.laintser.com/wp-content/uploads/2014/02/comunidadesdepractica.pdf>

- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- Wertsch, J. V., del Río, P. y Álvarez, A. (1995). *Sociocultural studies of mind*. University Press.
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research In Psychology*. Open University Press.
- Wortham, S. (2004). From good student to outcast: the emergence of a classroom identity. *Ethos*, 32(2), 164-187.
- Yan, Ch. & He, Ch. (2010). Transforming the existint model of teaching practicum: a study of Chinese EFL Student teachers' perception. *Journal of Educational for Teaching*, (36), 57-73.
<https://doi.org/10.1080/02607470903462065>
- Yin, R. K. (1984/1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*, 5, 2nd ed. Sage Publications.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of Case Study Research, Applied Social Research Methods Series*, 34. Sage Publications.
- Zeichner, K. & Tabachnik, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11. <https://doi.org/10.1177/002248718103200302>
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S. & Byers, J. L. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104(3), 482-515. <http://doi.org/10.1111/1467-9620.00170>
- Zorrilla, V. (2015). El triángulo pedagógico redimensionado. En *Educación y tecnología en el Uruguay. Una mirada desde la investigación*, 119-154. Universidad ORT Uruguay. ISSN: 2393-6371 ISSN: 2393-638X. <http://ie.ort.edu.uy/publicaciones>

Anexos

Anexo 1. Revisión Sistematizada 2020

ORT					
Ejes	Tesis	Artículos	Artículos de revista: Cuadernos de investigación educativa	Capítulo de libro	Informe de investigación
Tipo de actividades Buenas prácticas	<p>Viola Esteva, D. (2019) Enseñar a enseñar Química en la Escuela Primaria (Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay). Recuperado de https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/4022</p> <p>Mazzotti Diez, W. (2016) Los iTICnerarios docentes Subtítulo: enseñantes recorriendo territorios tecnológicos Tesis de doctorado, Universidad ORT Uruguay). Recuperado de https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/84926/file/3437</p> <p>Gadea Estefan, V. (2016) Escenarios escolares innovadores Subtítulo: estudio de casos en instituciones de Enseñanza Primaria (Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay). Recuperado de https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/83931/file/2900</p> <p>Veró de la Llana, F. (2015) El Plan CEIBAL y la enseñanza de las ciencias, ¿una relación simbiótica? Estudio del uso didáctico de las portátiles CEIBAL (Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay). Recuperado de https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/81838/file/2061</p>		<p>Fabián Téliz, F. (2015) Uso didáctico de las TIC en las buenas prácticas de enseñanza de las matemáticas. Estudio de las opiniones y concepciones de docentes de educación secundaria en el departamento de Artigas. <i>Cuadernos de investigación educativa</i> 6(2) 13-31 https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/34</p> <p>Martínez Barcellos, R. (2012) La enseñanza de la Geografía mediada por tecnologías en tercer nivel de Educación Primaria en el marco del Plan Ceibal. <i>Cuadernos de investigación educativa</i> 18 (3), 33-53 https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2707/2685</p> <p>Charbonier, M. (2010) Prácticas de enseñanza que promueven la formación de niños lectores. Un desafío de la era digita. <i>Cuadernos de investigación educativa</i>. 17 (2), 99-124 https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2718</p> <p>Gómez Azziz, M. (2010) La inclusión de nuevas tecnologías en las buenas prácticas de enseñanza de español en educación media. <i>Cuadernos de investigación educativa</i>. 17 (2), 81-97 https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2717</p>		
Fases en la inclusión de TIC	<p>Di Pizzo Mateus, R. (2019) Profesores y desarrollo curricular Subtítulo: decisiones, determinaciones y percepciones de los docentes de educación social y cívica sobre el</p>		<p>Cabrera Borges, C.; Cabrera Borges, A.; Carámbula, S.; Pérez, A. y Pérez, M. (2018) Tecnologías digitales: análisis de planes de</p>		

	<p>currículum (Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay). Recuperado de https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/89845/file/6377</p> <p>Téliz Rebollo, F. (2014) Uso didáctico de las TIC en las buenas prácticas de enseñanza de la Matemática. Estudio de las opiniones y concepciones docentes en Educación Secundaria en el departamento de Artigas (Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay). Recuperado de https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/79240</p> <p>Gastelú Fuentes, J. (2014) Apropiación tecnológica de los docentes y Plan CEIBAL. Estudio de caso: profesores de tercer año de Educación Media Básica en un liceo metropolitano (Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay). Recuperado de https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/80129/file/1590</p> <p>Rombys Estévez, D. (2012) Integración de las TIC para una buena enseñanza. Opiniones, actitudes y creencias de los docentes en un instituto de formación de formadores (Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay). Recuperado de https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/73059/file/535</p>	<p>profesorado de Uruguay. Cuadernos de investigación educativa. 9 (2), 13-32 https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2858</p> <p>Leite, C.; Martínez, R. y Monteiro, A. (2016) TIC y formación inicial de maestros: oportunidades y problemas desde la perspectiva de estudiantes. Cuadernos de investigación educativa 7 (1) 69-92 https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2577</p>
<p>Transformaciones institucionales y del rol docente MAC Prácticas colaborativas</p>	<p>Umpiérrez Oroño, S. (2017) El itinerario de la innovación pedagógica. Análisis de experiencias didácticas en ciencias experimentales de la formación inicial docente en Uruguay (Tesis de doctorado, Universidad ORT Uruguay). Recuperado de https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/85159/file/6049</p> <p>Hernández Valiente, Y. (2017) La planificación en línea desde la mirada docente. (Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay). Recuperado de https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/86650/file/4514</p> <p>Rodríguez Gomori, I. (2017) Tecnologías digitales y educación. Percepciones de Maestros comunitarios de Montevideo (Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay). Recuperado de</p>	<p>Questa-Torterolo, M.; Rodríguez-Gómez, D. y Meneses, J. (2018) Colaboración y uso de las TIC como factores del desarrollo profesional docente en el contexto educativo uruguayo. Protocolo de análisis para un estudio de casos múltiple. Cuadernos de investigación educativa 9 (1) 13-34 https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2818</p>

	<p>https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/85817 Álvarez Chappore, C. (2012) Buenas prácticas docentes de educación primaria que integran las XO en la enseñanza de los contenidos curriculares (Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay). Recuperado de https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/73061/file/537</p>
--	--

Planes y programas de formación docente de grado	Veró de la Llana, F. (2015) El Plan CEIBAL y la enseñanza de las ciencias, ¿una relación simbiótica? Estudio del uso didáctico de las portátiles CEIBAL (Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay). Recuperado de https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/81838/file/2061
Formación en servicio	López Filardo, M. G. (2014) Una mirada al uso didáctico de las XO. Percepciones y actitudes del profesorado de Historia en Educación Secundaria (Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay). Recuperado de https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/79237/file/1237

Perspectiva de género	Kelly Ruy López, P. (2015) Una mirada de género al Plan CEIBAL en Educación Primaria Articulación de los conceptos educación, género y TIC (Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay). Recuperado de https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/81821/file/2053
-----------------------	--

UDE					
Ejes	Tesis	Artículos/ Cuadernos de educación	Revistas	Capítulo de libro	Informe de investigación
Tipo de actividades Buenas prácticas		Barbosa, L. (2012) Origen y evolución del Plan Conectividad educativa de informática básica para el aprendizaje en línea. (Ceibal). Estudio exploratorio del modelo educativo subyacente (2007 - 2011) <i>Cuadernos de educación</i> . Facultad de Ciencias de la educación, Universidad de la empresa UDE, Uruguay Recuperado de https://es.slideshare.net/udeadmin/cuaderno-de-eduacin-02-barboza-origen-y-evolucion-del-plan-conectividad-educativa-de-informtica-bsica-para-el-aprendizaje-en-lnea-ceibal?from_action=save			
Fases en la inclusión de TIC					
Transformaciones institucionales y del rol docente					
MAC					
Prácticas colaborativas					
Planes y programas de formación docente de grado					
Formación en servicio					

UCU					
Ejes	Tesis	Artículos	Revistas	Capítulo de libro	Informe de investigación
Tipo de actividades Buenas prácticas	Zorrilla, V. (2015). El triángulo pedagógico redimensionado. En Universidad ORT Uruguay, Instituto de educación (Ed.), <i>Educación y tecnología en el Uruguay. Una mirada desde la investigación</i> (pp. 119-154). Montevideo: Autor. Recuperado de http://ie.ort.edu.uy/publicaciones				Pérez Gomar Brescia, G. (2013). El plan CEIBAL del Uruguay: discursos docentes y factores que inciden en su proceso de apropiación y sostenibilidad. <i>REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación</i> , 12(23), 15-33. Revisado en https://www.redalyc.org .
Fases en la inclusión de TIC	Zorrilla, V. (2015). El triángulo pedagógico redimensionado. En Universidad ORT Uruguay, Instituto de educación (Ed.), <i>Educación y tecnología en el Uruguay. Una mirada desde la investigación</i> (pp. 119-154). Montevideo: Autor. Recuperado de http://ie.ort.edu.uy/publicaciones				Pérez Gomar Brescia, G. (2013). El plan CEIBAL del Uruguay: discursos docentes y factores que inciden en su proceso de apropiación y sostenibilidad. <i>REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación</i> , 12(23), 15-33. Revisado en https://www.redalyc.org .

Transformaciones institucionales y del rol docente MAC Practicas colaborativas	<p>GIMÉNEZ GIUBBANI, A. (2016). EL PAPEL DE LA GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS EN UN MODELO DE APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS. <i>Páginas De Educación</i>, 9(1), 1-24. https://doi.org/10.22235/pe.v9i1.1164</p>	<p>Pérez Gomar Brescia, G. (2013). El plan CEIBAL del Uruguay: discursos docentes y factores que inciden en su proceso de apropiación y sostenibilidad. <i>REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación</i>, 12(23), 15-33. Revisado en https://www.redalyc.org.</p>
Planes y programas de formación docente de grado Formación en servicio	<p>González López Ledesma, A., Ferrante, L. y Muniz, S. (2018). La primera EdTech Winter School: Aportes metodológicos para una inclusión digital con sentido pedagógico ascendente. <i>Páginas De Educación</i>, 11(1), 83-92. https://doi.org/10.22235/pe.v11i1.1555</p> <p>Calvo, G. y Camargo Abello, M. (2015). Hacer escuela en la formación de docentes nóveles. <i>Páginas De Educación</i>, 8(1), 73-91. https://doi.org/10.22235/pe.v8i1.496</p>	<p>de Armas Bollazzi, S. M. (2011). Reseña, La investigación en el aula. Manual del docente investigador, por Marta Ascano. Montevideo: Grupo Magro, 2011. 176 <i>Páginas De Educación</i>, 4(1), 193-195. Recuperado de https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/641</p>

Achard, I. (2015). Los desafíos de la profesión docente en el mundo actual. Seminario Internacional. Montevideo, 15 al 17 octubre de 2014. Auditorio de la Torre de las Telecomunicaciones de ANTEL. *Páginas De Educación*, 7(2), 323-328. <https://doi.org/10.22235/pe.v7i2.512>

Vezub, L. F. (2015). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas De Educación*, 6(1), 97-124. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.535>

UdelaR					
Ejes	Tesis	Artículos	Revistas	Capítulo de libro	Informe de investigación
Tipo de actividades Buenas prácticas					
Fases en la inclusión de TIC	<p>Frade Pandolfi, V. (2017) Interacción y roles en las clases de Ceibal en inglés : estudio de una propuesta educativa que busca ser innovadora [en línea] (Tesis de maestría, Universidad de la República Oriental del Uruguay, FHCE) Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9335/1/Frade%2c%20Virginia.pdf</p> <p>Rodríguez Maristán, C. (2014) El vínculo educativo en el marco del Plan Ceibal: estudio de caso [en línea] (Tesis de maestría, Universidad de la República Oriental del Uruguay, Facultad de Psicología) Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/17298</p> <p>ANGERIZ, E. (2012) Construcción de sentidos en torno a la computadora portatil XO en el marco del Plan Ceibal: percepciones y experiencias emergentes del discurso de algunos de sus actores. (Tesis de maestría, Universidad de la República Oriental del Uruguay, Facultad de Psicología). Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/2654</p>			<p>Bañuls, G. (2015). Subjetividad educativa en la sociedad de la información. En G. Bañuls (Coord.), <i>Educación y psicología en el siglo XXI</i> (pp. 45-73). Montevideo: Ediciones Universitarias. Recuperado de https://hdl.handle.net/20.500.12008/18208</p>	
Transformaciones institucionales	Rodríguez Maristán, C. (2014) El vínculo educativo en el marco del Plan Ceibal: estudio de caso [en línea] (Tesis de maestría, Universidad de la República Oriental del Uruguay, Facultad de	Ungerfeld, R., Morón, S. (2016) La formación docente y la generación de conocimientos". <i>InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior</i> [en		Davyt, E. (2018) La emergencia de una institucionalidad universitaria para	

les y del rol docente MAC Practicas colaborativas	Psicología) Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/17298 Bañuls, Gabriela. (2011) Una laptop por niño / OLPC en el espacio áulico: inclusión de la conectividad a las prácticas educativas. Procesos de subjetivación en docentes y estudiantes, estudio de caso: escuela 268, 6° año, turno simple; Ciudad de la Costa, 2009. (Tesis de maestría, Universidad de la República, Facultad de psicología) Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/4689	línea]. 2016 v. 3, n.2 pp.56-66 Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/10885 Larrouqué, D. La implementación del plan ceibal: coaliciones de causa y nueva gerencia pública en Uruguay. <i>Revista Uruguaya de Ciencia Política</i> [en línea] 2013, v.22, n.1, pp.37-58. Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7015/1/RUCP_Larrouque_2013v.22n.1.pdf	formación docente. Cambios, permanencias y luchas" [en línea]. Montevideo. UdelaR. CSE, 2018 Bañuls, G. (2015). Subjetividad educativa en la sociedad de la información. En G. Bañuls (Coord.), <i>Educación y psicología en el siglo XXI</i> (pp. 45-73). Montevideo: Ediciones Universitarias. Recuperado de https://hdl.handle.net/20.500.12008/18208
Planes y programas de formación docente de grado Formación en servicio	Nuñez, A. Las representaciones sobre éxito académico entre estudiantes de carreras docentes: una lectura clave de género [en línea] Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Comisión Sectorial de Enseñanza, 2018		

Fundación Ceibal					
Ejes	Tesis	Artículos	Revistas	Capítulo de libro	Informe de investigación
Tipo de actividades Buenas prácticas		<p>Cobo, C y Doccetti, S. (2018). Data literacy: usos, percepciones y necesidades de los Maestros de Apoyo Ceibal. III Congreso Latinoamericano de medición y evaluación educacional - colmee 2018. INEEd. Montevideo. Uruguay. Recuperado de https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/259</p> <p>García, J. M y Báez, M. (2016). Educación y tecnologías en perspectiva. 10 años de Flacso Uruguay. Flacso Uruguay: Uruguay. Recuperado de https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/249</p>			<p>Cobo, C., y Doccetti, S. (2017). Alfabetización de datos: estudio exploratorio sobre el caso de los maestros de apoyo de Ceibal. Montevideo, Recuperado de https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/211</p>
Fases en la inclusión de TIC		<p>Fundación Ceibal (2018, julio). Ciudadanía digital y habilidades para el siglo XXI. + Aprendizajes. 1(1) Recuperado de https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/251</p> <p>García, J. M y Báez, M. (2016). Educación y tecnologías en perspectiva. 10 años de Flacso Uruguay. Flacso Uruguay: Uruguay. Recuperado de</p>			

		https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/249	
Transformaciones institucionales y del rol docente MAC Practicas colaborativas	García, J. M y Báez, M. (2016). Educación y tecnologías en perspectiva. 10 años de Flacso Uruguay. Flacso Uruguay: Uruguay. Recuperado de https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/249	Fundación Ceibal. (2019, setiembre). Uso de datos y nuevas evaluaciones. + Aprendizajes (2) 3. Recuperado de https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/286	Cobo, C., y Doccetti, S. (2017). Alfabetismo en el uso de datos: Estudio exploratorio sobre el caso de las Maestras de Apoyo Ceibal (MAC). Recuperado de https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/211
Planes y programas de formación docente de grado Formación en servicio	García, J. M y Báez, M. (2016). Educación y tecnologías en perspectiva. 10 años de Flacso Uruguay. Flacso Uruguay: Uruguay. Recuperado de https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/249	Fundación Ceibal. (2019, setiembre). Uso de datos y nuevas evaluaciones. + Aprendizajes (2) 3. Recuperado de https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/286	Cobo, C. (2018). Aprendizaje y TIC, nuevos alfabetismos y destrezas. En: Cobo, C; Cortesi, S; Brossi, L; Doccetti, S; Lombana, A; Remolina, N; Winocur, R, y Zucchetti, A. (Eds.). <i>Jóvenes, transformación digital y formas de inclusión en América Latina</i> . (pp 85 - 147). Montevideo, Uruguay: Penguin Random House. Recuperado en https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/259
El docente como aprendiz	Gottlieb, C. (2017). Explorando la capacitación para usar la tecnología Aprendizaje mejorado en una escuela uruguaya de maestros de primaria. MA Aprendizaje, Tecnología y Educación.	Fundación Ceibal (2018, julio). Ciudadanía digital y habilidades para el siglo XXI. + Aprendizajes. 1(1) Recuperado de https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/249	Informe Wang, Q., Chen, B., Fan, Y. y Zhang, G. (2018). MOOCs as an alternative for teacher professional development: Examining learner persistence in one Chinese MOOC. Beijing,

Universidad de Nottingham.
Recuperado de
<https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/226>

[edu.uy/jspui/handle/123456789/251](https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/251)

García, J. M y Báez, M.
(2016). Educación y tecnologías en perspectiva. 10 años de Flacso Uruguay. Flacso Uruguay: Uruguay.

Recuperado de
<https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/249>

Silva, J; Miranda, P; Gisbert, M; Morales, J; Onetto, A.
(2016). Indicadores para evaluar la competencia digital docente en la formación inicial en el contexto chileno–uruguayo. RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. Vol. 15(3), Madrid, España.

Recuperado de
<https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/182>

China: Peking University.
Recuperado de
<https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/242>

Cobo, C., y Doccetti, S.
(2017). Alfabetismo en el uso de datos: Estudio exploratorio sobre el caso de las Maestras de Apoyo Ceibal (MAC).

Recuperado de
<https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/211>

Park, J.; Tan, M. (Coord.)
(2016). Diversos enfoques para desarrollar e implementar capacitación en TIC para docentes basada en competencias: un estudio de caso. Unesco, Bangkok, París, Francia. Recuperado de
<https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/195>

Anexo 2. Identidad de Aprendiz, Tesis y Planes de Investigación al 2019

Tesis presentadas - 2019			
Año	Autor	Núcleo	Título
1	2011 Dra. Leili Falsafi Director: Dr. César Coll- Universitat de Barcelona	Revisión teórica y construcción del modelo	Learner identity: A sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners
2	2016 Dra. Antonia Valdés Director: Dr. César Coll- Universitat de Barcelona	Experiencias claves de aprendizaje (ECA)	Las experiencias clave de aprendizaje y la reconstrucción de la identidad de aprendiz
3	Dra. Vanesa Campos de Miranda Director: Dr. César Coll- Universitat de Barcelona	Etapas vitales de 17 a 55 y más. Otros significativos (OS)	Learner Identity: Os outros significativos na construção da identidade de aprendiz
4	2018 Dra. Milka Pereira Director: Dr. César Coll- Universitat de Barcelona	Estudiantes universitarios. Experiencias de aprendizaje con TIC y la reconstrucción de la IdA (TIC-IdA)	El impacto de las experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales de la información y la comunicación en la construcción de la identidad de aprendiz
5	2019 Dr. Rubén Abello Director: Dr. Ignasi Vila Mendiburu – Universitat de Girona	Estudiantes universitarios, actos de reconocimiento y sentidos de reconocimiento (AdR y SdR) reconstrucción de la IdA, abandono o permanencia.	Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en estudiantes de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, Chile
6	2019 Dra. Deydi Saballa Dr. César Coll- Universitat de Barcelona	Estudiantes de primaria Actos de reconocimiento (AdR)	Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz
7	2019 Dra. Mónica Aldana Dr. César Coll- Universitat de Barcelona	Reconstrucción de la IdA cambio de nivel educativo	La identidad de aprendiz en la transición de etapas educativas: el paso entre bachillerato y la educación superior
Planes de investigación en curso al 2019			
Año	Autor	Núcleo	Título
1	2015- 2016 Laura Lázaro Director/a: Dr. Moises Esteban-Guitart - Universitat de Girona	Contenidos y actos discursivos morales y moralizantes en las interacciones educativas situadas en educación formal.	La dimensión moral en los procesos de construcción de la Identidad de Aprendiz

2	2017	Mariana Lago Director: Dr. César Coll- Universitat de Barcelona	Estudiantes del último año de la ESO. Patrones discursivos	Los discursos sobre el aprendizaje y ser un aprendiz en la construcción de la identidad de aprendiz
3	2017- 2018	Jaime Fauré Director: Dr. César Coll- Universitat de Barcelona	Reconstrucción de la IdA en el cambio de etapas vitales de estudiante a profesional	La reconstrucción de experiencias subjetivas de aprendizaje durante el último año de formación de futuros profesores
4	2018- 2019	Catalina Lizama Director: Dr. César Coll - Universitat de Barcelona	Estudiantes universitarios primera generación. Actos de reconocimiento	La identidad de aprendiz y la adaptación social y académica de estudiantes de primera generación El modelo educativo de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile

Anexo 3. Pautas para entrevistas

Como se indica en el estudio, las pautas para las entrevistas son preguntas guía que nos aseguran recabar información en los aspectos que nos interesa, al mismo tiempo que, habilita la emergencia de otros, según la experiencia subjetiva del entrevistado.

3.1 Pauta para entrevista semiestructurada colectiva

¿Qué saben y que piensan de la finalidad y objetivos que el Plan Ceibal ha establecido en documentos oficiales y los procesos de transformación e innovación que pretende inducir o generar en los centros y en las aulas?

¿Qué consideraciones les merece el modo en que ha desembarcado el Plan Ceibal en los centros educativos? ¿Qué consideraciones le merece las condiciones en las que se ha implementado; ¿los aciertos, los errores y los cambios que generara?

¿Cuáles han sido las posiciones que adoptó el colectivo de docentes del centro respecto a las finalidades, objetivos y procesos de transformación e innovación que el Plan Ceibal induce o genera en el centro y/o en el aula?

¿Cuáles han sido los posicionamientos de otros colectivos vinculados a la práctica profesional? ¿Cuáles son esos colectivos?

¿Cuáles son los aspectos de la organización y funcionamiento del centro y de las practicas del aula que se han visto afectados por los procesos de transformación e innovación educativa que impulsa el Plan Ceibal?

¿Qué han aprendido desde que se desarrolla el Plan Ceibal?

3.2 Pauta para entrevista semiestructurada a informantes clave

¿Qué saben y que piensan de la finalidad y objetivos que el plan Ceibal ha establecido en documentos oficiales y los procesos de transformación e innovación que pretende inducir o generar en los centros y en las aulas?

¿Qué consideraciones les merece el modo en que se ha implementado el plan Ceibal, las condiciones, los aciertos, los errores?

¿Cuáles han sido las posiciones que ha adoptado los docentes respecto a las finalidades, objetivos y procesos de transformación e innovación que el plan Ceibal pretende inducir o generar en los centros y en las aulas?

¿Cuáles han sido los posicionamientos de otros colectivos vinculados con la práctica docente? ¿Cuáles son esos colectivos?

3.3. Pauta para entrevista semiestructurada a integrantes de la muestra

Preguntas estimadas para el bloque de objetivos 1

¿Qué piensa de la finalidad y objetivos del Plan Ceibal?

¿Ha cambiado en su forma de pensar la educación desde que se lleva a delante el Plan Ceibal? ¿En qué aspectos?

¿Qué ha cambiado en el aula respecto a la relación con los estudiantes y con los contenidos? ¿A qué atribuye los cambios?

¿Qué ha cambiado en el centro? ¿A qué atribuye los cambios?

Preguntas estimadas para el bloque de objetivos 2

¿Para qué usa la *laptop*?

¿Qué ha aprendido con Ceibal? ¿Qué le motivó a realizar esos aprendizajes?

¿Cómo han sido las experiencias de aprendizaje que ha realizado en el marco del Plan Ceibal?

Por favor, relate una experiencia significativa de aprendizaje con Ceibal.

¿Los aprendizajes realizados con Ceibal han cambiado su forma de aprender? ¿En qué sentido y por qué?

Preguntas estimadas para el bloque de objetivos 3

¿Sus colegas del centro qué piensan al respecto de la finalidad y objetivos del Plan Ceibal? ¿Se siente identificado con algún grupo de colegas en particular? ¿Por qué? ¿Qué piensan ellos sobre la finalidad y objetivos del Plan Ceibal? ¿Qué nivel de formalidad tiene ese o esos grupos?

Anexo 4. Instrumentos para *Atlas.ti*

4.1. Manual de códigos para tablas v1

(Este manual sirve de referencia para las tablas de codificación de entrevistas a informantes clave y para la codificación a los documentos)

Este manual está diseñado para codificar con el programa Atlas-Ti, las entrevistas semiestructuradas realizadas a los integrantes de la muestra intencional del estudio de caso cualitativo: “Los docentes ante procesos de transformación e innovación educativa. Un estudio sobre la identidad de aprendiz de docentes uruguayos de educación Inicial y primaria en el marco del Plan CEIBAL” que se realiza enmarcado en el programa de doctorado de la Universidad de Barcelona – DIPE; dirigido por el Dr. César Coll.

Se organiza en cuatro temas, los que a su vez se subdividen en categorías y subcategorías, según el caso, de donde resulta la lista de códigos a aplicar. El mismo se construye en base a los objetivos de la investigación.

Con el propósito de robustecer los resultados se realiza el procedimiento de validación por expertos. Por el que, un segundo investigador independiente, aplique la codificación al 30 % de los datos. En el caso de surgir discrepancias por encima con la codificación, estas se discutirán con el propósito de acordar nuevas formulaciones. Mientras que, en las situaciones que ello no fuera posible, se recurre a un tercer investigador.

Situaciones raras:

Dudas de asignación de códigos y superposición:

Dado que intentamos fragmentar fenómenos complejos y multicausales, es muy probable que se nos presenten dudas en la atribución de códigos. Siempre que esto ocurra, en el caso de no poder desambiguar la duda, se asignarán los códigos en cuestión y se abrirá una nota de comentarios en la que dejar constancia de la duda.

Manejo de códigos emergentes:

Teniendo presente los temas de la investigación, en el caso de que el material sugiera dimensiones que no han sido contempladas pero que aportan a la comprensión del problema se le asignará un código que comience con las letras CE y continúe con la inicial del tema al que se asocia ejemplo: CE_A (código emergente aprendizaje)

En el caso de que el material sugiera temas, categorías o dimensiones no contempladas pero que abren explicaciones impensadas se codificará con el código CE_no/p (código emergente no pensado), el que se asociará a una nota en la que registrar el aporte a la comprensión del fenómeno en estudio.

A continuación, se presenta la descripción de los temas, subtemas, ejemplos y códigos, los que se sintetizan en la Tabla 1. (doc adjunto: Tabla tema_catg_codig_muestra_julioR)

Tema 1 - Implantación de Ceibal –

Definición de la **categoría**:

Aquí se considera lo que los docentes saben sobre los objetivos y finalidades de Ceibal publicados en documentos oficiales. Contiene también, los aspectos en los que ponen énfasis los docentes respecto de qué saben sobre Ceibal, qué piensan, cómo lo valoran y qué emociones les promueven.

Experiencia docente sobre Ceibal – 2 (Exp_imp_Ceibal)

Esta subcategoría recoge la experiencia subjetiva del entrevistado sobre la implantación de Ceibal. Esto es, la perspectiva sobre la implantación de Ceibal respecto de ¿cómo lo han vivido, ¿qué piensan y qué sienten, los integrantes de la muestra, sobre su experiencia en la implantación y el posterior devenir de Ceibal?

Ejemplo:

Lo que saben de los objetivos y finalidades de Ceibal

Lo que piensan de los objetivos y finalidades de Ceibal

Cómo valoran el proceso de implantación de Ceibal respecto a la dimensión tecnológica y la pedagógica.
Qué emociones les promueven los procedimientos seguidos por Ceibal en la práctica concreta.

Tema 2 – Innovación

Definición de la **categoría**:

Entendemos la innovación como la disposición a ajustar las creencias, valores, formas de hacer y ser ante la emergencia de nuevos problemas y necesidades. (Albertos-Puebla, 2002) Por lo que, en las entrevistas se identifican las referencias a innovación cuando se hace mención de cambios en las formas de hacer tanto antes de la implantación de Ceibal como después. En particular, toda referencia a modificaciones en la organización y funcionamiento del aula (en base a los elementos del triángulo interactivo), el centro y la visión sobre la educación.

Sub categorías

Innovación antes de Ceibal –

Implica todas las referencias a la práctica docente en las que se indica una forma nueva de hacer y/o pensar una situación, tanto a nivel del centro como de aula. Por lo que se subdivide en dos:

-Actividad en el centro - **I_C** (innovación en el centro)

Tipo de actividad

Contenido (gestión de recursos pedagógicos, gestión administrativa, etc.)

Organización social de la actividad

Papel del docente en la actividad

Papel del equipo del centro en la actividad

-Actividad de innovación en el aula en el aula (**I_A**)

Ejemplos:

Tipo de actividad

Contenido

Organización de la actividad

Papel del docente en la actividad

Organización social del aula

Papel del docente en el aula

Innovación después de Ceibal que incluye recursos de Ceibal –

Implica todas las referencias a la práctica docente en las que se indica una forma nueva de hacer y/o pensar una situación en la que se incorporan recursos provenientes de Ceibal. Se identifican en base a la actividad y los componentes del triángulo interactivo cuando se trata del aula y a la actividad y sus características cuando se trata del centro.

Se subdivide en dos

-Actividad de innovación con Ceibal en el centro – (**I_C_C**)

Ejemplos:

Tipo de actividad

Contenido (gestión de recursos pedagógicos, gestión administrativa, con disponibilidad o no, de Apps, plataformas, formularios digitales, etc.)

Papel de Ceibal en la actividad

Papel del docente en la actividad

Papel del equipo del centro en la actividad

-Actividad de innovación con Ceibal en el aula – (**I_C_A**)

Ejemplos:

Tipo de actividad

Contenido

Organización de la actividad

Papel de Ceibal en la actividad

Papel del docente en la actividad

Organización social del aula

Papel de Ceibal en el aula

Papel del docente en el aula

Innovación después de Ceibal que no depende de los recursos de Ceibal.

Implica todas las referencias a la práctica docente en las que se indica una forma nueva de hacer y/o pensar una situación para la cual no se incorporan los recursos de Ceibal. Se identifican en base a la actividad y los componentes del triángulo interactivo cuando se trata del aula y a la actividad y sus características cuando se trata del centro.

-Actividad de innovación sin incidencia de Ceibal en el aula – (**I_s/C_A**)

Ejemplos:

Tipo de actividad

Contenido

Organización de la actividad
Papel de Ceibal en la actividad
Papel del docente en la actividad
Organización social del aula
Papel de Ceibal en el aula
Papel del docente en el aula
-Actividad de innovación sin incidencia de Ceibal en el centro – (I_s/C_C)

Ejemplos:

Tipo de actividad

Contenido (gestión de recursos pedagógicos, gestión administrativa, con disponibilidad o no, de Apps, plataformas, formularios digitales, etc.)

Papel de Ceibal en la actividad.

Papel del docente en la actividad

Papel del equipo del centro en la actividad

Innovación en la forma de pensar la educación - (I_E_E)

Implica los fragmentos del discurso en que el entrevistado indica modificaciones en la forma de pensar la educación como consecuencia de la incorporación de Ceibal a su práctica.

Ejemplos

Comparación y/o novedad entre lo que hacía antes y hace ahora

Comparación y/o novedad en la forma que organiza la actividad

Comparación y/o novedad en los contenidos que propone para las actividades.

Comparación y/o novedad de la organización social del aula

Comparación y/o novedad de su papel en la actividad

Comparación y/o novedad a consecuencia de la formación con Ceibal.

Tema 3 – Comunidad

Definición de la **categoría**:

En esta categoría incluimos los colectivos a los que pertenece el entrevistado y con los que reconoce compartir historia, códigos comunicacionales, lógicas prácticas, lógicas simbólicas, así como el conocimiento de perspectivas epistémicas sobre los asuntos comunes y la mutua representación interna respecto de a la práctica profesional.

Sub categorías

Comunidades de centro –

Se subdividen en dos

- Comunidades profesionales de aprendizaje (C_PA)

Son las que con la intención de aprender sobre la práctica por medio de la reflexión compartida inciden sobre la misma.

Ejemplo:

Existencia de instancias sistemáticas de trabajo en equipo con el objetivo explícito de la reflexión compartida para aprender de la práctica.

- Comunidades profesionales (C_P)

Son las que no inciden explícitamente sobre la práctica. Corresponde a colectivos docentes de centros donde no existen instancias sistemáticas de trabajo en equipo y menos aún, objetivo explícito de reflexión compartida para aprender de la práctica.

Ejemplo:

Los espacios de intercambio se dan en los momentos de llegada, recreo, salida del centro y en instancias convocadas oficialmente con fines administrativos.

Comunidades externas al centro –

Se subdividen en dos, las que inciden sobre las prácticas como comunidades profesionales de aprendizaje y las que sin intención inciden sobre la práctica.

- Comunidades externas profesionales de aprendizaje (C_Ex_PA)

Son Colectivos externos organizados con intención de incidir sobre la práctica.

Ejemplos:

Un gremio, un partido político, un grupo religioso etc.

- Comunidades externas de aprendizaje (C_Ex_A)

Comunidades externas, que, sin intención de incidir sobre la práctica, generan aprendizaje y reflexión sobre la misma

Ejemplos:

Grupos de amigos, tertulias, etc.

Tema 4 – Aprendizaje

Modalidades de aprendizaje

Hace referencia a la percepción que el entrevistado tiene de sí como aprendiz sobre los recursos de Ceibal, así como la percepción que tiene en general sobre sí mismo como aprendiz en la actividad, sobre la actividad y transversal a la actividad. Es decir, en esta categoría se trabaja especialmente la variable tiempo.

Recoge tanto las explicaciones racionales como los sentimientos que los aprendizajes generan y/o generaron, así como, la proyección que hace de sí mismo como aprendiz.

Sub categorías

Se divide en dos, sin reflexión y con reflexión.

-Modalidad sin reflexión (A_C_s/R)

Implica el relato de actividades sobre la experiencia de aprendizaje con Ceibal sin reflexión.

Ejemplos:

El entrevistado relata una experiencia indicando que no había pensado sobre eso con anterioridad. No me había dado cuenta antes. Mirá! no lo había pensado así hasta ahora. Pensado así se ve diferente.

-Modalidad con reflexión

Relatos sobre experiencias de aprendizaje vinculadas con el uso de recursos Ceibal que incluyen reflexión sobre sí mismo tanto sobre la actividad como transversal a la actividad, proyección de sí como aprendiz y experiencias sin reflexión.

Aquí se visibiliza el nivel de concienciación que el sujeto tiene sobre la actividad que relata.

La modalidad con reflexión implica tres dimensiones, temporales: la propia actividad implica las reflexiones que el entrevistado relata hizo mientras experimentaba la actividad; posterior a la actividad es decir sobre la actividad lo que implica un movimiento de distancia respecto de la actividad y por último aplicar los elementos de la reflexión sobre cómo se piensa a sí mismo como aprendiz en el futuro.

-Modalidad con reflexión en la actividad

Relatos sobre la experiencia de aprendizaje con Ceibal con reflexión sobre sí mismo en la actividad **A_C_R/a**.)

Ejemplos

Tomo nota de todos los pasos en una libreta porque después no me acuerdo. Me pone muy nerviosa.

-Modalidad con reflexión transversal a la actividad (A_C_R/ts/a)

Relatos sobre la experiencia de aprendizaje con Ceibal con reflexión sobre sí mismo transversal a la actividad

Ejemplos

Me pasan estas cosas. Cuando estoy en una situación así me... Antes no sabía que podía hacer eso. Ahora lo veo más fácil.

-Modalidad con reflexión proyectiva sobre sí en actividades de aprendizaje (A_R/pry_A)

Relatos sobre la experiencia de aprendizaje con Ceibal con reflexión sobre la proyección de sí mismo como aprendiz

Ejemplos:

Voy a seguir aprendiendo sobre diseño de propuestas en plataformas. Yo no voy a poder con esto nunca. Ahora me divierte aprender.

Componentes de la actividad de aprendizaje

Aquí ubicamos los componentes que el entrevistado señala como relevantes en la experiencia de aprendizaje que relata. Recoge tanto las explicaciones racionales como los sentimientos que los aprendizajes generan y/o generaron, así como, la proyección que hace de sí mismo como aprendiz.

-Aprendizaje de uso Ceibal, tipo de actividad (A_C_TA)

Ejemplos

Actividad donde se distinguen: contenido, organización de la actividad, papel de Ceibal en la actividad, papel del docente de la actividad en la actividad, papel de entrevistado en la actividad

-Aprendizaje de uso Ceibal, característica de la actividad (A_C_CA)

Se distinguen las características de la actividad del tipo: donde ocurrió y el sentido. Ejemplo:

Experiencias de aprendizaje en talleres, jornadas, cursos de formación, formación en servicio etc. Con sentido instrumental y/o pedagógico.

-Aprendizaje de uso Ceibal experiencia habitual y/u ocasionales.

Tipo de experiencia (habitual u ocasional) (A_C_Eh y A_U_C_Eo)

Ejemplo: una vez me pasó que... Siempre me pasa lo mismo... Cada vez que... No me había pasado nunca.

-Aprendizaje de uso Ceibal y las emociones relacionadas. (A_C_EM)

Por ejemplo: ansiedad, bronca, frustración, entusiasmo, tristeza, etc.

-Aprendizaje de uso Ceibal en las que se menciona los motivos y los objetivos.

Recoge los motivos tanto racionales como afectivos para aprender el uso de las *laptops* Ceibal. **(A_C_MO)**

Así como las necesidades que el objeto de aprendizaje satisface. Por ejemplo, obligación, interés personal, para agradar.

-Aprendizaje de uso Ceibal en las que se distinguen Patrones discursivos. (A_C_PD)

Por ejemplo:

Los componentes del discurso a hablar de sus experiencias de aprendizaje. Yo no sirvo para las matemáticas. Yo soy torpe... .. Yo soy hábil... (Aprendizaje de uso Ceiba, patrones discursivos)

-El papel que juegan los **otros significativos** en sus experiencias de aprendizaje. Recoge todas las referencias a otras personas, sean o no colegas o instituciones, que, de alguna manera, el entrevistador señala como relevantes para procesar los aprendizajes necesarios que le implica incorporar las *laptops* a su práctica. (**A_C_OS**)

Por ejemplo: para permanecer en el cago hay que aprender a usar la *laptop*. Esto es lo que toca. Expectativas de aprobación y reconocimiento. (Aprendizaje de uso Ceiba, otros significativos)

-Aprendizaje de uso de Ceiba y **los actos de reconocimiento** que los otros significativos han realizado con relación al entrevistado en situación de aprendizaje y que han tenido efecto sobre cómo se describe, se siente, y se ubica como aprendiz. Se trata tanto de acciones concretas como simbólicas. (**A_C_AR**)

Ejemplos:

Tú puedes con esto. Tu no sirves para aprender esta disciplina. Vamos intenta una vez más, verás que no es difícil. Sos un desastre, no servís para nada. Que cabeza dura. Dime cómo se hace esto.

Otros aprendizajes

Recoge las referencias a sí mismo como aprendiz a lo largo de la vida y en situaciones diversas.

Identidad de aprendiz general (**I_d_Ag**).

Ejemplos:

El entrevistado menciona sus estrategias de aprendizaje, a las emociones que le despiertan las situaciones de aprendizaje, los objetivos que buscaba alcanzar con ese aprendizaje, los motivos que lo llevaron a querer aprender, las características de la actividad, el tipo o la frecuencia de la experiencia de aprendizaje (habitual o de evento único) y los actos de reconocimiento que inciden en la percepción que tiene sobre sí mismo como aprendiz.

4.1.1. Documentos de CEIP y Ceibal v1

Tema	Def. Categoría	Sub. Categoría	Código	Ejemplo	
Implementación Ceibal	Aspectos vinculados a los objetivos y finalidades de Ceibal, que se enuncian de forma explícita en documentos oficiales de Ceibal, CEIP, AdeMU y las ATD. En especial los componentes de las dimensiones tecnológica y pedagógica.	Práctica institucional de Ceibal. Esta subcategoría recoge lo que Ceibal propone hacer, lo que efectivamente hace, sistematizado en documentos oficiales de acceso público. Así como, las referencias a los objetivos, finalidades y a los componentes de las dimensiones tecnológica y pedagógica	Implementación respecto del parque tecnológico, su mantenimiento y renovación.	Imp_C_PT	Procedimientos de instalación de conectividad, de entrega de <i>laptops</i> ; documentos de evaluación, de proyecto, etc.
			Relacionamiento de Ceibal con los docentes en formación instrumental pre, durante y post implementación.	Imp_C_Frm_I	Talleres de presentación de las <i>laptops</i> y sus modos de funcionamiento. Como cargar la batería. Formas de cuidar la máquina, etc.
			Estrategias de relacionamiento de Ceibal con los docentes en formación pedagógica, pre, durante y post implementación.	Imp_C_Frm_P	Propuestas de formación docente en servicio, a distancia, otros contextos. Formación en evaluación en línea, instrucciones en utilizar datos para proponer estrategias de enseñanza o tareas personalizadas, etc.
		Práctica institucional de CEIP con Ceibal. Esta subcategoría recoge las referencias, evaluaciones y propuestas sobre los objetivos y finalidades de Ceibal y los componentes de las dimensiones tecnológica y pedagógica que establece el CEIP en	En relación con el parque tecnológico su mantenimiento y renovación.	Imp_CEIP_PT	Procedimientos de instalación de conectividad, de entrega de <i>laptops</i> .
		En relación con la formación instrumental pre, durante y post implementación.	Imp_CEIP_Frm_I	Digitalización de la gestión, entrenamiento para el uso de aplicaciones, plataformas y <i>laptops</i> .	

		documentos oficiales de acceso público.	En relación con la formación pedagógica pre, durante y post implementación.	Imp_CEIP_Frm_P	Propuestas, planes y programas de formación docente en servicio, a distancia y otros contextos.
		Práctica institucional de AdeMU respecto de Ceibal. Esta subcategoría recoge las referencias, evaluaciones y propuestas sobre los objetivos y finalidades de Ceibal y los componentes de las dimensiones tecnológica y pedagógica que se registran en documentos oficiales de acceso público de AdeMU.	Respecto de las estrategias de implementación del parque tecnológico, su mantenimiento y renovación.	Imp_A_PT	Procedimientos de instalación de conectividad, de entrega de <i>laptops</i> . Documentos de evaluación y propuestas.
			En relación con la formación instrumental pre, durante y post implementación.	Imp_A_Frm_I	Digitalización de la gestión, entrenamiento para el uso de aplicaciones, plataformas y <i>laptops</i> .
			En relación con la formación pedagógica pre, durante y post implementación.	Imp_A_Frm_P	Digitalización de la gestión, formación en el uso de aplicaciones, plataformas y <i>laptops</i> .
		Práctica institucional de ATD respecto de Ceibal. Esta subcategoría recoge las referencias, evaluaciones y propuestas sobre los objetivos y finalidades de Ceibal y a los componentes de las dimensiones tecnológica y pedagógica que se registran en documentos oficiales de acceso público de ATD.	Estrategias de implementación respecto del parque tecnológico, su mantenimiento y renovación.	Imp_ATD_PT	Procedimientos de instalación de conectividad, de entrega de <i>laptops</i> . Documentos de evaluación y propuestas.
			En relación con la formación instrumental pre, durante y post implementación.	Imp_ATD_Frm_I	Digitalización de la gestión, entrenamiento para el uso de aplicaciones, plataformas y <i>laptops</i> .
			En relación con la formación pedagógica pre, durante y post implementación.	Imp_ATD_Frm_P	Digitalización de la gestión, formación en el uso de

					aplicaciones, plataformas y <i>laptops</i> .
Aprendizaje	Esta categoría se compone con las referencias a las concepciones sobre aprendizaje y procesos de aprendizaje en general y en particular, con las concepciones sobre aprendizaje y procesos de aprendizaje con TIC, discriminadas según la fuente.	Concepciones sobre aprendizaje y procesos de aprendizaje en general , que figuran en documentos oficiales y públicos de Ceibal, AdeMU, CEIP Y ATD	Referencias sobre aprendizaje en general en documentos de Ceibal	A_C	Definición de aprendizaje. Descripción de situaciones de aprendizaje, etc.
			Referencias sobre aprendizaje en general en documentos de AdeMU	A_A	Definición de aprendizaje. Descripción de situaciones de aprendizaje, etc.
			Referencias sobre aprendizaje en general con TIC en documentos de CEIP	A_CEIP	Definición de aprendizaje. Descripción de situaciones de aprendizaje, etc.
			Referencias sobre aprendizaje en general en documentos de ATD	A_ATD	Definición de aprendizaje. Descripción de situaciones de aprendizaje, etc.
		Concepciones sobre aprendizaje y procesos de aprendizaje con TIC , que figuran en documentos oficiales y públicos de Ceibal, AdeMU, CEIP Y ATD.	Referencias sobre aprendizaje con TIC en documentos de Ceibal	A_C_TIC	Definición de aprendizaje. Descripción de situaciones de aprendizaje con TIC, etc.
			Referencias sobre aprendizaje con TIC en documentos de AdeMU	A_A_TIC	Definición de aprendizaje. Descripción de situaciones de aprendizaje con TIC, etc.
			Referencias sobre aprendizaje con TIC en documentos de CEIP	A_CEIP_TIC	Definición de aprendizaje. Descripción de situaciones de aprendizaje con TIC, etc.
			Referencias sobre aprendizaje con TIC en documentos de ATD	A_ATD_TIC	Definición de aprendizaje. Descripción de situaciones de aprendizaje con TIC, etc.

4.1.2. Informantes clave v1

Tema	Def. Categoría	Código	Ejemplo
Implementación Ceibal	Aquí consideramos las referencias a los objetivos y finalidades de Ceibal en la práctica concreta y/o en documentos específicos. Se trata de los componentes de Ceibal, tanto en la dimensión tecnológica como pedagógica. Contiene también, lo que piensan y como valoran el Plan Ceibal, así como, la percepción que tienen respecto de la disposición de los docentes a incorporar la <i>laptop</i> a sus prácticas.	<u>Práctica institucional de Ceibal</u> imp_Ceibal/TIC Esta subcategoría recoge lo que hace Ceibal. Aquí se incluyen las estrategias de implementación respecto al parque tecnológico, su mantenimiento y renovación.	Lo que saben de los objetivos y finalidades de Ceibal Lo que piensan de los objetivos y finalidades de Ceibal Cómo valoran el proceso de implementación de Ceibal respecto a la dimensión tecnológica.
		<u>Práctica institucional de Ceibal en formación instrumental y pedagógica</u> imp_Ceibal/formación/instr_pg Esta subcategoría recoge lo que hace Ceibal. Las estrategias de relacionamiento de Ceibal con los docentes, en particular, en el plano de la formación tanto, a nivel instrumental como pedagógico, pre-implementación, durante y post implementación.	Cómo valoran el proceso de implementación de Ceibal respecto a la dimensión de formación instrumental y pedagógica de Ceibal a los docentes.
		<u>Percepción de los docentes de la práctica institucional de Ceibal</u> Imp_P/Doc Percepción sobre la disposición de los docentes para incorporar la <i>laptop</i> .	Qué emociones han promovido en los docentes los procedimientos seguidos por Ceibal en la práctica concreta.

Innovación	Entendemos la innovación como la disposición a ajustar las creencias, valores, formas de hacer y ser ante la emergencia de nuevos problemas y necesidades. (Albertos-Puebla, 2002) Por lo que, en las entrevistas identificamos las referencias a innovación cuando se hace mención de cambios en las formas de hacer tanto intencional como a consecuencia de procesos de evaluación como, accidentales. En particular, toda referencia a modificaciones en la organización y funcionamiento de las aulas (en base a los elementos del triángulo interactivo), los centros y Ceibal.	<u>Innovación en Ceibal- I_C</u> Forma nueva de hacer y/o pensar una situación, en Ceibal	Tipo de actividad Contenido (gestión de recursos pedagógicos, gestión administrativa, etc.) Organización social de la actividad Papel de Ceibal en la actividad. Papel del docente en la actividad.
		<u>Innovación en el aula - I_A</u> Forma nueva de hacer y/o pensar una situación y/o actividad, en el aula.	Tipo de actividad Contenido Organización de la actividad Papel de Ceibal en la actividad Papel del docente en la actividad Organización social del aula Papel de Ceibal en el aula Papel del docente en el aula
		<u>Innovación en el centro - I_Centro</u> Formas nuevas de hacer y/o pensar una situación y/o actividad en el centro.	Actividad en el centro Tipo de actividad Contenido (gestión de recursos pedagógicos, gestión administrativa, con disponibilidad o no, de Apps, plataformas, formularios digitales, etc.) Papel de Ceibal en la actividad. Papel del docente en la actividad Papel del equipo del centro en la actividad

		Innovación en la forma de pensar la educación - I E E Indica modificaciones epistémicas sobre la educación como consecuencia de la incorporación de Ceibal.	Comparación y/o novedad entre lo que pensaba antes y ahora, en la forma que organiza la actividad, los contenidos que propone para las actividades y la organización de las actividades, como consecuencia de su práctica con Ceibal.
--	--	---	---

4.1.3. Muestra v1

Tema	Def. Categoría	Sub. Categoría	Código	Ejemplo
Implementación Ceibal	Aquí consideramos los documentos que los docentes conocen en los que se establecen los objetivos y finalidades del Plan Ceibal. Contiene también, los aspectos en los que ponen énfasis los docentes respecto de qué saben sobre Ceibal, qué piensan, cómo lo valoran y qué emociones les promueven. En especial los componentes de Ceibal, tanto en la dimensión tecnológica como pedagógica.	Experiencia docente sobre Ceibal Experiencia subjetiva sobre la implementación de Ceibal. Cómo lo han vivido, qué piensan y qué sienten, los integrantes de la muestra, sobre su experiencia en la implementación y el posterior devenir de Ceibal	Exp_imp_Ceibal	Lo que saben de los objetivos y finalidades de Ceibal Lo que piensan de los objetivos y finalidades de Ceibal Cómo valoran el proceso de implementación de Ceibal respecto a la dimensión tecnológica y la pedagógica. Qué emociones les promueven los procedimientos seguidos por Ceibal en la práctica concreta.

Innovación	Disposición a ajustar las creencias, valores, formas de hacer y ser ante la emergencia de nuevos problemas y necesidades. Incluye cambios en las formas de hacer tanto antes de Ceibal como después. Modificaciones en la organización y funcionamiento del aula (en base a los elementos del triángulo interactivo), el centro y la visión sobre la educación.	Innovación antes de Ceibal Implica todas las referencias a la práctica docente en las que se indica una forma nueva de hacer y/o pensar una situación, en el aula y/o en el centro antes de Ceibal.	Innovación en el centro	I_C	Tipo de actividad Contenido (gestión de recursos pedagógicos, gestión administrativa, etc.) Organización social de la actividad Papel del docente en la actividad Papel del equipo del centro en la actividad
			Innovación en el aula	I_A	Tipo de actividad Contenido Organización de la actividad Papel del docente en la actividad Organización social del aula Papel del docente en el aula

	<p>Innovación después de Ceibal que incluye recursos de Ceibal forma nueva de hacer y/o pensar una situación, en el aula y/o en el centro con Ceibal</p>	<p>Innovación en el centro</p>	<p>I_C_C</p>	<p>Tipo de actividad Contenido (gestión de recursos pedagógicos, gestión administrativa, con disponibilidad o no, de Apps, plataformas, formularios digitales, etc.) Papel de Ceibal en la actividad Papel del docente en la actividad Papel del equipo del centro en la actividad Tipo de actividad Contenido Organización de la actividad Papel de Ceibal en la actividad</p>
		<p>Innovación en el aula</p>	<p>I_C_A</p>	<p>Tipo de actividad Contenido Organización de la actividad Papel de Ceibal en la actividad Papel del docente en la actividad Organización social del aula Papel de Ceibal en el aula Papel del docente en el aula</p>

		Innovación después de Ceibal que no depende de los recursos de Ceibal forma nueva de hacer y/o pensar una situación, en el aula y/o en el centro, sin Ceibal, pero después de su implementación	Innovación en el centro	I_s/C_C	Tipo de actividad Contenido (gestión de recursos pedagógicos, gestión administrativa, con disponibilidad o no, de Apps, plataformas, formularios digitales, etc.) Papel de Ceibal en la actividad. Papel del docente en la actividad Papel del equipo del centro en la actividad
			Innovación en el aula	I_s/C_A	Tipo de actividad Contenido Organización de la actividad Papel de Ceibal en la actividad Papel del docente en la actividad Organización social del aula Papel de Ceibal en el aula Papel del docente en el aula
		Innovación en la forma de pensar la educación Indica modificaciones epistémicas sobre la educación como consecuencia de la incorporación de Ceibal a su práctica		I_E_E	Comparación y/o novedad entre lo que hacía antes y hace ahora, las forma que organiza la actividad, los contenidos que propone para las actividades, la organización social del aula y de su papel en la actividad
Comunidad	En esta categoría incluimos los colectivos a los que pertenece el entrevistado y con los que reconoce compartir historia, códigos comunicacionales, lógicas prácticas,	Comunidades de centro	Que incide sobre la práctica , en las que, por medio de la reflexión compartida, se proponen aprender de la práctica e innovar.	C_PA	Reuniones sistemáticas de trabajo en equipo con el objetivo explícito de la reflexión compartida para aprender de la práctica

	lógicas simbólicas, así como el conocimiento de perspectivas epistémicas sobre los asuntos comunes y la mutua representación interna, respecto de a la práctica profesional.				
			Que no inciden sobre la práctica. Son los colectivos docentes de los centros donde no existen instancias sistemáticas de trabajo en equipo y menos aún, objetivo explícito de reflexión compartida para aprender de la práctica	C_P	Los intercambios se dan en los momentos de llegada, recreo, salida del centro y en instancias convocadas oficialmente con fines administrativos
		Comunidades externas al centro	Que inciden en la práctica. Son Colectivos externos, organizados con intención de incidir sobre la práctica educativa.	C_Ex_PA	Gremio, un partido político, un grupo religioso, etc.
			Sin intención de incidir sobre la práctica, generan aprendizaje y reflexión sobre la misma.	C_Ex_A	Grupos de amigos, tertulias.
Aprendizaje Modalidades	Percepción que el entrevistado tiene de sí como aprendiz sobre los recursos de Ceibal, así como la percepción que tiene en general sobre sí mismo como aprendiz en la actividad, sobre la actividad y transversal a la actividad. Recoge tanto las explicaciones racionadas como los sentimientos que los aprendizajes generan y/o generaron, así como, la proyección que hace de sí mismo como aprendiz.	Modalidad sin reflexión	Relatos sobre la experiencia de aprendizaje con Ceibal sin reflexión	A_C_s/R	Relata una experiencia indicando que no había pensado sobre eso con anterioridad. Ej: no me había dado cuenta hasta ahora. Mirá! no lo había pensado. Pensándolo así es diferente.

	<p>Modalidades de aprendizaje. Percepción que el entrevistado tiene de sí como aprendiz sobre los recursos de Ceibal, así como la percepción que tiene en general sobre sí mismo como aprendiz. Recoge tanto las explicaciones racionales como los sentimientos que los aprendizajes generan y/o generaron, así como, la proyección que hace de sí mismo como aprendiz.</p>	<p>Modalidad con reflexión</p>	<p>Relatos sobre la experiencia de aprendizaje con Ceibal con reflexión sobre sí mismo en la actividad.</p>	<p>A_C_R/a</p>	<p>Tomo nota de todos los pasos en una libreta porque después no me acuerdo. Me pone muy nerviosa. Me divierto con los chiquilines.</p>
			<p>Relatos sobre la experiencia de aprendizaje con Ceibal reflexión sobre sí mismo transversal a la actividad</p>	<p>A_C_R/ts/a</p>	<p>Me pasan estas cosas. Cuando estoy en una situación así me... Antes no sabía que podía hacer eso. Ahora lo veo más fácil</p>
			<p>Relatos sobre la experiencia de aprendizaje con Ceibal con reflexión sobre la proyección de sí mismo como aprendiz</p>	<p>A_R/pry_A</p>	<p>Voy a seguir aprendiendo sobre diseño de propuestas en plataformas. Yo no voy a poder con esto nunca. Ahora me divierte aprender.</p>
<p>Aprendizaje Componentes</p>	<p>Identifica los componentes que el entrevistado señala como relevantes en la experiencia que relata. Recoge tanto las explicaciones racionales como los sentimientos que los aprendizajes generan y/o generaron, así como, la proyección que hace de sí mismo como aprendiz.</p>		<p>Tipo de actividad</p>	<p>A_C_TA</p>	<p>Contenido, organización de la actividad, papel de Ceibal en la actividad</p>
			<p>Características de la actividad</p>	<p>A_C_CA</p>	<p>Donde ocurrió y el sentido Ejemplo: experiencias de aprendizaje en talleres, jornadas, cursos de formación, formación en servicio etc. Con sentido instrumental y/o pedagógico</p>
			<p>Tipo de experiencia ocasional o habitual</p>	<p>A_C_Eh</p>	<p>Frecuencia con la que experimenta la experiencia. Esto me pasa siempre</p>

			A_C_Eo	Frecuencia con la que experimenta la experiencia. Esto me paso esa vez, un par de veces, no es frecuentes.
		Tipo de emoción en la experiencia ocasional o habitual	A_C_EMh	Frecuencia con que a experimentado una experiencia similar.
			A_C_EMo	Ansiedad, bronca, frustración, entusiasmo, tristeza, etc.
		Motivos y objetivos	A_C_MO	Motivos tanto racionales como afectivos para aprender el uso de las <i>laptops</i> Ceibal. Así como las necesidades que el objeto de aprendizaje satisface
		Patrones discursivos	A_C_PD	Componentes discursivos para hablar de sus experiencias de aprendizaje. Yo no sirvo para las matemáticas. Yo soy torpe... ... Yo soy así...
		Otros significativos	A_C_OS	Personas, sean o no colegas o instituciones, que, de alguna manera, el entrevistador señala como relevantes para procesar los aprendizajes necesarios que le implica incorporar las <i>laptops</i> a su práctica. Por ejemplo: para permanecer en el cago hay que aprender a usar la <i>laptop</i> . Esto es lo que toca. Expectativas de aprobación y reconocimiento.
		Actos de reconocimiento	A_C_AR	Tu puedes con esto. Tu no sirves para aprender esta disciplina. Vamos intenta una

					vez más, verás que no es difícil. Sos un desastre, no servís para nada. Que cabeza dura. Dime cómo se hace esto.
Otros aprendizajes	Recoge las referencias a sí mismo como aprendiz a lo largo de la vida y en situaciones diversas.		Identidad de aprendiz general	I_d_Ag	El entrevistado menciona sus estrategias de aprendizaje, a las emociones que le despiertan las situaciones de aprendizaje, los objetivos que buscaba alcanzar con ese aprendizaje, los motivos que lo llevaron a querer aprender, las características de la actividad, el tipo o la frecuencia de la experiencia de aprendizaje (habitual o de evento único) y los actos de reconocimiento que inciden en la percepción que tiene sobre sí mismo como aprendiz.

4.2. Formato de tablas: propuesta definitiva

4.2.1. Manual de tablas

Procedimiento general para para codificar entrevistas semiestructuradas a las integrantes de la muestra a informantes clave y a documentos.

Descripción del procedimiento para codificar con el programa Atlas-Ti a las entrevistas semiestructuradas de las integrantes de la muestra, de los informantes clave y los documentos del estudio: “Los docentes ante procesos de transformación e innovación educativa. Un estudio sobre la identidad de aprendiz de docentes uruguayos de educación Inicial y primaria en el marco del Plan Ceibal” enmarcado en el programa de doctorado de la Universidad de Barcelona – DIPE; dirigido por el Dr. César Coll. Defensa presentada en 2020.

El estudio trabaja con cuatro dimensiones: 1) implementación Ceibal; 2) innovación; 3) comunidad y 4) aprendizaje.

Las entrevistas de la muestra son codificadas con las cuatro

Las entrevistas a informantes clave con al 1) implementación y la 2) innovación

Los documentos con la 1) implementación y la 4) aprendizaje

- 1) La primera dimensión, implementación Ceibal, está estructurada para identificar en los discursos y los documentos los componentes de lo que conocen los informantes clave y los integrantes de la muestra intencional sobre los objetivos y propósitos de Ceibal, la información objetiva que manejan al respecto y los componentes subjetivos sobre la experiencia de implementación de Ceibal por medio de tres categorías: la experiencia sobre la instalación del parque tecnológico; la formación instrumental para el manejo de TIC y la formación pedagógica para el manejo de TIC con sentido pedagógico. Así como, a identificar la información sobre los objetivos de Ceibal que figura en documentos oficiales y públicos.
- 2) En la segunda dimensión, innovación, se busca identificar los datos relativos a innovación. Aquí se discrimina, entre innovaciones que se producen a consecuencia de Ceibal de las que no dependen de Ceibal. En ambas subdimensiones, a su vez, se distinguen las que se producen a nivel del aula, de las que se producen a nivel del centro y las que se generan en el plano de la concepción de la enseñanza, es decir: el epistemológico.
- 3) En la tercera dimensión, comunidad, se identifican los aspectos referidos a las comunidades. Se distingue entre comunidades externas e internas al centro, en las que a su vez se busca diferenciar a aquellas que se comportan como CdPA y las que lo hacen como CdP.
- 4) En la cuarta dimensión, la de aprendizaje, se buscan los datos sobre la experiencia subjetiva de aprendizaje. Se divide en tres subdimensiones: los aprendizajes sobre Ceibal; los aprendizajes sobre sí mismo como aprendiz de Ceibal; y los aprendizajes sobre sí mismo como aprendiz a lo largo de la vida y a través de diferentes contextos y actividades.
 - ❖ En la subdimensión, de lo que aprendió sobre Ceibal, se buscan datos de lo que aprendió con Ceibal de los objetivos; del uso instrumental, pedagógico, y sobre la perspectiva educativa. Para lo que discriminamos las categorías: objetivo, instrumental, pedagógico y práctica.
 - ❖ En la segunda subdimensión, para identificar lo que aprendió sobre sí mismo como aprendiz de Ceibal, se distinguen tres categorías: 1) la característica, el tipo y la frecuencia de la actividad; 2) la emoción que se pone en juego, y 3) los motivos y objetivos que orientan el aprendizaje referido.
 - ❖ En la tercera subdimensión, para entender lo que aprendió sobre sí mismo, como aprendiz a partir del aprendizaje realizado con Ceibal, incluimos las categorías: tipo de actividad, emoción, y los motivos y objetivos que orientan el o los aprendizajes y por último, el sentido de reconocimiento sobre sí mismo como aprendiz.

Procedimiento

1º - Codificación en proyectos independientes para cada entrevista de las integrantes de la muestra.

2º - Integración de todos los proyectos en uno. En el que se agrupan las entrevistas según grupos de rasgos entusiastas, suscriptoras y descontentas.

3º - Análisis por dimensión. Se buscan las similitudes, las discrepancias y las particularidades en los discursos.

4º - Escritura de los principales resultados del análisis a las entrevistas semiestructuradas de las integrantes de la muestra.

El proceso de codificación se realiza sobre los audios, se transcriben solo aquellos tramos que resultan interesantes para integrar en el informe de la tesis.

Procedimiento de adecuación de la tabla para su aplicación en otros contextos.

Para robustecer los resultados de nuevos estudios se recomienda realizar el proceso de ajuste y validación por expertos al 30 % de los datos. De surgir discrepancias, se discutirán con el propósito de lograr acuerdos sobre nuevas versiones. Si eso no fuera posible se consultará con un segundo experto.

Cuando se trabaje con un equipo de investigación, se sugiere iniciar este procedimiento inmediatamente de realizadas, al menos, dos entrevistas. En esas circunstancias se podrán ajustar tanto las dimensiones, las subdimensiones y categorías con sus definiciones, como, los procedimientos de la entrevista. Igualmente es recomendable continuar con el procedimiento hasta cubrir el 30 % mencionado.

Dudas en la codificación

En ningún caso el procedimiento de codificación es un procedimiento para identificar aspectos puros.

Siempre que surjan dudas en la asignación de una codificación se ha de recuperar la definición de la dimensión, la subdimensión y la categoría, en ese orden. Ese ejercicio refuerza los criterios objetivantes que las definiciones aportan a los procedimientos de codificación y posterior análisis.

Si la duda permanece se asignan tantas codificaciones como se entienda que corresponde y de ser necesario, se asociará una nota de comentarios.

Situaciones raras:

Dudas de asignación de códigos y superposición:

Dado que, intentamos fragmentar fenómenos complejos y multicausales, es muy probable que se nos presenten dudas en la atribución de códigos. Siempre que esto ocurra, de no ser posible desambiguar la duda, se asignarán los códigos en cuestión y se abrirá una nota de comentarios en la que dejar constancia. Anotaciones que se tendrán en cuenta en el momento del análisis.

Manejo de códigos emergentes:

Con base en el problema y los objetivos de la investigación, en el caso de que el material sugiera dimensiones que no han sido contempladas pero que aportan a la comprensión del problema se le asignará un código que comience con las letras CE y continúe con la inicial de la dimensión a la que se asocia ejemplo, lego se introduce una minúscula para reconocer la categoría emergente. : CE_A_d (código emergente aprendizaje, categoría, distribuido) al que se asociará a una nota en la que registrar el aporte a la comprensión del fenómeno en estudio.

En el caso de que el material sugiera temas, categorías o dimensiones no contempladas pero que aporten explicaciones impensadas se codifican con el código CE_no/p (código emergente no pensado), a su vez, se el asocia una nota en la que registrar el aporte a la comprensión del fenómeno en estudio.

Al final, se evalúa la pertinencia de incluir o no en el manual y la tabla las dimensiones y categorías emergentes y/o no pensadas, así como su definición, código y ejemplo.

Concluido el proceso de análisis se obtiene como producto una tabla de codificación enriquecida y validada que podrá ser utilizada por otros investigadores.

4.2.2. Tabla para codificar documentos CEIP

Implementación Ceibal

Aspectos vinculados a los objetivos y finalidades de Ceibal, que se enuncian de forma explícita en documentos oficiales de CEIP.
En especial los componentes tecnológico y pedagógico.

	Subdimensión	Categoría	Ejemplo
Práctica institucional de CEIP con Ceibal. Esta subcategoría recoge las referencias, evaluaciones y propuestas sobre los objetivos y finalidades de Ceibal y los componentes tecnológico y pedagógico que establece el CEIP en documentos oficiales de acceso público.	En relación con el parque tecnológico , mantenimiento y renovación.	D1_imp_tec	Procedimientos de instalación de conectividad, de entrega y recambio de laptops. Objetivos marcados por etapas.
	En relación con la formación instrumental pre, durante y post implementación.	D1_imp_inst	Digitalización de la gestión, entrenamiento para el uso de aplicaciones, plataformas y laptops.
	En relación con la formación pedagógica pre, durante y post implementación.	D1_imp_ped	Propuestas, planes y programas de formación docente en servicio, a distancia y otros contextos.
Práctica institucional de DTEyC con Ceibal. Esta subcategoría recoge las referencias, evaluaciones y propuestas sobre los objetivos y finalidades de Ceibal y los componentes de las dimensiones tecnológica y pedagógica que establece el CEIP a través del DTEyC en documentos oficiales de acceso público.	En relación con el parque tecnológico , mantenimiento y renovación.	D2_imp_tec	Procedimientos de instalación de conectividad, de entrega y recambio de laptops. Valoraciones por etapas.
	En relación con la formación instrumental pre, durante y post implementación.	D2_imp_inst	Referencias a la digitalización de la gestión, entrenamiento para el uso de aplicaciones, plataformas y laptops.
	En relación con la formación pedagógica pre, durante y post implementación.	D2_imp_ped	Propuestas, planes y programas de formación docente en servicio, a distancia y otros contextos. Valoración y/o evaluación de cursos, etc.
Práctica institucional de ATD con Ceibal. Esta subcategoría recoge las referencias, evaluaciones y propuestas sobre los objetivos y finalidades de Ceibal y los componentes de las dimensiones tecnológica y pedagógica que se establece en documentos oficiales de acceso público de las Asambleas técnico docente.	En relación con el parque tecnológico , mantenimiento y renovación.	D3_imp_tec	Procedimientos de instalación de conectividad, de entrega y recambio de laptops.
	En relación con la formación instrumental pre, durante y post implementación.	D3_imp_inst	Digitalización de la gestión, entrenamiento para el uso de aplicaciones, plataformas y laptops.
	En relación con la formación pedagógica pre, durante y post implementación.	D3_imp_ped	Propuestas, planes y programas de formación docente en servicio, a distancia y otros contextos.
Práctica institucional de RGA con Ceibal. Esta subcategoría recoge las referencias, evaluaciones y propuestas sobre los objetivos y finalidades de Ceibal y los componentes de las dimensiones tecnológica y pedagógica que establece el CEIP en documentos oficiales de acceso público de la RGA.	En relación con el parque tecnológico , mantenimiento y renovación.	D4_imp_tec	Procedimientos de instalación de conectividad, de entrega y recambio de laptops.
	En relación con la formación instrumental pre, durante y post implementación.	D4_imp_inst	Digitalización de la gestión, entrenamiento para el uso de aplicaciones, plataformas y laptops.
	En relación con la formación pedagógica pre, durante y post implementación.	D4_imp_ped	Propuestas, planes y programas de formación docente en servicio, a distancia y otros contextos.

Aprendizaje

Esta categoría se compone con las referencias que figuran en documentos oficiales y públicos de CEIP, del DTEyC, de la RGA y de la ATD a los aprendizajes de los docentes de la escuela primaria, en el uso de TIC, tanto en la dimensión instrumental como pedagógica.

	Subdimensión	Categoría	Ejemplo
<p>Concepciones sobre aprendizaje y procesos de aprendizaje instrumental, que figuran en documentos oficiales y públicos de CEIP, del DTEyC, de la RGA y de la ATD.</p>	Referencias sobre aprendizaje instrumental en documentos de CEIP	D1_Ap_inst	Definiciones sobre aprendizaje instrumental. Descripción de propuestas de actividades de enseñanza instrumental. Referencia a alfabetización digital, etc.
	Referencias sobre aprendizaje instrumental en documentos de DTEyC	D2_Ap_inst	Referencia a aprendizaje instrumental. Planificación de actividades de enseñanza instrumental. Valoración sobre alfabetización digital, etc.
	Referencias sobre aprendizaje instrumental en documentos de ATD	D3_Ap_inst	Posición sobre propuestas de enseñanza instrumental de TIC. Evaluación de propuestas y/o de actividades de enseñanza instrumental. Referencia a cursos de alfabetización digital. Demanda de cursos de alfabetización digital, etc.
	Referencias sobre aprendizaje instrumental en documentos de RGA	D4_Ap_inst	Definiciones sobre aprendizaje instrumental. Descripción de propuestas de actividades de enseñanza instrumental. Referencia a alfabetización digital, etc.
<p>Concepciones sobre aprendizaje y procesos de aprendizaje de TIC con sentido pedagógico, que figuran en documentos oficiales y públicos de CEIP, del DTEyC, de la RGA y de la ATD.</p>	Referencias sobre aprendizaje de TIC con sentido pedagógico en documentos de CEIP	D1_Ap_ped	Documentos en los que se hace mención al uso de TIC con sentido pedagógico. Propuestas de cursos de formación pedagógica en el uso de TIC. Definiciones epistémicas sobre la inclusión de recursos TIC en la educación formal, etc.
	Referencias sobre aprendizaje de TIC con sentido pedagógico en documentos de DTEC	D2_Ap_ped	Alusión al uso de TIC con sentido pedagógico. Propuestas de cursos de formación pedagógica en el uso de TIC. descripción de recursos TIC, etc.
	Referencias sobre aprendizaje de TIC con sentido pedagógico en documentos de ATD	D3_Ap_ped	Posicionamiento sobre el uso de TIC con sentido pedagógico. Posicionamiento sobre propuestas de cursos de formación pedagógica en el uso de TIC. Definiciones epistémicas sobre la inclusión de recursos TIC en la educación formal, etc.
	Referencias sobre aprendizaje de TIC con sentido pedagógico en documentos de RGA	D4_Ap_ped	Menciones al uso de TIC con sentido pedagógico. Propuestas de formación pedagógica para el uso de TIC. Definiciones epistémicas sobre la inclusión de recursos TIC en la educación formal, etc.

4.2.3. Tabla para codificar documentos Ceibal

Implementación Ceibal

Aspectos vinculados a los objetivos y finalidades de Ceibal, que se enuncian de forma explícita en documentos oficiales de Ceibal. En especial los componentes tecnológico y pedagógico.

	Subdimensión	Categoría	EJEMPLO
Práctica institucional de Ceibal Esta subcategoría recoge lo que Ceibal propone hacer y lo que efectivamente hace, sistematizado en documentado oficiales de acceso público. Así como, las referencias a los objetivos, finalidades y a los componentes de las subdimensiones tecnológica y pedagógica de Ceibal.	Implementación del parque tecnológico , su mantenimiento y renovación.	D5_imp_tec	Procedimientos de instalación de conectividad, de entrega de laptops; documentos de evaluación, etc.
	Relacionamiento de Ceibal con los docentes en formación instrumental pre, durante y post implantación.	D5_imp_inst	Talleres de presentación de las laptops y sus modos de funcionamiento. Como cargar la batería, formas de cuidar la máquina, etc.
	Estrategias de relacionamiento de Ceibal con los docentes en formación pedagógica , pre, durante y post implantación.	D5_imp_ped	Propuestas de formación docente en servicio, a distancia, otros contextos. Formación en evaluación en línea, instrucciones en utilizar datos para proponer estrategias de enseñanza o tareas personalizadas, etc.

Aprendizaje

Esta categoría se compone con las referencias a los aprendizajes de los docentes de la escuela primaria en el uso de TIC tanto, en la subdimensión instrumental como pedagógica, que figuran en documentos oficiales y públicos de Ceibal.

	Subdimensión	Categoría	EJEMPLO
Concepciones sobre aprendizaje y procesos de aprendizaje instrumental , que figuran en documentos oficiales y públicos de Ceibal.	Referencias sobre aprendizaje instrumental en documentos de Ceibal.	D5_Ap_inst	Descripción de competencias de uso instrumental. Planificación y/o evaluación de etapas en la alfabetización digital, etc.
	Referencias sobre aprendizaje instrumental en documentos de RGA.	D6_Ap_inst	Descripción de situaciones de alfabetización en TIC. Explicación de situaciones de aprendizaje, etc.
Concepciones sobre aprendizaje y procesos de aprendizaje con sentido pedagógico , que figuran en documentos oficiales y públicos de Ceibal.	Referencias a aprendizaje sobre TIC con sentido pedagógico en documentos de Ceibal.	D5_Ap_ped	Explicaciones de uso pedagógico de TIC. Descripción de situaciones de enseñanza y aprendizaje para docentes, etc.
	Referencias a aprendizaje sobre TIC con sentido pedagógico en documentos de RGA.	D6_Ap_ped	Definiciones, propuestas y evaluaciones de cursos para el uso de TIC en el aula. Descripción de situaciones de aprendizaje, etc.

4.2.4. Procedimiento para codificar documentos de CEIP y Ceibal

1. Procedimiento para codificar documentos con Atlas ti.

Descripción del procedimiento para codificar con el programa Atlas-Ti los documentos que forman parte del archivo del estudio: “Los docentes ante procesos de transformación e innovación educativa. Un estudio sobre la identidad de aprendiz de docentes uruguayos de educación Inicial y primaria en el marco del Plan Ceibal” enmarcado en el programa de doctorado de la Universidad de Barcelona – DIPE; dirigido por el Dr. César Coll. Tesis presentada en 2020.

Los documentos responden a dos procedencias: Fundación Ceibal (en adelante Ceibal), el Consejo de educación inicial y primaria (en adelante CEIP) en cada una se discrimina el sector específico.

En el caso de Ceibal, se incluyen documentos procedentes de la gerencia de formación y la red global de aprendizaje. Mientras que, en el caso de CEIP, se incluyen documentos del consejo, de las asambleas técnico docente, el departamento de tecnología educativa y Ceibal (DTEC) y la red global de aprendizaje (en adelante, RGA2).

Dado que el espacio de la RGA es común a ambas instituciones y que los documentos se repiten, se los unifica como documentos de la RGA.

Se asignan códigos a los documentos según las procedencias institucionales mencionadas.

En consecuencia, se analizan cinco grupos de documentos, con múltiples formatos, que se describen en la tabla *Identificación de documentos*

Identificación de documentos

Documento	Procedencia
D1	Consejo de CEIP
D2	DTEyC
D3	ATD
D4	RGA
D5	Ceibal

La tabla de codificación se organiza en dos dimensiones: implantación de Ceibal y aprendizaje.

La primera se relaciona con los objetivos y finalidades de Ceibal que se enuncian de forma explícita en documentos oficiales, en particular con referencia a las sub-dimensiones tecnológica, instrumental y pedagógica. Se busca identificar los componentes relacionados con la categoría de implementación del parque tecnológico; con la formación instrumental de los docentes y con la formación pedagógica.

La segunda se relaciona con los aprendizajes en dos sub-dimensiones los aprendizajes de tipo instrumental y los que aportan sentido pedagógico para el uso de TIC en las prácticas de enseñanza.

Procedimiento

1° - Codificación en proyectos independientes de los documentos de CEIP y Ceibal.

2° - Integración de los proyectos en uno. Se conserva la agrupación de documentos por procedencia institucional y se agrupan en una sola agrupación los de RGA.

3° - Análisis por dimensión. Se buscan las similitudes, las discrepancias y las particularidades de los documentos.

4° - Escritura de los principales resultados del análisis a los documentos.

El proceso de codificación se realiza sobre los audios, los PDF, y las imágenes. Se transcriben solo aquellas codificaciones que resultan interesantes para integrar en el informe de la tesis.

Procedimiento de adecuación de la tabla para su aplicación en otros contextos.

Para robustecer los resultados de nuevos estudios se recomienda realizar el proceso de ajuste y validación por expertos al 30 % contemplando dicho porcentaje en cada procedencia.

De surgir discrepancias, se discutirán con el propósito de lograr acuerdos sobre nuevas versiones de la dimensión, la subdimensión y la categoría. Si eso no fuera posible se consultará con un segundo experto.

Cuando se trabaje con un equipo de investigación, se sugiere iniciar este procedimiento con, al menos, dos documentos diferentes de cada procedencia hasta completar el 30%.

Dudas en la codificación

En ningún caso el procedimiento de codificación es un procedimiento para identificar aspectos puros.

Siempre que surjan dudas en la asignación de una codificación se ha de recuperar la definición de la dimensión, la subdimensión y la categoría, en ese orden. Ese ejercicio refuerza los criterios objetivantes que las definiciones aportan a los procedimientos de codificación y posterior análisis.

Si la duda permanece se asignan tantas codificaciones como se entienda que corresponde y de ser necesario, se asociará una nota de comentarios.

Situaciones raras:

Dudas de asignación de códigos y superposición:

Dado que, intentamos fragmentar fenómenos complejos y multicausales, es muy probable que se nos presenten dudas en la atribución de códigos. Siempre que esto ocurra, de no ser posible desambiguar la duda, se asignarán los códigos en cuestión y se abrirá una nota de comentarios en la que dejar constancia.

Manejo de códigos emergentes:

Con base en el problema y los objetivos de la investigación, en el caso de que el material sugiera dimensiones que no han sido contempladas pero que aportan a la comprensión del problema se le asignará un código que comience con las letras CE y continúe con la inicial de la dimensión a la que se asocia ejemplo, lego se introduce una minúscula para reconocer la categoría emergente. : CE_A_d (código emergente aprendizaje, categoría, distribuido) al que se asociará a una nota en la que registrar el aporte a la comprensión del fenómeno en estudio.

En el caso de que el material sugiera temas, categorías o dimensiones no contempladas pero que aporten explicaciones impensadas se codifican con el código CE_no/p (código emergente no pensado), a su vez, se el asocia una nota en la que registrar el aporte a la comprensión del fenómeno en estudio.

Al final, se evalúa la pertinencia de incluir o no en el manual y la tabla las dimensiones y categorías emergentes y/o no pensadas, así como su definición, código y ejemplo.

Concluido el proceso de análisis se obtiene como producto una tabla de codificación enriquecida y validada que podrá ser utilizada por otros investigadores.

4.2.5. Tabla para codificar entrevistas semiestructuradas a informante clave

Implementación Ceibal

Aquí consideramos las referencias de los informantes clave a los objetivos y finalidades de Ceibal sobre la práctica concreta y las referencias sobre ello, registrada en documentos específicos. En particular sobre la dimensión tecnológica y la pedagógica. Contiene también, lo que piensan y como valoran el Plan Ceibal, así como, la percepción que tienen respecto de la disposición de los docentes a incorporar la laptop a sus prácticas.

Subdimensión	Categoría	Ejemplo
Práctica institucional de Ceibal Esta subcategoría recoge lo que hace Ceibal. Aquí se incluyen las estrategias de implantación respecto al parque tecnológico, su mantenimiento y renovación.	I_imp_tec	Lo que saben de los objetivos y finalidades de Ceibal Lo que piensan de los objetivos y finalidades de Ceibal Cómo valoran el proceso de implantación de Ceibal respecto a la dimensión tecnológica.
Práctica institucional de Ceibal en formación instrumental Esta subcategoría recoge lo que hace Ceibal. Las estrategias de relacionamiento de Ceibal con los docentes, en particular, en el plano de la formación instrumental, pre-implantación, durante y post implantación.	I_imp_instr	Valoraciones sobre el proceso de implantación de Ceibal respecto a la dimensión de formación instrumental.
Práctica institucional de Ceibal en formación pedagógica Esta subcategoría recoge lo que hace Ceibal. Las estrategias de relacionamiento de Ceibal con los docentes, en particular, en el plano de la formación tanto, a nivel pedagógico, pre-implantación, durante y post implantación.	I_imp_ped	Valoraciones y consideraciones sobre la formación pedagógica de Ceibal a los docentes.
Percepción sobre lo que piensan los docentes de la práctica institucional de Ceibal Percepción sobre la disposición de los docentes para incorporar la laptop en las prácticas profesionales.	I_imp_disp_doc	Qué emociones han promovido en los docentes los procedimientos seguidos por Ceibal en la práctica concreta.

Innovación

Entendemos la innovación como la disposición a ajustar las creencias, valores, formas de hacer y ser ante la emergencia de nuevos problemas y necesidades. Por lo que, en las entrevistas identificamos las referencias a innovación cuando se hace mención de cambios en las formas de hacer tanto intencional como, a consecuencia de procesos de evaluación y/o accidentales. En particular, toda referencia a modificaciones en la organización y funcionamiento de las aulas (en base a los elementos del triángulo interactivo) y los centros.		
Subdimensión	Categoría	Ejemplo
Innovación en el centro Formas nuevas de hacer y/o pensar una situación y/o actividad en el centro.	I_inn_centro	Tipo de actividad en el centro. Contenido de la actividad (gestión de recursos pedagógicos, gestión administrativa, con disponibilidad o no, de Apps, plataformas, formularios digitales, etc.) Papel de Ceibal en la actividad. Papel del docente en la actividad Papel del equipo del centro en la actividad.
Innovación en el aula Forma nueva de hacer y/o pensar una situación y/o actividad, en el aula.	I_inn_aula	Tipo de actividad en el aula. Contenido de la actividad. Organización de la actividad Papel de Ceibal en la actividad Papel del docente en la actividad. Organización social del aula Papel de Ceibal en el aula y en la actividad. Papel del docente en el aula y en la actividad.
Innovación en la forma de pensar la educación Indica modificaciones epistémicas sobre la educación como consecuencia de la incorporación de Ceibal.	I_inn_epist	Comparación y/o novedad entre lo que pensaba antes y ahora, en la forma que organiza la actividad, los contenidos que propone para las actividades y la organización de las actividades, como consecuencia de su práctica con Ceibal.

4.2.6. Procedimiento para codificar entrevistas semiestructuradas a informantes clave

Descripción del procedimiento para codificar con el programa Atlas-Ti las entrevistas semiestructuradas de las integrantes de la muestra del estudio: “Los docentes ante procesos de transformación e innovación educativa. Un estudio sobre la identidad de aprendiz de docentes uruguayos de educación Inicial y primaria en el marco del Plan Ceibal” enmarcado en el programa de doctorado de la Universidad de Barcelona – DIPE; dirigido por el Dr. César Coll. Defensa presentada en 2020.

La tabla de codificación para las entrevistas a informantes clave contiene dos dimensiones: 1) implementación Ceibal; 2) innovación.

La primera se integra a su vez con cuatro subdimensiones. a) Lo que saben sobre lo que hace Ceibal, específicamente en relación con el parque tecnológico, su mantenimiento y renovación. b) lo que hace Ceibal al respecto de la formación instrumental de los docentes. c) lo que hace Ceibal sobre la formación pedagógica para el uso de los recursos TIC. d) lo que saben de lo que piensan los docentes sobre las prácticas de Ceibal.

En la segunda dimensión, buscamos información sobre los cambios que se han producido como consecuencia de Ceibal ya sea de forma intencional como a consecuencia de evaluaciones y/o accidentes. Se divide en tres subdimensiones que diferencian el nivel del centro, del aula y de la forma de pensar la educación.

Procedimiento

1° - Codificación en proyectos independientes para cada entrevista de informante clave.

2° - Integración de todos los proyectos en uno, agrupando las entrevistas según la procedencia institucional.

3° - Análisis por dimensión. Se buscan las similitudes, las discrepancias y las particularidades en los discursos.

4° - Escritura de los principales resultados del análisis a las entrevistas semiestructuradas de los informantes clave.

El proceso de codificación se realiza sobre los audios, se transcribe solo aquellos tramos que resultan interesantes para integrar en el informe de la tesis.

Procedimiento de adecuación de la tabla para su aplicación en otros contextos.

Para robustecer los resultados de nuevos estudios se recomienda realizar el proceso de ajuste y validación por expertos al 30 % de los datos. De surgir discrepancias, se discutirán con el propósito de lograr acuerdos sobre nuevas versiones. Si eso no fuera posible se consultará con un segundo experto.

Cuando se trabaje con un equipo de investigación, se sugiere iniciar este procedimiento inmediatamente de realizadas, al menos, dos entrevistas. En esas circunstancias se podrán ajustar tanto las dimensiones, las subdimensiones y categorías con sus definiciones, como, los procedimientos de la entrevista. Igualmente es recomendable continuar con el procedimiento hasta cubrir el 30 % mencionado.

Dudas en la codificación

En ningún caso el procedimiento de codificación es un procedimiento para identificar aspectos puros.

Siempre que surjan dudas en la asignación de una codificación se ha de recuperar la definición de la dimensión, la subdimensión y la categoría, en ese orden. Ese ejercicio refuerza los criterios objetivantes que las definiciones aportan a los procedimientos de codificación y posterior análisis.

Si la duda permanece se asignan tantas codificaciones como se entienda que corresponde y de ser necesario, se asociará una nota de comentarios.

Situaciones raras:

Dudas de asignación de códigos y superposición:

Dado que, intentamos fragmentar fenómenos complejos y multicausales, es muy probable que se presenten dudas en la atribución de códigos. Siempre que esto ocurra, de no ser posible desambiguar la duda, se asignarán los códigos en cuestión y se abrirá una nota de comentarios en la que dejar constancia. Anotaciones que se tendrán en cuenta en el momento del análisis.

Manejo de códigos emergentes y no pensados:

Con base en el problema y los objetivos de la investigación, en el caso de que el material sugiera dimensiones que no han sido contempladas pero que aportan a la comprensión del problema se le asignará un código que comience con las letras CE y continúe con la inicial de la dimensión a la que se asocia ejemplo, lego se introduce una minúscula para reconocer la categoría emergente. : CE_A_d (código emergente aprendizaje, categoría, distribuido) al que se asociará a una nota en la que registrar el aporte a la comprensión del fenómeno en estudio.

En el caso de que el material sugiera temas, dimensiones y categorías no contempladas pero que aporten explicaciones impensadas se codifican con el código CE_no/p (código emergente no pensado), a su vez, se el asocia una nota en la que registrar el aporte a la comprensión del fenómeno en estudio.

Al final, se evalúa la pertinencia de incluir o no en el manual y la tabla las dimensiones y categorías emergentes y/o no pensadas, así como su definición, código y ejemplo.

Concluido el proceso de análisis se obtiene como producto una tabla de codificación enriquecida y validada que podrá ser utilizada por otros investigadores.

4.2.7. Tabla para codificar entrevistas semiestructuradas a las integrantes de la muestra

Implementación Ceibal

En esta categoría se considera lo que los docentes conocen, piensan y las emociones que les generan los objetivos y finalidades de Ceibal publicados en documentos oficiales y públicos así como, las experiencias sobre Ceibal (en particular sobre las categorías tecnológica y pedagógica)

Subdimensión	Categoría	Código	Ejemplo/indicador
Aspectos formales Esta subdimensión incluye lo que los docentes conocen y saben sobre los objetivos y finalidades de Ceibal publicados en documentos oficiales a los que pueden referenciar. Se trata de la identificación objetiva.		M_Imp_Con_obj	Enumeración de objetivos y finalidades del Plan Ceibal. Asignación de autoría. Referencias a formato y/o lugar y/o fechas de publicación.
Experiencia subjetiva En esta subdimensión se incluyen los aspectos subjetivos sobre la experiencia de implementación de Ceibal. Es decir: lo que piensan, lo que sienten y como valoran las dimensiones tecnológica y pedagógica en relación con los objetivos y finalidades, reales o imaginados, de Ceibal.	En relación con el parque tecnológico , su mantenimiento y renovación.	M_Imp_Sub_tec	Hay veces que se nos queda sin carga. Todo lo que hacemos es digital. Antes teníamos carpetas y carpetas pero ahora ya lo estás digitalizando cuando lo hacés.
	En relación con la formación instrumental pre, durante y post implementación	M_Imp_Sub_instr	Hay cambios en la gestión, ahora el carnet es digital. El sistema Guri te avisa de todo y tenés todo a tiempo real. La tablet... como herramienta...no se...
	En relación con la formación pedagógica pre, durante y post implementación.	M_Imp_Sub_ped	Sin estar formados para eso, les estás dando herramientas para eso. Los cursos que se propusieron al principio eran poco eficaces, lo hacían gente que no era de acá.

Innovación

Disposición a ajustar las creencias y valores sobre las formas de hacer y pensar ante la emergencia de nuevos problemas y necesidades en el centro y/o en el aula en las que, se integren o no, los recursos de Ceibal.

Subdimensión	Categoría	Codigo	Ejemplo/Indicador
Innovación con Ceibal Esta dimensión incluye las innovaciones que incorporan algún recurso de Ceibal.	Innovación en el centro Incluye modificaciones en la organización y funcionamiento del centro como consecuencia de Ceibal.	M_InnCeibal_centro	Comparación y/o novedad entre lo que hacía antes y hace ahora. Referencias a modificaciones en la gestión administrativa (lista de asistencia, informes de rendimiento, planificación de actividades, sistemas de comunicación entre docentes, con la dirección, con las familias, con las inspecciones, etc.) el uso y organización de los espacios colectivos, etc. que se modifica al incorporar recursos TIC.
	Innovación en el aula Incluye modificaciones en la organización y funcionamiento del aula como consecuencia de Ceibal.	M_InnCeibal_aula	Referencia a modificaciones en la mediación de la relación entre estudiantes, profesor y contenido, asignadas a la incorporación de recurso Ceibal. Puede verse en el tipo de actividad (habitual u ocasional), la organización de la actividad (individual, colaborativa, cooperativa, etc.), el tipo de contenidos, la organización social del aula, etc.
	Innovación en la valoración y forma de pensar la educación. Indica modificaciones epistémicas sobre la educación como consecuencia de la incorporación de Ceibal a su práctica profesional, tanto en el aula como en el centro.	M_InnCeibal_epist	Refiere a formas nuevas de hacer y/o pensar una situación sobre la que el entrevistado construye nuevo sentido para conceptualizar la práctica profesional y el contexto de la educación formal, como consecuencia de incorpora recursos de Ceibal y/o TIC.
Innovación sin Ceibal Esta dimensión incluye las innovaciones que no dependen de Ceibal para su implementación.	Innovación sin Ceibal en el centro Incluye modificaciones en la organización y funcionamiento del centro que no dependen de Ceibal.	M_Inn_centro	Comparación y/o novedad entre lo que hacía antes y hace ahora que implica aspectos de la práctica a nivel del centro educativo que no dependen de Ceibal. Referencias a modificaciones en la gestión administrativa el uso y organización de los espacios colectivos, etc.
	Innovación sin Ceibal en el aula Incluye modificaciones en la organización y funcionamiento del aula que no dependen de Ceibal.	M_Inn_aula	Referencia a modificaciones en la relación entre los elementos del triángulo interactivo (estudiante, profesor y contenido) en el aula, que no dependen de la implementación de Ceibal. Puede hacer referencia al tipo de actividad (habitual u ocasional), su organización (individual, colaborativa, cooperativa, etc.), los contenidos, la organización social del aula, etc.
	Innovación en la valoración y forma de pensar la educación. Indica modificaciones epistémicas sobre la educación y la práctica profesional como consecuencia de derivas sociohistóricas y/o epistémicas, que no dependen de Ceibal para promover modificaciones en la práctica profesional.	M_Inn_epist	Refiere a formas nuevas de hacer y/o pensar una situación, en el aula y/o en el centro sobre la que el entrevistado construye nuevo sentido para conceptualizar la práctica profesional y el contexto de la educación formal pero que no son consecuencia directa de Ceibal.

Aprendizaje

Aprendizaje			
Percepción que el entrevistado tiene de sí mismo como aprendiz sobre Ceibal; sobre sí mismo como aprendiz de Ceibal y sobre sí mismo como aprendiz a lo largo de la vida y en situaciones diversas. Recoge tanto las explicaciones racionales como los sentimientos que los aprendizajes le generan y/o generaron, así como, las expectativas de futuro sobre sí mismo como aprendiz.			
Subdimensión	Categoría	Código	Ejemplo/Indicadores
Sobre Ceibal Lo que aprendió con Ceibal sobre el uso instrumental, pedagógico y la perspectiva educativa.	Propósitos de finalidad y objetivos. Aspectos instrumentales. Aspectos pedagógicos. Aspectos práctica.	M_Ap_obj M_Ap_inst M_Ap_ped M_Ap_prac	Contenido de la política pública, para que de la Descripción de aprendizajes sobre el uso de Descripción de aprendizajes sobre el uso con Descripción, relato de aprendizajes de la práctica con
Sobre sí mismo como aprendiz de Ceibal Lo que aprendió sobre sí mismo como aprendiz de los recursos de Ceibal.	Tipo de actividad El entrevistado describe el tipo de contenido, la organización de la actividad, el papel de los recursos que se emplean en la actividad, uno de los cuales puede ser Ceibal.	M_Ap_on_act	Menciones a la metodología de enseñanza como: instruccional, memorística, cooperativa, etc. También puede ser que la particularidad se ubique en el entorno de aprendizaje: escuela, campo, casa, redes, etc.
	Tipo de emoción Motivos y objetivos Implica la declaración de motivos para aprender un contenido; así como, las referencias a las necesidades que satisface con el aprendizaje que relata. Se ve la conjunción entre las motivaciones personales y los objetivos sociales.	M_Ap_on_em M_Ap_on_m_o	Ansiedad, bronca, frustración, entusiasmo, tristeza, etc. Aprendo porque me lo exige mi trabajo. Siempre me gustó aprender cosas nuevas, me entusiasma. Los docentes tenemos que actualizarnos siempre.
Sobre sí como aprendiz Lo aprendió sobre sí mismo como aprendiz a partir de la experiencia de aprendizaje con Ceibal	Tipo de actividad El entrevistado describe el tipo de contenido, la organización de la actividad, el papel de los recursos que se emplean en la actividad, uno de los cuales puede ser Ceibal.	M_Ap_cross_act	Menciones a la metodología de enseñanza como: instruccional, memorística, cooperativa, etc. También puede ser que la particularidad se ubique en el entorno de aprendizaje: escuela, campo, casa, redes, etc.
	Tipo de emoción El entrevistado hace referencia a las emociones: neutra, positiva o negativa, implicadas en sus experiencias de aprendizaje.	M_Ap_cross_em	Ansiedad, bronca, frustración, entusiasmo, tristeza, etc.
	Sentido de reconocimiento sobre sí mismo	M_Ap_cross_sdr	No sabía que podía hacer..., simpe me gustó

Comunidad

En esta categoría incluimos los colectivos a los que pertenece el entrevistado, sean o no parte del centro donde desarrolla su práctica, con los que reconoce compartir historia, códigos comunicacionales, lógicas prácticas, lógicas simbólicas, así como el conocimiento de perspectivas epistémicas sobre los asuntos comunes, además de la mutua representación interna. Distinguimos como **comunidades profesionales de aprendizaje** aquellas que a las características anteriores suman la intención de aprender sobre la práctica y, como **comunidades de práctica** las que no se lo proponen.

Subdimensión	Categoría	Código	Ejemplo/Indicadores
Comunidades interan del centro y del CEIP Refiere a los equipos docentes adscritos a un mismo centro, en el mismo turno, que responden al mismo equipo de dirección y secretaría, en el transcurso de un período académico, a los equipos del CEIP con los que ha compartido la práctica profesional y a las instancias de ATD propias del CEIP.	Comunidades de práctica profesional de aprendizaje Comunidades de profesionales que comparten el propósito de aprender sobre la práctica profesional por medio de la reflexión sistemática.	M_Int_CoPA	Reuniones de trabajo sistemáticas en equipo, con el objetivo explícito de la reflexión compartida, para aprender sobre la práctica; instancias de ATD.
	Comunidades de práctica Se trata de aquellas en las que los docentes reconocen niveles de incidencia sobre su práctica educativa, pero sin embargo, no tienen el propósito explícito de aprender sobre ella.	M_Int_CoP	Los intercambios se dan en los momentos de llegada, recreo, en la salida del centro o en instancias convocadas oficialmente con fines administrativos.
Comunidades externas al centro y al CEIP Incluye colectivos de personas preocupados por los asuntos de la educación y la pedagógica.	Comunidades de práctica profesional de aprendizaje. Son Colectivos externos al centro educativo, organizados con el propósito de reflexionar sobre los asuntos educativos para, aprender y modificar las prácticas educativas.	M_Ext_CoPA	Pueden identificarse como un gremio, un partido político, un grupo religioso, una tertulia, etc.
	Comunidades de práctica. Colectivos que ocasionalmente debaten sobre los asuntos de la educación con el propósito de intercambiar perspectivas y experiencias.	M_Ext_CoP	Grupos de amigos, tertulias cuyo asunto de convocatoria refiere a otros tópicos sin excluir el asunto educativo que ocasionalmente puede ocupar el foco del intercambio.

4.2.8. Procedimiento para para codificar las entrevistas semiestructuradas a las integrantes de la muestra

Descripción del procedimiento para codificar con el programa Atlas-Ti las entrevistas semiestructuradas de las integrantes de la muestra del estudio: “Los docentes ante procesos de transformación e innovación educativa. Un estudio sobre la identidad de aprendiz de docentes uruguayos de educación Inicial y primaria en el marco del Plan Ceibal” enmarcado en el programa de doctorado de la Universidad de Barcelona – DIPE; dirigido por el Dr. César Coll. Defensa presentada en 2020.

La tabla de codificación contiene cuatro dimensiones: 1) implementación Ceibal; 2) innovación; 3) comunidad y 4) aprendizaje.

La primera dimensión, implementación Ceibal, está estructurada para identificar en los discursos los componentes de lo que conocen sobre los objetivos y propósitos de Ceibal, la información objetiva que manejan al respecto. y los componentes subjetivos sobre la experiencia de implementación de Ceibal por medio de tres categorías: la experiencia sobre la instalación del parque tecnológico; la formación instrumental para el manejo de TIC y la formación pedagógica para el manejo de TIC con sentido pedagógico.

En la segunda dimensión, innovación, se busca identificar los datos relativos a innovación. Aquí se discrimina, entre innovaciones que se producen a consecuencia de Ceibal de las que no dependen de Ceibal. En ambos subdimensiones, a su vez, se distinguen las que se producen a nivel del aula, de las que se producen a nivel del centro y las que se generan en el plano de la concepción de la enseñanza, es decir: el epistemológico.

En la tercera dimensión, comunidad, se identifican los aspectos referidos a las comunidades. Se distingue entre comunidades externas e internas al centro, en las que a su vez se busca diferenciar a aquellas que se comportan como CdPA y las que lo hacen como CdP.

En la cuarta dimensión, la de aprendizaje, se buscan los datos sobre la experiencia subjetiva de aprendizaje. Se divide en tres sub-dimensiones: los aprendizajes sobre Ceibal; los aprendizajes sobre sí mismo como aprendiz de Ceibal; y los aprendizajes sobre sí mismo como aprendiz a lo largo de la vida y a través de diferentes contextos y actividades.

En la subdimensión, de lo que aprendió sobre Ceibal, se buscan datos de lo que aprendió con Ceibal de los objetivos; del uso instrumental, pedagógico, y sobre la perspectiva educativa. Para lo que discriminamos las categorías: objetivo, instrumental, pedagógico y práctica.

En la segunda subdimensión, para identificar lo que aprendió sobre sí mismo como aprendiz de Ceibal, se distinguen tres categorías: 1) la característica, el tipo y la frecuencia de la actividad; 2) la emoción que se pone en juego, y 3) los motivos y objetivos que orientan el aprendizaje referido.

En la tercer subdimensión, para entender lo que aprendió sobre sí mismo, como aprendiz a partir del aprendizaje realizado con Ceibal, incluimos las categorías: tipo de actividad, emoción, y los motivos y objetivos que orientan el o los aprendizajes y por último, el sentido de reconocimiento sobre sí mismo como aprendiz.

Procedimiento

1° - Codificación en proyectos independientes para cada entrevista de las integrantes de la muestra.

2° - Integración de todos los proyectos en uno. En el que se agrupan las entrevistas según grupos de rasgos entusiastas, suscriptoras y descontentas.

3° - Análisis por dimensión. Se buscan las similitudes, las discrepancias y las particularidades en los discursos.

4° - Escritura de los principales resultados del análisis a las entrevistas semi-estructuradas de las integrantes de la muestra.

El proceso de codificación se realiza sobre los audios, se transcriben solo aquellos tramos que resultan interesantes para integrar en el informe de la tesis.

Procedimiento de adecuación de la tabla para su aplicación en otros contextos.

Para robustecer los resultados de nuevos estudios se recomienda realizar el proceso de ajuste y validación por expertos al 30 % de los datos. De surgir discrepancias, se discutirán con el propósito de lograr acuerdos sobre nuevas versiones. Si eso no fuera posible se consultará con un segundo experto.

Cuando se trabaje con un equipo de investigación, se sugiere iniciar este procedimiento inmediatamente de realizadas, al menos, dos entrevistas. En esas circunstancias se podrán ajustar tanto las dimensiones, las sub-dimensiones y categorías con sus definiciones, como, los procedimientos de la entrevista. Igualmente es recomendable continuar con el procedimiento hasta cubrir el 30 % mencionado.

Dudas en la codificación

En ningún caso el procedimiento de codificación es un procedimiento para identificar aspectos puros.

Siempre que surjan dudas en la asignación de una codificación se ha de recuperar la definición de la dimensión, la subdimensión y la categoría, en ese orden. Ese ejercicio refuerza los criterios objetivantes que las definiciones aportan a los procedimientos de codificación y posterior análisis.

Si la duda permanece se asignan tantas codificaciones como se entienda que corresponde y de ser necesario, se asociará una nota de comentarios.

Situaciones raras:

Dudas de asignación de códigos y superposición:

Dado que, intentamos fragmentar fenómenos complejos y multicausales, es muy probable que se nos presenten dudas en la atribución de códigos. Siempre que esto ocurra, de no ser posible desambiguar la duda, se asignarán los códigos en cuestión y se abrirá una nota de comentarios en la que dejar constancia. Anotaciones que se tendrán en cuenta en el momento del análisis.

Manejo de códigos emergentes:

Con base en el problema y los objetivos de la investigación, en el caso de que el material sugiera dimensiones que no han sido contempladas pero que aportan a la comprensión del problema se le asignará un código que comience con las letras CE y continúe con la inicial de la dimensión a la que se asocia ejemplo, lego se introduce una minúscula para reconocer la categoría emergente. : CE_A_d (código emergente aprendizaje, categoría, distribuido) al que se asociará a una nota en la que registrar el aporte a la comprensión del fenómeno en estudio.

En el caso de que el material sugiera temas, categorías o dimensiones no contempladas pero que aporten explicaciones impensadas se codifican con el código CE_no/p (código emergente no pensado), a su vez, se el asocia una nota en la que registrar el aporte a la comprensión del fenómeno en estudio.

Al final, se evalúa la pertinencia de incluir o no en el manual y la tabla las dimensiones y categorías emergentes y/o no pensadas, así como su definición, código y ejemplo.

Concluido el proceso de análisis se obtiene como producto una tabla de codificación enriquecida y validada que podrá ser utilizada por otros investigadores.

Anexo 5. Autorizaciones y recaudos éticos

5.1. Solicitud de autorización ante el consejo del CEIP

21 de noviembre de 2016

Sra. Directora General del Consejo de educación inicial y primaria
Magister IRUPÉ BUZZETTI
Presente

Me dirijo a usted y por su intermedio a los Seres consejeros con el fin de gestionar la autorización para realizar la investigación "Los docentes ante procesos de transformación e innovación educativa. Un estudio sobre la identidad de aprendiz de docentes uruguayos de educación Inicial y primaria en el marco del Plan CEIBAL".

Se trata de la investigación doctoral que desarrollo con la dirección del Dr. César Coll, en el Doctorado interuniversitario en Psicología de la educación (DIPE) en la Universidad de Barcelona, en régimen de dedicación completa.

La propuesta busca indagar cómo se posiciona una muestra de docentes uruguayos de educación Inicial y primaria, ante los procesos de transformación e innovación educativa, inducidos o generados por el Plan CEIBAL en los centros educativos y en las aulas. Para lo cual realizaremos un estudio cualitativo de caso múltiple interpretando los datos desde la perspectiva socio constructivista.

La hipótesis orientadora es que el modo en que los docentes se posicionan ante los procesos de transformación e innovación educativa correlaciona con su disposición a aprender, y más en general, con su identidad de aprendiz. Así mismo correlaciona, con los posicionamientos al respecto de los procesos de transformación e innovación educativa de las comunidades profesionales de aprendizaje y las comunidades de práctica con las que se identifican.

Para identificar los participantes del estudio nos proponemos realizar grupos focales en escuelas de las inspecciones de Montevideo que coincidan con las siguientes condiciones: 1- escuelas donde previamente a la llegada de Ceibal hubiera una dinámica de innovación educativa, en las que Ceibal se articula con esa dinámica reforzándola, enriqueciéndola, reorientándola, ampliándola. 2 - Escuelas en las que existiendo esa dinámica innovadora, el Plan CEIBAL no encuentre una articulación clara con ella y en consecuencia desemboque en un uso de las XO para hacer más o menos la misma innovación educativa que ya se venía haciendo. 3 - Escuelas en las que no existiendo una dinámica innovadora el "aterrizaje" del Plan Ceibal constituye un auténtico disparador de procesos de innovación educativa. Por último 4 - escuelas en las que no existiendo una dinámica ni una cultura de innovación educativa, el "aterrizaje" del Plan CEIBAL no consiga

generar procesos de innovación y simplemente se usen las XO para hacer más o menos lo mismo que se venía haciendo.

Luego con los docentes que finalmente integren la muestra realizaremos entrevistas semi estructuradas.

Esperamos, construir perfiles de posicionamiento docente ante situaciones de innovación educativa, con foco en la identidad de aprendiz. Creemos que ello nos puede dar pistas para intervenir como expertos apoyando a los docentes en la tramitación de esas situaciones.

Adjuntamos la propuesta completa.

Quedamos a su disposición para ampliar información.

Sin más la saluda cordialmente.

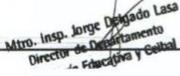
Prof. Agregada Mag. Gabriela Bañuls
Facultad de Psicología
Universidad de la República - Uruguay
gbanuls@psico.edu.uy

a) **Autorización del consejo de CEIP**

i) **Informe favorable del DTEC**

RptDocVer http://172.16.0.2:10016/entsysevo/servlet/reporte_embebido?10.20...

27

 Consejo de Educación inicial y Primaria	
Documento Principal	
N° de Gestión 366465	
Tipo de Documento PROVIDENCIA N° 887 Año 2016	
Oficina Generadora	CEIP-Montevideo - Oficinas-Consejo-Consejero Maestro Héctor Florit— Código-1824
Fecha de creación	23/11/16 Hora 16:22:07
Usuario	LOPEZI - Joel Lopez
Carácter	COMUN
Centro de Interes	GENERAL
Asunto Tema INSTITUCIONAL CEIP SubTema PROYECTOS Descripción REF: NOTA DE PROF. GABRIELA BAÑULS, FACULTAD PSICOLOGÍA, SOLA AUTORIZACIÓN INV. LOS DOCENTES ANTE PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN E INNOVACIÓN EDU.	
Actuación	
Documento Agregado	
Tipo de Documento INFORME N° 14 Año 2016	
Oficina Generadora	CEIP-Montevideo - Inspecciones-División Educación Inicial y Primaria - Inspección Técnica-Departamento de Tecnología Educativa y CEIBAL— Código-1707
Fecha de creación	28/11/16 -- Hora 16:14:09
Usuario	DONATOJ - JORGE DONATO
Carácter	COMUN
Centro de Interes	GENERAL
Asunto Tema : INSTITUCIONAL CEIP SubTema : PEDIDO DE INFORMES/EDIL/LEGISL,ETC	
Contenido	
<p>El Departamento de Tecnología Educativa y Ceibal, valora positivamente la iniciativa propuesta por la Mag. Gabriela Bañuls, fundamentalmente porque considera que las conclusiones que se puedan obtener luego de "indagar sobre la disposición de los docentes ante los aprendizajes que requiere el desarrollo del Plan Ceibal" (reverso foja 4) y de "estudiar cómo los que enseñan amatan los aprendizajes para incorporar las TIC a sus prácticas" (reverso foja 8), constituyen una oportunidad interesante para fortalecer la gestión que desarrolla este departamento, a nivel nacional, en procura de la mejora de la calidad educativa mediada por las tecnologías. Asimismo cabe mencionar que en nuestro medio no se conocen estudios que den cuenta sobre la incidencia educativa de los aspectos específicos que pretende estudiar la presente investigación y que por tanto podría constituir un interesante precedente para profundizar en estas temáticas -u otras- que deriven de las conclusiones obtenidas.</p> <p>Por tales motivos, salvo mejor opinión, este Departamento queda a disposición para acompañar el proceso de la presente investigación, al tiempo que entiendo conveniente, que las conclusiones se hagan llegar al mismo a los efectos de considerarlas en la planificación de futuras acciones.</p>	
 Mtro. Insp. Jorge Donato Lasa Director de Departamento de Tecnología Educativa y Ceibal	

ii) Aprobación del Consejo del CEIP



Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

Acta N°65

Res. N°5

Gestión N°366465/2016

Montevideo, 5 de diciembre de 2016.

VISTO: estos antecedentes relacionados con la gestión presentada por la Prof. Agregada de la Facultad de Psicología, Mag. Gabriela Bañuls.

RESULTANDO: que por la misma solicita autorización para realizar la investigación "Los docentes ante procesos de transformación e innovación educativo. Un estudio sobre la identidad de aprendiz de docentes uruguayos de educación Inicial y primaria en el marco del Plan CEIBAL".

CONSIDERANDO: I) que manifiesta que se trata de una investigación doctoral que desarrolla con la dirección del Dr. César Coll, en el Doctorado interuniversitario en Psicología de la educación (DIPE) en la Universidad de Barcelona, en régimen de dedicación completa;

II) que la propuesta busca indagar cómo se posiciona una muestra de docentes uruguayos de educación inicial y primaria, ante los procesos de transformación e innovación educativa, inducidos o generados por el Plan CEIBAL, en los centros educativos y en las aulas;

III) que el Departamento Ceibal Tecnología Educativa valora positivamente la propuesta, fundamentalmente porque considera que las conclusiones que se puedan obtener luego de "indagar sobre la disposición de los docentes ante los aprendizajes que requiere el desarrollo del Plan Ceibal" (fs.4 vta.) y de "estudiar cómo los que enseñan tramitan los aprendizajes para incorporar las TIC a las prácticas" (fs.8 vta.), constituyen una oportunidad interesante para fortalecer la gestión que desarrolla ese Departamento a nivel nacional, en procura de la

5.2. Presentación resumida de la investigación



Presentación abreviada del estudio. Los docentes ante procesos de transformación e innovación educativa. Un estudio sobre la identidad de aprendices de docentes uruguayos de educación Inicial y primaria en el marco del Plan CEIBAL

La investigación se realiza como requisito del curso de doctorado en Psicología de la educación en la Universidad de Barcelona. Está a cargo de la doctoranda Gabriela Bañuls y es dirigido por el Dr. César Coll.

La finalidad es indagar cómo se posiciona una muestra de docentes uruguayos de educación Inicial y primaria, ante los procesos de transformación e innovación educativa, inducidos o generados por el Plan CEIBAL en los centros educativos y en las aulas. La hipótesis orientadora es que el modo en que los docentes se posicionan ante los procesos de transformación e innovación educativa correlaciona con su disposición a aprender, y más en general con la percepción que tiene de sí mismos como aprendices y con las comunidades de práctica y de aprendizaje profesional con las que se identifican.

Se espera construir perfiles de posicionamiento docente ante situaciones de transformación e innovación educativa.

Para ello se solicita su colaboración en este estudio de carácter cualitativo.

Se le invita a participar una instancia grupal de intercambio sobre los temas de la investigación y se le solicita tener disposición a ser entrevistado individualmente. Cada una de las instancias tendrá una duración estimada de dos horas.

La instancia grupal será grabada y filmada mientras que la entrevista personal será grabada en audio. Se entregará la versión transcrita de la entrevista para su corrección.

Los datos personales, las imágenes y grabaciones, así como cualquier elemento que pudiera identificar su participación en el estudio serán manejados con el criterio ético establecido en la ley que ampara el anonimato de los participantes en las investigaciones con personas.

Usted podrá abandonar el proceso en cualquier momento que le resulte necesario sin que ello implique ningún tipo de consecuencia negativa para usted tanto en el presente como en el futuro.

El estudio no implica consecuencias perturbadoras para los participantes, sin embargo, la investigadora queda a disposición para evacuar cualquier consulta y/o inquietud que pueda surgir como consecuencia de la participación en las actividades del mismo.

La investigadora queda a disposición a través del correo electrónico: gbanulca7@alumnos.ub.edu; gbanuls@psico.edu.uy y del celular: 094 390 268.

Firma de la investigadora responsable:



Doctoranda: Gabriela Bañuls

Fecha: / / 2016.

a) Aval del director de tesis

☐



☐

☐

Barcelona, 12 de diciembre de 2016

Miembros del Comité de ética de la Facultad de Psicología, Universidad de la República de Uruguay

Presente,

En mi calidad de director del plan de investigación *“Los docentes ante procesos de transformación e innovación educativa. Un estudio sobre la identidad de aprendiz de docentes uruguayos de educación inicial y primaria en el marco del Plan CEIBAL”*, del que es responsable la doctoranda Gabriela Bañuls, C.I. 1.848.046/2, dejo constancia que el mismo cuenta con mi aprobación.

En particular, dejo constancia por este medio que se han considerado debidamente los aspectos éticos para la investigación con seres humanos.

Fdo.: Dr. César Coll, ccoll@ub.edu

<http://www.psyed.edu.es/mipe>

<http://www.psyed.edu.es/grintie>

☐

5.3. Autorización del Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República Oriental del Uruguay



Montevideo, 15 de febrero de 2017.

En el día de la fecha se reúne el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, a los efectos de expedirse respecto al proyecto de tesis: **"Los docentes ante procesos de transformación e innovación educativa. Un estudio sobre la identidad de aprendiz de docentes uruguayos de educación inicial y primaria en el marco del Plan CEIBAL"**, a cargo de Gabriela Bañuls.

Dicho proyecto CUMPLE CON LOS CRITERIOS ÉTICOS para la protección de los seres humanos que participan como sujetos en procesos de investigación, por lo que este Comité de Ética en Investigación OTORGA EL AVAL para su ejecución

Pase a notificación de Gabriela Bañuls. (responsable del proyecto).

Rafael Pacci
Rafael Pacci

Victoria Gradim

[Signature]
[Signature]

a) Documento de consentimiento informado para la firma de los participantes



La/El que suscribe, deja constancia de que conoce los objetivos de la investigación: *Los docentes ante procesos de transformación e innovación educativa. Un estudio sobre la identidad de aprendiz de docentes uruguayos de educación Inicial y primaria en el marco del Plan CEIBAL que lleva adelante la investigadora Gabriela Bañuls, CI 1.848.046/2.*

Declara que manifiesta su disposición a participar del estudio voluntariamente.

Así mismo, entiende que puede negarse a participar en cualquier momento sin que esto genere perturbación alguna en el presente y/o en el futuro.

Nombre – Firma - / /

Fecha de nacimiento - / / . Sexo:

Año de egresada/o - INICIAL - / / . PRIMARIA - / / .

Desempeño actual - INICIAL - / / . PRIMARIA - / / .

Escuela -

Correo electrónico:

Teléfono:

b) Documento de compromiso del investigador para entregar a los participantes

Anexo II



La investigación: Los docentes ante procesos de cambio de innovación educativa. Un estudio sobre la identidad de aprendiz de docentes uruguayos de educación primaria en el marco del Plan CEIBAL se realiza como requisito del curso de doctorado en Psicología de la educación en la Universidad de Barcelona. Está a cargo de la doctoranda Gabriela Bañuls y es dirigido por el Dr. César Coll.

La finalidad del estudio es comprender como se posicionan una muestra de docentes uruguayos de educación inicial y primaria, ante una situación de innovación educativa. Para eso se propone, por una parte, conocer, describir y analizar las experiencias de aprendizaje de los docentes uruguayos de educación inicial y primaria, ante la propuesta de innovación educativa del Plan CEIBAL. Por otra parte, se busca conocer y describir las propuestas de innovación educativa elaboradas, desarrolladas y evaluadas por los docentes uruguayos de educación inicial y primaria considerados en el estudio. Por último, se examinará la correlación entre los tipos, modalidades y características de las experiencias de aprendizaje de los docentes uruguayos considerados en el estudio ante la propuesta de innovación educativa del Plan CEIBAL con la elaboración de propuestas de innovación educativa y con los grupos, comunidades de práctica y equipos de trabajo significativos y relevantes a los que pertenecen.

Se espera construir perfiles de posicionamiento docente ante situaciones de innovación educativa.

Para el cumplimiento de los objetivos se realiza un estudio cualitativo para el que se solicita a los participantes la disposición a participar de una instancia grupal de intercambio sobre los temas de la investigación y la disposición a ser entrevistado individualmente.

Las instancias grupales serán grabadas y filmadas mientras que la entrevista personal será grabada en audio.

Los datos personales, las imágenes y grabaciones, así como cualquier elemento que pudiera identificar a los participantes del estudio serán manejados con el criterio ético establecido en la ley que ampara el anonimato de los participantes en las investigaciones con personas.

Los participantes de la investigación podrán abandonar el proceso en cualquier momento que le resulte necesario sin que ello implique ningún tipo de consecuencia negativa para la persona.

El estudio no implica consecuencias perturbadoras para los participantes, sin embargo, la investigadora queda a disposición para evacuar cualquier consulta y/o inquietud que pueda surgir como consecuencia de la participación en las actividades del estudio.

La investigadora queda a disposición a través del correo electrónico: gbanuls@psico.edu.uy y del teléfono 094 390 268.

Compromiso de la investigadora

Investigadora: Gabriela Bañuls

Fecha: / / .

Firma:

Compromiso de la investigadora entregado a

Descargar

Nombre:

Fecha: / / .

Firma:

Anexo 6. Informe de análisis a las entrevistas semiestructuradas colectivas (ESC)

6.1. Preliminares

Trabajamos con grupos reales para buscar la emergencia de las particularidades sobre la experiencia subjetiva de aprendizaje sobre TIC en docentes de la ciudad de Montevideo implicados en el Plan Ceibal en diez centros de diferentes zonas (este, centro y oeste) y diferentes culturas de innovación⁴⁶. Empleamos la técnica de la entrevista semiestructurada colectiva (ESC) sobre los *fondos de memoria* Molina (2006; 2008).

En territorio, después de obtener los permisos y habilitaciones, coordinamos con el director del DTEC, con el fin de presentar la propuesta y definir acciones para la implementación de las ESC.

Acordamos presentar la propuesta a las inspectoras responsables de cada zona de Montevideo. Cumplido lo cual coordinamos de forma particular con cada una, para que nos asesoraran y señalaran los centros de su zona que fueran los adecuados para realizar la actividad.

Hay que aclarar que si bien las inspectoras nos sugirieron un centro por cada escenario, en el caso del escenario nada innovador, en dos de las zonas les fue difícil identificar uno, comentan “ (...) es que ya no hay centros de esas características”. De todas maneras, construimos una lista completando los doce centros tal como nos lo habíamos propuesto.

Luego de construir la lista de escuelas nos pusimos en contacto con los directivos para coordinar un encuentro en el que presentar la propuesta y fijar fecha y hora para concretar cada ESC.

Logramos concretar diez de las doce entrevistas previstas. Las dos entrevistas que no logramos concretar corresponden a centros del escenario nada innovador, los que ya habían resultado difícil de identificar. En consideración, tomamos la decisión de contactar nuevamente a las inspectoras de la zona y al director del DTEC para que nos recomendaran otros dos centros de esas características, ahora ya, sin afiliarnos estrictamente al criterio topológico.

Este ajuste en la vía de acceso a los centros se justifica en base a que nuestro interés primordial consiste en realizar las doce entrevistas colectivas con una distribución homogénea de tres centros por escenario de innovación educativa y Ceibal, no así que ellos estén estrictamente distribuidos en las zonas. El acceso por zona es un facilitador para cumplir con el objetivo de incluir diversidad de centros, pero no es un criterio excluyente sino precisamente de acceso.

De todas maneras, a pesar de este ajuste en el procedimiento, no logramos que nos refirieran otros dos centros con esa característica. El argumento esgrimido reitera el que justifica la dificultad original con el que nos informan que “ya no hay centros de esas características”.

46 En el estudio definimos cuatro escenarios de innovación educativa y Ceibal:

I. Centros donde ya existe una cultura de innovación educativa en los que Ceibal articula reforzándola, enriqueciéndola, reorientándola y ampliándola.

II. Centros en los que existe esa cultura de innovación educativa y el Plan Ceibal no encuentra una articulación clara, en consecuencia, se deriva en el uso de las TIC para desarrollar la misma innovación educativa que ya se venía dando.

III. Centros en los que no existe una cultura de innovación educativa y el *aterrizaje* del Plan Ceibal constituye un auténtico promotor de procesos de innovación educativa.

IV. Centros en los que no existe una cultura de innovación educativa y el *aterrizaje* del Plan Ceibal no consigue generar procesos de innovación por lo que las TIC se usan simplemente para continuar con las actividades que se venían desarrollando.

De ahí que, llegados a ese punto, tomamos una última decisión: considerar esta información como un dato para el análisis y construir la muestra con la información surgida de las entrevistas colectivas semiestructuradas de los diez centros donde sí pudimos implementarlas.

A continuación, describimos los procedimientos que realizamos y las decisiones que tomamos para concretar las entrevistas colectivas semiestructuradas en cada centro.

En primer lugar, con el objetivo de obtener la autorización en cada centro y marcar fecha y hora para realizar la ESC, contactamos con los directivos por medio de correo electrónico y teléfono para solicitar una entrevista presencial. En esa instancia, a fin de argumentar la petición, hicimos una breve referencia al proyecto, el contexto de producción y comentamos las gestiones realizadas ante el CEIP para llevar adelante la actividad. También nos comprometimos a entregar documentación acreditativa de lo que estábamos comunicando. Además, comentamos que estimábamos adecuado que participaran como mínimo tres docentes del centro y como máximo todos los docentes del colectivo.

Ya en el desarrollo de la entrevista presencial con la dirección del centro, aportamos la documentación y el proyecto. Luego de obtener el acuerdo para la ESC, fijamos las pautas para convocar a los docentes del centro a participar en la actividad. Como ya dijimos, en diez de los doce centros, el encuentro concluyó con el acuerdo de fecha y hora para realizar la actividad, mientras que, en dos se obtuvo una respuesta negativa, y en un tercero, la negativa se nos presentó en el momento del contacto telefónico.

A continuación, se describen las tres situaciones en las que se nos brindaron respuestas negativas.

Como lo señalamos anteriormente, hay que decir que en los tres casos se trató de centros identificados como pertenecientes al escenario IV.

En uno de los centros, como acabamos de decir, no logramos concretar entrevista presencial con la dirección. Ya desde el contacto telefónico se nos negó la posibilidad, tan siquiera, de explicar la propuesta.

En otro de los centros, si bien llevamos a cabo la entrevista con la dirección, tampoco pudimos desarrollar la actividad. En este caso, la directora nos planteó que realizar la actividad en la coyuntura particular del centro no era apropiado, dado que se estaba procesando el cambio de responsable en la dirección. Por lo cual, en función de su propio cronograma de traspaso a la nueva directora, no resultaba viable acordar fecha y hora para realizar la actividad bajo su responsabilidad. A lo que, además, se sumó que nuestra estancia en Uruguay no alcanzaba a respetar el tiempo que precisaba la nueva directora para tomar posesión, conocer a los docentes del centro, presentar al equipo su proyecto de trabajo, etc.

En consecuencia, resolvimos descartar ese centro y solicitar a la inspectora de la zona otra opción. Si bien nos sugirió otro centro con iguales características, tampoco pudimos implementar la ESC, en el nuevo centro. Hicimos contacto con la dirección, pero al presentar la actividad al colectivo de docente, estos se negaron a participar. Argumentaron que les habían informado que se trataba de completar unas encuestas anónimas no de un espacio de trabajo en grupo para decir lo que se piensa.

En lo que sigue describimos el proceder cuando las respuestas fueron favorables a desarrollar la actividad.

6.2. Desarrollo de las entrevistas semiestructuradas colectivas

Ya en situación de encuentro con los colectivos de docentes, primero presentamos la investigación, en segundo lugar, los propósitos de la actividad a las que se les invitaba a participar. Después, en tercer lugar, dejamos

un espacio para preguntas y aclaraciones. Posteriormente, explicitamos los cuidados éticos del proyecto y solicitamos los consentimientos informados a cada uno de los participantes. Es importante destacar que en ese documento, a su vez, incluimos un apartado específico donde solicitamos dejar constancia de la disponibilidad a participar de una entrevista individual. En esa oportunidad también entregamos un documento firmado por nosotros con nuestros datos de contacto y con nuestro compromiso a proteger el anonimato de sus datos y a atender cualquier inquietud que pudiera surgir como consecuencia de la actividad (Ver en Anexo 5, *Autorizaciones y recaudos éticos*).

Cumplidos estos requisitos previos, se realizó la actividad, en general, con entusiasmo y colaboración. Las ESC se realizaron en una hora y media aproximadamente. Participaron sesenta y ocho docentes. La pauta de la entrevista se puede ver en Anexo 3, *Pautas para entrevistas semiestructurada*.

En la Tabla 6.1. y 6.2. presentamos la descripción y distribución de los participantes según los escenarios de innovación educativa y Ceibal y según las zonas. El dato más significativo es que la cantidad de participantes pertenecientes al contexto nada innovador, en nuestro estudio, es muy poco significativa. De un total de sesenta y ocho docentes solo cinco pertenecen al escenario IV.

Tabla 6.1.

Distribución de participantes y centros por escenarios

Escenarios	I	II	III	IV	Totales
Centros	3	3	3	1	10
Participantes	23	18	22	5	68

La Tabla 6.1. sistematiza la cantidad de participantes y centros por escenarios. En la primera fila se muestra la cantidad de centros según escenario en los que se concretaron las ESC y en la segunda fila se presentan la cantidad de participantes por escenario, lo que suma en total diez centros y sesenta y ocho participantes.

Tabla 6.2.

Distribución de participantes por zona

Zonas	Total de participantes
Este	15
Centro	22
Oeste	32

La Tabla 6.2. muestra los totales de la distribución de participantes por zona. Allí se ve mayor participación en los centros de la zona oeste y centro lo que responde a que en ambas zonas la actividad se realizó en centros que tenían mayor número de docentes.

En lo que sigue, presentamos el detalle de esta información, la que sistematizamos en la Tabla 6.3.

Tabla 6.3.

Distribución de participantes por centro, zona y escenario con identificación de los centros asociados a la Red Global de Aprendizaje

Centro	Zona	I/participantes	II/ participantes	III/ participantes	IV/ participantes	Asociado a la Red Global
C1	E		4			
C2	O				5	
C3	C	7				X
C4	C				-6	
C5	O		10			
C6	O	11				
C7	O			6		
C8	E	5				X
C9	C		4			X
C10	E				0	
C11	C			11		
C12	E			6		
C13	O				0	

La Tabla 6.3. sistematiza la información detallando los trece centros con los que contactamos, la zona a la que pertenece cada uno y la cantidad de participantes discriminados por escenario. Con 0 aparecen los centros donde no pudimos realizar la ECS, son los centros C10 y C13; con signo negativo, el centro en el que los docentes se negaron a participar es el C4. A su vez, se identifica con claridad la cantidad de participantes por centro.

En el apartado siguiente explicamos el procedimiento que seguimos en el análisis de las ECS y sus resultados. También presentamos la sistematización de las agrupaciones de rasgos que utilizamos como criterio para la selección de los integrantes de la muestra.

6.3. Análisis de las entrevistas colectivas semiestructuradas y agrupación de rasgos en la disposición a los aprendizajes de Ceibal.

Las ESC fueron agendadas y realizadas entre los meses de noviembre y diciembre de 2016. Cabe comentar que, en todos los casos, pudimos cumplir con la pauta de entrevista en el tiempo previsto. Además, en todas, la totalidad de los participantes intervinieron en el intercambio, ya sea, por iniciativa propia o motivados por intervenciones de la investigadora, que buscaron regular la distribución de los turnos.

Evaluamos positivamente tanto el instrumento como el tiempo asignado. Verificamos, que la diversidad en el número de participantes no alteró el objetivo de la técnica que consistía en promover la emergencia de las experiencias subjetivas singulares para identificar grupos de rasgos en la disposición ante los aprendizajes vinculados al uso de las TIC con intencionalidad pedagógica.

El procedimiento de análisis tuvo dos momentos, en el primero analizamos cada ESC, mientras que en el segundo analizamos las similitudes, particularidades y discrepancias que emergen del total de las entrevistas. Es decir, trabajamos con lo particular para luego reorganizar una mirada general.

En el análisis de cada ECS, buscamos identificar las particularidades y las recurrencias respecto de tres dimensiones: lo que saben sobre Ceibal, lo que aprendieron como consecuencia de Ceibal y la incidencia de los colectivos de centro en las dos anteriores.

En la primera, prestamos atención a lo que saben de Ceibal y la documentación que manejan sobre los objetivos y finalidades. En la segunda, observamos las emociones de las experiencias subjetivas sobre los procedimientos llevados adelante en la implementación de Ceibal y las experiencias subjetivas de participación en actividades de aprendizaje para incorporar las TIC a la práctica pedagógica. Y en la tercera, buscamos entender las características del colectivo de centro, según se comporten como CoP o CoPA y la relevancia que le otorgan en relación con las respuestas a las dos dimensiones anteriores. En esta dimensión, también buscamos relevar la existencia de otros colectivos vinculados con la práctica profesional.

En lo que sigue, presentamos una síntesis general de las dimensiones. Adelantamos que en base al análisis de la segunda dimensión identificamos diez variables emergentes que organizamos en tres grupos de rasgos en la disposición a aprender sobre Ceibal.

Respecto de la primera dimensión, sobre lo que saben de los objetivos de Ceibal, encontramos que no solo no pueden dar respuesta a esa pregunta, sino que les sorprende. Luego de reflexionar por unos momentos, algunos mencionan como fuente de información la prensa: “Lo que sabe cualquiera por la prensa”. En la mayoría de los colectivos se menciona el componente de equidad e inclusión social de la política pública, como el rasgo de identidad de Ceibal. En todos, se hace mención a que los docentes no fueron consultados sobre la estrategia con la que se implementó Ceibal, ni sobre, las necesidades de formación propias para utilizar las *laptops* como herramienta pedagógica.

En las respuestas sobre la disposición ante el Plan Ceibal, vemos que el paradigma tecnologista de los primeros años promovió sentimientos de resistencia. Esto justifican en referencia al hecho de que no contaron con tiempo para capacitarse y formarse en el uso de los dispositivos antes de llevar a cabo la entrega de *laptops* a los alumnos. No obstante, constatamos que se han realizado diversos aprendizajes para incorporar recursos digitales, tanto, a las prácticas de gestión administrativa, como a las de enseñanza. Son ejemplo el uso generalizado del programa GURÍ⁴⁷, de las plataformas PAM⁴⁸ y CREA⁴⁹, así como la puesta en valor de la evaluación en línea como recurso pedagógico.

Por otra parte, vemos que los docentes distinguen la reivindicación corporativa sobre procedimientos y contenidos empleados en la estrategia de implementación del Plan Ceibal, de sus propias disposiciones profesionales para aprender a manejar los recursos TIC, así como de su apoyo ideológico a la política pública. Pensamos que esa discriminación fue lo que les permitió el pasaje de la primera fase de implementación de Ceibal, centrada en la dimensión tecnológica a la segunda, en la que se inicia el desarrollo del componente pedagógico. La primera estuvo claramente definida desde el paradigma tecnológico, con el objetivo de consolidar el parque tecnológico en línea con la política pública de inclusión social, mientras que en la segunda se aprecia la necesidad de trabajar en el componente de la política educativa de inclusión de TIC a los centros y aulas, por lo que se produce el pasaje de una fase de implementación tecnológica y alfabetización instrumental digital básica a otra, de formación técnica en el uso pedagógico de las TIC.

47 Gestión Unificada de Registro e Información.

48 Plataforma Adaptativa para el Aprendizaje de la Matemática.

49 Plataforma Interactiva Virtual para el Aprendizaje.

También, registramos estrategias de agenciamiento crítico de propuestas concebidas en el centro Ceibal⁵⁰. Ejemplo de ello es la incorporación generalizada por parte de los equipos docente de la planificación en línea en *Google Drive*, en lugar de la planificación en línea en la *web* oficial, la que consideran un entorno no seguro. Argumentan que *Drive* les ofrece un entorno de mayor libertad, dado que, les permite decidir quiénes acceden y con qué permisos. De esta forma, disminuyen las fantasías persecutorias que suelen promover los sitios *web* oficiales.

En la segunda dimensión, analizamos en forma particular las diferencias en las posturas ante la disposición a aprender el uso de TIC, con lo que identificamos diez variables que organizamos en tres agrupaciones de rasgos. Así, reconocimos tres perfiles, que tienen su parangón en las categorías de inclusión de TIC descritas por Zorrilla en 2015, el mediador, el propiciador y el de apoyo (Zorrilla, 2015). Pero que, en nuestro caso, para remarcar la posición de aprendiz y con el fin de subrayar que son posiciones subjetivas diferentes para enfrentar a la situación de aprendizaje, las nombramos entusiasta, suscriptora y descontenta.

A continuación, describimos las diez variables y presentamos la descripción de los perfiles de agrupación de rasgos.

1) La valoración ideológica de la política pública. Aquí clasificamos el rasgo por el nivel de acuerdo con la definición de esta en tres: acuerdo; ni de acuerdo ni en desacuerdo y desacuerdo.

2) Tipo de entornos y contextos de aprendizaje utilizados. Entre ellos diferenciamos los docentes que cuentan con competencias para aprender en diversidad de entornos y contextos sean estos presenciales o virtuales, sincrónicos o asincrónicos de los que solo aprenden en los contextos o entornos oficiales y de los que privilegian los contextos o entornos oficiales y además utilizan alguno que otro específico los que sistematizamos como: múltiples contextos y entornos; contextos y entornos oficiales; y contextos y entornos oficiales a los que también se suman otros contextos y entornos.

3) Aprendizaje instrumental general en TIC. Aquí clasificamos el nivel de aprendizaje instrumental, lo que significa la alfabetización digital sobre los recursos TIC. Distinguimos entre: logrado, en proceso y no logrado.

4) Aprendizaje específico sobre recursos de Ceibal. En esta variable, además del nivel de aprendizaje sobre recursos de Ceibal, identificamos las emociones que los acompañan. Ahora bien, en función de que en Ceibal de forma constante se incorporan nuevos recursos y de que estos, al momento de recoger los datos, abarcan multiplicidad de ámbitos, contextos y entornos, que no es nuestro interés valorar el aprendizaje en sentido extenso, sino la disposición ante los mismos, entendemos que esta variable no admite la clasificación de logrado, en proceso o no logrado como la anterior. Antes bien, es pertinente valorarla junto con la cualidad *en desarrollo*. Por lo cual, la sintetizamos como: logrado en desarrollo, en proceso y desarrollo y no logrado y en desarrollo. Hecha la aclaración pasamos a indicar la combinación que encontramos entre el aprendizaje y las emociones. Vemos tres combinaciones: aprendizajes logrados y en desarrollo asociado a emociones positivas y de entusiasmo; aprendizaje en proceso y desarrollo asociado a emociones positivas de sorpresa y sentimientos de carencia personal; en proceso y desarrollo asociado con actitudes de resistencias y superación de resistencia asociadas con malestar, enojo y sorpresa, por los aprendizajes logrados.

50 Centro Ceibal: Es el nombre actual con que se nomina al organismo de régimen público-privado que gestiona la dimensión tecnológica del Plan Ceibal. Se distingue de la Fundación Ceibal dado que esta tiene el cometido de gestionar y promover la investigación en torno a la transformación educativa que implica incorporar las TIC a la enseñanza formal, en particular sobre Ceibal.

5) Apoyo de otros y apoyo para otros. Aquí incluimos el grado de necesidad del apoyo de *otros* para enfrentar aprendizajes en el manejo de los recursos de Ceibal, así como la disposición de ser apoyo para otros. Lo consideramos en base al grado de autonomía y dependencia de la presencia de otro colega o tutor para enfrentar los aprendizajes, así como la propia disposición a ser apoyo para otros colegas. Los sistematizamos como: autónomo y colaborativo; con dependencia relativa; y con dependencia total.

6) Aprendizaje de otros. En esta variable valoramos el papel y la disposición ante los otros en situaciones de aprendizajes en términos generales. Aquí distinguimos: los que aprenden de otros, apoyan a otros y son proactivos; los que se apoyan en otros y los que en general intentan aprender solos y en ocasiones aceptan el apoyo de otros. Los sistematizamos como el que aprende de otros, apoya a otros y busca más; se apoya en otros; y aprende solo y/o acepta el apoyo de otro.

7) Actividades en el aula. Aquí valoramos el grado de inclusión de los recursos TIC en actividades de aula, por medio de la frecuencia. Distinguimos las situaciones de aula donde las TIC están naturalizadas; aquellas en las que se incluyen actividades con TIC de forma regulada y previamente programada; y el uso regulado de TIC con tendencia a la evitación.

8) Uso de TIC en la gestión administrativa del centro y el aula. Esta variable incluye tareas como el control de asistencia, sistematización de evaluaciones, comunicación con la familia, planificación, informes, etc. Sistematizamos la distinción entre, el manejo experto con sentido crítico; el buen manejo con el fin de cumplir; y dificultad de manejo que en ocasiones no alcanza a cumplir con lo requerido.

9) Comunicación con la familia por plataforma. En esta variable junto con la disposición a manejar la plataforma de comunicación con las familias (GURÍ) consideramos la disposición del docente a apoyar a las familias a aprender a manejar el recurso. Valoramos si la plataforma está operativa o no. Sistematizamos el uso como, manejo naturalizado de la plataforma y del apoyo a las familias. Los identificamos como: uso formal, cumple con lo indicado; uso formal con dificultades; y nunca usa.

10) Plataformas educativas. Aquí valoramos el manejo experto, medio o nulo de plataformas educativas y consideramos las emociones asociadas. Distinguimos el dominio experto con entusiasmo; la disposición a aprender el uso con miedo y entusiasmo, y el que se dispone a aprender con optimismo, pero venciendo resistencia.

Según la combinación de estas variables *el entusiasta* se caracteriza por ser líder de cambio e innovación con Ceibal. Promueve la reflexión compartida como la estrategia por excelencia para aprender de la práctica y producir conocimiento.

Cuando se refiere a su historia como aprendiz, se reconoce en una postura de aprendiz consistente con el modelo moderno de enseñanza, en los ciclos básico de su formación. Es decir, se reconoce pasivo respecto de la relación con el conocimiento y a este como algo que poseen los profesionales de la educación. Mientras que en el ciclo de grado (primer nivel universitario/profesional) se reconoce en el despliegue de actitudes proactivas en competencias de autonomía y autogestión. En el momento de la entrevista, declara que ahora en la práctica, aprende con otros de forma colaborativa y con gestión en red.

Al hablar de su experiencia de aprendizaje con las TIC describe sentimientos de disfrute y entusiasmo y remarca que los otros compañeros son co-pensores, co-enseñantes-aprendices en la relación con el objeto de conocimiento. También reconoce los cambios que describe en la forma de aprender a lo largo de su vida. En base a lo cual, además, se auto percibe en un proceso en el que ahora aprende con más facilidad que antes.

El suscriptor acepta el desafío de aprender a usar las *laptops*, pero necesita de apoyos que le reaseguren sus capacidades para hacerlo.

Con relación a los aprendizajes sobre TIC muestra dependencia de un experto, al menos en el nivel de alfabetización digital. Esto se observa a través del valor positivo que le asigna al acompañamiento de la MAC sin la cual piensa que no hubiera logrado aprender.

Al referir a su historia de aprendizaje la vincula a la presencia de otro que sabe, enseña y califica. Es decir, se ubica en el lugar prescripto para el alumno en el modelo moderno de educación. Posición que mantiene en el momento de la ECS, si bien enuncia un discurso crítico ante su actitud. Por tanto, muestra que el modelo de aprendizaje con el que se identifica muta en dirección del modelo colaborativo. Los aprendizajes que realiza con Ceibal le generan sentimientos de alegría por los logros obtenidos. Como consecuencia, reconstruye la percepción sobre sí mismo como aprendiz con signo positivo. Es el caso en el que se ve con claridad que no se trata solo del uso de *laptops* sino del modelo de aprendizaje que subjetiviza un tipo de aprendiz.

El descontento, por otra parte, se distingue por el malestar que le genera por tener que enfrentar unos aprendizajes que, de antemano, cree que le serán costosos. En concordancia, confía poco en sus capacidades como aprendiz. Por la misma razón, muestra que intenta resolver sus necesidades de aprendizaje TIC solo o postergarlas. Cuando lo logra, a menudo es el resultado de mucho esfuerzo y tolerancia a la frustración. Por otra parte, cuando no logra los aprendizajes deseados, entonces puede tomar una de dos posturas: renuncia definitivamente o bien admite que necesita de apoyos que le ayuden para conseguir el éxito y los busca. Por todo esto y en base a que valora positivamente la política pública, obedece ante lo que considera una imposición de aprender a manejar la *laptop*.

Si bien declara realizar una práctica que tiene en cuenta las particularidades de cada estudiante, lo que ilustra con sendos ejemplos entre los que refiere la inclusión de tecnología, al hablar de sus formas de aprender, se identifica con el alumno de la modernidad tanto que no da lugar a sus propias y particulares estrategias para aprender. Al igual que en el caso anterior (suscriptor) pone el saber en la figura de otro, que enseña y califica. Cuando se proyecta al futuro se imagina en prácticas de aprendizaje colaborativas. lo que puede estar indicando que al momento de la entrevista está procesando la transición entre ambos modelos.

Por tanto, en su experiencia como aprendiz de TIC experimenta sentimientos de molestia, desconfianza y descontento además de que con frecuencia se frustra.

La demanda de contención afectiva es indirecta y la tramita en solitario, lo que lo ubica en un bucle del que le resulta difícil salir y por el que perpetúa la desconfianza en su capacidad de aprender.

Para concluir con el análisis de la segunda dimensión, debemos agregar que en las ECS no identificamos preponderancia en ninguno de los tres perfiles. Tampoco encontramos docentes que correspondan con un perfil de negación neta, es decir aquel que no solo no se dispone a aprender sobre el uso de las TIC, sino que además argumenta una postura contraria a la inclusión de TIC a las aulas. A pesar de haber insistido en la estrategia que pensábamos nos permitiría tomar contacto con esos docentes, no lo logramos.

En consideración a los planteos de Rogers (1983) para quien en los escenarios de innovación tecnológica suele persistir un 16% de la población rezagada (Rogers, 1983) ajustamos los procedimientos de recogida de datos procurando incluir escenarios de tipo IV, donde preveíamos encontrar docentes con esa actitud. Por lo que, con base en el concepto de población rezagada y en la opinión de inspectoras y director del DTEC pensamos que para identificar docentes que correspondan con ese perfil, habría que formular un diseño de investigación específico,

orientado con ese propósito. Para nosotros que no pretendemos formular generalizaciones es arriesgado concluir que a la fecha no hay en el sistema de educación formal de Uruguay docentes que se ubiquen en esa postura.

Si bien, Adell (2005) cuando se refiere al proceso de integración de las TIC en prácticas innovadoras de enseñanza establece cinco fases consecutivas que se procesan en un tiempo que puede variar entre los tres y los cinco años: acceso, adopción, adaptación, apropiación e innovación. Basado en ello, en el estudio sobre la apropiación TIC en docentes de tercer año de Educación Media en un centro de zona metropolitana en Uruguay, Gastelú (2014) encuentra que las dos primeras fases se vieron aceleradas con la implementación de Ceibal. A su vez, aclara que el tránsito por estas fases no es homogéneo y que los docentes atraviesan las fases de forma desigual. E indica que al 2014, de los docentes de la muestra intencional de su estudio, algunos transitan las fases dos y otros la tres. Por otra parte, en el estudio sobre el piloto de inclusión de *tablet* en inicial y los tres primeros años de CEIP, que llevamos adelante con Angeriz y Da Silva, ya advertimos que ubicar a los docentes que se niegan a la inclusión de TIC resulta un asunto que habría que considerar por sí mismo dado que los estudios orientados a indagar los procesos de inclusión, en general privilegian los centros donde las TIC ocupan algún lugar en las prácticas educativas (Angeriz et al., 2017a; 2017b)

Nosotros podemos inferir que, en el marco de nuestro estudio, la ausencia de docentes de perfil de negación neta se explica, en parte, por la variable tiempo, ya que al momento de recoger los datos el Plan Ceibal está próximo a cumplir los diez años de implementación, por lo cual en acuerdo con Adell, es posible que, proceso de naturalización mediante, no quede espacio real ni simbólico para negar la incorporación de las TIC. Pero también, dado que no hay estudios específicos, en parte, puede deberse a la dificultad para realizar ESC en centros del escenario IV. En consideración a esa dificultad, pensamos que es recomendable realizar investigaciones específicas para descartar la existencia o caracterizar docentes con disposición de negación neta a los aprendizajes que requiere incorporar Ceibal con sentido pedagógico a la práctica de aula.

En síntesis, el entusiasta es el que con frecuencia autogestiona sus aprendizajes y motiva a otros; el suscriptor es el que acepta el desafío de aprender a usar las TIC, pero necesita de apoyos que le reaseguren sus capacidades para hacerlo y el descontento es en el que predominan sentimientos de molestia y desconfianza ante los aprendizajes que necesita realizar para aprender a usar las TIC. Puesto en la situación de aprendiz confía poco en sus capacidades, al igual que el suscriptor necesita de apoyos que le reaseguren su capacidad como aprendiz y además demanda contención afectiva para tramitar la molestia que ello le provoca. En la Tabla 6.4., se sistematiza las diez variables en cada agrupación de rasgos. que componen cada uno.

Tabla 6.4.*Rasgos de aprendizaje en docentes al aprender el uso de TIC*

Características	Entusiasta	Suscriptor	Descontento	Negación neta
Valoración ideológica	Positiva	Positiva	Positiva	
Entorno y contexto de aprendizaje	Múltiples contextos	Contextos oficiales	Contextos oficiales y otros.	
Aprendizaje instrumental TIC	Logrado	En proceso	En proceso	
Aprendizaje específico Ceibal	Logrado y en desarrollo asociado a emociones positivas y de entusiasmo.	En proceso y desarrollo asociado a emociones positivas de sorpresa y sentimiento de carencia.	En proceso, superando resistencias emociones asociadas con el malestar, enojo y sorpresa.	
Aprendizaje autónomo/dependiente	Autónomo y colaborativo	Dependencia total	Dependencia relativa y/o total	
Aprendizaje de otros/asiste a otros	Aprende de otros, apoya a otros y busca más.	Se apoya en otros	Intenta sola y/o acepta apoyos	
Actividad en el aula	Naturalizada. En sus aulas las <i>laptops</i> están siempre a disposición.	Frecuencia regulada, se incluye en actividades previamente programadas	Frecuencia regulada con tendencia a la evitación.	
Gestión administrativa con TIC	Manejo experto con sentido crítico	Buen manejo con el fin de cumplir	Manejo con dificultades, asociado a frustración, en ocasiones no alcanza a cumplir con lo requerido.	
Comunicación con la familia por plataforma (natural, por orden de superiores, nunca)	Naturalizada y apoya a la familia en el manejo de los recursos	Incorporada y operativa	Incorporada con dificultad operativa	
Manejo de plataformas	Dominio	Aprende con miedo y entusiasmo	Aprende con optimismo y venciendo resistencia	

En la Tabla 6.4. sistematizamos y comparamos la agrupación de rasgos en la disposición a aprender sobre el uso de TIC con intencionalidad pedagógica organizados según diez planos de análisis, algunos de los cuales surgen directamente de los objetivos del estudio, mientras que otros emergen de las ESC.

En la tercera dimensión, sobre a la incidencia de las CoP y las CoPA, al preguntar con quién y dónde han aprendido a utilizar las TIC, las participantes ponen en valor en primer lugar con quién y en segundo lugar dónde. Así, destacan los aprendizajes realizados con ayuda de colegas, dinamizadoras Ceibal y/o MAC en los centros.

Repreguntados sobre el lugar donde debaten y toman posición respecto de las finalidades y objetivos de Ceibal, mencionan cuatro espacios que ubicados en orden de prelación son el colectivo docente, las ATD, el gremio AdeMU y, por último, los grupos de colegas-amigos.

Por otra parte, de los diez centros en 80 % el grupo de docentes es estable, mientras que en los dos restantes, 20 %, no lo son. Siete de los diez centros, 70 %, opera como CoP mientras que tres, 30 %, lo hacen como CoPA. En estos últimos, los integrantes del colectivo docente se reconocen como interlocutores válidos para pensar y aprender sobre la práctica y sobre sí mismos en la práctica. Es decir, aprender de la práctica en forma colaborativa con los colegas del centro requiere de tiempo de permanencia para construir comunidad, si bien ello no es una condición suficiente, mientras que la intención de hacerlo parece ser que si lo es.

A continuación, presentamos una tabla donde sistematizamos la clasificación de los centros según los escenarios de innovación que realizaron los inspectores, los directivos y el colectivo de centro en la que, además, agregamos una columna donde nosotros clasificamos el colectivo según los criterios que hemos establecido para distinguir las CoP de las CoPA y sumamos una columna más para identificar los que están asociados a la Red Global de Aprendizaje (RGA).

Tabla 6.5.

Relación entre escenarios de innovación educativa, comunidades de práctica y comunidades profesionales de aprendizaje

Escuelas	Inspectora	Directiva/o	CoP o CoPA	RGA
C1	Esc/II	Esc/II	CoP	
C2	Esc/IV	Esc/IV	CoP	
C3	Esc/I	Esc/I	CoPA	x
C5	Esc/II	Esc/II	CoP	
C6	Esc/I	Esc/I	CoP	
C7	Esc/III	Esc/III	CoPA	
C8	Esc/I	Esc/I	CoP	x
C9	Esc/II	Esc/II	CoPA	x
C11	Esc/III	Esc/III	CoP	
C12	Esc/III	Esc/III	CoP	

La Tabla 6.5. refleja una consistencia total entre los directivos y los inspectores. También muestra que las características de CoPA no se relacionan directamente con los escenarios más innovadores ni las CoP con los menos. En el cuadro aparecen resaltados los tres centros en los que identificamos características de CoPA lo que permite ver con claridad que identificamos una en cada uno de los tres primeros escenarios.

Con la información que logramos organizar hasta aquí, realizamos una primera devolución a los docentes, los directivos, inspectores y el director del DTEC. También, escribimos artículos y realizamos presentaciones a congresos.

Anexo 7. Informe de análisis a las entrevistas de informantes clave

Recordamos brevemente que nos propusimos contar con por lo menos un informante clave (en adelante, IC) de Plan Ceibal, Fundación Ceibal, CEIP y AdeMU y que como criterio de inclusión establecimos que debían ser personas que por la responsabilidad tuvieran y/o hubieran tenido aportaran una perspectiva global sobre la disposición de los docentes ante los aprendizajes que se necesitan para incorporar las TIC con sentido pedagógico a la actividad de aula, así como información sobre el contexto de implementación y evolución de Ceibal.

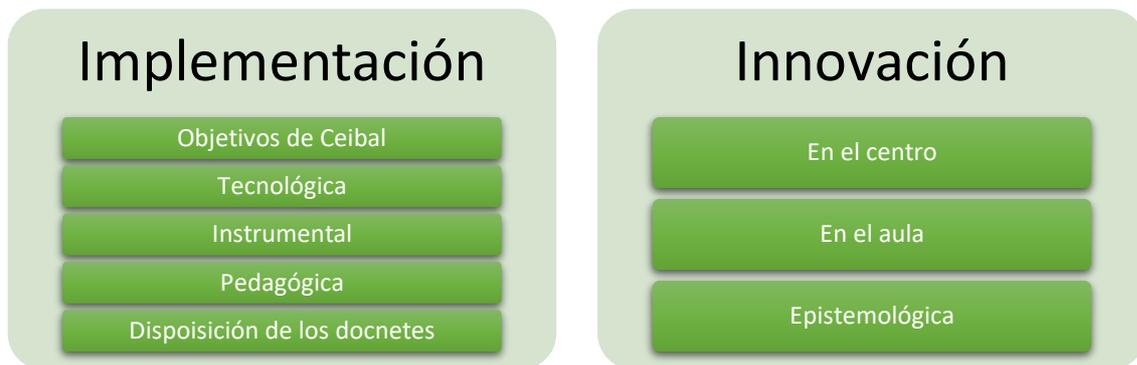
Recogimos la perspectiva de siete IC.

De Plan Ceibal se encuentra la gerenta general de Ceibal, el gerente de formación de Ceibal, la coordinadora entre Ceibal–CODICEN y el director de Fundación Ceibal; de la institución formal de educación, la subsecretaría del MEC y el director del DTEC y, por último, de AdeMU, recogimos la perspectiva de la secretaria general.

También recordamos que la información obtenida de estas fuentes la analizamos en dos dimensiones: implementación e innovación. La primera es donde incluimos una categoría específica para identificar lo que opinan sobre la disposición de los docentes ante Ceibal.

Figura 7.1.

Dimensiones de análisis para informantes clave



Ahora bien, dado que en la medida que avanzamos con las entrevistas a las integrantes de la muestra, fuimos constatando el desconocimiento de los objetivos y finalidades de Ceibal, decidimos incluir esta categoría, también, para las entrevistas a IC, en la dimensión implementación.

Como lo adelantamos antes, incluimos IC para comprender con una perspectiva general e historizante las posiciones de los docentes ante los aprendizajes sobre el uso con sentido pedagógico de las TIC en el Plan Ceibal. Por esta razón, nos centraremos en las dimensiones de análisis por encima de los discursos particulares. En base a esto, presentaremos los resultados por dimensión y categoría, describiendo y analizando lo que cada IC aporta a cada una.

Para terminar con las aclaraciones previas a la presentación de los resultados, queremos recordar también que son entrevistas realizadas desde la perspectiva cualitativa, por tanto, la cantidad de citas identificadas con *Atlas.ti* es un dato orientador, pero no definitivo, puesto que para valorar el aporte de las citas a la comprensión de la dimensión en la que se ubica hace falta no solo nuestra comprensión sino también nuestra interpretación.

De todas maneras, para ser coherentes con lo que señalamos en el párrafo anterior, tomamos la cantidad de citas por entrevistado como un organizador para presentar los resultados. Así, al presentar los resultados generales y particulares por dimensión y categoría, lo haremos en función del orden decreciente de la cantidad de citas por entrevistado.

7.1. Principales resultados generales del análisis a informantes claves

Del análisis de tendencia de concurrencia entre categorías por IC (ver Figura 7.2.), en términos generales, vemos que en la dimensión implementación todos los entrevistados aportan información. Las categorías en las que todos los entrevistados aportan información son implementación instrumental, implementación pedagógica y disposición de los docentes a aprender. En segundo lugar, con aportes de cinco de los siete, tenemos a la categoría implementación tecnológica. En cuarto lugar, con el aporte de la subsecretaria del MEC, el director del DTEC, el director de la fundación Ceibal y la secretaria general de AdeMU recogimos información sobre los objetivos de Ceibal. En concordancia, nos indica que los IC, en términos absolutos, manejan más información que los docentes sobre los objetivos de Ceibal. Este dato fortalece el que surge de los documentos acerca que en el sistema hay una tensión entre dos velocidades respecto de la innovación que promueve Ceibal, la de los dirigentes representados en las autoridades y mandos medios en un polo y la de los docentes afectados a la docencia directa en el otro.

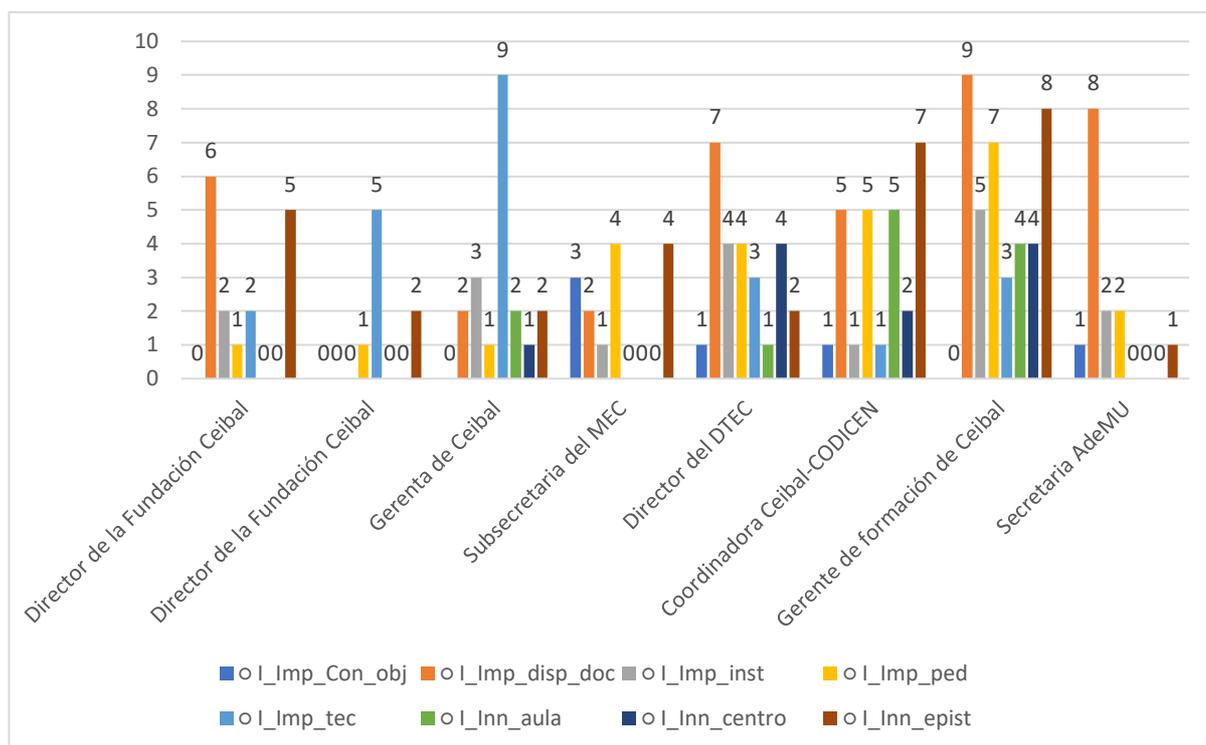
En la dimensión innovación también todos los informantes aportan datos relevantes. Cuatro lo hacen en las categorías innovación en el centro e innovación en el aula y en ambas son los mismos, la gerenta general de Ceibal, el gerente de formación de Ceibal, la coordinadora Ceibal–CODICEN y el director de DTEC. Como mencionáramos estos datos son orientadores, pero ya nos están mostrando desde qué cargos hay más visibilidad sobre lo que pasa en el aula y en el centro.

Al relacionar este dato con el de los objetivos de Ceibal, observamos que en ambos repite el director de DTEC, lo que nos lleva a considerar que este es el cargo desde el que se tiene conciencia de los objetivos de Ceibal y, a la vez, mayor grado de conocimiento sobre el acontecer de la docencia directa. Se deduce que la creación de esa función es un acierto instituyente para la articulación transversal del desarrollo de Ceibal. Además, permite intuir que ese nuevo estamento organizacional cumple con los propósitos definidos para su función, los que se documentan en los planes de trabajo que revisamos en los documentos.

Los datos nos están indicando que el análisis del trabajo transversal entre las instituciones es una línea interesante. Futuros estudios, que tomasen como foco la innovación en los modelos organizacionales de los sistemas de educación formal, podrían indagar sobre ese aspecto, en particular, en Uruguay, sobre los aprendizajes expandidos generados como efecto del trabajo en la comisión política de Ceibal.

Figura 7.2.

Análisis de tendencia de concurrencia entre categorías e informantes claves

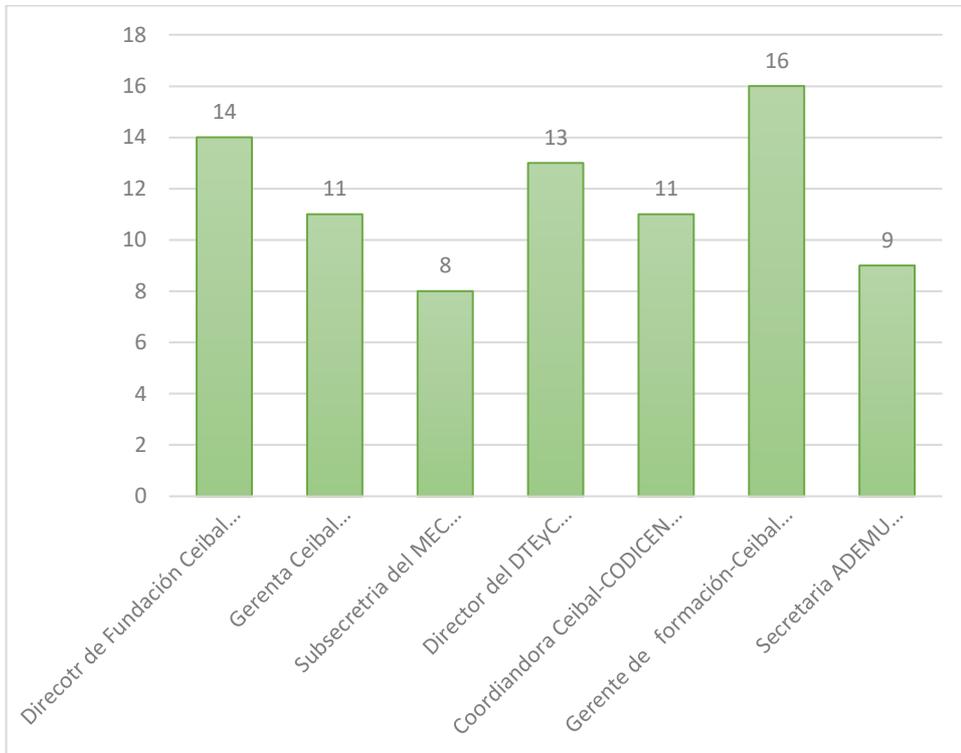


Por otra parte, en la dimensión implementación (ver Figura 7.3.) según el caudal de información los que más aportan son en primer lugar, el gerente de formación de Ceibal, seguido del director de la fundación Ceibal y en tercer lugar, el director del DTEC, mientras que en cuarto lugar aparece la gerenta general de Ceibal junto con la coordinadora Ceibal–CODICEN. En quinto lugar, se ubica la secretaria de Ademu y en último lugar la subsecretaria del MEC.

De lo anterior se desprende que todos los IC aportaron información para la comprensión de los aspectos incluidos en la dimensión Implementación, destacando el gerente de formación de Ceibal y el director de la fundación Ceibal seguidos del director del DTEC. Este dato nos plantea la pregunta sobre qué tipo de articulación establecen los dos primeros con el DTEC y cómo incide en esa articulación la coordinadora entre Ceibal–CODICEN. Ahora bien, si consideramos que los cuatro presentan la mayor cantidad de aportaciones pensamos que es altamente probable que en la práctica se constaten altos grados de transversalidad entre ellos.

Figura 7.3.

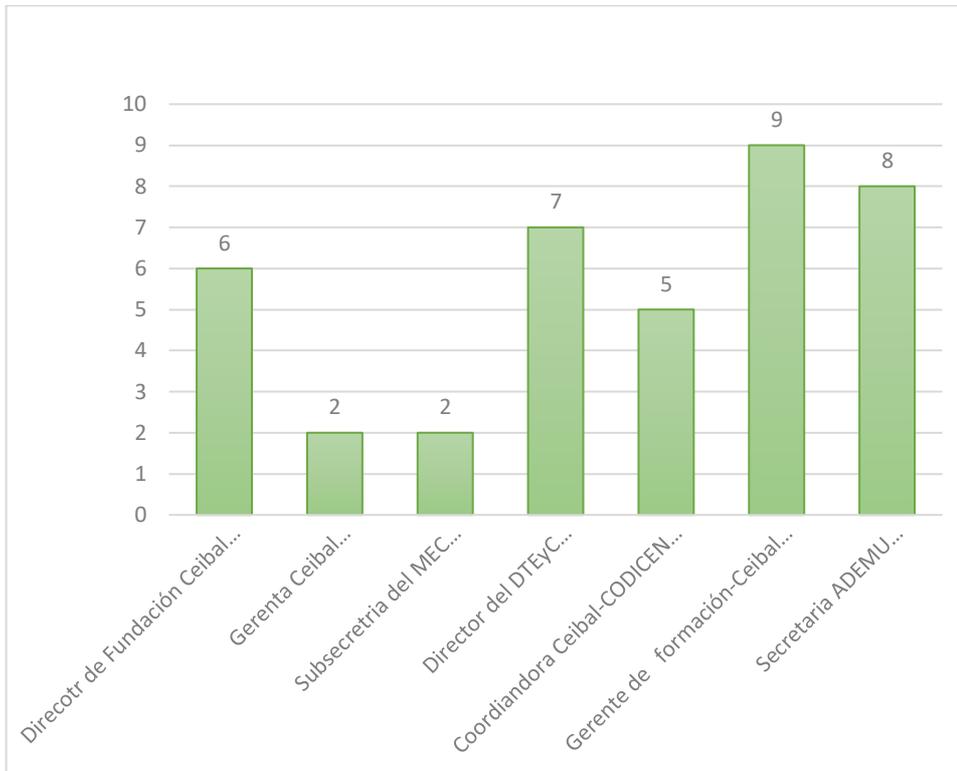
Análisis de tendencia de concurrencia entre la dimensión implementación e informantes claves



De forma especial, en la dimensión implementación analizamos la concurrencia interna en la categoría disposición de los docentes (ver Figura 7.4.). Observamos que, si bien todos aportan información, algunos abundan más que otros. En orden decreciente vemos que en primer lugar el que más información aporta es el gerente de formación Ceibal, seguido muy de cerca de la secretaria de AdeMU, inmediatamente se ubica el director del DTEC, seguido por el director de la fundación Ceibal y en quinto lugar figura la coordinadora Ceibal–CODICEN. Por último, con la misma cantidad de información se ubican la subsecretaría del MEC y la gerenta de Ceibal. Nuevamente vemos que el DTEC ocupa los primeros lugares en la cantidad de aportaciones.

Figura 7.4.

Análisis de tendencia de concurrencia en la categoría disposición de los docentes por informantes clave



Pasando ya a la dimensión innovación (ver Figura 7.5.), vemos que el caudal de información más alto lo aporta el gerente de formación Ceibal, seguido del director de la fundación Ceibal y la coordinadora de Ceibal-CODICEN, luego se ubica el director del departamento de DTEC, al que le sigue la subsecretaria del MEC, en penúltimo lugar la gerenta de Ceibal y por último la secretaria de AdeMU. Se desprende que también en esta dimensión todos los IC aportaron información y nuevamente vemos que el director del DTEC se ubica entre los que aporta mayor caudal.

Figura 7.5.

Análisis de tendencia de concurrencia entre la dimensión innovación en las entrevistas a los informantes clave

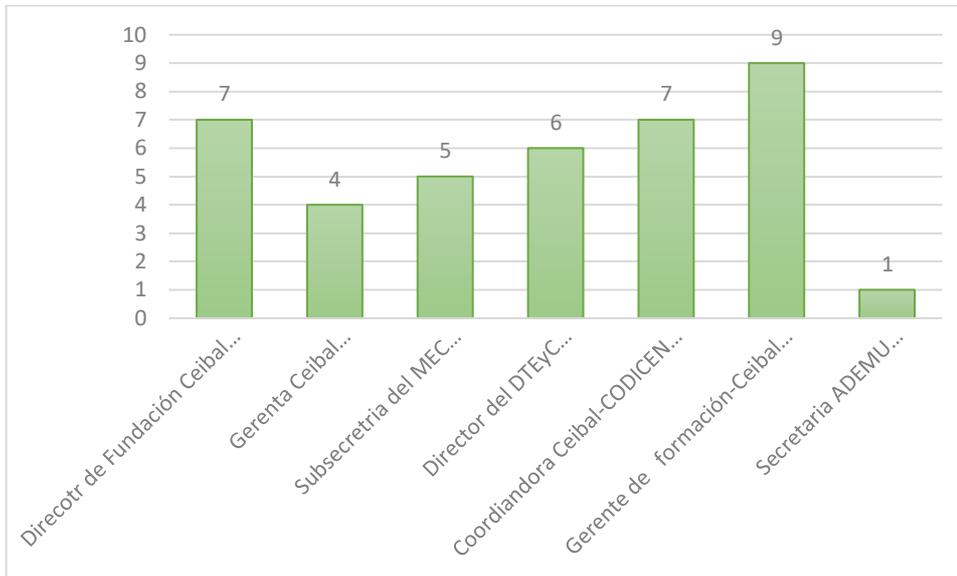
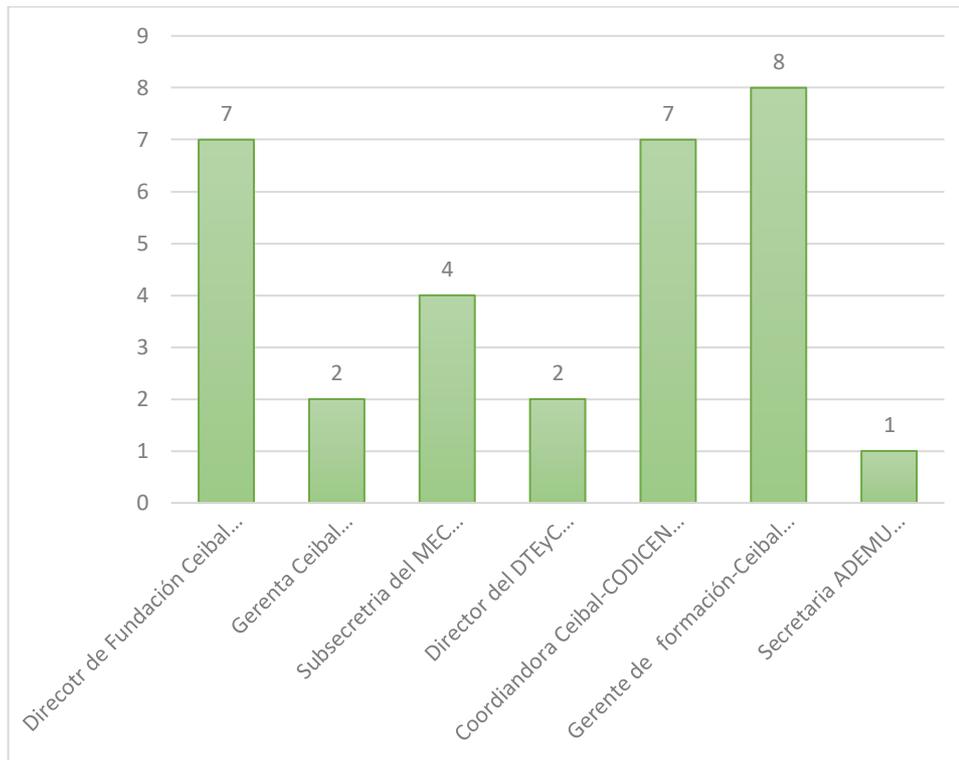


Gráfico de concurrencia entre categorías de la dimensión innovación en informantes clave

En la dimensión de innovación interesa comentar la categoría de innovación epistémica por lo que presentamos la gráfica de concurrencia interna por informantes (ver Figura 7.6.). Al analizarla vemos que los que más comentan sobre esta categoría son el gerente de formación de Ceibal, el director de la fundación Ceibal y la coordinadora Ceibal–CODICEN. En segundo lugar, figuran la subsecretaria de MEC, en tercer lugar, se encuentran el director del DTEC y la gerenta de Ceibal y por último la secretaria de AdeMU. Por lo significativo de este dato lo retomaremos en el apartado que sigue donde nos dedicamos a los aspectos particulares. Por el momento, señalamos que en la dimensión epistemológica parecen más relevantes los aportes del gerente de formación de Ceibal, la coordinadora entre Ceibal–CODICEN y el director de la fundación Ceibal decreciendo en relevancia los aportes del director del DTEC.

Figura 7.6.

Gráfico de análisis de tendencia entre categoría innovación epistémica con informantes clave



7.2. Aspectos particulares de los principales resultados del análisis de las entrevistas a informantes claves

En este subapartado, nos abocamos a describir los principales contenidos que surgen de los discursos de los IC para agregar otra capa de comprensión al análisis.

Como lo señalamos en las consideraciones generales, organizamos este apartado por dimensiones y estas por categorías donde presentamos los aportes de los IC en base al orden decrecientes según el número de citas.

7.2.1. Dimensión implementación

Sobre los objetivos de Ceibal, desde el discurso de la subsecretaria del MEC, quien está vinculada a Ceibal desde el inicio, sabemos que:

Desde Ceibal hay una intención y un propósito que es disminuir la brecha digital. Para eso, no tenía por qué estar puesto en la ANEP, o sea, en la parte de educación.

Pero sí entendimos que eso, que era un proyecto político, tenía que ver con el principio de equidad y quería disminuir una brecha de desigualdad social, por tanto, tenía que pasar por lo educativo, sobre todo porque es una herramienta. En aquel momento era una herramienta nueva, que tiene que ver con la información y el acceso a la información. Podría tener consecuencias favorables, o no tanto, según como se la use en lo que es la construcción personal o individual del conocimiento. Acá, estoy relacionando el acceso a la información con mejorar las posibilidades de construcción o acceso al conocimiento. Es ahí que empezamos desde la dirección general de Primaria a transformar ese proyecto político en un proyecto educativo. Nunca tuvimos ninguna seguridad, ni tampoco por ahí pasaba la idea de que los niños iban a aprender más con la computadora que sin ella. (09:23.31 – 11:10.08; subsecretaria del MEC)

A lo que agrega que:

(...) Lo que sí nos propusimos desde el proyecto educativo fue buscar hacer un buen uso del acceso a la información, porque la información que está disponible no está seleccionada exclusivamente para niños, ni para el aprendizaje escolar. Entonces, hacer un buen uso del acceso a la información pasaba por desarrollar cierta actitud crítica en los niños sobre cómo y cuándo un conocimiento es valioso y pertinente. Por ahí, había que formar a los docentes. Y ahí, empezamos el trabajo fuerte con los docentes. (11:37.03 – 12:27.64; subsecretaria del MEC)

Además, añade que:

Con las familias también se acompañó y orientó en la capacidad crítica atendiendo a asuntos como: ¿a qué sitios están entrando los niños?, ¿para qué entran a determinados sitios? Y orientarlos en los peligros que puede tener navegar sin tener en cuenta estos detalles; navegación segura era uno de los objetivos. (12:38.82 – 12:59.68; subsecretaria del MEC)

Su discurso, igual que el del director de DTEy C, de la coordinadora entre Ceibal–CODICEN y la secretaria general de AdeMU, convalida el dato que surge de los documentos acerca de que Ceibal se inicia con un modelo de innovación *top down* al que posteriormente la dirección del sistema educativo decide aportar la dimensión pedagógica.

Por su parte, el director de DTEC indica que los objetivos se encuentran publicados en el sitio *web* de Ceibal. También ubica el origen en el decreto de presidencia que crea el Plan Ceibal, pero aclara que, si bien hubo varias etapas, “el principio primario fue dotar de tecnología a las escuelas y hubo que hacer un acompañamiento pedagógico porque todos partimos del punto cero”. Lo ilustra contando que “en el 2008 se formó, si mal no recuerdo, lo que se llamó coordinación pedagógica, cargo que ocupó la inspectora Shiley Siri” (director de DTEC):

Ella visitó todo el país. Fue la etapa de sensibilización para que las maestras y las directoras descubrieran las potencialidades que tenía este proyecto; ese es el tiempo en el que se gesta la propuesta pedagógica que se encuentra en formato papel y digital en el libro verde, una de las publicaciones que se realizaron en centro Ceibal, al principio. (05:40.59 – 06:48.40; director de DTEC)

En la misma dirección, consistente con uno y otro, la coordinadora Ceibal–CODICEN dice que:

Es sabido que el plan Ceibal nace como un proyecto político que el sistema educativo tiene que adoptarlo y adaptarlo para impulsarlo, para concretarlo a nivel de las distintas instituciones y los distintos subsistemas, para que llegue a las escuelas en particular (yo siempre hablo de Primaria, porque soy la representante aquí en Ceibal) para que llegue a las escuelas e ingrese a las aulas. Y ese ha sido el objetivo fundamental, que el docente lo vea como una posibilidad de contar con dispositivos tecnológicos que ayuden a llevar adelante su propuesta pedagógica.

Si bien Plan Ceibal en un principio nace como una institución que entrega máquinas e instala conectividad hoy por hoy, a 10 años de implantado, está cumpliendo una función totalmente diferente. Plan Ceibal en estos momentos y, sobre todo, con la Red global de aprendizaje está haciendo un enfoque mucho más integrador (...) donde integra no solo los recursos pedagógicos, sino también los recursos humanos y donde se busca que los docentes conozcan y puedan utilizar los recursos tecnológicos en función de las necesidades que ellos presentan para llevar adelante su práctica educativa. Dicho así, parecería muy lindo, muy bueno, pero no es fácil. Hay docentes que son aliados de Plan Ceibal, hay otros que más o menos integran las tecnologías y también queda algún grupo que aún no adhiere a las tecnologías y está todavía como en ese período de resistencia a hacerlo. Tal vez sus motivos tendrán, evidentemente, pero tal vez, no han entendido muy bien esto de que no es la máquina per se, sino que es la tecnología al servicio de una propuesta que tiene que ser organizada, estructurada por el propio docente para llevar adelante una mejor práctica educativa. Entonces, en ese sentido me parece que ha habido una evolución muy interesante que ha sido acompañada por gran parte de los docentes, no por la totalidad como nosotros aspiramos a que suceda. (08:29.36 – 11:20.37; coordinadora Ceibal–CODICEN)

En concordancia con los testimonios anteriores, pero con otra perspectiva, la secretaria de AdeMU, cuando le preguntamos sobre los objetivos de Ceibal y luego de reforzar el argumento de rechazo sobre el origen *top down* de Ceibal, explica en profundidad la implicación ideológica que representa la incidencia del gobierno por medio de la política pública en el sistema educativo. Pero, primero expone algunas claves del contexto sociocultural que determinan que el gremio valore que el Plan Ceibal generó tensión entre el ente autónomo y el Poder Ejecutivo en los temas de contenido educativo y de presupuesto. Esta idea la desarrolla de la forma siguiente:

Te voy a decir que cuando surge el plan Ceibal hay dos cosas que impactan, la primera de ellas es que no fue una política desde ANEP, fue una política desde el Ejecutivo.

En Uruguay, la organización institucional es muy atípica, no la dominan en otras partes. Todos los países están acostumbrados a que la educación depende del ministerio, o sea, del Poder Ejecutivo. Nosotros, por una vieja discusión de una persona muy querida y apreciada en nuestra historia pedagógica que es José Pedro Varela, que dijo cosas muy interesantes todavía aún no descubiertas suficientemente, (...) fundamentó allá por el siglo XIX que la educación no debía depender de un ministro porque estaría muy preocupado por satisfacer a su gobierno como para preocuparse de un asunto más de la sociedad.

Eso con el tiempo, tú lo podés traducir, en que la educación es un problema de estado y no de gobierno.

Pero también el Uruguay tuvo esa impronta tan particular que fue el Batllismo. Y el Batllismo nos ha moldeado. El Batllismo trabajó mucho la autonomía. Por tanto, estamos muy acostumbrados a organismos autónomos y a organismos descentralizados. Y la educación en Uruguay no depende del ministerio, depende de un ente autónomo que, incluso hoy, tiene por la Ley 18.437 un Consejo Directivo Central (CODICEN), con dos de sus miembros elegidos por el voto de los docentes y otros tres que la gente dice, los designa el presidente. No. Es muy especial, a veces los legisladores se olvidan, los propone el Ejecutivo, pero los debe votar una mayoría especial en la cámara de senadores. O sea que busca implicar a más de un partido (...) Por tanto, el ente autónomo tiene autonomía técnica para dictar sus programas, para establecer sus sistemas de acreditación y para definir sus contenidos.

Pero esto, (Ceibal) que es una línea clara de política educativa, proviene del Ejecutivo.

El mecanismo de legitimación, como lo podrán comprender, lo propone el Ejecutivo y el Consejo de Primaria y CODICEN lo toman como propios, pero en realidad no fue algo que emergiera de un proyecto de gobierno para la educación sino de un proyecto de gobierno de país.

Eso tomó de sorpresa y generó una enorme resistencia.

Pero no por esa confusión que pueda existir en cuanto a la resistencia a las nuevas tecnologías. No. Se miraba otra cosa, que desde afuera es muy difícil de ver; se miraba la injerencia del Poder Ejecutivo en la acción del ente autónomo. Entonces, podemos decir que nació mal si miramos desde lo que es el imaginario, es decir, lo que está en el imaginario de los docentes que es la autonomía. Se confundió mucho porque se entrecruzó con problemas de dinero: ¿quién paga?, ¿quién paga qué? Después terminó pagando, como sabíamos todos, el presupuesto educativo. ¿Qué sintió la gente? Que por primera vez se imponían líneas a los entes autónomos. (06:49.65 – 10:48.90; secretaria de AdeMU)

Sobre la categoría de disposición de los docentes a aprender el gerente de formación de Ceibal, que trabaja en esa área desde 2010, tiene la percepción de que la disposición de los docentes ha cambiado con el tiempo, lo que constata, por ejemplo, en que “el trabajo de formación ya cuenta con naturalizaciones de inmersión digital, inclusión de lenguaje digital” (06:56.90 – 09:36.17; gerente de formación de Ceibal) y en el hecho de que “los docentes piden formación y son cada vez más exigentes. Hay un cambio en los docentes” (09:36.17 – 11:35.07; gerente de formación de Ceibal).

Por otra parte, agrega que es importante que en el centro haya un director (dirigente) que habilite procesos de innovación y de formación, aspecto en el que se muestra la alineación con las estrategias de la RGA. Pero aclara que en muchas ocasiones las resistencias son el emergente de otros malestares (vinculados con la gestión del organismo). Por lo tanto, que distinguir entre la dimensión de la gestión y la de la práctica. Añade que, además de los docentes que están dispuestos a formarse:

Hay otros también, por ejemplo, en escuelas de tiempo completo donde tienen salas docentes y en ellas se dispuso que empecemos a trabajar en estas cuestiones.

Entrevistadora: ¿Quién dispuso?

Gerente de formación de Ceibal: El consejo viene de arriba hacia abajo. Es la lógica que opera en ese caso. Hay colectivos que te dicen que no, de diferentes maneras. Justo no pueden en ese momento, o llaman por teléfono (...) también es que el malestar es tan grande que se generan situaciones violentas. Es un cuerpo docente con un malestar importante que uno va y destapas algo ahí (...) no te haces cargo, pero... (38:57.04 – 44:01.33; gerente de formación de Ceibal).

Es decir que están los que ponen obstáculos por delante, pero que son obstáculos que enmascaran otras molestias institucionales, y están los “innovadores de la tecnología per se” y agrega que hay “resistencia en la posición ideológico-política” (44:01.33 – 50:14.32; gerente de formación de Ceibal), refiriéndose a la resistencia a transformar el paradigma educativo.

En las palabras del gerente de formación de Ceibal, emergen rasgos que muestran la persistencia de aspectos de la modalidad *top down* y el grado de transversalidad institucional, sobre los objetivos de Ceibal, al mismo tiempo que reconoce el malestar en los docentes como un sentimiento que trasciende a la modalidad de implementación de Ceibal. Por otra parte, indica que no solo desde Ceibal se ejerce presión para incluir las TIC, sino también desde el contexto sociocultural con lo que muestra algunos de los modos subjetivantes respecto de los desarrollos tecnológicos: por ejemplo “la comunidad va presionando a los docentes que se niegan, los propios inspectores ahora evalúan la inclusión de TIC, los propios colegas están empezando a interpelar y los padres también están presionando. (Es) holístico” (1:31:50.75 – 1:37:03.50; gerente de formación de Ceibal). De forma paradójica en su perspectiva, vemos que una de las modulaciones que adoptan las agencias de las TIC, en los mandos medios de la institución, reproduce la organización jerárquica que la estructura desde la modernidad.

Por su parte, la secretaria de AdeMU refleja en su discurso una posición gremial que está implícita en las acciones de los docentes. Si bien no existe un documento donde fijen posición, esta se deja ver en el discurso de su secretaria general. Ella es muy clara al mostrar el profundo malestar de AdeMU sobre la modalidad *top down* con la que se implementó Ceibal. A pesar de ello, ideológicamente acompañan la intención de la política pública para acortar la brecha digital. Su crítica se basa en que esa modalidad fue una forma de injerencia del gobierno en el ente autónomo por lo que reclaman la autonomía técnica, “no descartamos la tiza y el pizarrón, tampoco descartamos el computador” (12:00.81 – 12:17.19; secretaria de AdeMU). No se trata de resistencia, sino de reivindicación sobre el reconocimiento del lugar de expertos.

Sobre los primeros momentos comenta:

Al principio te diría que fue de *shock* por las tres razones que te señalaba. Te señalé tres: una son mis hábitos, otra es ¿cómo me van a ayudar en esto?, con un gremio que por la experiencia

de gestión tiene escasa creencia en que reciba ayuda. La otra es por esta cuestión de la autonomía. Lo cierto es que el llamado Plan Ceibal avanzó. (15:14.16 – 15:48.26; secretaria de AdeMU)

En 2015, el gremio votó no utilizar una plataforma para planificar. (23:38.21 – 24:04.35; secretaria de AdeMU)

De sus palabras, surgen nuevos argumentos para mostrar la tensión entre las dos velocidades de desarrollo de Ceibal que mencionamos antes, sin embargo, si cruzamos este dato con el que el gremio no ha documentado su postura crítica ante los procedimientos de Ceibal, relativizamos el grado de problema que representa la tensión entre las velocidades. Además, relacionarlo con el señalamiento del gerente de formación sobre el malestar institucional, nos lleva a considerar que el malestar de los docentes con la dirección institucional es más global de lo que implica a Ceibal. En todo caso, a través de Ceibal emergen los síntomas de agotamiento del modelo educativo de la modernidad en la SI y el nuevo ecosistema educativo (Barron, 2006; Coll, 2013).

En lo que respecta al director del DTEC, quien ocupa el cargo desde 2013, alineado con lo que ya comentamos del discurso de la consejera indica lo siguiente acerca del proceso de implementación de Ceibal: “(...) Hubo diferentes etapas, la primera se desarrolló con la inspectora Shirley Siri, quien ocupó el primer cargo (2008) que Primaria crea para trabajar el proyecto pedagógico de Ceibal y fue la de sensibilización. Implicó trabajar la articulación con el currículo desde la perspectiva pedagógica”. Sobre esto aclara que no formarse en el uso pedagógico de las TIC puede ser una razón de rechazo. “La disposición de los docentes se ve determinada también por la forma en que inició Ceibal, desde el paradigma tecnológico. A 10 años de esa iniciativa ese proceso (etapa) se superó” (19:44.24 – 21:28.68; director del DTEC). “(...) El docente después que ve la utilidad significativa de la tecnología, él mismo se forma como autodidacta” (27:22.75 – 30:12.10; director del DTEC).

Nuevamente, el argumento denuncia la modalidad *top down* como un factor que obstaculizó el desarrollo pedagógico de Ceibal ante lo que la dirección institucional adoptó estrategias para elaborarlas a favor de la aceptación del proyecto pedagógico, también apostando a la estructura jerárquica de la institución.

El director de la fundación Ceibal, quien ocupa ese cargo desde 2014, tiene una mirada global para pensar la disposición de los docentes. Además, por ser doblemente extranjero, por nacionalidad y por no pertenecer al sistema, logra una visión que no está contaminada ni con las tensiones en las velocidades ni con las invasiones en el sistema por parte del gobierno. Desde una visión que incluye la perspectiva de las modulaciones subjetivas afirma que “recién está cambiando el lenguaje (...) de que haya una aceptación a que se instale un cambio en el comportamiento pasa un tiempo” (02:59.11 – 03:08.77; director de la fundación Ceibal); “primero cambia el lenguaje, luego la manera de relacionarse y por último las prácticas” (04:26.55 – 04:44.50; director de la fundación Ceibal).

Por otra parte, explica que la modalidad *top down*, con la que inició Ceibal, ya ha quedado demostrado que no sirve para impulsar innovación.

Innovación *top down* no funciona. Eso sería seguir con el flujo del siglo XIX. La innovación surge donde hay un clima de confianza, flujos de innovación. Lo que se espera es una reestructuración del sistema educativo, pero hay énfasis en la organización (...) esto es innovación *top down*. Pero los cambios son más horizontalizados, descentralizados. Nadie innova cuando le dicen que tiene que innovar.

Cuando hay profesores bien preparados, estructuras flexibles, saberes que no están organizados a un saber disciplinar y enciclopédico es cuando se abre la posibilidad de producir innovación. Solucionar

problemas con soluciones de otros tipos; la formación docente es absolutamente indispensable. (10:11.75 – 11:51.23; director de la fundación Ceibal)

Su discurso se aproxima a los postulados de la RGA. Los documentos que revisamos, si bien plantean una perspectiva epistémica que se sintetiza en los componentes de las seis competencias para el desarrollo de aprendizajes profundos: comunicación, creatividad, ciudadanía, colaboración, educación del carácter y el pensamiento crítico donde ponen el énfasis, es en la generación de ambientes propicios para la innovación y en el aprendizaje/formación colaborativo sobre la práctica entre pares (Fullan, 2012; Fullan y Langworthy, 2014; *Pedagogies for Deep Learning*, 2016)

La coordinadora Ceibal–CODICEN, quién luego de haber pertenecido al sistema ocupa un nuevo lugar que le permite hacer de puente entre la dimensión tecnológica y la pedagógica, tiene la visión de que:

Todavía hay docentes que se piensan los dueños del saber, sin darse cuenta (de) que, hoy por hoy, enseñar abarca mucho más, los ambientes de aprendizaje ocupan mucho más allá del espacio que se ocupa y existe entre cuatro paredes. Tal vez, no sean muchos, pero todavía queda gente que no les ha dado entrada a las tecnologías. Amén, de que de pronto las pueda utilizar a través de los celulares y que tal vez no han entendido que las metodologías no son Plan Ceibal, que va más allá del uso de un dispositivo que proporciona el Plan Ceibal. Puede haber algo de eso. (11:35.52 – 13:45.16; coordinadora Ceibal–CODICEN)

Esta cita muestra que en alguna medida se deposita en las TIC la posibilidad de transformación cuando no se da lugar a pensar en el nuevo ecosistema de aprendizaje, en el que las TIC cumplen un papel amplificador, pero no son el centro per se.

Y, por otra parte, “el docente ha cambiado, ese que tuvo la actitud de disponerse a ser un profesional desarrollado (...) ahora no está motivado” (42:45.21 – 43:40.61; coordinadora Ceibal–CODICEN). Este asunto estaría relacionado con las trayectorias personales de participación en las que se debería identificar el paulatino desprendimiento de esa postura inicial.

Por su parte, la gerenta de Ceibal, quien está desde el primer momento, al referirse al mecanismo de uso de las máquinas en el Nivel 5 de Inicial cuenta que:

En un primer momento las máquinas quedaban en régimen de biblioteca en el centro. Pero eso generó algunos problemas de superposición en la programación de actividades con máquinas. Por lo tanto, se tomó la decisión de mantener la modalidad de biblioteca, pero con asignación de máquinas por grupo. Lo que pasa es que muchas veces les cuesta la gestión; las dificultades para coordinar el uso de máquinas en los grupos de 5 años provocaron que se tomara la decisión de asignar máquinas propias del grupo. (19:04.52 – 19:38.98; gerente de Ceibal)

Aquí vemos un instituido del modelo educativo de la modernidad, en el que el modo subjetivante es el del mundo organizado en base a la lógica individual y apropiativa como propiedad privada, de donde cada grupo es de cada docente, por lo tanto, las *laptops* han de ser de propiedad individual del grupo.

En otro momento de la entrevista, con relación a la situación de inicio afirma que ahora “se manejan bastante bien” (39:07.46 -39:58.76; gerente de Ceibal) con la situación de cambio permanente que implica incorporar las TIC a la práctica. Ello muestra un movimiento de transformación en las modulaciones subjetivas respecto del agenciamiento de las TIC.

La subsecretaria, que también está desde el primer momento, muestra la clara intención de ANEP, (dimensión estatal) de acompañar el proceso de implementación de Ceibal aportando la dimensión pedagógica con el propósito principal de incluir la tecnología con sentido crítico. Además, agrega que se trata de un proyecto en construcción y que lo central es que “todos tienen que estar en disposición de aprendizaje, ya que Fullan incluye al director. Por ahí hay un rumbo claro, pero nada está aún claro” (15:25.51 – 17:05.44; subsecretaria MEC). Y agrega que “todavía hay mucha resistencia a formar en habilidades” (45:16.80 – 45:58.82; subsecretaria MEC), pero cuando compara los diferentes subsistemas dice que en Primaria la resistencia es escasa.

Sus referencias son interesantes porque da cuenta de la intencionalidad del gobierno de incidir en el sistema educativo, en dirección de promover perfiles de docentes que aprendan a lo largo de la vida y se arriesguen a probar estrategias, con el propósito de ajustar el sistema a los nuevos tiempos sin establecer distinción entre los docentes dedicados a la docencia directa de los dedicados a la gestión de centro. Sin embargo, el estado impuso el Plan Ceibal y luego desarrolló estrategias de sensibilización en forma de cascada jerárquica.

7.2.2. Dimensión innovación

Presentamos los elementos más relevantes de la dimensión de innovación organizada en las subdimensiones: innovación en el centro, en el aula y sobre los aspectos que reflejan innovaciones epistémicas.

Sobre la innovación en el centro, la gerenta de Ceibal, el director del DTEC y la coordinadora Ceibal–CODICEN señalan de relevancia la incorporación de los equipos de videoconferencia, lo que luego asocian con desarrollo de *Ceibal en inglés*, gracias a la implementación de cursos por videoconferencia, así como la comunicación entre docentes, etc.

El director del DTEC, afirma que hay proyectos que sin la tecnología no se hubieran hecho y menciona como ejemplo la plataforma GURÍ, “donde el maestro puede pasar la lista y además tiene toda la información del alumno, en cualquier momento, cualquier lugar, porque todo está digitalizado” (26:31.72 – 27:22.75; director del DTEC) En la misma dirección comenta que con la información disponible en GURÍ, “la supervisión de la práctica inicia antes del encuentro presencial. Es decir, hay un plano que ahora se realiza en línea, lo que libera tiempo para trabajar en lo pedagógico” (27:22.75 – 30:12.10; director del DTEC).

Asociado con el uso de videoconferencia, el gerente de formación menciona un proyecto llamado *Científicos en el aula* que acerca a los estudiantes instancias de interacción con profesionales de forma remota a tiempo real. “Se apunta a que la tecnología no sea el centro sino un facilitador” (1:29:41.05 – 1:31:48.05; gerente de formación de Ceibal).

Ahora bien, sobre la innovación en el aula, lo que observamos es que es difícil discriminar el entorno del aula del entorno del centro, con frecuencia se trata de categorías que coocurren, un ejemplo típico es el caso de *Ceibal en inglés*.

Por otra parte, la gerenta general de Ceibal opina que “la tecnología ha facilitado la expansión de cosas que ya se venían haciendo” (06:59.00 – 08:24.39; gerente de Ceibal). Esta visión está en consonancia con la función que se ofrece a las TIC desde la RGA, ya que las visualizan como palancas para desarrollar innovaciones pedagógicas. En este sentido, se nombran *Apalancamiento TIC*.

Por último, el gerente de formación de Ceibal menciona como innovación a nivel del aula la incorporación de la RGA que otra vez afecta tanto a las aulas como al centro.

En esta dimensión vemos algo de lo que refirió antes el director de la fundación Ceibal sobre los síntomas que dan cuenta de las etapas de procesos de apropiación TIC y por consecuencia de la transformación institucional. Por ejemplo, en los centros y en las aulas según el nivel de agenciamiento TIC en las prácticas, estas cobran relevancia tanto porque se encuentran disponibles, como porque con ellas se desarrollan propuestas que implican nuevos formatos para el aprendizaje, tal es el caso de *Ceibal en inglés*. Es decir, según el nivel de agenciamiento los equipos de videoconferencias tendrán valor por sí mismos, o como mediador de la relación entre los estudiantes y el profesor remoto.

En cuanto a la categoría de innovación epistémica, al analizar la Figura 7.6., vimos que el gerente de formación de Ceibal es el que aporta más información, ahora, al analizar en particular sus aportes vemos que la forma en que Ceibal organiza la propuesta de formación ya implica una innovación epistémica sobre los procesos de formación de los docentes, que se suma al programa de formación en servicio sostenido por las MAC y las dinamizadoras. No se trata de un currículo prefijado, sino de un currículo que cada docente va construyendo a partir de su motivación y las necesidades que surgen de su práctica. Para ello, se ofrece una amplia gama de propuestas que van desde talleres puntuales virtuales y/o presenciales hasta proyectos que se desarrollan durante todo un año.

Es una estrategia de formación diferente a la tradicional, ya que forma a partir de proyectos en el mismo desarrollo de la práctica profesional y se ajusta a las necesidades asociadas al nuevo ecosistema educativo, en concordancia con la intencionalidad del gobierno y las autoridades de la educación. Aquí vemos líneas instituyentes que promueven modulaciones subjetivas consistentes con los postulados de la RGA y con los planteos de Coll (2013), respecto de la necesidad de promover aprendices competentes a lo largo y ancho de la vida. Además, con los planteos sobre la personalización del aprendizaje (Coll, 2019) y con los de Perrenoud (2010) sobre la práctica del docente reflexivo. En sus palabras lo expresa diciendo que “(...) cada docente pueda ir construyendo su propio itinerario”:

Toda la propuesta de formación está pensada desde ese lugar, (como) piezas (con las) que puede ir armando el docente su propio perfil, a partir de lo que va necesitando, lo que le interesa, lo que se ve interpelado por la práctica. Es un poco la idea, tanto en función de talleres y cursos como de proyectos.

La gerencia ofrece la posibilidad de participar en proyectos (como, por ejemplo) diseñando el cambio (...). Sentir, diseñar, hacer y compartir o trabajo con la comunidad a partir de *Aprender tod@s*. Ahí, ofrecemos la posibilidad de participar de un proyecto a nivel nacional, que permite que los docentes se vinculen a ese nivel. Reciben un acompañamiento y una orientación de parte de nosotros tanto virtual como en territorio. Pero son tránsitos más largos, más vinculados a la práctica in situ. Va el formador, trabaja en un taller con padres y con docentes a la par. (11:35.92 – 13:23.79; gerente de formación de Ceibal)

Por otra parte, comenta que el componente de formación se fue configurando en base a un proceso de mutuo reconocimiento. La primera fase de alfabetización dio lugar a trabajar sobre los contenidos. En ese proceso, los docentes pasaron de preguntar sobre el funcionamiento de las máquinas y quejarse por la conectividad a demandar cursos cada vez más exigentes. Es decir, que los docentes han modificado su postura de una resistencia inicial a una empoderada y propositiva. Sin embargo, este dato es relativo a los que se ubican en esa postura, pero

también los hay que, de diferentes maneras, aún ponen algún obstáculo, al menos a las propuestas de formación, como lo dirá más adelante.

Se fueron generando confianzas. Fue un camino donde Ceibal al principio solo podía explicar los funcionamientos de las *apps* y no podía hablar de pedagogía. Fue muy forzado, era muy difícil hablar de cómo funcionaba un mapa semántico sin mencionar para qué servía pedagógicamente. (54:37.39 – 58:32.52; gerente de formación de Ceibal)

Algo semejante ocurre cuando comenta sobre la asociación con la RGA, que implica el pasaje de una formación basada en contenidos a una formación basada en competencias. “A nivel de los docentes implica intercambiar con otros la revisión de una experiencia con una rúbrica. Es decir, salir de la soledad y el encierro del aula al trabajo en red” (1:04:01.83 – 1:06:25.89; 1:09:09.07 – 1:11:41.32; gerente de formación de Ceibal). Hay que mencionar además que para él:

El origen de Red Global se fue tejiendo desde la ANEP. Fueron hablando con Bretchner y de a poquito se fue tejiendo. Al principio era un proyecto Ceibal-ANEP. Después, Ceibal tomó la decisión de tomar los principios de la Red Global para todos los proyectos de Ceibal. Ahora es una forma de hacer Ceibal. De apoco se va consolidando. (1:12:02.66 – 1:14:10.57; gerente de formación de Ceibal)

La RGA aporta marco epistémico y conceptual que da cuerpo a Ceibal. Y agrega que “los cambios a los que se tiende son a que la tecnología no sea el centro, sino un facilitador; un nuevo modo de hacer escuela en base a liderazgos, evaluación y toma de decisiones en base a datos” (1:29:41.05 – 1:31:48.05).

En una dirección similar, el director de la fundación Ceibal dice que en el caso de Ceibal y “frente a las innovaciones *top down*, la Red Global aparece como la posibilidad de articular todo eso, pasó de ser un proyecto más, a ser un proyecto articulador” (19:24.80 – 20:35.54; director de la fundación Ceibal).

Con la RGA, Ceibal se apropia de conceptos, códigos comunicacionales, metodologías de trabajo en los centros, estrategias de comunicación transversales con dirigentes y docentes con lo que los técnicos de diferentes disciplinas que allí trabajan encuentran un discurso que les permite reconocerse entre sí como sujetos de la misma cultura organizacional con una tarea común. Así visto, la RGA consolida a Ceibal como una CdPA, porque la característica de aprender de la práctica está presente desde el primer momento.

Sobre los impactos de esas formas de proceder en el plano de la docencia directa, se observa que “los docentes buscan las aplicaciones que les interesan, las curan, las comparten, las comentan. No están obligados a usar lo que hay acá. Eso tiene mucho más que ver con hacia dónde va la educación” (00:38.18 – 00:56.44; director de la fundación Ceibal).

Además, agrega el dato de que “se promueve la investigación a nivel de los equipos docentes, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INED), la Agencia Nacional de Innovación e Investigación (ANII) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) han creado instrumentos para financiar investigaciones de equipos de docentes” (30:29.25 – 31:19.83; director de la fundación Ceibal). Se pasa “del paradigma tecnológico a la RGA” (12:59.93 – 14:49.28; director de la fundación Ceibal); “hoy en día el énfasis está más en cómo aprende la gente y dónde aprende. El impacto está más centrado en la cultura escolar, la calidad de las relaciones o en las habilidades socioemocionales que son más difíciles de precisar” (15:19.60 – 17:04.67; director de la fundación Ceibal). Por tanto, desde Ceibal, con el acuerdo de CEIP, se está gestando un modo de subjetivar a los docentes como investigadores, que proyectan, prueban, evalúan, comparten, debaten, y redefinen objetivos

y procedimientos. En este punto nos parece relevante comentar que la forma organizacional del sistema que aún conserva rasgos tayloristas, como lo vimos antes, deberá buscar los mecanismos para procesar los movimientos instituyentes, deriva natural de las modulaciones subjetivas en las prácticas docentes y los aprendizajes expandidos procesados en la comisión política de Ceibal.

En otra dirección, la coordinadora Ceibal–CODICEN enfatiza que el proceso de los diez primeros años ha generado adhesión en gran parte de los docentes, pero todavía quedan algunos que se resisten. El foco de su trabajo es acercar a los docentes por medio de jornadas de formación, cursos presenciales y virtuales. Destaca la incorporación de los equipos de videoconferencias en todas las escuelas como un recurso que facilita la comunicación entre los docentes con los estudiantes.

En algunos casos, se ha logrado y en otros estamos en vías de. Por eso es que seguimos trabajando, acercándonos a los docentes a través de jornadas y cursos presenciales, pero también de la virtualidad.

El hecho de haber integrado, por ejemplo, los equipos de videoconferencia en las escuelas ha sido un cambio maravilloso. Ha permitido a la gente conectarse en tiempo real y poder interactuar y nos han permitido ampliar la virtualidad y poder tener contacto con los docentes, facilitar los contactos entre docentes y también con los alumnos. Entonces, en ese sentido se está trabajando también. (13:39.53 – 14:33.95; coordinadora Ceibal–CODICEN)

Y agrega que en las prácticas las propuestas de aula son diferentes, entre los que incorporaron la tecnología y se dispusieron a formarse para darle un sentido pedagógico de quienes no lo han hecho.

Los que han adherido a las tecnologías y los que no, en tal sentido, se perciben diferencias entre un docente que, como decíamos antes, ha tenido la capacidad y ha tomado la decisión de ajironarse, seguir formándose. Me parece que es ahí, en las propuestas que uno percibe a nivel de aula la diferencia de una propuesta tradicional; donde el docente se cree el conocedor de todo el saber a una propuesta educativa mucho más participativa, que da otro nivel de autonomía al niño, capaz de buscar la información en distintos lugares por sí solo. Es un docente que va generando situaciones de aprendizaje diferentes. El niño no tiene que depender solo del conocimiento que le otorga o le proporciona el maestro, o los libros de texto que este le recomienda, sino un docente más abierto, conocedor de que en internet hay mucha información, pero también esa información lleva a la necesidad de que el docente trabaje y desarrolle el sentido crítico en el alumno (...) porque evidentemente en internet hay mucha información y el niño no puede creer que toda esa información sea real, valiosa, que es válida realmente.

Se trabaja con la capacidad crítica del niño, para que en su momento sea capaz de discernir y discriminar la validez del texto. En ese sentido uno ve que el maestro ha cambiado, no solo en su forma de planificar, porque planifica en una *laptop*, sino más que nada en lo que es fundamental, lo que es el propósito de la educación, la finalidad de la educación. Esta pasa de ser un mero desarrollo de contenido a un niño que desarrolla ciertos niveles de autonomía, que puede buscar información, que puede seleccionar información y que puede y debe intercambiar con sus compañeros y también con el docente, entendiendo al docente como parte de este proceso de formación. Son testimonios que voy viendo en las escuelas. (39:30.28 – 42:35.29; coordinadora Ceibal–CODICEN)

En esa dirección, también ubica el programa de *Ceibal en inglés*, “unos están aprovechando y otros no” (18:17.34 – 21:42.21; coordinadora Ceibal–CODICEN).

En un nivel más estructural, al preguntarle si Ceibal es una innovación nos contesta que Ceibal en sí mismo es innovación. Y que acelera los cambios en la transformación educativa porque son socios en el proceso. Pero, que por sí solo, no hubiera generado transformación.

Ella destaca los problemas de incorporar de las TIC a la vida cotidiana, por ejemplo, la variedad de trámites que ahora se realizan digitalmente, para justificar la necesidad de integrar las TIC al entorno educativo. En parte sesgada por el objetivo de su función, de los IC es la que pone más énfasis en los docentes que se resisten a Ceibal. A su vez, resulta interesante señalar que se refiere a los docentes como profesional de la enseñanza resultando difícil identificar la dimensión de aprendiz del docente, si bien el propósito de su tarea es acercar a los docentes a las propuestas de formación.

Por su parte, la subsecretaria, además de identificar que la asociación con la RGA implica una nueva forma de hacer escuela y se focaliza en la formación docente, pone énfasis en los términos que se incorporan al lenguaje compartido en la comisión política expresando: “Ahora se trata de construir habilidades (43:43.55 – 44:45.47; subsecretaria del MEC) no de trabajar contenidos”.

Y, además, menciona la emergencia de otras formas de concebir los procesos de pensamiento que intervienen en la construcción de conocimiento como, por ejemplo: “el pensamiento divergente, el heurístico, el algorítmico y el computacional” (37:41.96 – 40:19.48; subsecretaria del MEC).

En la misma dirección, en una cita extensa, en la que se refiere a la formación inicial de los docentes, dejando de lado la definición institucional (en Uruguay, la formación de los docentes tiene un nivel preuniversitario), plantea que la orientación en este nivel es que desde el primer día los futuros docentes se coloquen en posición de investigadores, no para que egresen como investigadores expertos sino para que adquieran las destrezas y la metodología del trabajo de un investigador.

También agrega que como este es un propósito compartido por otros países e instituciones, desde formación docente se está buscando socios e interlocutores para desarrollar una propuesta en esa perspectiva. En esta época, se avanza aprendiendo unos de otros de forma colaborativa, con los que ya lo han intentado. Al mismo tiempo, también se buscan pasantías como estrategia de formación de inmersión en otros países donde se desarrollan experiencias innovadoras como TIC. Y fundamenta “que el país se juega mucho en la formación de sus docentes” (47:47.72 – 52:34.75; subsecretaria del MEC).

En su discurso, constatamos la intencionalidad de las autoridades de buscar, crear y formar a los docentes con el objetivo de subjetivarlos como profesionales que investigan en redes colaborativas a nivel nacional e internacional.

La gerenta de Ceibal se concentra en el paradigma tecnológico cuando comenta que, al principio, los chiquilines que participaron en el primer piloto del 2007:

(...) Ninguno había visto una máquina digital. Fue un momento muy fuerte el de llevar tecnología a todas partes, a las casas, a los hogares y dar muchas oportunidades. Todavía sigue siendo un pilar y sigue estando presente, pero también aparecieron nuevas iniciativas. De alguna manera, puede ser que Ceibal sea como un departamento de innovación de ANEP. (03:39.71 – 04:52.92- 3; gerente de Ceibal)

Este comentario muestra la velocidad de los cambios que la sociedad uruguaya ha procesado, en parte por el desarrollo de las propias tecnologías y en parte por la consolidación de Ceibal.

Acorde con lo anterior, identifica que hubo un primer momento en el que el trabajo estuvo concentrado en la dimensión tecnológica, pero diferencia la intención del Plan Ceibal de la de Negroponte.

Con respecto a la parte más filosófica del programa, nosotros tuvimos algunas diferencias ya desde el principio. En este sentido, Negroponte planteaba que había que entregar las máquinas y ya con eso alcanzaba. Nosotros desde el principio sabíamos que no, que había que dar un apoyo; la máquina también era para el maestro, que lo fundamental era lo que hacía el docente en la clase, que la máquina era una ayuda, pero no por arte de magia iba a resolver todo y desarrollar los aprendizajes.

Yo creo que Uruguay, en ese sentido, si bien se subió y dijo el camino no es tener aulas de informática, sino tener la informática en el aula y en las casas y que los chiquilines se apropien de la tecnología. Todo eso quedó bastante instalado.

Se desmarcó un poco de los otros aspectos, nunca manejamos ninguna receta, lo adaptamos a nuestra realidad. Puedo entender que, en otros países, con otro nivel de los maestros, se proceda de otra manera. Pero acá no había mucha duda sobre eso. No hubo una discusión. A nadie se le ocurrió decir traemos la computadora y decirle al maestro que ya no venga. (46:40.31 – 48:31.59; gerente de Ceibal)

A su vez, en esta dirección dice que Ceibal-ANEP puede ser un modelo interesante de innovación, porque Ceibal está afuera del ente autónomo y al mismo tiempo porque trabajan juntos en la comisión política. Lo explica del siguiente modo:

Puede ser que sea un modelo interesante porque ANEP es una institución que tiene una complejidad enorme para su funcionamiento de operación, no más. Entonces, poder contar con su laboratorio al lado, que le está generando y ayudando a probar nuevas cosas y hacer pilotos y experimentar nuevas formas de hacer cosas, puede ser una combinación interesante, porque estamos afuera y no estamos afuera, en esta... (Ceibal como laboratorio de nuevas cosas)

Vamos a probar evaluar con rúbricas.

O sea, tenemos la fuerza y podemos hacer esas cosas porque estamos afuera y no nos tenemos que preocupar de la diaria y toda la gestión. Pero no somos totalmente externos, es una potencia. Permite que no sea totalmente de afuera. (55:44.63 – 58:05.21; gerente de Ceibal)

Sin dudas este es un nivel de innovación en el sistema, que al momento de recoger los datos está consolidado. Mencionamos antes que la comisión política es un lugar de aprendizaje expandido, ahora a la luz de estos comentarios sobre innovación, nos preguntamos sobre la potencia de Ceibal para innovar en la organización de todo el sistema, lo que podría llevar al diseño de una institucionalidad educa-aprende de sí misma a partir de los aprendizajes desarrollados en los nodos de una red que la sostiene en lugar de encorsetarla como lo ha hecho el modelo taylorista.

El director del DTEC deja en claro el proceso de transformación con algunos ejemplos:

En las ferias, al principio, los niños te hablaban de los botones que había que tocar para hacer cosas, ahora te hablan de los conocimientos. La tecnología es invisible, te hablan de los conocimientos.

En el último congreso *Siglo XXI, educación y Ceibal* no se habló de tecnología, siendo que era de tecnología. Se habló del conocimiento, cómo hacer, cómo enseñar, eso te muestra proceso. (37:03.96 – 37:33.60; director del DTEC).

Esta cita, además de mostrar que la transformación también está en el plano de los estudiantes, aspecto que no profundizamos porque no es el propósito del estudio, muestra el movimiento instituyente que se transforma en instituido con la incorporación de la invisibilización de las tecnologías, naturalizando su presencia como herramienta al servicio del aprendizaje.

Así mismo, destaca el proceso de aprendizaje sobre el uso con sentido pedagógico de las TIC que han hecho los docentes, lo que ve reflejado en el hecho de que ya no se las nombra especialmente, si no que están integradas como una herramienta más. Este aspecto muestra cierta contradicción con la observación que hace el director de la fundación Ceibal, para quien aún este nivel no se ha alcanzado, pero para valorar esta contradicción hay que entender que él nos aporta una visión general sobre el sistema, mientras que el director del DTEC lo hace sobre el nivel de CEIP, el primero de los subsistemas en el que se inició la implementación del Plan Ceibal. Por lo tanto, al mismo tiempo que señalamos la contradicción también la relativizamos.

Por su parte, la secretaria de AdeMU, con cierta alarma, comenta que con la inclusión de la tecnología en la vida la experiencia está siendo sustituida por la imagen y argumenta que ahora hay una necesidad nueva que es la de sacar los niños al patio. Como vemos, ella trae el plano de las prácticas sociales vinculadas a la circulación de los cuerpos en el espacio de los centros. Al respecto, plantea invertir el propósito que en el origen de la escuela instala modulaciones subjetivas que configuran agencias de cuerpos quietos y atentos en un punto adelante, direccionados a la figura del docente como portador de conocimiento.

En la Tabla 7.1. sistematizamos los elementos más relevantes que surgen con cada informante para comprender cada dimensión.

Tabla 7.1.

Síntesis de informantes clave por dimensión

Ubicación institucional	Implementación	Innovación
1. Comisión política de Ceibal, Subsecretaría, de MEC	Inicio con modelo <i>top down</i> . Proyecto político de inclusión social para disminuir la brecha digital a la que la ANEP le aporta la dimensión pedagógica para promover un buen uso de la información y el conocimiento en los estudiantes y el desarrollo de la capacidad crítica en las familias: <i>navegación segura</i> . Los docentes que se resisten a aprender e incorporar las TIC se centran en la transmisión de conocimiento y rechazan formar en habilidades.	Se trata de construir habilidades no de trabajar a contenidos. Intencionalidad de que los docentes se formen como investigadores. Los dispositivos de transformación más relevantes son la figura de la MAC y la asociación con la RGA.
2. Director DTEC	Inicio con modelo <i>top down</i> . 1º Coordinación pedagógica, etapa de sensibilización y publicación de la propuesta pedagógica. Ahora no se habla de la tecnología sino de los aprendizajes.	Digitalización de la información en GURÍ, amplía el tiempo de trabajo pedagógico. Equipo de videoconferencia que facilita comunicación entre equipos docentes y permite la modalidad de <i>Ceibal en inglés</i> . Otros programas como <i>Científicos en el aula</i>

3. Coordinadora Ceibal-CODICEN	Inicio con modelo <i>top down</i> , proyecto político. El sistema educativo tiene que adaptarlo para que el docente lo vea como ayuda a la propuesta pedagógica. Aún hay docentes que se resisten a las TIC.	RGA, enfoque integrador entre recursos tecnológicos, pedagógicos y recursos humanos de forma situada. Equipo de videoconferencia que facilita comunicación entre equipos docentes y permite la modalidad de <i>Ceibal en inglés</i> . Hay diferencia en las propuestas del docente que incorpora las TIC del que no. Ceibal es innovación.
4. Gerente general de Ceibal.	1º momento concentrado en lo tecnológico, pero es un modelo 1:1 versión Uruguay. A algunos docentes les costó, pero ahora se manejan bastante bien.	Equipo de videoconferencia que facilita comunicación entre equipos docentes y permite la modalidad de <i>Ceibal en inglés</i> . Ceibal amplificó innovaciones que se venían haciendo. Ceibal es la agencia de innovación de ANEP, como laboratorio de pruebas, diseña pilotos, evalúa y rediseña.
5. Gerente de formación en Ceibal.	Modelo <i>top down</i> en el modo de formación en servicio. La disposición de los docentes a aprender ha cambiado, al principio demandaban cursos inespecíficos ahora la demanda es específica y concreta. Se pasó de la alfabetización al componente pedagógico. Hay algunos ubicados en la resistencia, pero también esa actitud puede responder a otros problemas vinculados con el malestar institucional. La comunidad presiona a los docentes para que utilicen las <i>laptops</i> .	Es importante la posición de la dirección del centro. RGA afecta tanto al centro como al aula y al docente que lo pone a trabajar en red. La RGA es una forma de hacer Ceibal, liderazgos, evaluación y toma de decisiones en base a datos. Multiplicidad de propuestas a distancia y presenciales que los docentes pueden optar desarrollando un currículo que cobra sentido desde su trayectoria de formación. <i>Aprender todo@s</i> son proyectos con la comunidad. Diseñando el cambio son proyectos de centro.
6. Director de la fundación Ceibal	El modelo <i>top down</i> ya está claro que no sirve para impulsar la innovación. La RGA es un proyecto articulador para la innovación. Los docentes recién están cambiando el lenguaje, eso muestra la disposición a incorporar las TIC y aprender.	La innovación requiere clima de confianza, los cambios se generan en entornos de relaciones horizontales dentro de estructuras flexibles con el manejo de saberes relacionales y articulados para operar sobre problemas reales. RGA, proyecto articulador.
7. Secretaria general de AdeMU Montevideo	Inicio con modelo <i>top down</i> . Tensión entre el ente autónomo y el Poder Ejecutivo por aspectos presupuestales y de autonomía en especial por afectar a la libertad de cátedra. Fue una sorpresa que generó enorme resistencia. No hay posición escrita del gremio porque se apoya la dimensión de inclusión de la política pública. Después del primer momento de shock, desconfianza y temor a perder la autonomía, los docentes avanzaron con el Plan Ceibal.	La inclusión de la tecnología trae la necesidad de preocuparse por el movimiento de los cuerpos de los estudiantes.

7.3. Síntesis de los principales resultados del análisis de los informantes claves

Según se desprende de los IC Ceibal tiene dos dimensiones, la tecnológica y la pedagógica. La primera es derivada directamente de la política pública de inclusión social y la segunda de la iniciativa de las jerarquías del sistema educativo. Empezando por CEIP, los diferentes subsistemas formularon su proyecto pedagógico con TIC, los que al momento de recoger los datos se articulan con la misión y la visión de Ceibal y los principios de la RGA.

Como consecuencia de ese proceso, se instalan dos velocidades en el desarrollo de Ceibal: la de las autoridades del sistema y la de la docencia directa.

En el nivel del CEIP, cuando analizamos las innovaciones organizacionales y las modalidades y contenidos de las propuestas de formación docente, identificamos los modos subjetivantes que se promueven desde sistema para el desarrollo de un perfil docente que se ajuste al nuevo ecosistema educativo.

El perfil del docente, que se desprende de los discursos de los IC, es consistente con el que se desprende del análisis de los documentos. Implica el desarrollo de la competencia reflexiva y la incorporación de metodologías de trabajo en base a objetivos que se evalúan para tomar nuevas decisiones documentadas. Además, es un docente que intercambia con sus pares y aprende de ello. Es un profesional que se compromete con el desarrollo de la disciplina. Está inserto en un sistema educativo en el que sus directivos no solo gestionan, también, son parte activa del desarrollo disciplinar, por lo que asumen la función de líderes en ese proceso.

En base a lo que analizamos hasta aquí, Pensamos que en la tensión que deriva de la velocidad que imprimen los directivos en los modos subjetivantes sobre el perfil docente con la de la agencia de estos en la docencia directa, se van reconstruyendo las identidades profesionales y las IdA de los docentes, así como las expectativas sobre esas configuraciones. Además, se van fundando nuevos soportes epistémicos de los que derivan nuevas prácticas educativas y nuevos escenarios en la educación formal, que deviene de la metáfora de la red y de las prácticas colaborativas, como por ejemplo los dispositivos de *Ceibal en inglés*, las MAC y las dinamizadoras Ceibal, así como las diversas propuestas de formación para los docentes, promovidas desde la gerencia de formación Ceibal.

Es un proceso complejo que, en el nivel singular, implica la negociación de las posturas de las que el docente fue agenciándose en su trayectoria de participación personal, con las nuevas agencias que se configuran en las condiciones particulares del nuevo ecosistema educativo en el que ejerce su práctica profesional. En tanto, en el nivel institucional la tensión entre los movimientos instituyentes y los instituidos van dando lugar a otras formas de vínculos interinstitucionales, como los que se gestan en la comisión política a partir de donde se generan nuevos lazos entre el estado y el ente autónomo, entre los agentes educativos, entre diversidad de técnicos que se incorporan al ámbito educativo para diseñar contenidos y entornos de aprendizaje y, finalmente, entre los componentes del triángulo interactivo en el escenario concreto de la práctica docente en la vida cotidiana de los centros (Coll et al., 2008a).

Por otra parte, de los discursos de los IC, en lo que respecta a la formación docente, identificamos tres fases, la primera de alfabetización digital, la segunda de uso con sentido pedagógico de TIC y la tercera de apropiación TIC en la que, de forma propositiva, los docentes demandan cursos a partir de necesidades específicas que surgen de la práctica o de una situación problema. Hay que aclarar que la tercera fase es diferente de la preocupación que circulaba en AdeMU al principio, respecto de la preparación/formación de los docentes antes de incorporar las TIC al aula. En el primer momento la pregunta sobre la formación era inespecífica y genérica,

¿qué cursos hay para los docentes? Si bien la demanda sobre la formación está presente siempre el pasaje de la demanda inespecífica a la específica corrobora el cambio.

Primera fase: Corresponde con la construcción del proyecto pedagógico y la consolidación del parque tecnológico. Es el tiempo en el que comienza el proceso de transformación de Departamento de Informática del CEIP a DTEC, se desarrolla el modelo de formación en servicio representado en las MAC y las dinamizadoras Ceibal que sigue operando al momento de recoger los datos. También se instala la Feria Ceibal como modelo nacional para compartir buenas prácticas.

Segunda fase: Se consolida el DTEC, se concreta la asociación con la RGA y la gerencia de formación de Ceibal desarrolla propuestas que trascienden la alfabetización. A partir de aquí, el DTEC cumple una función de transversalización institucional, entre el gobierno de la educación con los docentes dedicados a la docencia directa y con Ceibal.

Tercera fase: Coexisten múltiples propuestas de formación en contenido y modalidad que en algunos casos son coordinadas por Ceibal y en otros por el DTEC.

Por otra parte, en un plano más pragmático, las tecnologías que destacan como provocadoras de grandes cambios a nivel del aula y del centro son los equipos de videoconferencia, no por las dimensiones, que no son de despreciar, sino por lo que permiten y provocan en términos de comunicación entre pares y en la incorporación de otros entornos para el aprendizaje.

En particular, sobre la disposición de los docentes ante Ceibal todos coinciden en que, en general, ha cambiado, si bien dos dicen que aún hay algunos en la posición de resistencias. Ese cambio en los docentes también tiene tres momentos: el del inicio, que estuvo marcado por el shock que les produjo la primera noticia sobre Ceibal como una política pública que se implementaría por intermedio de la escuela, el segundo, en el que hicieron el proceso de incorporar el lenguaje asociado a Ceibal y naturalizaron la incorporación de las TIC al aula y el tercero está marcado por el posicionamiento proactivo y crítico ante la formación.

En relación con los que permanecen en posición de resistencia nos dan tres explicaciones: una es que enmascara otros malestares vinculados a las condiciones de trabajo, la segunda es que se trata de docentes que tienen una concepción sobre el conocimiento como algo limitado y abarcable, que ellos ya poseen y la tercera trata sobre la concepción de la enseñanza, explica la resistencia a formar en habilidades en lugar de transmitir conocimiento.

Los nueve primeros años Ceibal fue dirigido por la comisión política, donde al partir de la dimensión tecnológica y la pedagógica se fue construyendo una nueva forma de hacer escuela que al momento de recoger los datos se articula con los postulados del proyecto de RGA. Tanto plan Ceibal como CODICEN reconocen en los sustentos epistémicos de la RGA un lenguaje, unas prácticas y unos objetivos comunes. Pensamos que la incorporación a la Red, así como lo que la Red representa para los integrantes de la Comisión política (en ellos el nuevo sistema) fue posible por el proceso previo de aprendizaje expandido (Engeström, 2001; 2014) que inició en la primera fase y continúa, lo que configura una innovación estructural que da paso a la innovación en la docencia directa y en la gestión organizacional.

Al parafrasear a algunos de los informantes, en Ceibal se ha vivido un proceso de mutuo reconocimiento (gerente de formación) entre los que desarrollaron la dimensión tecnológica y los responsables de la dimensión pedagógica. Es un proceso que partió del paradigma tecnológico y ahora se encuentra en el paradigma de la Red, tomando las palabras del director de la fundación Ceibal. Se pasó de un modelo *top down* centrado en la tecnología

a un modelo *inherente* o mixto en el que las autoridades proponen y definen orientaciones, pero no obligan, sino que invitan a probar.

Si bien, algunos opinan (coordinadora Ceibal -CODICEN y subsecretaria del MEC) que todavía hay docentes que se resisten, en general, afirman que salieron de una resistencia inicial producto de la sorpresa y pasaron a ser proactivos.

En la Figura 7.7. sistematizamos los momentos de apropiación TIC según los IC.

Figura 7.7.

Momentos de apropiación TIC en los docentes de CEIP según los informantes clave



Anexo 8. Informe de análisis a las entrevistas de las docentes

Estructura del informe

8.1. Principales resultados generales del análisis a las entrevistas de la muestra

8.2. Aspectos particulares de los principales resultados del análisis a las entrevistas de la muestra.

8.2.1. Entusiastas

- **Dimensión implementación**
- **Dimensión innovación**
- **Dimensión comunidad**
- **Dimensión de aprendizaje**
 - Sobre Ceibal
 - Sobre sí mismo como aprendiz de ceibal
 - Sobre sí como aprendiz, a consecuencia de ceibal
- **Síntesis de los Principales Resultados las Entrevistas a las Entusiastas**

8.2.2. Suscriptoras

- **Dimensión implementación**
- **Dimensión innovación**
- **Dimensión comunidad**
- **Dimensión de aprendizaje**
 - Sobre Ceibal
 - Sobre sí mismo como aprendiz de ceibal
 - Sobre sí como aprendiz, a consecuencia de ceibal
- **Síntesis de los Principales Resultados las Entrevistas a las Suscriptoras**

8.2.3. Descontentas

- **Dimensión implementación**
- **Dimensión innovación**
- **Dimensión comunidad**
- **Dimensión de aprendizaje**
 - Sobre Ceibal
 - Sobre sí mismo como aprendiz de ceibal
 - Sobre sí como aprendiz, a consecuencia de ceibal
- **Síntesis de los Principales Resultados las Entrevistas a las Descontentas**

Recordamos que identificamos tres grupos de rasgos en la disposición a aprender en docentes de la ciudad de Montevideo y que integramos la muestra intencional con tres de cada uno: descontentas (D_M1, D_M2 y D_M5), entusiastas (E_M4, E_M8, E_M9) y suscriptoras (S_M3, S_M6, S_M7).

Analizamos las entrevistas semiestructuradas con cuatro dimensiones, algunas de las cuales se subdividen en subdimensiones de las que derivan categorías: 1) implementación, 2) innovación con dos subdimensiones, con Ceibal e independiente de Ceibal, 3) comunidad, subdividida en dos, externas al centro e internas al centro, 4) la dimensión de aprendizaje que, a su vez, la subdividimos en tres: lo que aprendió de Ceibal, lo que aprendió de sí mismo como aprendiz de Ceibal y, por último, lo que aprendió de sí mismo como aprendiz a consecuencia de las experiencias de aprendizaje con Ceibal. Aportamos una representación de lo descrito en la Figura 8.1.

Al igual que con las otras fuentes de información, iniciamos con el análisis de concurrencia entre dimensiones y categorías como una orientación que necesita complementarse con el análisis de contenido. El que estructuramos según los grupos de rasgo organizando los principales resultados particulares por dimensiones y categorías en cada uno.

Figura 8.1.

Representación de dimensiones para el análisis a las entrevistas de las integrantes de la muestra



Con este análisis identificamos cinco grupos de rasgos en la disposición a aprender.

8.1. Principales resultados generales del análisis a las entrevistas de la muestra

El análisis de concurrencia entre dimensiones y los discursos de las docentes muestra en primer lugar que solo en la dimensión comunidad dos docentes, E_M8 y S_M6, no aportan información. Por consiguiente, en segundo lugar, muestra que para el resto de las dimensiones todas tienen algo que comentar destacándose, E_M9 y E_M4 por la cantidad de aportaciones (ver Figura 8.2). En tercer lugar, en términos absolutos, las entusiastas son las que aportan más información.

Por otra parte, al comparar la relación entre el Gr⁵¹ y la duración de las entrevistas (ver Tabla 8) vemos que no hay correspondencia entre el Gr y el tiempo de las entrevistas. La entrevista más larga es la de D_M6 con 1h 12 min 44 seg., con un Gr de 25, en el otro extremo la más corta es la de E_M8, con una duración de 29 min 27seg, con un Gr de 19. De la comparación entre ellas no surge relación proporcional alguna entre sí, lo que tampoco ocurre comparando entre todas. En este sentido, verificamos que el Gr es un dato que nos orienta para identificar las entrevistas con más aportaciones, las que habrá que valorarlas cualitativamente, ya que puede suceder que las aportaciones versen sobre el mismo tópico y no sobre tópicos diferentes.

Cuando analizamos la tendencia en el Gr por grupo de rasgos vemos que la diferencia entre la que presenta el mayor Gr y la que presenta el menor varía en 10 puntos en el caso de las descontentas, en 14 cuando se trata de las suscriptoras y en 28 entre las entusiastas (ver Figura 8.3).

Cuando nos detenemos a hacer el análisis por dimensión, vemos que en la dimensión implementación (ver Figura 8.4) E_M4 y S_M7 coinciden en que tienen la mayor cantidad de aportaciones y, además, comparten la mayor aportación en la categoría sobre la afectación subjetiva del aspecto tecnológico. También vemos que D_M1 no registra comentarios en las categorías instrumental y pedagógica y que E_M8 tampoco en la de objetivos de Ceibal. Además, en esta última categoría, de las restantes docentes, siete presentan una cita y una, dos. Ello corrobora lo poco que saben las docentes sobre los objetivos de Ceibal, como lo vimos en las ECS.

Por otra parte, en el análisis de tendencia de coocurrencia en dimensión implementación vemos que la categoría destinada a indagar sobre los objetivos de Ceibal es la que cuenta con la menor cantidad de citas, mientras que en las categorías implementación tecnológica e instrumental se registra la mayor cantidad de aportaciones en términos generales. Por último, sorprende que, en la categoría destinada a identificar la dimensión

51 Cantidad aproximada de número de citas.

de implementación pedagógica, no se observan las mayores aportaciones, sino que, por el contrario, es menor con relación a las otras dos (ver Figura 8.5).

Al pasar ahora a la dimensión innovación en el gráfico de análisis de tendencia de concurrencia entre dimensión innovación y las entrevistas a las docentes, vemos que E_M9, E_M4 y D_M2 presentan la mayor cantidad de aportaciones. En lo que respecta a las categorías que no están asociadas con Ceibal, advertimos que hay referencias en E_M9 y en D_M5; en innovación en el aula e innovación epistémica solo en E_M9. Además, ninguna de las docentes registra actividad en la categoría de innovación en el centro. Al observar las categorías asociadas a la innovación con Ceibal vemos que, con la excepción de D_M5, todas aportan en la categoría de innovación en el aula. Además, entre ellas, muestran una actividad similar, mientras que en la categoría de innovación en el centro con Ceibal todas tienen algún aporte. En la categoría de innovación epistémica, E_M4 destaca por la cantidad de aportaciones, seguida de S_M3 y D_M2, luego figuran E_M9 y E_M8, seguidas de D_M1 y D_M5 y finalmente S_M6 (ver Figura 8.6).

Con respecto a la dimensión comunidad, del análisis de tendencia de concurrencia entre dimensión comunidad y las entrevistas a las docentes, lo primero que observamos es que es la dimensión que cuenta con menos aportaciones, si bien hay aportaciones de siete de las nueve, E_M9, E_M4, S_M7, S_M3, D_M1, D_M5, D_M2. Las siete aportan en la categoría comunidades de centro, sobre aspectos vinculados a las CdP. De ellas, cuatro, E_M9, S_M3, E_M4 y D_M5, además, aportan elementos que permiten identificar que han tenido o tienen experiencia de participación en alguna CdPA. En cuanto al análisis de tendencia según se trata de aportaciones sobre CdP o CdPA interna o externa al centro vemos que, en cuanto a las CdP de centro, las que comentan algo son seis, E_M9, E_M4, S_M7, S_M3, D_M1, D_M5 y D_M2. Tres, además, hacen aportaciones sobre CdPA internas al centro, E_M9, E_M4 y D_M5. En cuanto a las comunidades externas al centro, cuatro hacen referencias a CdP, E_M9, S_M7, S_M3 y D_M2, en cambio sobre CdPA solo aportan E_M9 y D_M1 (ver Figura 8.7).

Por otra parte, en la Figura 8.8 vemos que la mayoría de las aportaciones recaen sobre las CdP o CdPA internas al centro, de donde podemos desprender que las comunidades que no están relacionadas directamente con la práctica, o no son relevantes para pensarla o se trata de que en el medio no hay otras comunidades que reflexionen sobre la enseñanza que tengan incidencia en los procesos de reflexión sobre la práctica de los docentes.

En cuanto al análisis de tendencia de concurrencia de la dimensión aprendizaje en las entrevistas a las docentes, organizadas en tres subdimensiones: lo que aprendió sobre Ceibal, lo que aprendió sobre sí como aprendiz de Ceibal y lo que aprendió sobre sí como aprendiz. Es interesante ver que en la primera es donde se registra la menor cantidad de aportaciones, llegando a cero en el caso de la categoría sobre los objetivos de Ceibal. Además, es en la que en promedio participa la menor cantidad de docentes. En cambio, en la última es en la que no solo participan más cantidad de docentes, sino que se encuentra la mayor cantidad de aportaciones (ver Figura 8.9).

En un extremo, con la menor participación se ubica D_M2 de quien tenemos registro de actividad en las categorías 16, 22 y 23, es decir 3/10. En el otro extremo, se ubica S_M7 y S_M3, quienes aportan en todas las categorías con excepción de la 1 en la que no aporta ninguna de las docentes, es decir que S_M7 y S_M3 aportan en 9/10 categorías.

En orden le sigue E_M4, quien aporta en todas las categorías con excepción de 15 y 13 y S_M6 sin actividad en 15 y 22, es decir 8/10. Luego se ubica E_M8 sin actividad en 15, 22 y 23, es decir 3/10, seguida por E_M9 sin participación en 15, 16, 19, 22 y 23; y E_M1 sin participación en 15, 16, 17, 18 y 22, es decir 5/10. Por

último, sin participación en 6/10 tenemos a D_M5, que marca 0 en 15, 16, 17, 18, 19 y 22, es decir que D_M5 participa en 4/10.

Figura 8.2.

Análisis de tendencia de concurrencia entre las dimensiones y las entrevistas a las docentes

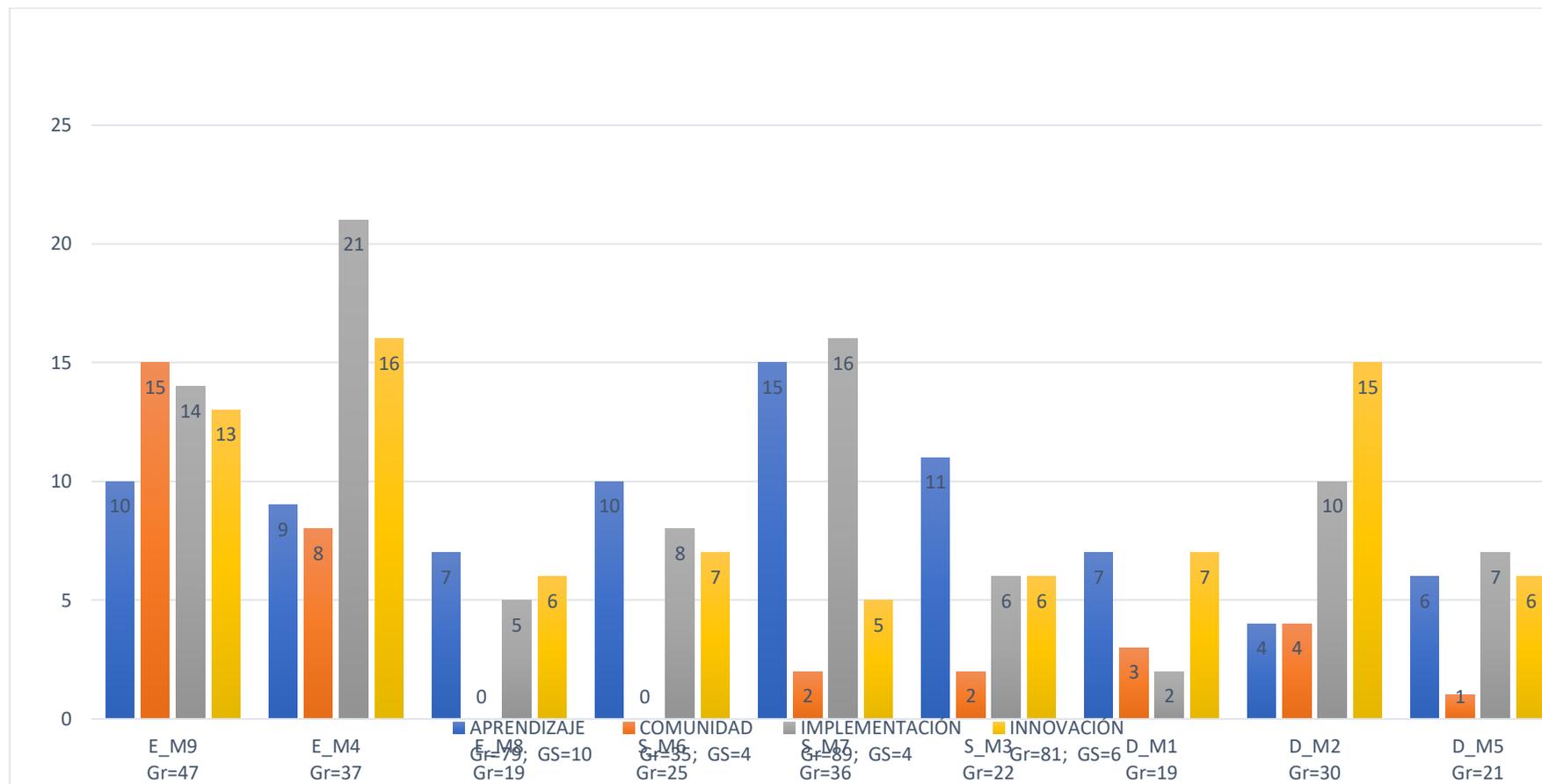


Figura 8.3.

Gráfico de análisis de tendencia de concurrencia absoluta entre gr absoluto y las docentes agrupada por rasgos de disposición al aprendizaje

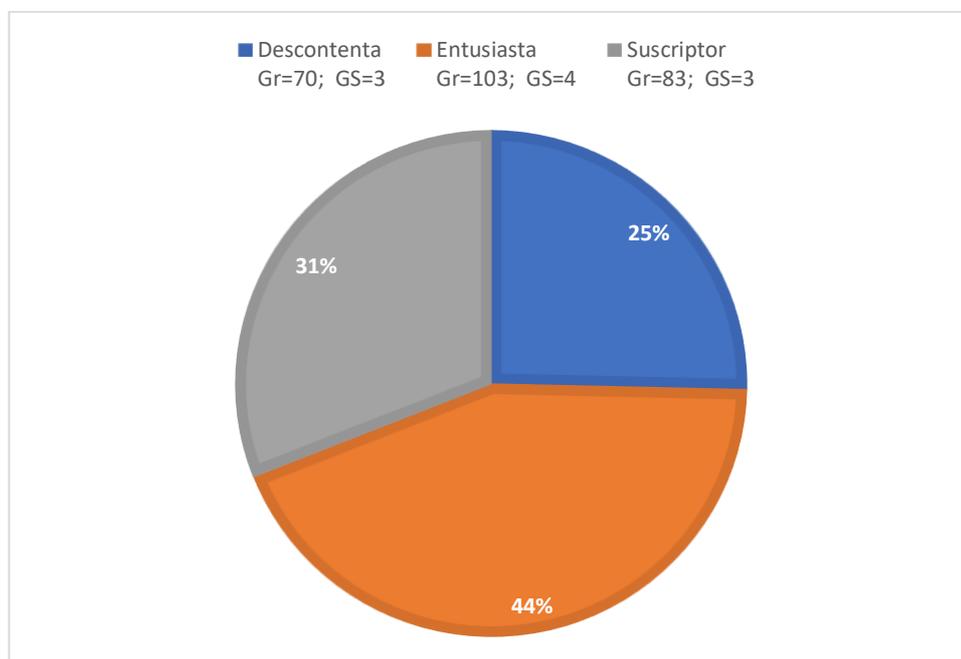


Tabla 8.

De relación entre Gr y el tiempo de las entrevistas por docente

Tiempo	E_M9 Gr=47	E_M4 Gr=37	E_M8 Gr=19	S_M6 Gr=25	S_M7 Gr=36	S_M3 Gr=22	D_M1 Gr=19	D_M2 Gr=30	D_M5 Gr=21
Horas:									
minutos.	40.20	30.48	29.27	1:12.44	55.01	51.57	50.55	39.32	1:04.01
segundos									

Figura 8.4.

Gráfico de análisis de tendencia de concurrencia entre dimensión implementación y las entrevistas a las docentes

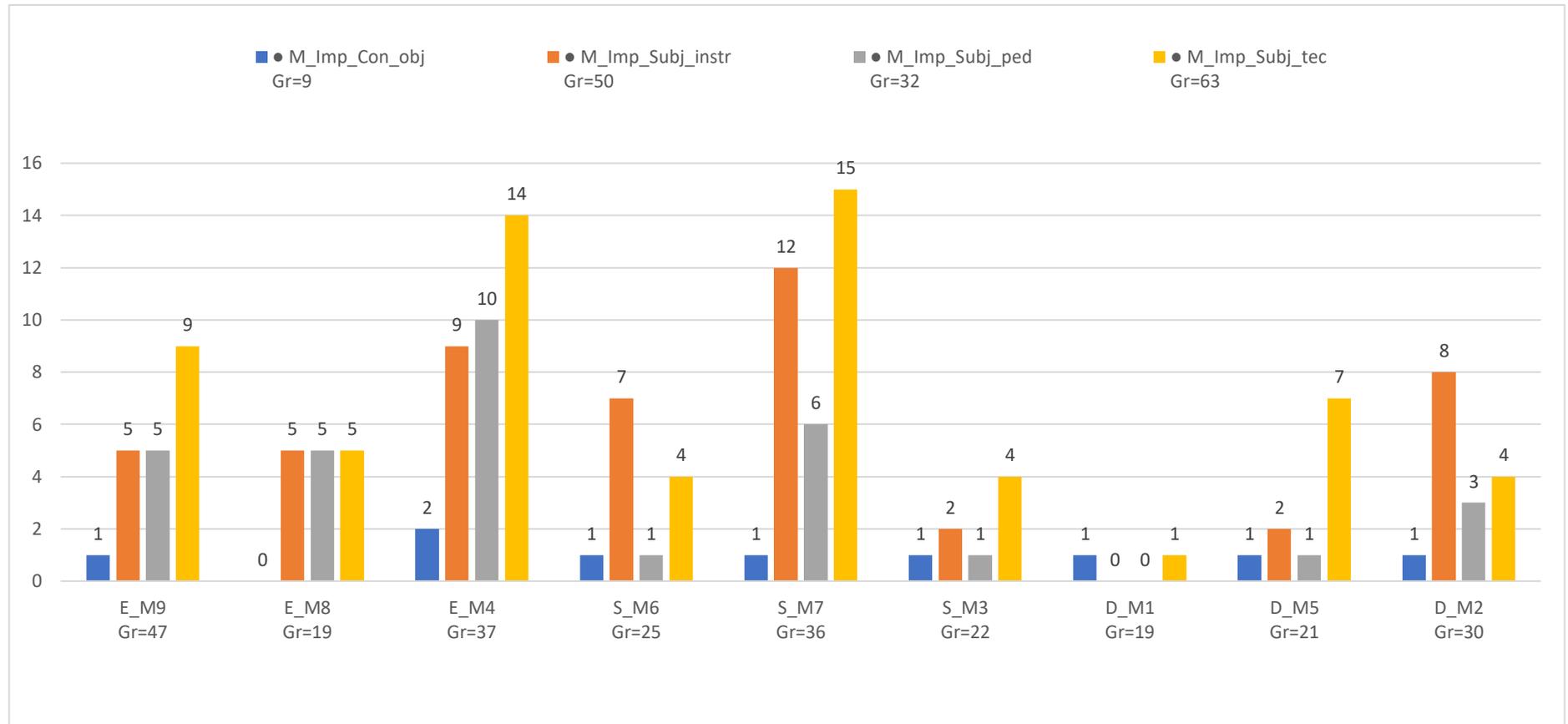


Figura 8.5.

Gráfico de análisis de tendencia de coocurrencia en dimensión implementación

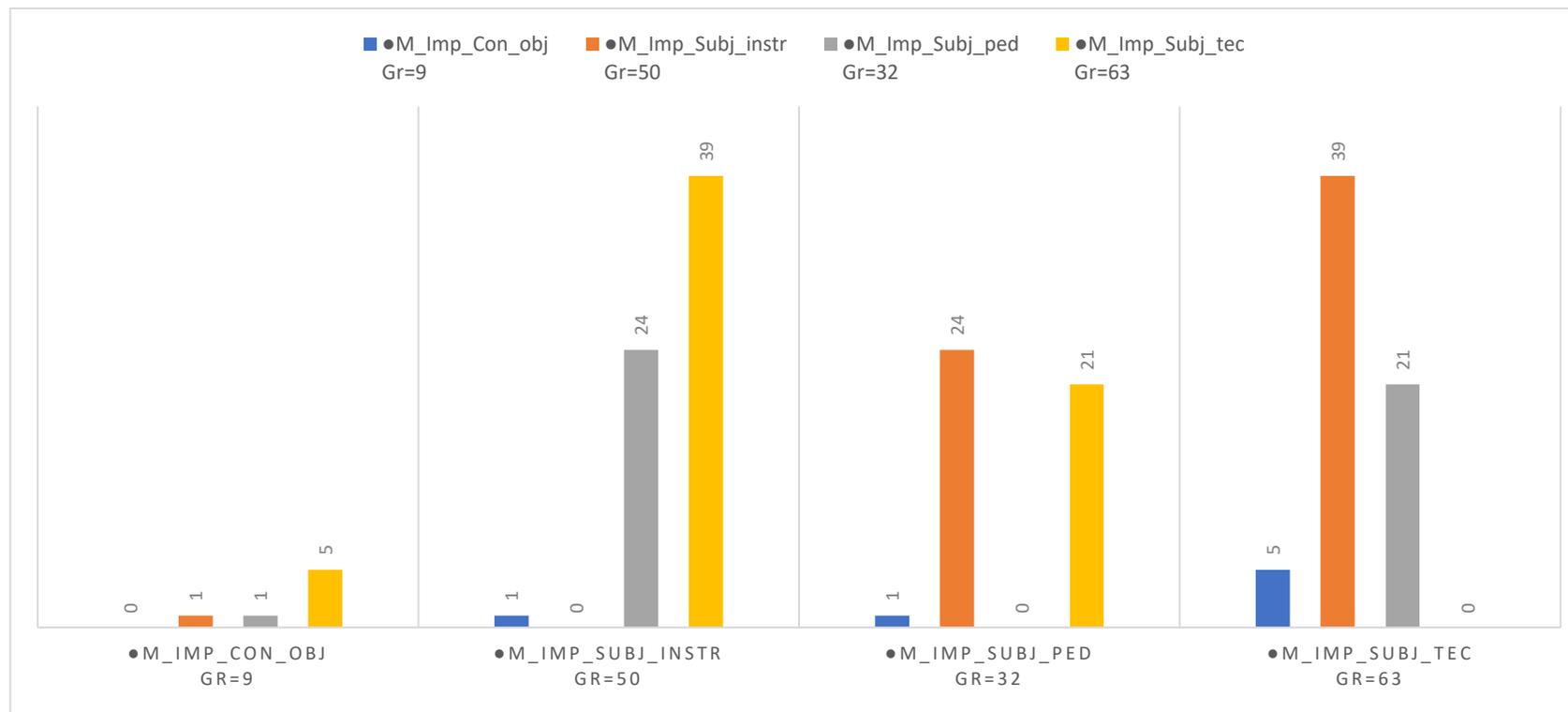


Figura 8.6.

Gráfico de análisis de tendencia de concurrencia entre dimensión innovación y las entrevistas a las docentes

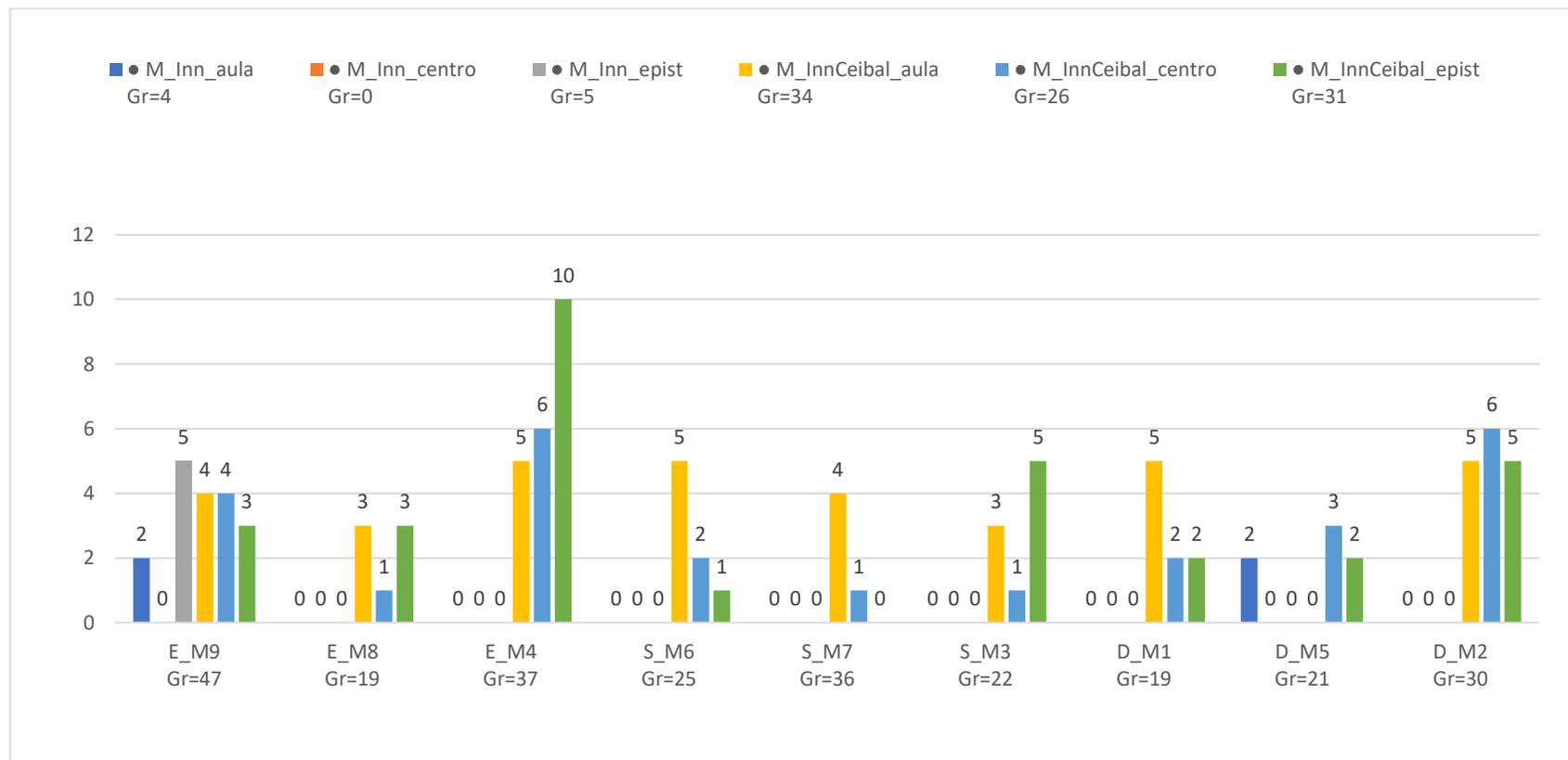


Figura 8.7.

Gráfico de análisis de tendencia de concurrencia entre dimensión comunidad y las entrevistas a las docentes

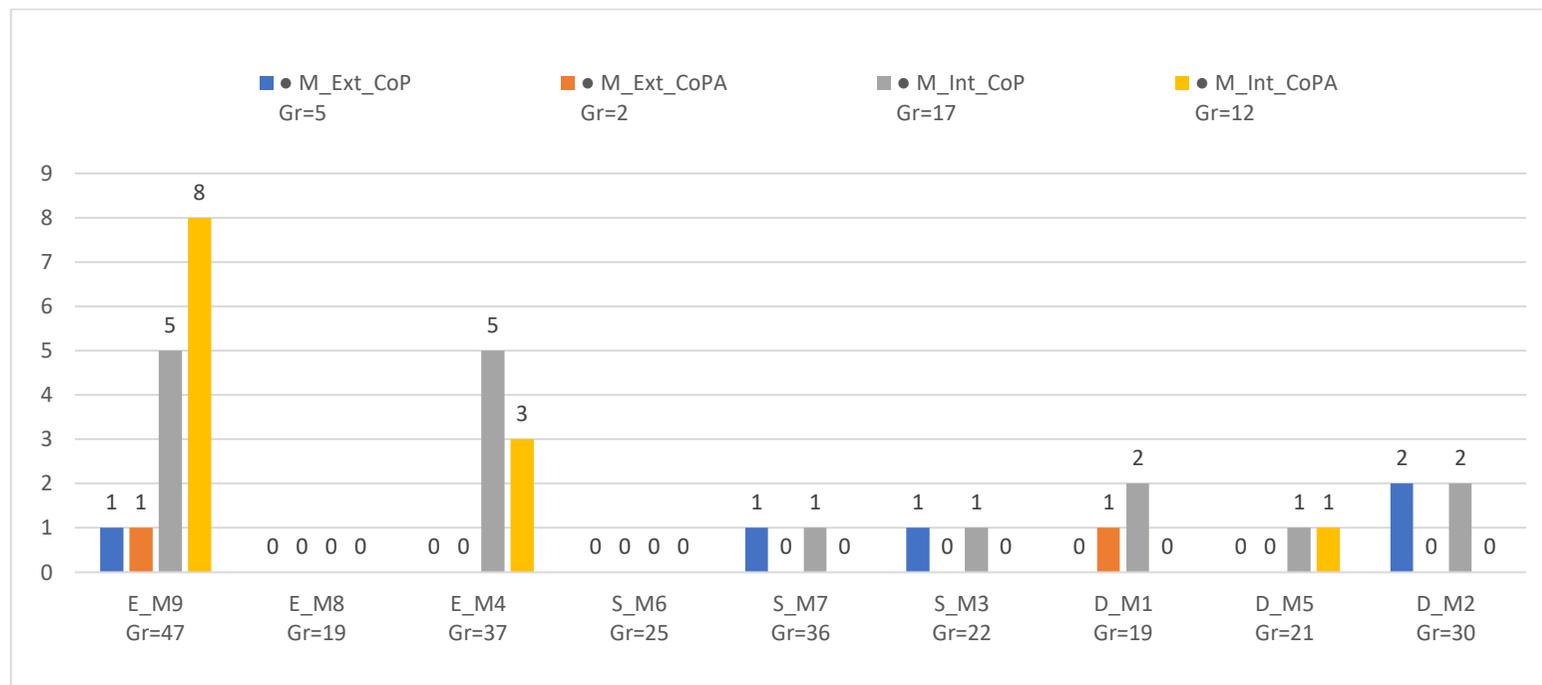


Figura 8.8.

Análisis de tendencia de coocurrencia en la dimensión comunidad en las entrevistas a las docentes

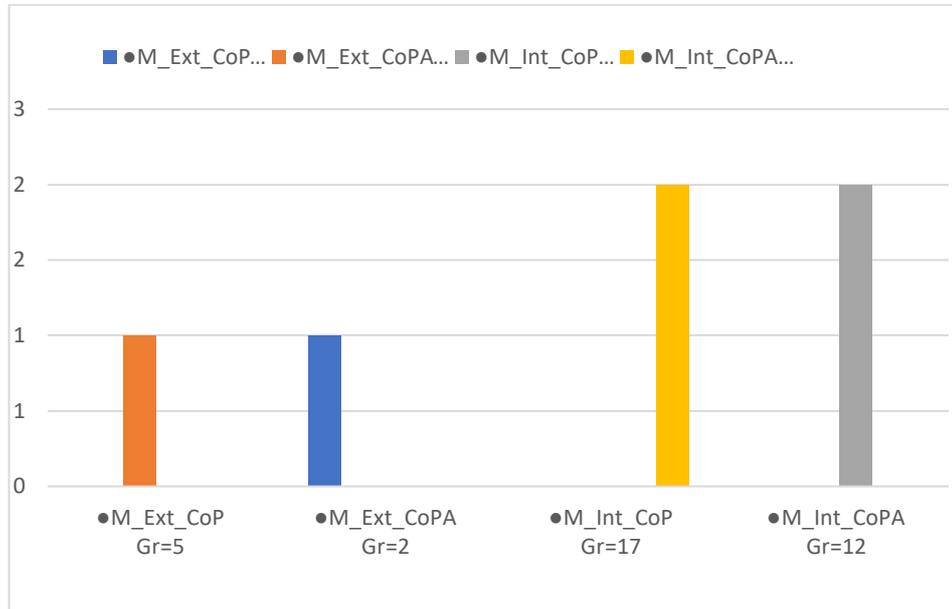
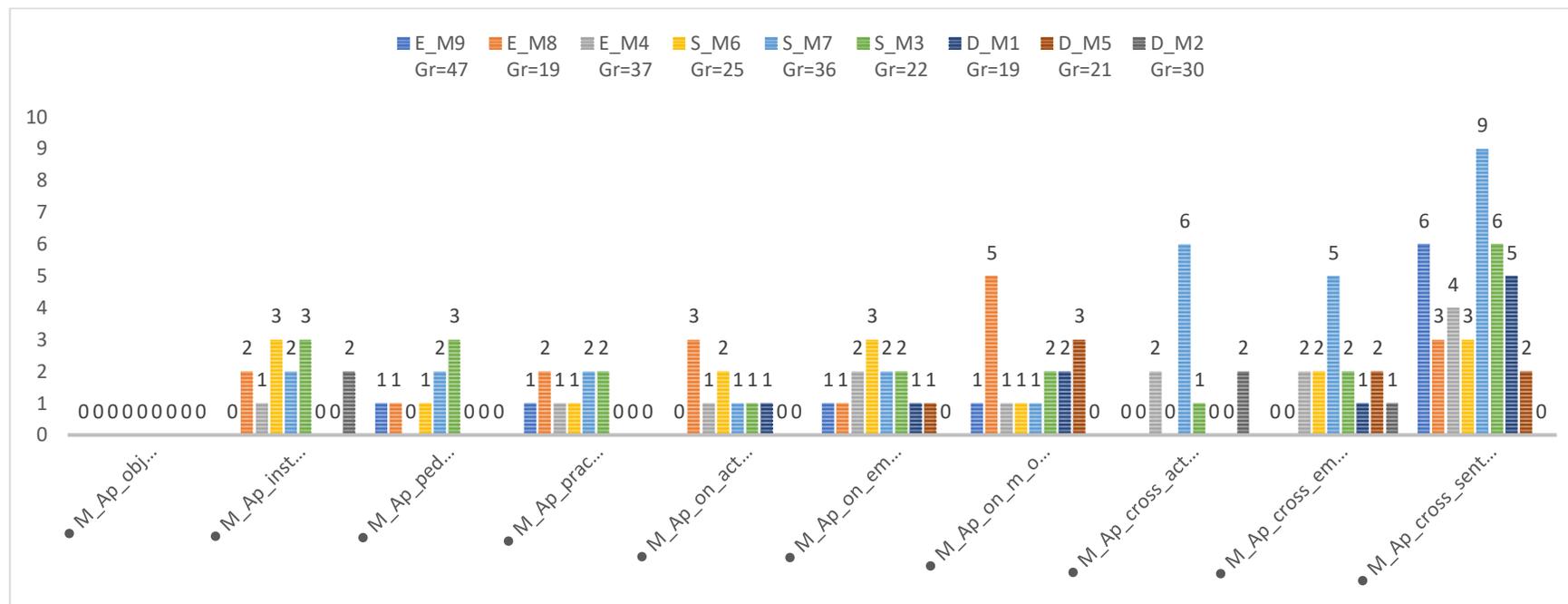


Figura 8.9.

Gráfico de análisis de tendencia de coocurrencia en la dimensión aprendizaje en las entrevistas a las docentes



8.2 Aspectos particulares de los principales resultados del análisis a las entrevistas de la muestra

Presentamos la información organizada por agrupación de rasgos y por dimensión. Primero analizamos los principales resultados de las entusiastas, segundo las suscriptoras y tercero las descontentas.

Antes de pasar al desglose por grupo de rasgos, consideramos oportuno comentar algunos aspectos particulares que están presente en los tres. En dos dimensiones, implementación y aprendizaje, buscamos información sobre lo que conocen, donde están publicados, cómo valoran los objetivos de Ceibal y qué piensan que aprendieron a partir de los objetivos de Ceibal. Excepto el caso de S_M3, las docentes dicen desconocer los objetivos de Ceibal y en su totalidad no pueden indicar dónde están publicados.

En la entrevista, S_M3 refiere que después de la instancia en la ECS se quedó pensando en la pregunta sobre los objetivos:

Quedé pensando (...) uno de los objetivos que yo leí, es que cada niño pudiera llegar a tener su computadora igual que el docente. Y que fuera usada como herramienta didáctica y también poder evaluar con esa herramienta.

¿Qué pienso de esos objetivos? Totalmente de acuerdo con la inclusión de la tecnología. Para mí, es un avance que solo suma. (S_M3 - 01:25.95 – 02:12.89)

En función de esto, corroboramos lo que ya observamos en las ECS sobre que las docentes conocen y aprueban el componente de la política pública de inclusión social. Pero, en general, no pueden dar cuenta de un discurso oficial sobre el componente pedagógico y tampoco saben dónde buscarlo.

Incluso S_M3 hizo una búsqueda de los objetivos de Ceibal, en el tiempo que pasó entre la ECS y la ES personal y comenta que no tuvo éxito y hace la referencia a lo que cree leyó alguna vez. Por su parte, S_M6, molesta, dice “(...) porque si hay objetivos, ¿dónde están?! (S_M6 - 10:56.70 – 11:08.21).

En general, prima el conocimiento sobre el sentido de inclusión social de la política pública, más que el conocimiento sobre los objetivos de la dimensión pedagógica. Este dato, por una parte, concuerda con lo que venimos observando a partir del análisis de los documentos y de las ES a los informantes clave, sobre que Ceibal se desarrolla en la tensión entre dos velocidades, la de los directivos y la de la docencia directa. Los docentes no pueden dar cuenta de los objetivos pedagógicos de Ceibal y tampoco refieren al proyecto formulado en el 2008. Sin embargo, comentan sobre los usos y aprendizajes de los recursos TIC que ingresaron a los centros y las aulas de la mano de Ceibal. Este dato, corrobora lo que surge del análisis a las entrevistas de los IC y de los documentos respecto de que Ceibal se implementa en base a un modelo *top down* de innovación.

Por otra parte, comentamos que todas las integrantes de la muestra aprueban el componente de inclusión social de Ceibal que en la mayoría opera como facilitador para trascender la postura de resistencia, que se instala como reacción al modelo *top down* hacia otra, de aceptación a la inclusión de las TIC a las prácticas de aula. Generado ese movimiento se disponen a aprender sobre el uso instrumental y pedagógico de las mismas, cada una a su ritmo según su trayectoria personal de participación, la historia de aprendiz y los conocimientos previos sobre el uso de TIC.

Otro aspecto general que queremos comentar es que observamos que las codificaciones de las dimensiones de innovación e implementación en gran parte son coocurrentes, lo que muestra que desde la perspectiva de los docentes de aula, el desarrollo de Ceibal a los nueve años aún se encuentra en gran parte en fase de implementación

en contraste con lo que se desprende del análisis de los discursos de los IC, de donde surge que se han desarrollado tres fases en el proceso de apropiación de las TIC: 1) *shock* inicial, 2) incorporación de lenguaje y naturalización de TIC en el aula y 3) posición proactiva y crítica ante la formación para el uso con sentido pedagógico de las TIC.

Como dijimos, presentaremos este análisis organizado por grupo de rasgos. Ahora bien, para facilitar la identificación de las particularidades de cada entrevistada, y siempre que se pueda, seguiremos el orden creciente según la numeración con que las identificamos. Haremos una última aclaración antes de pasar al análisis particular. En las situaciones en que la entrevistada no aporte información para alguna de las categorías de las dimensiones, evitaremos realizar esa aclaración, por lo tanto, desde ya dejamos claro que si no hacemos referencia a una aportación es porque no la hemos codificado en la entrevista o en el grupo de rasgos que estemos analizando.

8.2.1. Entusiastas

En términos generales, comentamos que encontramos coocurrencia de codificación entre la dimensión innovación e implementación y a su vez entre la categoría de innovación con aprendizaje.

Dimensión implementación

Al describir los aspectos tecnológicos, las entusiastas ponen en valor la accesibilidad a todos los usuarios, estudiantes, familias y docentes. Señalan que la inclusión de las TIC y la conectividad trae novedades en el triángulo pedagógico, en los contenidos y en la interacción.

En cuanto a la coexistencia de diferentes dispositivos en el salón de clase y entre las docentes, lo ven como un obstáculo, porque les demanda resolver el manejo de diferentes interfaces según el dispositivo disponible.

Las tres dan cuenta de que en el primer momento de implementación del plan tuvieron una disposición de resistencia en consonancia con los discursos del gremio y la ATD. Es decir, vivieron a Ceibal como una intromisión en el terreno profesional. E_M4 argumenta las razones que justificaron el cambio de actitud:

Ya que está, vamos a aprovecharlo, porque invertí yo también. Es un recurso que yo también le estoy aportando a mi país, entonces vamos a aprovecharlo para el beneficio de todos, si también es el beneficio mío, me beneficio yo y los demás; no solo yo, también mis pares. (E_M4 - 26:40.00 – 27:29.61)

La inclusión de equipos de videoconferencias para E_M4 es un plus significativo, tanto porque da soporte a la propuesta de Ceibal en inglés, como a cursos remotos y a interacción con otros equipos de centro. Ella aceptó el programa de Ceibal en inglés, porque está aprendiendo y repasando inglés junto con sus estudiantes.

Cuando se refieren en particular a las *laptops*, afirman que las ven como “una herramienta, un recurso más, otro formato que le permite al alumno organizarse de otra manera” (E_M8 - 11:23.95 – 11:46.83).

Sobre los aspectos instrumentales, que es donde hay mayor Gr, vemos que valoran positivamente la comodidad de trabajar digitalmente, opinan que incorporar las TIC al aula favorece la propuesta de cambios en la organización de la clase, facilita el acceso a los recursos y, sobre todo, que toda la información está disponible. También valoran de forma positiva la plataforma GURÍ sobre la que comentan que ha mejorado con el paso del tiempo, con la inclusión de más utilidades. Por ejemplo, un espacio específico vinculado a la supervisión de las inspectoras, a la comunicación y evaluación con la dirección.

“(…) A mí me gusta el sistema GURÍ, cada vez está va mejorando más. Se ve que son abiertos a las mejoras” (E_M9 - 11:48.36 – 13:32.49). Esta última parte del comentario muestra la distancia entre los docentes de aula y Ceibal; ellos, los otros, los diferentes, los que saben de tecnología y que no son nosotros, a los que hay que explicarles sobre los componentes pedagógicos. En estas pocas palabras, también encontramos una justificación para sostener la observación sobre las dos velocidades con las que Ceibal se desarrolla.

Por otra parte, también surge de forma destacada la propuesta de *Ceibal en Inglés* (E_M4 - 12:06.30 – 12:55.79 y 18:29.78 – 21:33.91) que a su vez está asociada con la incorporación de las salas de videoconferencia en todas las escuelas del país. Si bien también hacen menciones a otras plataformas y recursos como PAM y CREA. Por otra parte, E_M9 además de los recursos de Ceibal menciona los Recursos Educativos Abiertos (en adelante, REA).

Sobre la categoría pedagógica E_M9 comenta que los contenidos de las primeras propuestas de formación no le resultaron útiles. Más bien, le resultaron de escasa aplicabilidad a la realidad uruguaya (E_M9- 21:36.95 – 23:10.09) En la misma dirección, opinó E_M8 que “eran como recetas” (E_M8 - 25:12.62 – 25:58.45). A su vez, comentan que con el correr del tiempo las propuestas han sido más interesante y ajustadas. Entre las que se encuentra, y mencionada por las tres, la modalidad de formación en servicio llevada adelante por las MAC y las dinamizadoras. Como modalidad paradigmática, E_M9 menciona una innovación que se podría en marcha en el año académico 2017, en la que un equipo de formadores asistiría al centro para trabajar la propuesta de formación con el equipo de docentes en el contexto de la práctica (E_M9 - 28:24.11 – 30:34.95).

Si bien esta categoría tiende a ser menos densa en Gr, en el caso particular de las entusiastas tiene el mismo valor que la tecnológica.

Dimensión innovación

Lo primero que observamos sobre las innovaciones que no dependen de Ceibal es la escasa referencia a innovaciones que no se vinculen con Ceibal. Solo E_M9 comenta algunas prácticas de aula que no dependen de Ceibal, por ejemplo, la organización del aula en base a actividades cooperativas lo que, a su vez, le significa una nueva perspectiva sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Ahora bien, sobre las innovaciones en el centro que involucran a Ceibal nombran cuestiones como la digitalización de las tareas administrativas, la incorporación de estrategias para planificar en línea, en un entorno que les permita compartir las planificaciones con los colegas del centro. También mencionan la relación con las familias que ahora está mediada por la plataforma *GURÍ familia* y el programa *Pro lee*, que vincula el centro, las familias y la biblioteca País⁵². También en esta categoría, compartida con la 7, se encuentran las actividades de las MAC y las dinamizadoras, el proyecto de *Ceibal en inglés* y la incorporación de los equipos de videoconferencias.

Con respecto a la innovación en el aula, vemos que las tres incorporan los recursos de Ceibal en sus propuestas pedagógicas, por ejemplo, plataforma PAM, *Ceibal en inglés*, CREA2, el acceso a información, etc.

52 Biblioteca País: Es una plataforma de Plan Ceibal con más de 4000 contenidos gratuitos disponibles para todos los uruguayos: literatura recreativa para todas las edades, libros de texto para estudiar, audios, imágenes, videos y materiales didácticos. Para usarla hay que registrarse y para el registro hay que tener cédula de identidad uruguaya.

E_M8 en un momento de la entrevista dice que también utiliza las *laptops* en alguna oportunidad de descanso, con fines recreativos, ya que están acostumbrados a que las computadoras se usen para jugar.

E_M9 incorpora recursos *REA* como por ejemplo *Geogebra* y solicita un *pendrive* entre los materiales de trabajo para el año (E_M9 - 09:34.76 – 10:24.25). En la misma dirección, por otra parte, comentan que la reciente asignación de *tablet* a las docentes de inicial les ofrece también a estas una nueva herramienta para el aula.

En cuanto a la innovación epistémica el aspecto que de forma contundente aparece como innovador es el acceso a la información y la incorporación de estrategias para verificar las fuentes (E_M8 - 18:23.31 – 19:32.16) que, además, tiene consecuencias en el tipo y calidad de las interacciones (estructura de relación) entre los docentes y los estudiantes como entre los estudiantes y entre los docentes. En esta dirección, E_M4 comenta sobre estos cambios:

(intercambio información y aprendo) Con mis alumnos, con mis pares. Tengo compañeras que se están por jubilar y me preguntan, yo comparto. Eso me parece que sí, que te cambia (E_M4 - 27:19.85 – 27:34.32) Y cuando habla de los estudiantes agrega “No solo cambia para vos sino para ellos (...) se flexibiliza la relación con el conocimiento, sino también entre ellos. A uno se le rompe, van, se ayudan, se apoyan. ¡No! Anda acá (...) (E_M4 - 28:41.50 – 29:21.62)

Algo similar, pero en menor escala, sucede también con la propuesta de *Ceibal en inglés* que modifica el rol tradicional del docente en el salón de clase y, además, incorpora a la situación de aula a otro docente, con lo que se desdibuja el aula mono-docente. Estos ejemplos son testimonios de las transformaciones en el triángulo interactivo como consecuencia de la incorporación de las TIC y la conectividad a las prácticas de aula, con efectos en la configuración del rol docente, por tanto, en la identidad profesional, pero sobre todo en su posición como aprendiz en el desempeño de la práctica profesional con TIC.

Al mismo tiempo, la incorporación de la plataforma CREA2, por el tipo de utilidades que ofrece, favorece la personalización del aprendizaje, impacta en la forma de ver la educación y de pensarse como aprendiz (E_M8 - 19:38.42 – 20:24.00).

En el mismo plano, pero en otra dirección E_M9 integra propuestas que incluyen el cuerpo: “no se puede tener 7:30 horas a veintinueve niños adolescentes encerrados” (E_M9 - 14:12.36 – 14:39.83).

Sin embargo, cuando les preguntamos sobre si su forma de pensar la educación ha cambiado como consecuencia de la inclusión de Ceibal, nos responden que no: “Como paradigma educativo, no; como paradigma educativo, así, ¿pensarla yo, la educación diferente? No” (E_M4 - 02:29.09 – 04:19.32).

Como lo hemos documentado, ponen el eje del cambio en la alfabetización digital. El acceso a la información, las estrategias para verificar su validez y la confiabilidad de las fuentes, pero eso no modifica la perspectiva, consiente sobre la educación.

E-M9 expresa lo siguiente:

Casi sin querer, y sin uno estar formado para eso, le estás dando herramientas para manejar, los estás ayudando (...), o sea los estás ayudando a que manejen determinadas herramientas, por ejemplo, la memoria digital, organizar en carpetas (...), a que tengan un respaldo de los trabajos. (E_M9 - 10:25.79 – 11:01.46)

Sin embargo, vemos que se naturalizan otras formas de estructurar la relación entre estudiante-docente, docente-docente, estudiante-estudiante mediados por la información y el conocimiento. En el caso de las

entusiastas, en particular considerando que E_M9 diseña actividades de aula cooperativa, pensamos que las TIC se integran a una práctica docente que ya había introducido nuevas estructuras colaborativas en la relación pedagógica, dando lugar a la emergencia de una función docente tutor-orientador en lugar del tradicional rol del que maneja el conocimiento/verdad.

Dimensión comunidad

En cuanto a las comunidades internas a los centros, las tres señalan la incidencia de las decisiones y debates que se procesan en el ámbito de las ATD.

Cuando analizamos específicamente las características con las que describen el trabajo de los colectivos de los centros, en el caso de E_M4, se asimila con las CdP y en el caso de E_M9 con frecuencia a las CdPA, mientras que E_M8 no solo no hace referencias al colectivo, sino que lo evita. En su caso, hay que recordar que la entrevista tuvo lugar en el despacho del director y sin ninguna intimidación, lo que puede haber condicionado sus respuestas porque entraba y salían colegas, el director y auxiliares, personas que en algún momento se involucran en los contenidos de la entrevista. Este dato muestra la configuración subjetiva de E_M8, ya que S_M7, que pertenece al mismo centro, indicó un salón de clase, donde solo estaba ella y la entrevistadora como el lugar para realizar la entrevista. Pensamos que E_M8, al mismo tiempo que se expone a realizar la entrevista en un lugar donde puede ser escuchada en su opinión, la regula según los que están siendo testigos de la actividad. Si realizamos una lectura performativa, pensamos que busca agradar a sus colegas, al director e incluso al entrevistador.

E_M4 describe a sus colegas de centro como profesionales dispuestas a escuchar, además son un centro asociado a la RGA por lo que cuentan con MAC a tiempo completo, “tenmos MAC... (gesto de importancia) nos han formado y todas las docentes del centro estamos abiertas a escuchar, si, si, si” (E_M8 - 08:46.51 – 09:10.95)

Por su parte, cuando E_M9 describe el colectivo del centro afirma que es un colectivo fuerte:

Tenemos muchas cosas para aprender, pero pensamos mucho y (refiriéndose a los formadores con los que trabajarían en 2017) justo nos encontraron discutiendo sobre la evaluación diagnóstica y se sorprendieron con lo que escucharon (E_M9 - 18:35.64 – 19:14.40).

En este colectivo la sala es potente. En este centro, el espacio informal de intercambio no existe mucho. (E_M9 - 28:46.60 – 29:07.03)

Sin embargo, también comenta que no todos los integrantes del centro comparten con igual interés el trabajo con Ceibal. En particular, se refiere a una colega que no quiso participar de la entrevista colectiva, lo que nos lleva a considerar que el colectivo del centro de E_M9 en general comparte las premisas que definen a la CdPA, pero en algunos momentos y con algunos de sus integrantes se configuran como CdPA y en otros como CdP.

Por otra parte, comenta la diferencia con el primer centro donde trabajó, ahí se intercambiaba sistemáticamente sobre los acontecimientos de la práctica, sobre el hacer, pero en espacios informales como la hora de llegada. Se trataba de la primera experiencia práctica, no solo para ella, sino también para la mayoría de las integrantes de aquel colectivo, en un centro que atendía a población en riesgo social (E_M9 -18:18.10 – 18:35.58).

Por su parte, E_M4 y E_M8 no hacen referencias a las premisas de la CdPA cuando se refieren al colectivo de pares. Si bien reconocen en el colectivo del centro a las colegas con las que comparten el proceso de inclusión de TIC, estas no son una referencia especial respecto de su propio proceso de apropiación de las TIC con sentido pedagógico.

En el caso de E-M4 es un centro asociado a la RGA, mientras que el centro de E_M8 estaba asociado a la Red, pero el año en que hicimos la entrevista el colectivo decidió desvincularse.

En cuanto a las comunidades externas al centro en estas docentes no hay datos relevantes, solo hay referencia al gremio. Pero cuando E_M4 y E_M9 hacen referencia al gremio le ofrecen poca importancia, incluso lo desvalorizan. “El gremio nuestro no está bueno” (E_M9 - 17:42.47 – 17:48.97).

Dimensión aprendizaje

Sobre Ceibal

Al respecto de lo que aprendieron sobre Ceibal vimos que se observa coocurrencia entre códigos, lo que guarda relación con el tiempo que lleva Ceibal, en el que se ha trabajado básicamente en las fases de consolidación del contexto TIC y de alfabetización pedagógica. Por tanto, las referencias a lo que aprendieron sobre Ceibal se vinculan mayoritariamente con aspectos tecnológicos e instrumentales que van incorporando en la práctica en el mismo escenario del aula.

Para ilustrar, tomamos los discursos de E_M8 y E_M4 donde hacen un listado de lo que aprendieron instrumentalmente con Ceibal. Al respecto E_M4 comenta que aprendió mucho:

A manejar la máquina, a subir los recursos a los chiquilines, recursos educativos. Yo saco fotos, las paso en formato PDF y se las subo a la plataforma. A incentivar a los chiquilines, a usar las plataformas, a usarla como recurso educativo (...) Con las compañeras, compartimos planificaciones. (E_M4 - 15:45.53 – 16:51.86)

Por su parte EM_8, en particular comenta sobre cómo aprendió a manejar CREA2, aprendizaje instrumental y pedagógico que destaca como el más importante.

En lo que se refiere a la categoría pedagógica transmiten malestar sobre la calidad de las propuestas de formación de los primeros años que “eran como recetas para aplicar sin considerar el contexto” (EM_8 - 25:12.62 – 25:58.45) y (E_M9 - 22:02.60 – 22:57.45). Este aspecto tiene concordancia con el discurso del gerente de formación de Ceibal.

En otra dirección, sobre los aprendizajes de la práctica EM_8 explica que se trata de entender en la medida que tú investigaste. “Plataforma Crea2, por ejemplo, puedo hacer un seguimiento de lo que yo estoy haciendo en clase, que de pronto lo hacemos en el cuaderno, pero en la computadora (es diferente), entonces eso permite un acceso de la familia, del alumno” (E_M8 - 25:12.62 – 25:58.45).

Esta categoría es quizás la más difícil de diferenciar, ya que como decíamos antes la fase en la que se encuentra Ceibal hace que se den al mismo tiempo los aprendizajes instrumentales, técnicos y los que surgen de los procesos de apropiación de la práctica.

Sobre sí mismo como aprendiz de ceibal

En esta subdimensión, intentamos recoger lo que aprendió sobre sí mismo como aprendiz de los recursos de Ceibal, buscamos identificar el tipo de actividad, las emociones implicadas en la misma y la conjunción entre los motivos y los objetivos.

Al analizar las citas de las entrevistas vemos que E_M4 pone énfasis en lo que le ha representado la experiencia con *Ceibal en inglés*, además de disponerse a aprender con sus estudiantes y de incorporar al salón la videoconferencia con un docente remoto, destaca que ha revalorizado los aprendizajes previos que tenía de la lengua, que adquirió cuando cursó el liceo. Ella, igual que EM_9, muestra una postura flexible ante las oportunidades de aprendizaje que le ofrece Ceibal, característica que ambas reconocen sobre sí mismas en su trayectoria personal de participación en actividades de aprendizaje.

La metodología de *Ceibal en inglés* implica para el docente gestionar su proceso de aprendizaje a través de una plataforma en la que cuenta con el seguimiento de un tutor. Es una actividad de alta interacción con la tutora. Los aprendizajes así procesados luego los pone en práctica al orientar a sus estudiantes en el proceso que estos hacen con el docente remoto. Por lo tanto, el aprendizaje de inglés para M_4 implica instancias presenciales y virtuales, en las que desempeña diferentes roles. Ella lo explica de esta manera:

Por ejemplo, con esto de Ceibal en inglés, a mí me ofrecieron ser, eh... actualizar mi inglés por un curso online, que es el de (...) ¡Ay! ¿Cómo es que se llama? Bueno, no me acuerdo.

Es dentro del Plan Ceibal, con lo de Ceibal en inglés, me ofrecieron y yo voy subiendo de módulo y tengo una mentora. Una tutora, que... ella entra cada tanto a la plataforma y me dice, mirá que no hiciste tal ejercicio.

Ahora estoy en el intermedio dos, por ejemplo, de inglés.

Y después, otra experiencia de Ceibal que a mí me gustó mucho y que, además, considero como país... Yo nunca había hecho un curso virtual...

Entrevistadora: ¿Cómo fue eso de aprender en un curso virtual, como estudiante?

¿Vos decís...? yo no tenía ni idea, ni como se hacía.

Estuvo bueno, sí. Me gusta porque, ves que podés avanzar, ves que, este... me gustó. Se que avanzo en inglés... Además, tenés todos los recursos ahí, porque, por ejemplo, si ves una palabra que no conoces, abrís una ventana al lado, buscas en el traductor.

En la misma máquina vos podés optimizar los recursos y los tiempos. Entonces, ese aprendizaje yo lo disfruto mucho. Me gusta, me gusta.

Entrevistadora: ¿Entraste en la plataforma, te plantearon un tutorial para saber como moverte en la plataforma, o qué?

No, yo voy tocando, leo las pestañas y todo.

Nunca le doy aceptar si no se si es o no.

No vaya a ser, ¡che!, se me apagó la máquina.

Pero, si no se y hay tutorial, leo el tutorial, pero voy probando.

Entrevistadora: ¿Te rinde el tutorial, te sirve?

Si, en general si, uso mucho. (E_M4 - 18:29.78 – 21:33.91)

Por otra parte, E_M8 destaca como actividad principal la indagación, que también es una posición respecto del aprendizaje “en estos primeros años de Ceibal fue necesario ser autodidacta” (M8 - 28:01.10 – 29:09.29). También, pone de relieve la actividad de intercambio entre colegas sobre buenas prácticas. “Compartir experiencias en donde hemos utilizado las TIC (...) presentar a otros requiere elaborar un discurso a ser compartido. Ver la forma de presentar ante ellos. Son esas instancias de presentación o lo que sea, hay que poner cabeza” (E_M8 - 26:20.30 – 27:41.20). Ella, a diferencia de EM_4 y EM_9, muestra que estos procesos de aprendizaje le han generado esfuerzo. Los valora, pero al mismo tiempo da cuenta que no lo disfruta, más bien ha cumplido con lo que se debe hacer ahora, en este contexto. Por lo tanto, su postura ante los aprendizajes que le ofrece la inclusión de Ceibal difiere de ellas. Si bien cuando hicimos la selección de los integrantes de la muestra, con los elementos que recogimos de las ESC, valoramos que las tres compartían características, ahora al analizar las ES, por el contrario, vemos que ella se diferencia de EM_4 y EM_9, tanto en la percepción que tiene sobre sí misma como aprendiz como en la configuración subjetiva como docente ante los colegas y la dirección.

Para E_M9 las búsquedas a partir de los propios intereses resultan más redituables que aplicar recetas de otros lugares. “Un poco de sentido común también. Siempre que sea compatible con *Linux*... encuentre la forma de acceder a lo que quieres”. (E_M9 - 22:59.37 – 23:54.08) Con esta cita vemos que la postura de E_M9 lleva a la coocurrencia entre las tres categorías de aprendizaje en la actividad, las emociones y los motivos y objetivos, lo que es consistente con una postura de aprendiz reflexivo, flexible y autónomo.

Por otra parte, respecto de las emociones los sentimientos que se movilizan, salvo en el caso de E_M8, que se muestra algo molesta por lo que le implicó de autonomía, en las otras dos, se ve el entusiasmo y el disfrute ante los nuevos aprendizajes y lo que ellos posibilitan. Ellas dan muestra de arrojo, no muestran temor a equivocarse, más bien predomina la curiosidad como motor de aprendizaje. Además, narran situaciones de aprendizaje que catalogan como exigentes, pero disfrutables. Mientras que E_M8 enuncia un discurso políticamente correcto, pero no consistente con su práctica, ya que utiliza las computadoras dos veces por semana y su metalenguaje no denota entusiasmo. En oposición, las otras dos dan muestras claras de entusiasmo y alegría, pero ella ofrece una posición positiva ante lo que le ha significado el esfuerzo de aprender a utilizar las computadoras, pero más bien racional y orientado a la búsqueda de la aprobación.

En cuanto a los motivos y los objetivos, en E_M4 y E_M9 hay una conjunción entre ambos ya que salen del primer momento de resistencia con un auténtico interés por aprender y probar sobre lo que pueda aportarles las TIC en el aula. Ellas saben de su flexibilidad y plasticidad ante lo nuevo y ante las situaciones de aprendizajes que les aportan nuevas formas para el desempeño de su práctica profesional, lo que les da confianza en sí mismas para procesar los aprendizajes que implica incorporar las TIC a las prácticas de aula. Pensamos que se perciben a sí mismas como aprendices competentes.

Mientras que en EM_8 el motivo es cumplir con los requisitos institucionales, luego a raíz de ello reconoce una mutación en su actitud ante la iniciativa para buscar recursos educativos. Ahora es proactiva, autodidacta, con lo cual, no resulta tan claro que en su caso se conjunten los motivos y objetivos.

Sobre sí como aprendiz, a consecuencia de ceibal

Con esta subdimensión buscamos elementos que muestren procesos de construcción, reconstrucción y/o coconstrucción sobre la percepción que tienen sobre sí mismas como aprendices en la modalidad transversal.

Sobre las características de la actividad vemos que, por una parte, E_M8 y E_M9 se reconocen a lo largo de su historia como motivadas por indagar sobre los asuntos que le interesan y dispuestas a probar diferentes formas de hacer. E_M9 también enfatiza en las modalidades de aprendizaje con otros y en los espacios de reflexión compartida, como estrategia de aprendizaje sobre la práctica profesional. Hay que mencionar, además, que es la referente del centro sobre los asuntos TIC.

E_M4, por su parte, si bien no coloca de relieve el aprendizaje con otros y la reflexión sobre la práctica se muestra dispuesta a ello. También ella es referente para los colegas del centro sobre los asuntos TIC.

Por su parte, E_M8 no menciona participar o haber participado en centros donde la reflexión compartida fura parte de la tarea común. Y en su discurso no hay menciones a la necesidad de reflexionar colectivamente con los colegas del centro. En la actualidad, ella no tiene ninguna responsabilidad relacionada con las TIC en su centro.

Las tres, al menos en algún punto, hacen un comentario sobre algún aspecto de la percepción que tenían de sí mismas como aprendices, que ha cambiado después de enfrentarse a los aprendizajes que les ha requerido incorporar Ceibal a su práctica.

En el caso de E_M4, es claro que la experiencia de *Ceibal en inglés* le permitió reconstruir la percepción que tenía de sí misma como aprendiz, reapropiándose de unos aprendizajes que no sabía que tenía. “Me ayudó un montón a darme cuenta todo lo que sé de inglés, de lo que aprendí en el liceo ¡nada más! Todas las cosas que aprendo (a lo largo de la vida)” (E_M 4 - 12:56.39 – 13:08.35).

En el caso de E_M8 sintetiza la percepción que tiene sobre sí como aprendiz, después de disponerse a incorporar los recursos de Ceibal con una palabra, autodidacta. Con este término indica que, a partir de Ceibal en base a la necesidad de incorporar las *laptops* a su práctica, por una parte, y a la prescripción institucional de compartir las experiencias de aula con otros colegas, por otra, ha cambiado su forma de relacionarse con la información, de construir su discurso, incluso, la intencionalidad de este y los apoyos que utiliza para sistematizarlo. Los elementos que utiliza para argumentar que su forma de aprender ha cambiado lo describe de la siguiente manera:

Hasta donde yo la utilizo, investigo esto, me meto en el tema.

Me parece que, exige mucho de uno mismo, no es que todo te lo van a resolver y te van a armar todo, te van a explicar acá... es como un poquito de uno. Estar abierto al aprender, al uso, a las distintas actividades que se puedan realizar con ella.

Eeeeh... o sea, me ha cambiado en decir... ¿no?... bueno, recibo un aprendizaje, ¿no? Como que cambié...

Eeeeh... más proactiva, en función de tus intereses, de tus necesidades. Como investigando posibilidades. Ahí está, investigación acción.

Eeeeh... Autodidacta. (E_M8 - 28:01.10 – 29:09.29)

En el caso de E_M9, las situaciones de aprendizajes que relata están relacionadas con el interés por su profesión, se trate o no de las TIC. Tanto es así que la actividad que relata con más detalle no depende de las TIC, sino de la perspectiva epistémica. Se trata de la implementación del aula cooperativa, iniciativa que surge como consecuencia de la lectura que hace en un verano, siguiendo los planteos de una pedagoga argentina que tiene como referente, Alicia Fernández, de quien toma la propuesta, pero le hace los ajustes necesarios a su contexto de actividad.

En cuanto a las emociones que están presentes cuando se han enfrentado a situaciones de aprendizaje tenemos información de E_M4 cuando se refiere en particular a la recuperación de sus aprendizajes de inglés. No solo muestra alegría por los nuevos aprendizajes sino una gran emoción por verse a sí misma diferente, a partir del movimiento de reconstrucción que le significó retomar la experiencia de ser estudiante de inglés. Por otra parte, ella dice de sí misma que se anima a probar, pero hay que aclarar que esta particularidad no es una novedad, es una constante en su forma de relacionarse con la información y las situaciones de aprendizaje con lo cual no se trata de una modificación, sino de una constatación, datos que aportan información sobre el modo en que organiza su postura ante situaciones de aprendizaje y que muestran cómo se estructura su trayectoria personal de participación.

En la misma dirección, E_M9 también comenta algo similar, siempre le gustó aprender, eso no ha cambiado, en todo caso ha sido un facilitador luego de que se dispusiera a incorporar Ceibal a su práctica profesional.

En otra dirección E_M8, hace referencia al deseo de aprender como algo presente siempre, pero que en el caso de Ceibal le ha transformado la actitud, de una disposición más bien receptiva a otra proactiva, lo que ha nombrado “como autodidacta” (E_M8 - 25:12.62 – 25:58.45), “querer aprender, querer incorporar, hay que seguir haciendo” (E_M8 - 23:40.75 – 24:44.02). En ella, el aprender está relacionado con la voluntad, con situaciones individuales y con el esfuerzo. Remite a una configuración subjetiva con mayor carga de procesos de subjetivación concordantes con los modos subjetivantes del modelo moderno de educación en el que se entiende el aprendizaje como mecanismo para incorporar conocimiento valioso.

En cuanto a los SdR si bien en las tres se destaca el interés por aprender, subrayamos que mientras E_M4 y E_M9 se reconocen como proactivas a lo largo de su trayectoria como aprendices, E_M8 incorpora un nuevo sentido, el del autodidacta. El autodidacta es quien sigue buscando a pesar de quedarse sin tutor/orientador. Con lo cual, tanto E_M4 como E_M9 se reconocen a sí mismas en constante búsqueda movidas por intereses surgidos de la propia práctica para las que Ceibal no ha modificado la percepción que tienen de sí mismas como aprendices ni su proyección. Incluso, la respuesta que dan en la entrevista a la pregunta sobre si su forma de aprender ha cambiado como consecuencia de Ceibal, no solo no les sorprende la pregunta, sino que sus respuestas muestran que la reflexión sobre la percepción de sí mismas como aprendices a lo largo de su vida es un aspecto que están habituadas a considerar.

En el caso de E_M9 se ve a sí misma como más hábil para aprender, pero independiente de su experiencia con Ceibal. Se sorprende porque, con el paso del tiempo, experimenta mayor facilidad para procesar los aprendizajes vinculados al ejercicio profesional.

EM_8, se reconoce como audaz para enfrentarse a situaciones nuevas y ha revalorado procesos de aprendizaje que pensó perdidos.

Por su parte E_M4, es consciente de que su disposición ante el aprendizaje tenía un componente pasivo. Mientras que ahora, después de Ceibal, se ha colocado en el lugar de la investigadora autodidacta que, además, construye discurso sobre su práctica para comunicarse, lo que para ella es una situación novedosa y nos muestra un grado de flexibilidad que puede ser el inicio del pasaje de una configuración subjetiva moderna a otra flexible más ajustada a la SI y el nuevo ecosistema pedagógico.

En la Tabla 8.1., se presenta un esquema de lo analizado en este grupo de docentes.

Tabla 8.1.

Síntesis del análisis por dimensiones del grupo de docentes entusiastas

Docente	Implementación	Innovación	Comunidad	Aprendizaje
E4	Conoce la intención de la política pública de inclusión social, pero no conoce los objetivos pedagógicos de Ceibal. 1° momento resisten en línea con ATD y el gremio, 2° las TIC como una herramienta más.	Innovación vinculada a Ceibal. TIC como facilitador para modificar la organización de la clase. Videoconferencia, <i>Ceibal en inglés</i> , GURÍ que implica digitalización de las tareas administrativas y comunicación con la familia, <i>apps</i> y plataformas que mejoran con el tiempo. Programa <i>Pro lee</i> y la plataforma de <i>Biblioteca país</i> . Acceso a información y estrategias para validar las fuentes.	La ATD es la referencia principal. Las referencias al colectivo son desde el rol de MAC. El colectivo de centro tiene características de CdP. Desvaloriza al gremio como referencia.	Es docente de grupo y a contraturno es MAC. Experiencia positiva con la modalidad de formación en servicio a cargo de las MAC. Aprendizaje de aspectos tecnológicos e instrumentales desde prender la máquina hasta gestionar recursos. Como consecuencia de la participación en la experiencia de <i>Ceibal en inglés</i> , resignifica el valor de sus aprendizajes previos en inglés, lo que deriva en reconstrucción de sentido positivo sobre sí misma como aprendiz de inglés. Emoción – entusiasmo, alegría y disfrute. Conjunción entre motivos y objetivos. El aprendizaje compartido está presente pero no significado. La autoconfianza ante los aprendizajes es una característica de su trayectoria personal de aprendiz.
E8	Conoce la intención de la política pública de inclusión social, pero no conoce los objetivos pedagógicos de Ceibal. 1° momento resisten en línea con ATD y el gremio.	Innovación vinculada a Ceibal. TIC como facilitador para modificar la auto organización de los estudiantes. GURÍ, digitalización de las tareas administrativas, comunicación con la familia y mejora con el tiempo. Programa <i>pro lee</i> y la plataforma de biblioteca país. Acceso a información y estrategias para validar las fuentes. CREA2 permite personalización del aprendizaje	La ATD es la referencia principal. El colectivo de centro tiene características de CdP. Pendiente de la opinión y aprobación de los colegas y el director.	Experiencia positiva con la modalidad de formación en servicio a cargo de las MAC. Los primeros cursos eran recetas del extranjero. Aprendizaje de aspectos tecnológicos e instrumentales, en particular CREA2. Los aprendizajes le generan esfuerzo que no disfruta pero que le permiten cumplir con las expectativas del contexto institucional. Emoción – malestar y búsqueda de aprobación.

				No es clara la conjunción entre motivos y objetivos. Se ubica como autodidacta que debe tener iniciativa. En su caso, la experiencia con Ceibal es una oportunidad para reconfigurarse como aprendiz autodidacta o autónoma orientada por el deseo más que por lo que hay que saber.
E9	<p>Conoce la intención de la política pública de inclusión social, pero no conoce los objetivos pedagógicos de Ceibal. 1º momento resisten en línea con ATD y el gremio, 2º las TIC como una herramienta más.</p>	<p>Innovación vinculada a Ceibal y sin Ceibal, como la modalidad de aula cooperativa. TIC como facilitador para modificar la organización de la clase. REA, apps y plataformas de Ceibal y de otros prestadores. Destaca, GURÍ, que mejora con el tiempo, por ejemplo, espacio de supervisión, comunicación y evaluación con la directora, comunicación con la familia. Programa pro lee y la plataforma de biblioteca país Ceibal también cambia, están abiertos a mejorar. Acceso a información y estrategias para validar las fuentes. Trabajo con aula colaborativa, independiente de Ceibal.</p>	<p>La ATD es la referencia principal El colectivo de centro tiene características de CdPA. Desvaloriza al gremio como referencia</p>	<p>Experiencia positiva con la modalidad de formación en servicio a cargo de las MAC y otras modalidades, así como en espacios de <i>web – red</i>. Los primeros cursos no se ajustaban a nuestras necesidades eran muy básicos. Aprendizaje de aspectos tecnológicos e instrumentales y pedagógicos. Resignificación positiva sobre sí misma como aprendiz competente. Es autónoma, flexible y ejerce la reflexión sobre la práctica para aprender de ella. Emoción, entusiasmo y disfrute. Conjunción entre motivos y objetivos. El aprendizaje compartido es consciente y relevante en su trayectoria personal de aprendiz, así como el deseo por aprender. Identidad de aprendiz, sentido de aprendiz competente.</p>

Síntesis de los principales resultados de las entrevistas a las entusiastas

De las tres docentes que analizamos en esta agrupación de rasgos tenemos que todas se resistieron a Ceibal en el primer momento como reacción al modelo de implementación *top down*, en consistencia con los discursos de la ATD y del gremio. Esta posición fue cambiando como consecuencia de la permanencia de Ceibal y de modificaciones que se fueron produciendo en el modelo de implementación.

Las tres manejan la plataforma GURI, PAM y CREA. También manejan *apps*, motores de búsqueda y diferentes lenguajes digitales.

También han participado en situaciones donde compartieron con otras docentes o colectivos de docentes prácticas exitosas con TIC. De las tres una es MAC a contra turno (E_M_4) y la otra (E_M_9) es responsable de todo lo tecnológico en el centro.

Solo E_M9, comenta una innovación que no depende de Ceibal. Ella es una de dos docentes de la muestra que lo hacen.

Las tres señalan las instancias formales de ATD y/o sala como espacio de producción colectiva entre pares sobre asuntos educativos. Solo una pertenece a un colectivo con características de CdPA, E_M9. Además, la misma docente hace referencia al grupo de colegas/amigas con las que comparte instancias de CdPA. Es decir que las otras dos pertenecen a centros donde el colectivo se comporta como CdP.

EM_4 y EM_9 disfrutan trabajando y aprendiendo con otros, asistiendo a otros y recibiendo asistencia para aprender.

De las tres, E_M8 es la que da menos información sobre el colectivo de centro. Hay que mencionar además que, si bien declara estar entusiasmada con lo que el Plan trae de nuevo, su discurso se aproxima al discurso políticamente correcto, que busca aprobación, mientras que los discursos de las otras dos transmiten pasión que convoca y augura novedad.

Respecto de la formación específica para incluir las TIC se ve que, si bien las primeras propuestas de formación no les resultaron apropiadas al contexto uruguayo, las que siguieron se ajustaron más a las realidades de sus prácticas. Esto a su vez favoreció los procesos de apropiación con sentido pedagógico. Entre esas propuestas destacan la formación en servicio y la inclusión de las figuras de MAC y las dinamizadoras en los centros.

Las tres muestran satisfacción por los aprendizajes que han incorporado como consecuencia del proceso de apropiación de Ceibal. Si bien reflejan diferente orden de dificultad: E_M9, sin dificultad y confianza; E_M4, sin dificultad y con arrojo; E_M8, con dificultad. Mientras que E_M4 aprende a ser autodidacta, autónoma y a esforzarse por construir un discurso comunicable sobre la experiencia de la práctica en clave de colaboración, E_M8 disfruta de *Ceibal en inglés* que, además, le permitió revalorar sus aprendizajes previos a la vez que retomarlos y continuar incrementándolos. Por su parte, E_M9 a resignificado sus propios criterios para encontrar instancias de formación o recursos para trabajar con las TIC.

Como vimos, de las tres solo E_M9 integra un colectivo docente que tiene la intención explícita de aprender de la práctica a partir de la reflexión compartida, lo que para ella es un contexto muy valorado a lo largo de su historia. Coincide, además, con que en esta agrupación solo ella habla de innovaciones que no dependen de Ceibal y es la única que da cuenta de haber reflexionado sobre la percepción que tiene de sí misma como aprendiz. Nosotros vemos que en ella la conjunción consciente entre los motivos y los objetivos es un motor para el

aprendizaje, por una parte, a lo que se suman las emociones que orienta su intención de aprender que son positiva y placentera y se reconoce como una aprendiz experimentada.

En el caso de E_M4, si bien están presentes las mismas emociones encuentra la explicación de su disposición a aprender en su actitud de arrojo en sentido genérico. Es decir, en ella el deseo por aprender es un componente destacado, pero las explicaciones que construye apuntan a aspectos asociados con su actitud ante la vida, con lo que hace clara referencia a su trayectoria personal de participación social.

Por su parte E_M8 entiende que a partir de Ceibal tiene que ser más autónoma e investigar sobre los recursos TIC, ante lo que muestra algo de malestar. Enuncia un discurso políticamente correcto y al mismo tiempo se muestra contenta por los nuevos aprendizajes. Por tanto, pensamos que ella funciona desde la lógica del proceso de subjetivación asociado a los modos subjetivantes como estudiante y docente del modelo moderno. Ahora, a partir de la implementación de Ceibal se dispone a procesar los aprendizajes necesarios para ingresar las TIC a su práctica profesional. Dadas las actividades de formación y de cooperación propuestas desde el Plan Ceibal, como por ejemplo la Feria Ceibal, se dispone a ajustar sus prácticas al nuevo contexto. Por estas características pensamos que representa una postura ante Ceibal que muestra una configuración subjetiva intermedia, entre los postulados de la RGA y los que sostenían la institución educativa en la modernidad. Sin embargo, nos falta información para considerar que se trata de un momento en la construcción de su IdA, en la dirección instituyente del perfil docente que promueve Ceibal. En especial es porque en la performatividad de su discurso, que describimos como *políticamente correcto*, se desprende la intención de cumplir con el papel que la autoridad espera. Esta característica nos da información sobre su trayectoria personal de participación social que se muestra acorde con los modos subjetivantes.

8.2.3 Suscriptoras

Entre las docentes que ubicamos en la agrupación de rasgos suscriptoras, las categorías instrumental y tecnológica coocurren.

Dimensión implementación

En las suscriptoras, predomina un discurso que reclama no haber contado con más asesoramiento en el inicio. Incluso para S_M3, la única que como vimos en el análisis general, declara conocer los objetivos de Ceibal, comenta que cuando inicia Ceibal, ella trabajaba en un centro de contexto crítico, por lo que además de no tener preparación para trabajar con las TIC “las preocupaciones eran otras” (S_M3 - 05:41.49 – 06:09.47) así que no tuvo oportunidad para trabajar con las *laptop* hasta que ingresó al centro en el que la ubicamos.

En la misma dirección, S_M7 dice “fue muy poco lo que recibimos cuando empezó” (S_M7 - 01:46.42 – 02:11.78,7) y agrega que las primeras semanas fue cuando más trabajó con las *laptops*.

En su caso, a pesar de que en el transcurso de la entrevista refiere a actividades en las que utiliza los recursos de Ceibal y que tiene formación previa en *Logo*, muestra un claro descontento con el modelo de implementación *top down* de Ceibal, el que, además, extiende a la RGA. Opina que “no es hacerte propaganda con la Red Global hay que implementarla y hacerla (...) hay que saberla usar y usar” (S_M7 - 12:42.35 – 13:02.36).

S_M6 muestra su molestia por no haber identificado los objetivos, pero hay que aclarar que ella es docente de inicial, por tanto, no se vio afectada por Ceibal en los primeros años. Como el ciclo de Inicial no estaban incluido en el proyecto, las maestras reivindicaron su derecho a disponer de una *laptop* de Ceibal. Como respuesta, en 2014, a los siete años de iniciado Ceibal, en el nivel de Inicial se implementaron las bibliotecas de *laptop* y de *tablet* para su uso en el centro, y se entregaron dispositivos a las docentes de inicial. Significa que, al momento de recoger los datos para este estudio, las docentes de Inicial llevan dos años con disponibilidad de dispositivos personales y en el aula. Hay que señalar que, así como las docentes de Primaria al principio se molestaron y resistieron, cuando esa molestia devino en la construcción del sentido pedagógico, las maestras de Inicial reclamaron ser incluidas. Este reclamo tiene doble sentido, por un lado, significa la equiparación entre profesionales y niveles de la educación sobre la disponibilidad de recursos, por otro tiene el sentido de reclamar la disponibilidad de un dispositivo con valor simbólico de estatus socioeconómico-cultural. Los dispositivos TIC, igual que otros dispositivos tecnológicos que forman parte de la vida cotidiana, revisten valor simbólico. Justamente, la dimensión de inclusión de la política pública de Ceibal busca disminuir las brechas que se generan a partir de los desarrollos digitales. Así, el mismo factor que favoreció que las docentes de Primaria se dispusieran a aprender a utilizar las TIC posicionó a las docentes de Inicial en el lugar de reclamar su inclusión.

Respecto de la experiencia subjetiva sobre las propuestas de formación S_M3 comenta que “al principio, las capacitaciones eran como paracaídas, era más como ser autodidacta” (S_M3 - 03:21.25 – 03:33.77), Pero, pasado el tiempo, al cambiar de centro de contexto crítico a tiempo completo, se dispone a aprender porque los estudiantes están dispuestos y tienen las computadoras en condiciones, además, los padres le preguntaban cuándo iba a usar la XO.

Por otra parte, los cursos de formación mejoran, lo que la motiva para anotarse en uno en el que se ve forzada a utilizar la herramienta de foros. También se anota en cursos virtuales, pero no consigue organizarse para participar de las actividades que tienen hora y día establecidos. Es decir, que le resulta difícil organizarse para asistir a cursos virtuales que demandan estrategias de autogestión (S_M3 - 33:52.69 – 36:32.29). Comenta que los cursos eran muy interesantes, que deseaba hacerlos, pero a pesar de intentarlo en más de una ocasión, aún no consigue organizar sus tiempos personales para estar presente en los espacios destinados a actividades de plataforma a tiempo sincrónico. Con este comentario nos recuerda a los docentes-estudiantes persistentes que identifican en su estudio Wang et al. (2018) sobre las estrategias e intereses de los docentes que se inscriben más de una vez en un curso desarrollado en plataforma MOOC, los que se inscriben hasta en 5 ediciones antes de lograr completar el curso. Ella hace referencia a su decisión de insistir, a su interés y a la valoración de la propuesta. También menciona la necesidad de realizar un aprendizaje instrumental que trasciende los contenidos específicos, aspectos que están presentes en la experiencia de los aprendizajes de los docentes-estudiantes persistentes.

S_M6 hace una relatoría de los apoyos que recibió para aprender a manejar las *laptops* entre los años 2013 a 2015. En los primeros años trabajaba con grupos de 3 años, que no estaban contemplados en la población que cubría Ceibal. Ya en el 2015, cuando se traslada al centro en el que la ubicamos esa situación ha cambiado, Ahí contó con el soporte de una dinamizadora Ceibal que fue significativa y habilitante para su proceso de alfabetización digital y para su instrumentalización pedagógica.

Ahí trabajamos con una dinamizadora, nos enseñaron cómo trabajar con el niño. Después nos dieron unos libros con unos animalitos que tenían en la escuela para trabajar, *Max* era uno, otro animalito

era para la matemática, pero todo eso quedó en *Anacahuíta* (el centro en el que trabajó en el 2013). Nos dieron un CD.

Después, nuestra escuela... fueron a una empresa de computación, salimos sorteadas, fueron las maestras de 5 años.

Siempre había discusiones porque iban a los grupos de 5 años y a los de 3 años.

Porque yo cuando estuve en 2012, 2013 y 2014, elegí 3 años. Al tener 3 años la computadora no llegaba nunca.

En el 2015 cuando ingresé a esta escuela... empecé con una dinamizadora (...) ¡¡Que, divino!! Venía una vez por semana con otra muchacha.

Y ahí empezamos, ellas a explicar cómo trabajar con los niños, qué podíamos hacer...

Todo rebueno, porque ¿viste? que todos teníamos la posibilidad de, (trabajar con) equipos pequeños, 5 niños, yo les prestaba la computadora, nos daban las maestras de 3º, nos daban las XO⁵³ verdes, el año pasado nos dieron las *tablets*, las cuadradas negras.

El año pasado (2015) les dieron las *tablets* a 3º y las XO a Inicial. (S_M6 - 14:36.83 – 19:42.77)

La dinamizadora le decía, “¡Dale S_M6, vos podés!” (S_M6 - 29:08.60 – 30:03.96). Para ella el apoyo de la dinamizadora es muy importante, en su caso interviene positivamente como otro significativo, que entrega actos de reconocimiento positivos en sus experiencias clave de aprendizaje con Ceibal.

Por otra parte, S_M7 dice que al principio había un poco de rechazo, “pero es la tecnología. Hay que aceptarla” (S_M7 - 01:46.42 – 02:11.78) Exige de “aprendizajes autónomos, con una guía básica para empezar, pero después requiere mucho tiempo de práctica y asesoramiento” (S_M7 - 06:32.23 – 07:37.55). En algunas circunstancias ha recurrido a su hijo para entender y aprender cómo utilizar algún recurso disponible para todo público, por ejemplo, *YouTube* (S_M7 - 06:05.28 – 06:32.35). Además, opina que “El *Logo* era más creativo, ahora todo es más conductista” (S_M7 - 03:10.53 – 04:11.22). Ella muestra la molestia que le causa la diferencia entre las interfaces de Ceibal y las de *Logo*, por lo que tiene una postura signada por la emoción negativa, casi de enojo, ante el aprendizaje de los recursos TIC asociados a Ceibal. Pero en tanto, incorporar las *laptops* de Ceibal a las prácticas de aula es un requisito institucional hace el esfuerzo de integrarlas a sus propuestas.

Dimensión innovación

En esta dimensión tenemos información sobre la innovación vinculada con Ceibal en el centro, el aula y en la perspectiva epistémica.

En cuanto a innovaciones que afectan al centro, S_M3 destaca la “Biblioteca Ceibal abierta a toda la población” (S_M3 - 26:09.85 – 27:01.24). Y en el nivel del aula, S_M3 destaca el uso de plataformas PAM y

53 Recordamos que en el estudio se optó por TIC y *laptop* como denominación para los dispositivos entregados por Ceibal. Ahora bien, cuando estos aparecen nombrados como XO en el discurso de los participantes respetamos esa denominación. En los casos que los participantes refieran a las XO verde, están haciendo referencia al dispositivo que se entregó en los primeros años, los que se han renovado con el paso de los años. Puede verse una tabla en la que se muestra los momentos de recambio de dispositivos en *Plan Ceibal en el tiempo* en <https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>.

CREA y los considera como recursos que facilitan que cada niño vaya a su ritmo. Comenta que el entusiasmo viene dado por la modalidad de la propuesta, “en PAM, por ejemplo, antes de entrar a realizar alguna actividad hay que preparar a los estudiantes, pero alguno no necesita que los prepares, lo hace solo. Entonces, también facilita que cada uno vaya a su ritmo” (S_M3 - 16:23.52 – 18:31.25). “Además, nos mantiene conectados, me pueden hacer preguntas y yo les contesto” (S_M3 - 14:20.82 – 15:57.14)

SM_6 Con alegría comenta que lograron que les dieran las *tablets* a los grupos de cinco años. Con las *tablets* incorporó al aula “el trabajo con videos y con música” (S_M6 - 20:51.95 – 21:31.08)

Con entusiasmo narra la actividad que realizó con la asistencia de la dinamizadora sobre el cuento infantil *El monstruo de los colores*. Implicó primero integrar al entorno de la escuela a las familias y las TIC. Y luego, se intercambia el mismo trabajo con otra escuela, por medio de los equipos de videoconferencia. Realizaron representaciones del monstruo por parte de cada niño con su familia, versiones de reelaboración del texto original y una jornada de lecturas compartidas mediada por videoconferencia, entre aulas de distintas escuelas. Ella transmite mucha alegría sobre la experiencia subjetiva de esos aprendizajes y de la ejecución de la práctica.

Para S_M3, el uso de las plataformas le ha ampliado su perspectiva sobre la práctica educativa. “A mí me ha cambiado la forma de pensar la educación” (S_M3 - 21:00.06 – 22:34.26) en especial la evaluación en línea. Ella ha incorporado la evaluación en línea como un recurso para planificar otras actividades, por ejemplo, la evaluación diagnóstica que hace al comenzar el curso para conocer al grupo de estudiantes. Lo expresa diciendo

...cuando yo empecé a ver las propuestas de evaluación en línea me abrieron un panorama (...) y aprendí muchísimo (...) porque en las evaluaciones en línea... te preparan la prueba y te indican, qué contenido estás evaluando, y, con qué actividades vas acercándote a ese contenido.

Está la actividad y hay una explicación, qué contenido estás evaluando. Yo no la hubiera pensado esa actividad para ese contenido, entonces yo aprendí muchísimo. Creo que las personas que están ahí (en Ceibal) facilitan un montón de cosas, ojalá todos pudiéramos (aprender todo)

De hecho, cuando preparé mi evaluación diagnóstica, saqué pruebas de ahí, llevadas al papel, ¿no? (...) Realmente yo creo que es una herramienta muy valiosa.

Desde mi rol como docente, además, tiene la contra parte de que te permite consultar a otros colegas sobre como resolvieron alguna situación, por ejemplo”. (S_M3 - 11:11.05 – 12:36.71)

Para S_M6, el cambio está en la disponibilidad de recursos, pero no identifica cambios en el plano epistémico.

“Algo que uno ve es que es diferente, el aula es más abierta no tan estructurada. Por ejemplo, si por un motivo un niño viene cantando y el otro está pegando, vas a la *tablet* y buscas un recurso y ya se cambió la situación y el clima, yo estoy más abierta, más receptiva a todo”. (S_M6 - 1:03:12.28 – 1:04:20.15)

En la misma dirección que S_M3, S_M7 también comenta que la incorporación de Ceibal le ha cambiado la forma de ver la educación. Cuando le formulamos la pregunta sobre si su forma de pensar la educación ha cambiado, responde afirmativamente. Y cuenta un ejemplo de inclusión de TIC que muestra cómo el aprovechamiento de *Google maps* y el acceso a información facilita y amplía la experiencia pedagógica de una salida didáctica con elementos de geolocalización e historización de la localidad. Se refiere a las posibilidades de

relacionarse con el conocimiento y la información a partir de la experiencia de inmersión que puede realizarse con el apoyo de las TIC (S_M7 - 04:21.13 – 05:44.84).

Dimensión comunidad

Recordamos que en esta dimensión tenemos las categorías para identificar las características de los colectivos de referencia de las docentes, según se trate de CdP o CdPA. Además, buscamos discriminar si son externos o internos a los centros donde desarrollan la práctica profesional.

En cuanto a los colectivos internos a los centros, S_M3 dice que según su experiencia y las escuelas en las que ha trabajado, el espacio que tiene para discutir los temas pedagógicos es el colectivo de la escuela.

Entrevistadora: Además del colectivo de tu centro ¿participas de otros colectivos donde se discutan cuestiones de educación?

S_M3 -...por ejemplo, cuando trabajaba en mi otra escuela hace seis años atrás, en la sala de los sábados discutíamos, pero sabes que muchas veces se iban los temas en cuestiones sociales. Si me pongo a hacer memoria (...) la parte pedagógica muchas veces quedaba de lado y yo creo, me atrevo a decir que (en ese centro) debe de estar pasando lo mismo...

Entrevistadora: O sea, cuándo tu pensás en grupos o colectivos de docentes, ¿tiene que ver con la escuela?

Y, son las oportunidades que tenemos para reunirnos a discutir, fuera de la escuela, otros espacios, a no ser que uno lo genere (...) en mi caso, no.

Uno como maestro, vive hablando de los temas de la escuela, con la familia, en todos... Pero, el espacio que tengo sí es ese. (S_M3 - 28:50.05 – 29:49.33)

A pesar de que durante la entrevista pone en valor el colectivo del centro, incluso deja entrever algunas diferencias entre ese y el de su escuela anterior; no aporta mucha información sobre cómo trabajan, pero deja claro que se trata de un espacio para pensar y aprender sobre la práctica, es decir con características de CdPA. Por otra parte, ella está centrada en sus aprendizajes sobre las herramientas de Ceibal, lo que explica que no profundice en las características del trabajo del colectivo de centro.

S_M6, al igual que S_M3, está más concentrada en sus aprendizajes sobre los recursos de Ceibal y el apoyo que le ofrece la dinamizadora, como para poner énfasis en el colectivo de pares, si bien este es el centro en el que ambas reconocen que están aprendiendo a usar los recursos TIC.

Por su parte S_M7 también en este aspecto transmite malestar,

...debería haber personas más capacitadas en las escuelas, con más asesoramiento hacia los maestros. Fue muy poco lo que recibimos cuando se empezó, después, hay un poco de rechazo. Al principio había más entusiasmo, fue un poco impuesto. Pero es la tecnología y hay que aceptarla. (S_M7 - 01:46.42 – 02:11.78)

Por otra parte, en cuanto a los colectivos externos a los centros, E_M3 rescata los espacios de trabajo de presentación de buenas prácticas. En uno de esos, por ejemplo, aprende que una actividad puede servir para evaluar otros contenidos, trascendiendo los propósitos principales. Son espacios de aprendizaje compartidos con colegas que instauran una red de aprendizaje a punto de partida de Ceibal, que no tiene localización en el centro,

pero sí tiene un alto grado de especificidad profesional. Ella, junto con S_M5, son las docentes que más valoran los nuevos espacios de intercambio que se inauguran como consecuencia de las necesidades que surgen provocadas por Ceibal, así como las promovidas por él.

Por su parte, S_M7 hace referencias al gremio, “viste que el gremio primero se negó. AdeMU primero se opuso (...) yo no estoy de acuerdo, eso es para todos, la lucha gremial se tiene que hacer por otros medios” (S_M7 - 32:32.45.73 – 33:56.64). S_M7 y S_M9 mencionan al gremio, pero con un valor negativo.

Dimensión aprendizaje

Sobre Ceibal

En esta subdimensión de la dimensión de aprendizaje, queda bastante claro la diferencia entre cada una de las docentes. Aquí, si bien en las tres hay coocurrencia entre las categorías, cada una pone de relieve aquello que ha sido significativo en función de su historia y las condiciones concretas de su práctica. Por lo cual, y para que se vea con claridad en lugar de presentar los resultados por categorías, lo hacemos por participante.

S_M3, por una parte, distingue la apropiación y el manejo de la evaluación en línea, de lo que como vimos antes, valora de forma significativa tanto lo que ha aprendido con eso en sentido pedagógico como formativo, además de instrumental (S_M3 - 11:11.05 – 12:36.71). Por otra parte, hace una lista para qué usa la *laptop*: ahora utiliza CREA, PAM, la Biblioteca país, la evaluación en línea, para la gestión administrativa GURÍ, para el carné, para hacer evaluaciones y para tomar curso de Ceibal en línea (S_M3 - 29:57.70 – 31:34.95).

Por su parte, SM_6 al hablar de sus aprendizajes siempre menciona a la dinamizadora (la que llamaremos Alicia) con frases como “Alicia, me enseñó a hacer juegos, Alicia nos llevó a la Feria Ceibal” (S_M6 - 17:43.55 – 19:42.77).

S_M6 responde haciendo foco en la actividad concreta, a tal punto que la describe como lo hizo sobre la experiencia con el *Monstruo de los colores*, una actividad con un cuento infantil que implicó que el niño contara el cuento a sus referentes familiares. Luego estos debían escribirlo, a su vez, tenían que construir un muñeco que representara al personaje. Por último, un familiar voluntariamente asistiría a clase a contar el cuento que el niño contó en casa. Además, la última etapa se compartió por videoconferencia con grupos que también llevaron adelante la misma actividad en otras escuelas. Luego, esta actividad se sistematizó para presentarse como buena práctica en la Feria Ceibal (S_M6 - 17:43.55 – 19:42.77).

En su lista de lo que aprendió a hacer, en primer lugar, menciona lo que aprendió con la dinamizadora en la escuela anterior donde tenía un grupo de 3 años. Ahí, aprendió a descargar cosas como unos libros para trabajar matemáticas con personajes de animales.

Luego, en el centro donde trabaja al momento de la entrevista, en esa lista figuran la creación y organización de carpetas, crear juegos de memoria en la aplicación *Memoria*, el programa GURÍ y manejar *YouTube* para el uso de música y videos.

Ahora bien, cuando analizamos el discurso de S_M7 como aprendizaje menciona el manejo de la plataforma GURÍ (S_M7 - 31:02.96 – 32:03.29).

Al mismo tiempo, piensa que se necesita más apoyo en los centros para formar a los docentes en el uso con sentido pedagógico de las *laptops*. “Debería haber personas más capacitadas en las escuelas, con más asesoramiento hacia los maestros” (S_M7 - 01:46.42 – 02:11.78).

Sobre sí mismo como aprendiz de Ceibal

El contenido de esta subdimensión coocurre con la anterior salvo en algunos aspectos. Por ejemplo, S_M3 afirma que a partir de los cursos de Ceibal aprendió mucho desde el punto de vista pedagógico en base a la posibilidad de ver las propuestas de otros docentes (S_M3 - 31:53.42 – 33:53.51).

En las palabras de S_M6 vemos que no es tanto el tipo de actividad lo que le resulta relevante como el tipo de acompañamiento en el proceso de aprendizaje. En su caso, valora el acompañamiento de Alicia, quien le entrega sucesivos actos de reconocimiento, que la valoriza como aprendiz y la alienta a continuar.

Además, en ambas, S_M3 y S_M6, hay que destacar que cuando les preguntamos sobre sus formas de aprender, derivan a lo que aprendieron.

Como ya observamos, para S_M7 las propuestas de formación no fueron apropiadas. En su caso, ella fue aprendiendo de forma intermitente, en base a las necesidades.

Para S_M3 y S_M6 la experiencia de aprender con Ceibal las entusiasma y está vinculada a emociones positivas asociadas con la presencia de otros significativos. En esta categoría destacamos especialmente la necesidad que muestra S_M6 de contar con acompañamiento personalizado y de entregas de AdR que le transmitan confianza en sí misma como aprendiz.

Por su parte, S_M7 argumenta su malestar refiriendo a que ha tenido malas experiencias. Reconoce que a otros colegas les ha ido bien, pero ese no es su caso, insiste (S_M7 - 48:12.80 – 49:49.82). “Tengo baches, a veces me quedo, yo me siento así” (S_M7 – 48:12.80 – 49:49.82).

S_M3 aprendió porque los estudiantes están dispuestos, tienen las computadoras en condiciones y a diferencia del centro en el que trabajaba antes, este (el que estaba trabajando cuando recogimos los datos del estudio) configura un entorno favorecedor para los aprendizajes que promueve Ceibal (S_M3 - 33:52.69 – 36:32.29) por lo que los motivos y objetivos se alinean. Por otra parte, vemos que la experiencia de los cursos en los que se ve forzada a utilizar foros de discusión virtual, le generan un esfuerzo de autoorganización que por el momento no puede gestionar, es un ejemplo de cómo en su caso el contexto incide como un facilitador si se trata del trabajo presencial con otros.

Por su parte, S_M6 no puede dar cuenta de un motivo que trascienda la necesidad dada por el contexto de la escuela. Y S_M7 dice: “Pero es así, quedas por fuera si no sabes” (S_M7 - 35:35.86 – 35:38.58).

Aprendí a usar GURÍ porque vino alguien de Ceibal y nos explicó muchas cosas, capturar pantallas (...) todo eso nos enseñó, y en GURÍ nos hizo ver la planilla con todo, eso nos enseñó la maestra Ceibal. Ves todo el seguimiento. (S_M7 - 32:05.60 – 32:45.73)

Sobre sí como aprendiz a consecuencia de ceibal

Cuando S_M3, habla de las características de sus aprendizajes, se centra en las ECA que le resultaron significativas en su formación como docente. Relaciona algunas características de los contenidos y del contexto con las suyas personales. Para empezar, se percibe como una persona tímida, lo que utiliza como justificación explicativa de que, sus aprendizajes significativos, sean situaciones en las que se ha sentido registrada afectiva y singularmente. Además, las actividades están relacionadas principalmente con actuar, hacer algo. Cuando habla sobre su formación de grado, destaca que con su maestra de práctica aprendió sobre el efecto que provoca el contacto afectivo (S_M3 - 40:28.75 – 42:33.97 -), lo que, a su vez, relaciona con su propia experiencia como

estudiante, de la que solo recuerda una maestra por el significado positivo de la experiencia afectiva del vínculo. (S_M3 - 43:00.50 – 44:43.42)

Luego, cuando se refiere a la forma de ser docente enfatiza lo que aprendió en el contexto de los centros en los que trabajó. En el primero, centro de contexto crítico, aprendió a ser asistente social. Y ahora, en tiempo compartido, con un colectivo de docentes comprometido con el aprendizaje de la práctica a partir de la reflexión compartida, dice que aprendió a ser docente.

Al mismo tiempo, cuando habla de Ceibal, las actividades que le son significativas tienen también esta condición, es en interacción con otros, analizando el trabajo y compartiendo la reflexión con otros, además de compartir experiencias y conocimientos en una red colaborativa que trasciende los límites de su centro y su colectivo.

No le cabe duda de que el contexto de la actividad, en su caso, es muy importante. Tiene que ser un contexto de alta interacción significativa, donde la reflexión sobre la práctica y el registro singular de los integrantes del colectivo tenga lugar.

S_M6 considera que cambió su forma de aprender porque cambió la forma en que accede a la información (S_M6 - 33:34.57 – 34:04.25). En el caso de S_M6, cuando le pedimos que nos comente si sus formas de aprender han cambiado y cómo, nos vuelve a contestar con una actividad concreta, por ejemplo, como descargar un libro. Por lo tanto, no tenemos información sobre las actividades de aprendizaje a lo largo de su vida (S_M6 - 36:54.70 – 38:42.31).

S_M7 afirma que la actividad tiene que ser sistemática, con acompañamiento personalizado.

Habla de dos experiencias de aprendizaje que no se relacionan con lo que promueve Ceibal. Tiene la característica de estar vinculadas a la conjunción entre motivos y objetivos. Por ejemplo, su experiencia de aprendizaje sobre *Logo*, la desarrolló cuando se desempeñaba como docente en el ámbito de la enseñanza privada. Fue un taller sistemático con acompañamiento personalizado (S_M7 - 21:14.04 – 23:02.60).

La otra es el aprendizaje de inglés, es una actividad sistemática en un contexto de alta interacción. Comenta que el aprendizaje de inglés es un deber en su historia y que ahora está interesada en solventar porque quiere viajar. Para ello, el contexto de su casa es un escenario propicio, ya que los programas de televisión se escuchan en inglés porque las personas con las que vive dominan el inglés (S_M7 - 35:27.67 – 38:02.34).

S_M3 destaca que en su historia los aprendizajes significativos se asocian con situaciones en las que la empatía estaba presente y profundiza en la experiencia significativa con una maestra cuando comenta: “Yo solo recuerdo una maestra, es por la experiencia afectiva, que se acercó a mí, me abrazó. Yo siempre fui muy tímida (...) Y eso (...) yo lo aplico con mis alumnos” (S_M3 - 43:00.50 – 44:43.42).

Resulta interesante, además, ver que efectivamente ella pone énfasis en el reconocimiento del trabajo de los otros, lo que incide en el diálogo que puede mantener con la producción de otros colegas, como en las situaciones donde comparten buenas prácticas. Ella se siente parte de una red colaborativa, que está produciendo nuevas formas de ser docente.

S_M3 denota felicidad, diversión y entusiasmo por lo que puede hacer con los recursos de Ceibal. “Me encanta” (S_M6 - 27:51.92 – 28:17.53).

Por otra parte, S_M6 cuando se refiere a una situación que le ha generado ansiedad y que no ha podido resolver por sí misma pasa directamente a comentar la solución, no logra profundizar en sus estrategias de aprendizaje. En este caso, se trata de escribir el informe de los niños de 3 años para entregar a las familias. Declara

que dos compañeras le dan forma a la redacción final de sus informes, pero no queda claro si son maestras de Nivel Inicial o secretarias (S_M6 - 48:37.06 – 49:22.53).

Sin embargo, en otro momento de la entrevista comenta que puede salir adelante de situaciones que le generan una dificultad similar. “Vamos S_M6, bancate salir adelante” se dice a sí misma (S_M6 - 55:05.94 – 55:23.76).

S_M7, por su parte con múltiples ejemplos muestra que para ella el contexto del centro no es un entorno favorable para sostener nuevos aprendizajes en contraposición con otro momento de su vida, por lo que si bien se percibe como flexible para procesar nuevos aprendizajes reconoce que el contexto que implica a Ceibal no la motiva. A su vez, indica que el aprendizaje previo de *Logo* le representó un obstáculo cuando se enfrentó al aprendizaje de Ceibal. (S_M7 - 02:25.09 – 02:53.05)

Por otra parte, en su historia la falta del aprendizaje de inglés está asociado a la carencia económica de su familia cuando era pequeña, por lo tanto, piensa que inconscientemente se construyó para sí la justificación de que ella no podía aprender inglés. Sin embargo, en los tiempos de la entrevista estaba resignificando esa concepción gracias a su deseo de viajar y argumenta en base a la experiencia de un viaje donde considera que se perdió mucho por no entender inglés. Además, hay que sumarle que tanto su marido como su hijo domina el inglés, porque en su casa (de adulta) se ve la televisión en inglés. Esta situación de inmersión lingüística, en consonancia con su experiencia frustrante de comunicación en un viaje, le está ayudando a resignificar su capacidad de aprender inglés. Solo por ir escuchando no más “entiendo bastante”.

Nos detenemos en esta viñeta porque es un ejemplo claro donde se observa que en el trayecto personal como aprendiz las significaciones, resignificaciones, coconstrucciones, y reconstrucciones de los sentidos de reconocimiento sobre sí misma tienen tanta relación con la intervención de OS, como con las características del contexto geo-eco-sociohistórico y la posición que se adopta en cada momento, donde la conjunción entre los M-O explican la configuración subjetiva que muestra una postura particular. La niña que no puede demandar aprender inglés y la adulta que se lo puede solventar a sí misma está motivada por la transformación en su condición socioeconómica: aprender inglés para viajar.

Sobre la construcción de sentidos lo primero que hay que decir de S_M3 es que resignifica la percepción que tiene sobre sí como aprendiz a partir de ECA con importante significación emocional vinculada tanto al contenido de la experiencia como a la postura nueva que ella adopta como consecuencia de ese aprendizaje significativo. En este sentido, aporta ejemplos ubicados en diferentes momentos de su trayectoria profesional, entre los que se encuentra la experiencia con Ceibal. Un aprendizaje que S_M3 destaca de su práctica refiere al momento en que toma la decisión de abandonar el programa de maestra comunitaria, comenta que “después de 10 años (...) vos entendés que no depende de vos” en referencia metafórica a la situación socioeconómica de la población con la que trabajaba (S_M3 - 09:19.96 – 10:02.47). Otro aspecto vinculado a Ceibal se observa cuando comenta lo que ha capitalizado a partir de Ceibal, “como profesional aprendí de la parte pedagógica un montón al ver la propuesta de otros docentes; ¡qué bueno es eso! (S_M3 - 31:53.42 – 33:53.51). Igual que cuando comenta los aprendizajes a partir de trabajar con la evaluación en línea, nos hace pensar en la comunidad de práctica virtual, en la que no hay localización física ni presencial, pero que al operar con la lógica del *hipertexto* y de Red supone una actitud activa e intencional de comunicar para interactuar, diferente de las comunidades presenciales y de la relación que se puede tener con un libro o un artículo publicado en una revista.

Por otra parte, también comenta que su disposición a aprender sobre Ceibal tiene sentido porque en el centro en el que está ahora, “los estudiantes están dispuestos, tienen las *compu* en condiciones” (E_M3 - 33:52.69 – 36:32.29). Por tanto, se entiende que las emociones y la conjunción entre los motivos y los objetivos son componentes relevantes en la configuración de su postura ante los aprendizajes de Ceibal.

En esta categoría, S_M6 dice que ha cambiado su forma de aprender, pero lo que coloca de relieve es el acceso a la información, es decir el aspecto instrumental, pero no los procesos psíquicos o subjetivos que intervienen. Hasta que se traslada a Montevideo en el 2006 no tuvo celular (S_M6 - 36:54.70 – 38:42.31) y se compra su primera computadora en el 2009, es decir, el año en que Ceibal termina de implementarse a nivel nacional (S_M6 - 40:20.79 – 40:33.44). Ella está muy concentrada en los aprendizajes con Ceibal, aún no ha salido de la sorpresa que provocan las posibilidades que conlleva el uso de TIC por lo que no se ha dedicado a reflexionar sobre sí como aprendiz.

Es el caso típico de una docente que está en proceso de alfabetización digital. Es decir que, en simultáneo con la implementación de Ceibal, ella accede a dispositivos TIC. Cuando insistimos con la pregunta sobre si sus formas de aprender cambian a lo largo de su historia, nos vuelve a contestar en relación con las actividades concretas y destaca de forma particularmente relevante la facilidad que significa acceder a los contenidos en la *web*.

Entrevistadora: ¿Esta forma de aprender que has tenido con Ceibal a vos te parece que, en tu historia, también era igual o se pone ahora en movimiento?

¡No! se pone ahora. (con muestras de entusiasmo y alegría)

Entrevistadora: ¿No era tu estilo para aprender? Aprender con otros o de tener esta sensación de divertida, como ahora, ¿no?

Esta sensación de divertida, de cosa... no. Antiguamente, porque ¿qué pasa?...

Entrevistadora: ¿Por ejemplo cuando en el 2000 hiciste la otra titulación?

¡Antiguamente, no! ¡Nada que ver!

Era todo libro, buscabas un libro, teníamos que hacer la antología, tenías que ir a buscar a libros de autores, una antología, una canción, un cuentito, una rima, una adivinanza.

Acá, cliqueas y te salen cincuenta mil copias que son trabalenguas, que son regalías. Te bajas todo, como lo trabajas, para que... Te explican todo. Todo, hasta tenés el programa.

... que antes era todo más difícil

Entrevistadora: ¿Y por qué antes te parece que era más difícil?

Y, porque, no sé... la tecnología no existía en ese momento.

Es decir, un celular, uno lo viene a tener, lo vine a tener yo, en el 2006. Antes era el teléfono. (S_M6 - 36:54.70 – 38:42.31)

Para S_M7, haber sido docente de *Logo* le facilitó el manejo de los recursos de la interfaz de Ceibal. Pero luego le significó un obstáculo para aprender a utilizar las aplicaciones de *Linux*. La misma reflexión le merece

su experiencia anterior de formación en informática en el colegio privado donde tenía un soporte sistemático con un acompañamiento personalizado, oportunidad que no le acaeció con las propuestas de formación de Ceibal.

En base a la experiencia de aprendizaje sobre la práctica del cognitivismo, con *Logo* y con inglés de S_M7, vemos que tanto el contexto de la actividad como el contexto socioafectivo inciden en ella. “Tengo baches, a veces me quedo, yo me siento así” (48:12.80 – 49:49.82).

En la Tabla 8.2., se presenta un esquema de lo analizado en este grupo de docentes

Tabla 8.2.*Síntesis del análisis por dimensiones del grupo de docentes suscriptoras*

Docente	Implementación	Innovación	Comunidad	Aprendizaje
S3	<p>Es la única que declara conocer los objetivos pedagógicos de Ceibal, si bien, no puede indicar donde los leyó. Dice la intención es que cada niño y cada docente tenga una computadora para usarse como herramienta didáctica y para evaluar, con lo que está de acuerdo.</p> <p>Al principio, la modalidad <i>top down</i> y el contexto desfavorable en el que trabajaba la disponen negativamente ante Ceibal.</p> <p>El desconocimiento de <i>Linux</i> también fue un factor de resistencia.</p> <p>En el contexto actual, los padres son un factor motivador para el uso de las <i>laptops</i>.</p>	<p>Incorporación de plataformas PAM, CREA, Biblioteca Ceibal y programas como el de evaluación en línea.</p> <p>El grupo clase y el docente se mantienen conectados por medio de trabajos asincrónicos en las plataformas.</p> <p>Trabajo en Red colaborativa con otros colegas por medio de las plataformas nuevo entorno de aprendizaje.</p> <p>La modalidad de evaluación en línea y la suma de entornos y recursos le cambia la forma de pensar la educación.</p>	<p>Colectivo del centro con características de CdPA</p> <p><i>web - red</i> de aprendizaje colaborativo entre pares lo menciona como lugar de referencia para pensar la práctica.</p>	<p>Los cursos de formación mejoraron con el tiempo los del principio son poco valorados.</p> <p>En algunos aprende a manejar los foros. En otros que demandan gestionar modalidades de participación sincrónica tiene dificultades para gestionar su participación.</p> <p>Aprendió mucho de pedagogía.</p> <p>Incorpora el manejo de plataformas de aprendizaje. Destaca el recurso de la evaluación en línea por que le ha cambiado la forma de pensar la educación y le aporta aprendizajes significativos para planificar actividades.</p> <p>El trabajo en <i>web – red</i> le permite aprender de otros docentes.</p> <p>Ceibal es una experiencia de aprendizaje enriquecedora que la entusiasma.</p> <p>Pone de relieve las condiciones favorables del contexto en el que las necesidades básicas están satisfechas.</p> <p>En lugar de la reflexión sobre sus formas de aprender describe aspectos de sus experiencias de aprendizaje. En especial sobre la entrega de AdR positivos de OS, como la maestra de práctica.</p> <p>Sentirse valorada le transmitió confianza sobre sí misma pero no muestra internalización de esa valía.</p> <p>Aprende con otros y de otros. Valora particularmente los entornos colaborativos</p>

				entre docentes en <i>red-web</i> donde se intercambian buenas prácticas. Convergen las emociones con los motivos y objetivos.
S6	<p>Conoce la intención de la política pública de inclusión social, pero no conoce los objetivos pedagógicos de Ceibal. Muestra molestia por no saber sobre los objetivos pedagógicos. La <i>tablet</i> de Ceibal equipara las docentes de Inicial y de Primaria que en el primer momento no se habían incluido.</p>	<p>Buena práctica en red con otra escuela por videoconferencia. Feria Ceibal, presentación de buena práctica. Disposición de música y videos</p>	<p>No aporta información.</p>	<p>Recibe las <i>tablet</i> en el 2014. Pone de relieve la formación en servicio con Dinamizadoras y MAC. Con la dinamizadora aprende a bajar cosas. Y luego a gestionar recursos como carpetas y plataformas GURÍ. Valora en especial los AdR que le entrega la MAC. Muestra sorpresa y alegría por los aprendizajes logrados. En lugar de la reflexión sobre sus formas de aprender habla del contenido del aprendizaje. Ceibal es una experiencia de aprendizaje que se limita al contexto de la escuela, enriquecedora, que la entusiasma y para la que necesita de la asistencia y los AdR de la MAC.</p>
S7	<p>Conoce la intención de la política pública de inclusión social, pero no conoce los objetivos pedagógicos de Ceibal. 1º momento de resistencia a Ceibal en línea con ATD y el gremio si bien al momento de la entrevista no valora la posición del gremio.</p>	<p>Las primeras semanas fueron de mayor uso. Indica que las aplicaciones amplían la experiencia pedagógica. Destaca el uso de GURÍ La forma de pensar la educación ha cambiado a partir del acceso a información y la disposición de dispositivos TIC y <i>apps</i>.</p>	<p>Valora negativamente la oposición del gremio en el primer tiempo de Ceibal.</p>	<p>Reclama formación en servicio. Considera escaso lo que recibieron de formación, además piensa que el conocimiento previo de <i>Logo</i> fue un obstáculo para gestionar el aprendizaje en base a <i>Linux</i>. Muestra desconfianza sobre lo que ha logrado aprender sobre Ceibal. La articulación entre motivos y objetivos hace que aprenda según lo exige el contexto. La MAC es la figura que la apoyó en los aprendizajes para el manejo de las</p>

plataformas y aplicaciones.
Idealización de experiencias previas ofician como obstáculo.
Emoción: soledad y malestar.
Si la motivación está presente tiene competencias para enfrentar aprendizajes.

Síntesis de los principales resultados del análisis a las entrevistas de las suscriptoras

Al igual que en las entusiastas, las tres docentes que analizamos en la agrupación de rasgos identificados como suscriptoras, en el primer tiempo se resistieron a Ceibal como reacción al modelo de implementación *top down*. Del mismo modo, en esta categoría se ubican en consistencia con los discursos de la ATD y del gremio. Por otra parte, esta resistencia se relaciona con aspectos particulares de sus trayectorias de participación social. También ellas, con particularidades, fueron variando esa posición hacia el agenciamiento del Plan Ceibal, como consecuencia de la permanencia de Ceibal y de modificaciones que se fueron produciendo en el modelo de implementación.

En el caso de S_M3, incide que al inicio de Ceibal se encontraba trabajando en un centro de contexto crítico, donde las necesidades básicas insatisfechas de la población estudiantil le demandaban mucha atención, además de que los estudiantes y sus familias no tenían hábitos de cuidado sobre las máquinas, con lo cual su esfuerzo por aprender a utilizar las *laptops* no tenía posibilidad de ser aplicado. Esta postura modificó años después al cambiar de centro, no solo porque ello implicó trabajar con una población en mejor situación socioeconómica, sino porque, también, el colectivo de centro configuraba un entorno estimulante para el aprendizaje TIC. Por otra parte, se suma que en el transcurso de ese tiempo Ceibal desarrolló *apps* valiosas para la enseñanza y para la práctica profesional reflexiva con otros, ya sean, colegas del centro o participantes en redes colaborativas y horizontales de aprendizaje en la *web*.

En cuanto a S_M6, que es docente de Inicial, en el plano personal tiene su primer celular en el 2006. Por otra parte, Ceibal no integra plenamente a los grupos de Inicial hasta 2014, asunto que pasados los primeros años, hizo que las docentes de este nivel reivindicaran su derecho al acceso TIC.

Nosotros entrevistamos a S_M6, maestra de Inicial, dos años después de recibir su *tablet* y contar con apoyos personalizados para el aprendizaje de su uso con sentido pedagógico. Según declara, con el apoyo de la MAC y la entrega de AdR positivos por su parte, le permitió tener confianza en su capacidad para aprender, con lo que co-construye experiencias gratificantes que derivan en SdR positivos sobre sí misma como aprendiz.

En tanto, la situación de S_M7 es muy diferente. Ella contaba con antecedentes de formación en tecnología, sin embargo, es la que presenta el mayor nivel de resistencia a los aprendizajes que le implica incorporar las *laptops* de Ceibal. En su caso, ese conocimiento previo es un obstáculo y al mismo tiempo, una justificación para no hacer el esfuerzo de incorporar las TIC a su práctica. En este sentido, emplea argumentos teóricos para fundamentar que *Logo* es mejor que lo que aporta Ceibal, que ofrece *apps* y plataformas basadas en el conductismo. En consecuencia, muestra una importante resistencia a modificar su postura frente a los aprendizajes que plantea Ceibal. Su resistencia da cuenta de que sus motivos y los objetivos de la tarea están distantes entre sí.

Las innovaciones tienen que ver con la inclusión de recursos TIC tanto a nivel de aula como de la gestión administrativa, entre las tres mencionan las plataformas GURÍ, PAM, CREA, la Biblioteca Ceibal, la herramienta de evaluación en línea y la disponibilidad de música y video.

Así mismo, para S_M3 y S_M7 la forma de pensar la educación ha cambiado a partir del acceso a información y la disposición de dispositivos TIC y *apps*. En particular, S_M3 menciona especialmente su contacto con la evaluación en línea, como motivador de transformaciones en la forma que piensa los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que para S_M6 han cambiado algunas prácticas y recursos, pero no la forma de pensar la educación.

Por otra parte, a diferencia de las entusiastas dos de ellas, S_M3 y S_M6, han participado en situaciones donde compartieron con otras docentes o colectivos de docentes prácticas exitosas con TIC y muestran satisfacción con los aprendizajes que han incorporado con Ceibal, los que de alguna manera les ha resignificado su posición en el aula. Aquí hay que señalar particularmente que SM_6 se muestra dependiente de la dinamizadora Ceibal.

En cambio, S_M7 reconoce que las TIC amplían la experiencia de enseñanza y aprendizaje del aula, utiliza las plataformas y las *apps*, pero no rescata aprendizajes significativos que ella haya realizado en relación con Ceibal, ni experiencias de intercambio con colegas, ni instancias de formación apropiadas. Más bien compara con la formación y los aprendizajes valiosos que hizo cuando trabajaba en el ámbito privado, de donde se jubiló hace tres años. En su caso nos hace pensar que una experiencia previa idealizada o una ECA puede transformarse en una *experiencia obstaculizadora de nuevos aprendizajes* (EOA)

En tanto a S_M3, la evaluación en línea le cambia la forma de pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ella ahora la evaluación adquiere otra utilidad, pasa a ser una herramienta que le da insumos para ajustar las estrategias de enseñanza, es decir, evaluación procesual.

Al respecto sobre los colectivos de actividad la información que tenemos indica que a excepción de S_M6 los colectivos de centro responden a las características de CdP, incluso a pesar de que S_M3 y S_M6 pertenezcan al mismo colectivo que S_M9, quien como S_M6 describe al colectivo de centro con bastantes características de CdPA. Del mismo modo, resulta interesante señalar que para S_M3 y S_M6 hay un antes y un después de su integración a ese centro, en su historia profesional, en su forma de pensar la docencia y de pensarse como docentes. El caso más paradigmático es el de S_M3 cuando dice “Descubrí mi rol de maestra, yo era más asistente social que otra cosa en el contexto crítico” (S_M3 - 06:56.88 – 07:03.41). Pensamos que la configuración singular de la participación en el colectivo de centro y el significado sobre ella se explica, por una parte, analizando la trayectoria personal de participación y por otra analizando el grado de visibilidad sobre los objetivos de la tarea común en el colectivo de centro. Es decir que el grado de transversalidad en los colectivos de centro interviene en la construcción de la percepción sobre sí mismos como integrantes y en la percepción sobre el colectivo. Lo que explica porque en un mismo colectivo unos integrantes reconocen características de CdPA y otros de CdP. En este punto señalamos que el grado de transversalidad sobre los propósitos singulares de cada docente, los del director de centro y los del colectivo de pares puede aportar una explicación de esas diferencias. Pero nosotros no contamos con información procedente de la dirección y tampoco buscamos documentarnos sobre los objetivos de centro ni de los colectivos de centro, por lo tanto, no estamos en condiciones de avanzar sobre este aspecto. Como consecuencia, valoramos que este es un aspecto que considerar en estudios que analicen procesos de innovación educativa, especialmente si buscan fortalecer el trabajo de los colectivos de centro.

Por su parte, S_M7 trabaja en el mismo centro que E_M8 y ambas aportan información de las características del colectivo que corresponden con las de CdP.

El último dato que consideramos relevante en esta dimensión lo aporta S_M3 cuando valora los nuevos espacios de intercambio producidos en la *web – red* sobre los que describe características CdPA, ya que para ella son espacios de colaboración e intercambio de buenas prácticas, de reflexiones y aprendizajes.

Sobre los aprendizajes destacamos los instrumentales vinculados al manejo de las plataformas y *apps* a las que referimos antes (GURÍ, PAM, CREA, la Biblioteca Ceibal, la herramienta de evaluación en línea y la disponibilidad de música y video) y agregamos el manejo de los recursos para la gestión administrativa, como los

que ofrece la plataforma GURÍ. No obstante, en esta agrupación de rasgos, la situación es diferente para las tres, S_M3 afirma que con Ceibal aprendió mucho de pedagogía, es decir que la jerarquía está en la consistencia entre los motivos y objetivos específicos sobre la práctica docente ante lo que adopta una postura flexible y abierta a lo nuevo. Para S_M6, lo importante no es tanto lo qué sino el cómo, que en su caso refiere al acompañamiento personalizado por parte de la dinamizadora, lo que muestra que para ella tiene mayor importancia es la presencia de OS que entreguen AdR. En tanto, S_M7 comenta que fue aprendiendo en forma intermitente en base a sus necesidades, lo cual muestra que las TIC se ajustan a la estructura de su práctica profesional personal en la que no surgen agencias innovadoras. En todo caso, las TIC amplifican lo que ya venía haciendo.

En cuanto a las instancias de formación y aprendizaje, luego de que las propuestas de formación se hicieran más ajustadas a la realidad uruguaya, S_M3 no solo se ha mostrado interesada, sino que valora superlativamente las posibilidades que Ceibal ha generado para aprender de las experiencias de otros colegas y de los recursos que Ceibal ha construido. En la misma dirección, S_M6 disfruta de los aprendizajes y las posibilidades que inaugura con el uso de los recursos TIC, al mismo tiempo que reconoce su dependencia de un tutor para procesar esos aprendizajes. De las tres, es la única que resalta la figura de la MAC. Las dos se reconocen como profesionales que han aprendido y aprenden de su práctica, lo que ahora se ve enriquecido por el intercambio colaborativo con otros. Por el contrario, S_M7, la única de las tres que contaba con formación en tecnología, como ya dijimos, muestra malestar y resistencia ante los recursos incorporados por Ceibal, a pesar de que utiliza las laptops y los recursos web en su práctica, en especial el acceso a información. Ella muestra fastidio por no contar con los apoyos suficientes para procesar los aprendizajes para el manejo de recursos de Ceibal. Su fastidio se manifiesta en reclamo. Un signo de su malestar se muestra en la forma como desvaloriza las plataformas, catalogándolas de conductistas. Según ella, están diseñadas con tránsitos predefinidos que aportan ayudas aproximadas, pero no ajustadas a las necesidades de los estudiantes. Y completa su postura reconociendo que su aprendizaje previo sobre Logo le dificulta disponerse a aprender de lo nuevo que trae Ceibal. En consecuencia, muestra que puede reflexionar sobre su postura ante los aprendizajes que le requiere Ceibal, ante los que por el momento predominan emociones negativas. En su caso, la historia idealizada de su trayectoria personal de participación en el ámbito privado de educación oficia como obstáculo para significar positivamente las nuevas experiencias que no reproducen los dispositivos de aquella. Incluso, podría ser que su condición de proximidad con la jubilación también esté incidiendo en la configuración de su malestar. Esto es una especulación que aventuramos en base a lo que sabemos sobre los momentos vitales que representan cambios significativos en la vida cotidiana (Campos de Miranda, 2016), pero no contamos con elementos que nos permitan ser más categóricos.

8.2.3. Descontentas

Dimensión implementación

Las docentes identificadas como descontentas tampoco saben cuáles son los objetivos de Ceibal e igual que las anteriores ponen en claro que valoran la dimensión de inclusión de la política pública. Al igual que las anteriores, rechazan los procedimientos con los que se implementó Ceibal, porque les generó niveles de violencia y frustración en su práctica profesional. Ellas enfatizan en que no contaban con recursos ni la preparación previos para incluir al aula las TIC.

No sé cuáles son los objetivos. No sé cuál es la meta, la misión, eso no tengo idea.

Lo que yo percibo es que tiene que ver con la introducción de las tecnologías en la educación. Y no me parece mal que se haga, a veces sí, pero entiendo que no está bien la forma en que se implementa. Pero específicamente los objetivos no me acuerdo. (D_M1 - 00:30.85 – 01:36.27)

Dado que con el análisis de este grupo de rasgos estamos completando el de las ES a las docentes, nos encontramos en condiciones de sostener que el grado de transversalidad sobre los objetivos de Ceibal, en lo que respecta a la dimensión pedagógica al momento del inicio del Plan Ceibal fue nulo. No solo porque al inicio no existía un proyecto pedagógico, asunto que se subsanó con celeridad, sino porque cuando el proyecto fue escrito los mecanismos que se utilizaron para su difusión, tales como la publicación en un anexo de un libro de la UNESCO y gira de sensibilización de la inspectora Shirley Siri no lograron que los docentes lo conocieran y menos aún, que se apropiaran de ellos. Otro asunto es si los docentes integran o no las TIC a las prácticas de aula. Eso responde a otros mecanismos institucionales y de agenciamiento.

A la luz de esta constatación, pensamos que las lógicas fácticas derivadas del modelo *top down* con importantes componentes del paradigma tecnológico ofició como barrera para la apropiación de los docentes silenciando el componente pedagógico. En relación, al momento del estudio, a poco de concretarse la asociación con la RGA y a las puertas del décimo aniversario de su implementación según los IC ello se ha superado. Sin embargo, de acuerdo con lo que comentan los integrantes de la muestra y lo que recogimos en las ECS, eso no es generalizable. Por el contrario, estamos en condiciones de argumentar que la innovación potenciada por Ceibal se desarrolla en dos velocidades. Una, la de las autoridades y otra, la de la docencia directa. Pensamos que esas dos velocidades pueden acompasarse en la medida que aumente el grado de transversalidad institucional sobre los objetivos y propósitos de la dimensión pedagógica de Ceibal, puesto que a mayor grado de transversalidad mayor compromiso con el desarrollo colectivo de los objetivos institucionales, lo que fortalece el sentido de pertenencia institucional.

Cuando se refieren al aspecto tecnológico, las tres mencionan las dificultades generadas a partir de la mala conectividad, un ejemplo es la necesidad de trasladarse a alguna zona particular de la escuela u organizar una agenda para que los grupos accedan a internet sin dificultades.

Por otra parte, S_M1 en la entrevista personal se centra en la dificultad de conexión, pero en la entrevista colectiva hizo una referencia explícita a la angustia que le promueve enfrentarse con esos aprendizajes.

En lo que respecta a sus propias competencias TIC, D_M2 y D_M5 hacen referencia a sus dificultades para manejar los recursos digitales, lo que puede verse en las palabras de S_M2, cuando se refiere a la presentación de una plataforma para planificar las clases, que se presentó desde Ceibal.

Avasalla (...) porque pareciera que toda actividad en la institución escolar va a estar mediado por computadoras. Hubo un intento de una planificación digital también con una plataforma ya estipulada donde no había mucho margen de acción. Yo creo que por la presión de los maestros eso quedó como en *stand by*.

Ante la pregunta sobre por qué AdeMU toma posición con respecto a la plataforma, la docente afirma que:

En el 2016, la semana previa (a iniciar las) clase, por medio de una videoconferencia con técnicos de Ceibal nos iban a presentar una plataforma para planificar... eso generó mucho malestar... ¡¿ahora un técnico me va a decir cómo tengo que planificar?! (D_M2 - 07:12.90 – 08:35.54)

En las tres se percibe el malestar, la rabia e incluso la angustia como en el caso de SM1, ante las frustraciones que le genera intentar utilizar los recursos digitales, lo que viven como desconocimiento hacia sí mismas como profesionales por parte de la institución.

Sobre el aspecto instrumental también los comentarios refieren a actividades que han tenido que enfrentar y que les han generado mucha frustración, como lo muestra D_M5 al referirse a la molestia que le produjo trabajar ingresando los datos de los estudiantes a GURÍ⁵⁴. En esa oportunidad, la dificultad estuvo en que ella no era consciente de que el ingreso de los datos en la plataforma había que actualizarlos continuamente, de lo contrario, la plataforma se desconecta dejando todo el trabajo en cero (D_M5 - 01:11.01 – 03:37.93).

A pesar de la frustración las descontentas se disponen a aprender a utilizar los recursos, que entienden que son útiles para su práctica, al igual que lo vimos en las demás integrantes de la muestra. Pero las descontentas no cesan en la protesta.

Por ejemplo, D_M2 después de mostrar toda su molestia igualmente dice “le voy a prestar un poco de atención porque en una de esas me puede llegar a servir. Pero tengo claro que no es la forma, sobre todo el procedimiento (D_M2 - 15:17.67 – 15:34.95).

Al respecto de la formación pedagógica en el momento de la implementación D_M2 y D_M5 hacen referencia a la MAC como un apoyo importante para incorporar las *laptops* y ambas hablan de su resistencia a aprender. En efecto, entendemos que la presencia de OS que otorgan AdR son importantes para configurar sus estructuras de participación personales en actividades de aprendizaje que tengan como consecuencia la construcción de SdR positivos sobre sí mismas como aprendices. Hay que acotar que las dos pertenecen a centros asociados a la RGA, por lo tanto, disponen de una MAC a tiempo completo. D_M2 justifica su resistencia con el argumento de que acompaña las posturas del gremio. En cambio, D_M5 se percibe como *dura* para aprender sobre Ceibal. En su caso, no es porque no maneje recursos digitales pedagógicos, ya que en el trascurso de la entrevista, justamente, habla de una innovación en el aula que implica el uso de computadora⁵⁵, pero se trata de una computadora con interfaz *Windows*, con lo cual la dificultad está ubicada en el manejo de la interfaz de *Linux*, que es la que estaba disponible en las *laptops* de Ceibal en los primeros años, similar a lo que plantea S_M7. Con D_M5, nos enteramos de que al momento de recoger los datos los dispositivos de Ceibal tienen integradas las dos interfaces.

Según lo que nos aportó la gerenta general de Ceibal, la inclusión de las dos interfaces responde a la mayor potencia de las máquinas que se distribuyen a la fecha y al reclamo de los docentes ante las dificultades que les generaba el manejo de *Linux*. Es uno ejemplo que documenta la flexibilidad institucional y la velocidad de los cambios intrínsecos a los avances de las TIC.

Por otra parte, D_M1 si bien también hace referencia al MAC de su centro reclama la necesidad de discutir sobre las prácticas pedagógicas en el centro, donde ella ve mucha violencia. Es decir, que en su caso la resistencia tiene otras razones. Antes de lo tecnológico hay que trabajar sobre el contexto, lo que nos recuerda el discurso de D_M3 cuando habla del centro de contexto vulnerable en el que trabajaba como “casi asistente social en lugar de docente”. También nos evoca las explicaciones que el gerente de formación de Ceibal nos expone al referirse al

54 Recordamos que en el inicio de la plataforma GURÍ, las docentes fueron responsables de cargar los datos de los estudiantes de sus grupos.

55 Ella junto con E_M9 es una de las dos docentes que refieren a innovaciones que no dependen de Ceibal, asunto al que hicimos referencia anteriormente cuando analizamos las entrevistas de las entusiastas.

malestar docente que trasciende el malestar sobre Ceibal, pero que se expresa por su intermedio. Lo que deja a la vista otros problemas institucionales que entre otros como mínimo se vincula con los problemas surgidos de los planes y programas con fundamento epistémico en el paradigma de la modernidad que no responden a las necesidades del contexto de la SI.

Así mismo, D_M1 reivindica no solo que necesitan formación, sino que es un tiempo que debe ser remunerado. “Si es para nuestro trabajo, porque nos lo piden, deberían ser horas remuneradas.”

Dimensión Innovación

Los centros de D_M1 y D_M2 están asociados a la RGA, sin embargo, en sus discursos no aparece este dato como algo relevante para promover innovación en el centro. Más bien, la innovación queda asociada a los dispositivos tecnológicos como las pantallas de videoconferencia.

Por otra parte, cuando le preguntamos a D_M1 por innovaciones en el centro, menciona el blog del centro (D_M1 - 09:22.57 – 12:56.96), pero le resta relevancia y también menciona al MAC. Sobre la asociación con la RGA no aporta información, más aún dice que ella todavía está entendiendo qué es la RGA. “Yo todavía estoy entendiendo de que se trata” (D_M1 - 10:33.99 – 13:18.40). Nuevamente, encontramos un grado mínimo de transversalidad institucional, en este caso con relación a los principios y propósitos de la RGA.

De todos modos, las tres hablan de la inclusión de la digitalización en la gestión, por ejemplo, el uso de la plataforma GURÍ o el comentario de D_M2 sobre cómo las docentes de 6º, como ella, tuvieron que montar un dispositivo especial para instruir a las familias en la forma de proceder para realizar la preinscripción de los estudiantes al siguiente ciclo escolar (D_M2 - 06:34.98 – 07:00.97).

A la lista de innovaciones se suma el *Drive* como la herramienta para compartir las planificaciones con las colegas del centro, así como la dinamizadora Ceibal y la presencia de los equipos de soporte tecnológico que concurren al centro con regularidad a arreglar las *laptops* que presentan problemas.

En cuanto a las innovaciones en el aula, D_M2 también menciona a las MAC. “Están en las escuelas como apoyo al maestro. Las MAC lo que hacen es trabajar directamente con los niños, trabaja con el maestro, pero también tiene una hora destinada para trabajar con los niños” (D_M2 - 35:21.65 – 35:42.05). Esta es una información que contradice la aportada por la generalidad de los documentos, los informantes y los integrantes de la muestra, de donde surge que la MAC asiste al docente, incluso en clase. Ahora bien, su función está definida en función del apoyo al docente para su aprendizaje, planificación y hasta la ejecución, pero no para sustituirla en la mediación con los niños.

D_M5 sobre la actitud de los estudiantes y el cambio en la configuración del rol docente comenta:

Lo nuevo o esto atípico empieza a aparecer en el salón de clases, saber que ahora hay una máquina que puede ser un recurso más, que puede mediar, que a los gurises les puede interesar más en algún momento. Aprender que pueden ir apareciendo otras cosas y que no tiene que ser solo el maestro que está ahí posibilitando todo, la palabra, todo, simbólicamente. Ahora hay otra herramienta que se puede usar. (D_M2 - 36:15.69 – 36:47.04)

Por su parte, D_M1 destaca aspectos de la dinámica de aula, dice que “los estudiantes circulan de otra manera, no están en silencio y quietos, entonces podés ver otras facetas del chiquilín. También, hay otros que quedan en el margen, que les cuesta mostrarse (D_M1 - 13:21.81 – 15:12.19).

Este comentario es parte de la descripción de una práctica de aula innovadora en la que, con el formato de informativo de televisión, los estudiantes trabajaron en equipo, indagaron noticias, construyeron el guion, representaron la narración de la noticia, filmaron y luego lo presentaron ante la comunidad educativa.

Hay que mencionar, que a partir de esa experiencia ella entiende que el uso de la tecnología es un facilitador para singularizar los estilos de aprendizaje de los estudiantes. “Hay chiquilines que son más visuales (...), puede ser un complemento para unos y un recuso indispensable para otros” (D_M2 - 01:39.59 – 03:20.73). En esta línea agrega “si todo funciona es ideal (D_M2 - 06:07.72 – 08:00.23), (...) ayuda a conceptualizar lo que, de otra manera, para algunos, es muy abstracto” (D_M2 - 09:01.94 – 09:21.01).

Sobre las aplicaciones que incorpora al aula, su lista incluye procesador de texto, fotos, PAM y motores de búsqueda.

De lo ya mencionado por D_M1, respecto de cómo cambia la precepción que tiene sobre sus estudiantes a partir de incorporar los recursos TIC, se desprenden también innovaciones epistémicas, en particular, sobre transformaciones en los roles del docente y del estudiante en el contexto TIC.

Con la inclusión de la conectividad, las *apps* y las plataformas es posible autorregular los ritmos de aprendizaje y también singularizar la heterorregulación de la enseñanza.

Además, los centros han salido del encierro, ahora es frecuente que se generen espacios de colaboración entre colegas, independientemente del centro en el que coyunturalmente se estén desempeñando. Por ejemplo, D_M5 comenta sobre el surgimiento de unos grupos en Facebook, “una ayudita para (...)”, que funcionan como foros de intercambio en base a problemas de la práctica. Se trata de foros de colaboración entre colegas, “esto sí que muestra cambios” (D_M5 - 27:46.50 – 29:35.01).

En esta dirección, D_M5 hace una lectura más sustancial respecto del efecto transformador del ingreso de Ceibal en el rol del docente cuando dice que:

El hecho de que entrara Ceibal fue un poco lo que, (generó) la apertura de todo el mundo y (la disposición a) reconocer que no sabemos. ¡Ah mirá!, en aquella cola me dijeron que... una compañera que trabaja allá me dijo otra cosa, mirá (exclamación de sorpresa) ... El ensayo y error, vamos a ver (afirmando enfáticamente), ¡fue así!

Se impone, y bueno ¿qué? te tiran la bomba y ¿qué hacés? (D_M5 - 57:50.62 – 58:40.41)

Es decir que, entre las descontentas, Ceibal representa una situación paradigmática. Por una parte, experimentan la tensión de enfrentarse a unos aprendizajes impuestos y por otra, esa misma situación les permite posicionarse en el lugar de no saber, como consecuencia de lo que surgen redes de colaboración profesional entre docentes.

Por otra parte, de las categorías que implican innovaciones que no dependen de Ceibal, solo registramos una, la que anunciamos antes cuando comentamos la dificultad de D_M5 para manejar la interfaz de Ceibal.

En otra dirección, como comentamos en el análisis de las entusiastas S_M5 se suma a D_M9 que es la otra docente que ha hecho referencia a una innovación en el aula que no depende de Ceibal. Ella utilizó un programa que corre en Windows, se llama *Pipo* para alfabetizar a un estudiante extraedad⁵⁶. Sobre el programa comenta

56 Un estudiante extraedad es un alumno que supera los niveles de escolarización por superar la edad máxima prevista en cada grado. Como efecto de esta medida, puede ocurrir que el último año de Primaria lo cursen estudiantes con bajo nivel de alfabetización.

que al estudiante le resultaba estimulante y habilitador porque le permite ir a su ritmo, además, lo premia cada vez que tiene éxito en una actividad.

Dimensión comunidad

De las descontentas, ninguna indica que su colectivo de centro posea alguna de las características de las CdPA. En todo caso, algo similar a algún momento de CdPA se relaciona a las instancias de ATD. Por ejemplo, D_M2 dice que las instancias en las que discuten sobre asuntos educativos son muy pocas y agrega que en su centro se restringen a las ATD. “La única instancia donde discutimos política educativa con mayor compromiso son las ATD, es la instancia donde se discute más profundamente lo que atañe a lo que tiene que ver con lo educativo, con lo político, con lo social” (D_M2 - 26:39.39 – 27:16.86).

Pero en la medida que estas son convocadas centralmente, con una agenda también definida centralmente, no se ajustan a los criterios con los que definimos las CdPA.

En cambio, todas reconocen en los colectivos de centro la presencia de características de las CdP. Incluso, como lo señalamos recién, los espacios de discusión sobre asuntos educativos en algún centro se limitan a la instancia de ATD o a la sintonía particular con algún colega de centro.

“A mí me cuelga pensar, por ejemplo ¿por qué hacer este esquema?, eso me pasa en el colegio (...) en la escuela, con el MAC a veces puedo hablar (...) con mis compañeras no me pasa” (D_M1 - 35:23.11 – 36:33.90). A lo que agrega que no conoce a los colegas del centro, sin embargo, lleva dos años académicos trabajando allí. De todos modos, justifica ese desconocimiento, en que con los de un turno no trabajó nunca y que en su turno solo tres, contándola a ella, son docentes estables. Incluso la dirección ha cambiado recientemente. Es notorio el malestar que le genera las características del colectivo de centro, tanto que expresa su deseo de dar un paso más allá del aula y cambiar el foco de su práctica profesional.

D_M1 junto con S_M7 son las dos docentes que comparan su experiencia profesional del ámbito público con el privado y dejan en claro que valoran más la experiencia en el privado, ya sea por las propuestas de formación que menciona S_M7 o por las oportunidades de intercambio entre colegas que menciona D_M1.

Por su parte, D_M5 cuando se refiere a los distintos colectivos, de los diferentes centros en los que ha trabajado en su historia profesional, no rescata experiencias valiosas. Por el contrario, del primer colectivo comenta que las antiguas denostaban a las jóvenes maestras. A su vez, muestra comodidad con el actual colectivo de centro y con las nuevas instancias de intercambio entre colegas en los entornos virtuales y presenciales que se constituyen a partir de intereses comunes y en clave de cooperación, valoración sobre la *web-red* que comparte con S_M3, como lo indicamos anteriormente.

Frente a la pregunta de si se siente bien con su colectivo de pares responde lo siguiente: “Hemos cambiado; lo que yo te digo es algo que yo he notado, que vengo notando. Que poco a poco nos vamos abriendo más. Noto eso porque ningún maestro se negó, acá en esta escuela nadie se negó” (D_M5 - 55:41.93 – 57:50.62).

Cuando se trata de colectivos externos al centro, D_M1 menciona, tal como lo hizo antes S_M9, a su grupo de amigas y colegas como un colectivo de referencia sobre el intercambio de temas y problemas vinculados al ejercicio de la profesión. En su caso, se trata de dos amigas que además no están en aula, sino una en Ceibal trabajando con los contenidos educativos digitales y la otra, en el ámbito de la psicopedagogía. Esto sumado el hecho de no estar a gusto en la escuela aparecen como factores que inciden en la intención de dejar el aula (D_M1 - 19:10.55 – 20:56.89), con lo cual en la postura que adopta ante Ceibal y ante su desarrollo profesional, se

distingue la incidencia del entorno sociocultural próximo que forma parte de su trayectoria personal de participación social.

Por otra parte, D_M2, quien se declara gremialista, hace una extensa referencia a la postura adoptada por el gremio sobre Ceibal cuando se refiere a la situación en la que las inspectoras presentaron la plataforma para planificar que promovió Ceibal y cuando comenta sobre el programa *Ceibal en inglés*. Queda claro que el sindicato en Montevideo se posiciona en contra de la plataforma para planificar y, por otro lado, deja libertad de opción sobre sumarse al programa de *Ceibal en inglés*. Al final de esa explicación, ella confirma el aporte de la secretaria general de AdeMU y el resultado de la revisión de documentos que el gremio a nivel de Montevideo toma postura, pero no la documenta, mientras que a nivel nacional no se toma el tema. Por ejemplo, cuando comenta algunos aspectos de la plataforma para planificar afirma lo siguiente:

Había casilleros que eran muy escuetos, no había posibilidades de crear actividades. Si había un contenido que no estaba en el programa y vos querías trabajarlo, igual no te daba la posibilidad porque solo te daba las opciones que aparecen en el programa. Más allá de eso, hubo maestros que no pudieron participar de la charla por la comunicación de la videoconferencia (...), problemas técnicos, problemas de todo tipo... ese mismo día, se evaluó el programa de Ceibal en inglés. Fueron varias puntas, se hace una conferencia de prensa y se expresa que el sindicato frente a diversas imposiciones de diferente tipo que se vienen dando... está en contra. Pero, finalmente no hay ese año un órgano resolutorio, el secretariado tampoco lo toma como propio. (D_M2 - 4:6 07:48.88 – 10:19.80)

Queda claro que, en base a su trayectoria personal de participación social, la interferencia entre su identidad como gremialista con la de docente configuran su postura de resistencia ante Ceibal. En consistencia, la emoción que la domina es la de la disposición negativa y el malestar.

Dimensión Aprendizaje

Sobre Ceibal

Tal como lo señalamos en el caso de las entusiastas y las suscriptoras, también para las descontentas los objetivos de Ceibal no son una información que ellas manejen. Más allá de la intencionalidad de la política pública de inclusión social, no pueden dar cuenta de objetivos específicos en la dimensión pedagógica.

En la categoría instrumental, ubicamos los recursos que las tres han aprendido a utilizar, entre los que se encuentran las plataformas CREA, PAM y GURÍ, así como una *app* de ciencias naturales, además, del manejo de la interfaz *Linux* y motores de búsqueda.

Sobre la categoría de aprendizaje pedagógico no tenemos codificaciones. En algún caso, como el de D_M1, ella puede describir objetivos pedagógicos que se alcanzan al incorporar los recursos TIC, pero no aparecen aprendizajes personales que indique una novedad en términos del propio aprendizaje pedagógico.

Sobre sí mismo como aprendiz de Ceibal

En cuanto a la emoción que se moviliza al procesar los aprendizajes, contamos con dos referencias claras, una en la entrevista de D_M1 y otra en la de D_M5.

En S_M1, la referencia es directa a la angustia provocada por la soledad ante el aprendizaje para el uso de los recursos TIC (D_M1 - 37:34.67 – 40:08.56), mientras que D_M5 habla de la frustración que le genera ignorar aspectos que funcionan como supuestos en los contextos de plataforma, como el hecho que hay que respaldar sistemáticamente para no perder la información ingresada (D_M5- 08:49.16 – 09:41.14).

En D_M1 el motivo de aprender a manejar las plataformas es la necesidad generada en el contexto institucional para trabajar con los estudiantes (D_M - 37:34.67 – 40:08.56) y que para lograrlo necesitó al MAC a su lado. En tanto, D_M5 comenta las estrategias que desarrolló para finalmente conseguir cumplir con el ingreso de los datos a GURÍ. Trabajaba en un documento de *Word* desde donde copia para pegar en la plataforma, en lugar de permanecer cargando datos en línea.

Para las tres, es relevante la figura de MAC. En este aspecto, constatamos que para las docentes que no cumplen un papel destacado en relación con Ceibal, como es la situación de E_M4 y E_M9, la figura de la MAC es importante como un OS específico para procesar los aprendizajes instrumentales y pedagógicos para el uso de las TIC.

Sobre sí como aprendiz a consecuencia de Ceibal

En cuanto a las características de la actividad D_M2 no solo habla de la diferencia que significa manejar la información en diferentes formatos, sino también la particularidad de que los estudiantes tengan mayor nivel de alfabetización TIC que ella.

Cuando se le pregunta sobre su forma de aprender a partir de la experiencia con Ceibal, primero se sorprende con la pregunta. Luego comenta que:

En algunas cosas yo veo que se me dificulta. Pero... porque, capaz que no le doy el tiempo necesario para aprender y entender cómo se usa...

Si estoy en mi casa y por ahí alguien me dijo, hay una plataforma donde podés encontrar material, ta, ta, ta... y, sé que tengo un libro de ciencias naturales, capaz que voy primero al libro. En ese sentido, pienso que me resulta más trabajoso. Este... implica aprender y muchas cosas, voy aprendiendo con los chiquilines... Si bien no hay tanta diferencia generacional, para nosotros, la información era más tangible. (D_M2 - 36:56.89 – 38:40.80)

D_M2 muestra que maneja la situación de aprendizaje de TIC con poca flexibilidad, revelando una percepción sobre sí misma como aprendiz de Ceibal, con baja confianza y autoestima. De todas formas, también hace referencia a los aprendizajes de manejo digital que procesó en el tiempo que estudió magisterio, como manejar el teclado, hacer monografías, buscar información, producir textos, manejar imágenes, cortar y pegar etc. y que ahora ella les enseña a sus estudiantes. Ella y S_M9 son las dos que recuperan aprendizajes de alfabetización en TIC en su formación inicial.

En D_M2, los M-O y las emociones muestran concurrencia. En su caso, se trata de la sorpresa que le producen lo natural que les resultan a los estudiantes los nuevos formatos de información digital, en tanto para ella lo natural es el formato papel y el tipo de relación que se genera a partir de ese soporte. Argumenta que para ella los diferentes formatos inciden en las interacciones entre los componentes del triángulo pedagógico (D_M2 - 36:56.89 – 38:40.80).

En el caso de D_M1, también encontramos concurrencia. No se trata de una novedad sobre la percepción que tiene de sí como aprendiz, sino una reafirmación respecto de su interés y entusiasmos por aprender de la práctica, a través de la reflexión compartida con sus colegas (D_M1 - 35:23.11 – 36:33.90).

Por otra parte, D_M5 al poner de relieve los aprendizajes que ha realizado a lo largo del ejercicio profesional en diferentes centros y con diferentes colectivos, muestra una característica del docente reflexivo, la de aceptar que no se sabe todo, que hay una dimensión de la práctica profesional, que se adquiere y se aprende a partir de la reflexión sobre ella, en especial al transformar la herida narcisista del no saber en oportunidad por conocer. En particular, describe el primer colectivo en el que participó, del que comenta sobre la incidencia negativa que le produjo la actitud de las docentes con más experiencia. Estas desvalorizaban a las jóvenes por su inexperiencia. Por tanto, preguntar y/o no saber comportaba un acto de reconocimiento AdR negativo que vulneraba en ella y sus jóvenes colegas la autovaloración de sí como profesionales. Ante lo que reflexiona que, por el contrario, con el paso del tiempo y la acumulación de su propia experiencia aprendió que está bien no saber y que si no se pregunta no se aprende.

Cuando le preguntamos si el cambio del que habla está relacionado a la experiencia con Ceibal, hace referencia al proceso de maduración profesional personal, pero reconoce que en el nivel colectivo el Plan Ceibal dejó en evidencia que los docentes no lo saben todo y que pueden preguntar sobre lo que no saben:

El reconocer que no somos omnipotentes y que no sabemos todo, me parece que por ahí tiene que estar el cambio. Por ahí vino mi cambio... diferente de otra escuela en la que trabajé donde había maestras muy grandes, esas maestras eran muy celosas y brillaban ante la ignorancia y la falta de experiencia de las demás... Ahora es diferente, hemos cambiado, ojo... Es algo que yo he notado, que vengo notando, que poco a poco como que nos vamos abriendo más, ¿ta? ¡Eh! noto eso porque, ningún maestro se negó a aprender a usar las *laptops*. Acá, en esta escuela, nadie se negó. (D_M5 - 55:41.93 – 57:50.62)

En su caso, vemos que el componente emocional del contexto social de trabajo incide tanto favorable como negativamente, incluso más que el contenido de la actividad de aprendizaje. Es decir que la estructura de la práctica social colectiva que favorece su posición de aprendiz debe presentar componentes de la CdPA que se constituya en un ambiente de cooperación, colaboración, respeto y deseo compartido por aprender. Ella es la que enuncia con más claridad el componente emocional del ambiente de trabajo, en el sentido que lo plantean Cobo y Doccetti (2017) como *clima de trabajo*. Las otras integrantes de la muestra que hacen aportes en esta dirección son D_M1, S_M7 y E_M9. Pensamos que este es un aspecto para incluir en la definición de una CdPA, incluyendo en el mismo nivel de jerarquía el objetivo por aprender de la práctica mediante la reflexión compartida y el entorno afectivo, tal como lo describimos a partir del testimonio de D_M5.

En la construcción de sentidos sobre sí como aprendiz encontramos concurrencias en D_M1 y D_M5. Los sentidos transversales sobre sí mismas como aprendices se fundamentan, en parte, en base a las emociones, ya sean positivas o negativas. Veamos cómo lo expresa cada una.

En el transcurso de la entrevista, D_M1 se encuentra con una contradicción sobre sí misma, al reconocer que, si se trata de un curso que le interesa, para el que tiene que aprender a utilizar los recursos TIC, lo hace sin problema y sin necesitar de ayuda personalizada como la que necesitó para aprender a utilizar los recursos de Ceibal. A continuación, reflexiona:

A veces, me descubro diciendo: hay que trabajar por proyectos, hay que involucrar a los niños desde otro lugar. Pero me pasa que planifico con el pizarrón y la tiza.

Entonces, como te dije al principio, la tecnología facilita los aprendizajes para algunos niños que necesitan esa interacción (...) Y, por otro lado, no me interesa aprender (D_M1 - 42:17.26 – 44:11.84).

Ante este comentario le devolvemos una pregunta: ¿será que no te gusta aprender o que te conectás con facilidad con el malestar que implica aprender algo que no forma parte de tus intereses? A lo que responde “capaz” Y explica, que le gusta aprender, que disfruta del intercambio entre colegas, discutir, entender porque otro puede tener argumentos para pensar diferente. Pero, cuando se refiere a la situación particular del centro dice:

Pero ¡ta! En este caso no sé, capaz que estoy podrida de ese colectivo que no discute conceptualmente, no se... (Se ríe bastante) Y más adelante retoma y dice, ahora hablando contigo se me acomodan un poco las ideas. Esto de pensarse en uno..., este, pero ¡ta!, capaz que es eso también. Estoy un poco harta de la escuela pública y de la cosa medio mediocre, (me) tira para abajo...

Sin creerme nada”. (D_M1 - 44:12.36 – 44:49.98)

Este tramo de la entrevista muestra en acto la construcción transversal de sentido sobre sí misma como aprendiz y como profesional. Es decir, es un ejemplo sobre cómo habilitar espacios para la reflexión sobre sí misma como aprendiz de Ceibal favorece la reflexión sobre la modalidad transversal de la IdA en articulación con elementos de su trayectoria personal de participación. En este caso, además de sus disposiciones ante el aprendizaje cobra particular relevancia el contexto en el que desarrolla su práctica, la composición del colectivo de centro y el propio contexto de la ES.

Por su parte D_M5, como lo mostramos en la cita inmediatamente anterior, también coloca de relieve cómo le afectaron los contextos de centros y los colectivos de pares. A su vez, hace referencia a un evento que ubica en el tiempo con total claridad diez años atrás, del que no nos da demasiado detalle. Sabemos que está relacionado con emociones negativas y angustiantes sobre su desempeño como directora de centro y que, a raíz de ello, pidió traslado a un centro mono-docente (escuela rural). Una década después de esa experiencia regresa a la ciudad como docente de aula. No indagamos en el evento por considerar que nos alejaría del foco de nuestro estudio sobre los aprendizajes con y sobre Ceibal.

En la Tabla 8.3., se presenta un esquema de lo analizado en este grupo de docentes.

Tabla 8.3.

Síntesis del análisis por dimensiones del grupo de docentes descontentas

Docente	Implementación	Innovación	Comunidad	Aprendizaje
D1	Conoce la intención de la política pública de inclusión social, pero no conoce los objetivos pedagógicos de Ceibal. El momento de resistencia al modelo <i>top down</i> es sostenido y reforzado por el descontento con el colectivo de pares.	MAC y la dinamizadora Ceibal, equipos de soporte técnico, las plataformas GURÍ y PAM, los motores de búsqueda, los procesadores de texto e imágenes, el <i>Drive</i> , la videoconferencia. Los estudiantes circulan e intercambian entre ellos.	Colectivo de centro características de CdP, sin espacios de intercambio. La ausencia de intercambio y reflexión le genera profundo malestar con la práctica.	Aprendizaje en el nivel de alfabetización apoyadas por el MAC, quien además es un interlocutor sobre asuntos educativos. Emoción: malestar, rabia, angustia y frustración, pero también disfrute y sorpresa. Pero predomina el malestar que lo extiende masivamente a todo el sistema. Motivadas por aprender en términos generales. Co-construye sentido sobre sí en la entrevista.
D2	Conoce la intención de la política pública de inclusión social, pero no conoce los objetivos pedagógicos de Ceibal. Sostiene la resistencia a Ceibal alineada con la posición del gremio. En su clase la MAC es quien realiza actividades con TIC.	MAC y la dinamizadora Ceibal, equipos de soporte técnico, las plataformas GURÍ y PAM, los motores de búsqueda, los procesadores de texto e imágenes, el <i>Drive</i> , la videoconferencia. Los estudiantes circulan e intercambian entre ellos. Blog de centro.	Colectivo de centro con características de CdP. Identifica los espacios de intercambio con las ATD.	Aprendizaje en el nivel de alfabetización apoyada y sostenido en el salón de clase por la MAC. Emoción: malestar, rabia, frustración. Construye justificación para su resistencia en que encuentra lo que necesita en formato papel. Pone énfasis en la resistencia. Los motivos y objetivos están asociados al discurso de la ATD y el gremio. Baja confianza en sí misma como aprendiz de TIC.
D5	Conoce la intención de la política pública de inclusión social, pero no conoce los objetivos pedagógicos de Ceibal. 1º momento de resistencia 2º momento de aceptación.	MAC y la dinamizadora Ceibal, equipos de soporte técnico, las plataformas GURÍ y PAM, los motores de búsqueda, los procesadores de texto e imágenes, el <i>Drive</i> , la videoconferencia.	El colectivo de centro está cambiando de ser CdP a incorporar características de CdPA, en especial la intención de compartir la formación y la reflexión sobre la	Aprendizaje en el nivel de alfabetización apoyadas por la MAC. Emoción: malestar, rabia, angustia y frustración, pero también disfrute y sorpresa. Confianza en superar los

<p>Los estudiantes circulan e intercambian entre ellos. Programa de lecto-escritura en ambiente <i>Windows</i>, independiente de Ceibal. Espacios colaborativos entre pares en la <i>web – red</i>.</p>	<p>práctica en un ambiente de trabajo contenedor desde el punto de vista afectivo.</p>	<p>obstáculos epistemológicos. Motivadas por aprender en términos generales. Co-construye sentido sobre sí en la entrevista. La experiencia profesional facilita posicionarse como aprendiz que pregunta sobre lo que no sabe en el colectivo de pares para aprender de la reflexión compartida sobre la práctica.</p>
---	--	--

Síntesis de los principales resultados del análisis de los aspectos particulares de las entrevistas a las descontentas

En este grupo de docentes, igual que en los dos anteriores, todas se resistieron a Ceibal en el primer momento como reacción del modelo de implementación *top down*, en consistencia con los discursos de la ATD y del gremio. Además, en el caso de D_M1 se sumó el malestar con el contexto del centro y con el colectivo de pares, por lo que su tiempo de resistencia se ha prolongado. En D_M2, la posición de reivindicación respecto del modelo *top down* alineada a las posturas gremiales han sostenido su resistencia hasta el momento de la entrevista. Diferente es la situación de D_M5, quien reconoce que le cuesta, pero insiste y pregunta. Las tres resaltan los problemas de conectividad y de todas maneras, las tres utilizan las *laptops* tanto para procesos de enseñanza y aprendizaje como para las gestiones administrativas.

Ellas mencionan la función de MAC y la dinamizadora Ceibal, la presencia en los centros de equipos de soporte técnico, las plataformas GURÍ y PAM, los motores de búsqueda, los procesadores de texto e imágenes, el *Drive*, los equipos de videoconferencia y D_M2 agrega el blog de centro. En otro orden de cosas, también mencionan que los estudiantes ya no están en silencio, sino que circulan e intercambian.

D_M5, junto con E_M9, son las únicas dos que comentan una innovación que no depende de Ceibal. D_M5 explica el uso que hizo de un programa de lecto-escritura que utilizó con un estudiante extraedad en una computadora de torre, sin necesidad de conexión. Además, ella menciona las redes de aprendizaje entre docentes en espacios presenciales y virtuales, lo que está muy próximo a la *web-red* de la que habla S_M3.

Por su parte, D_M2 es la única que hace uso de las *laptops* en el salón de clase dejándole el lugar docente a la MAC.

Las tres integran colectivos con características de CdP, pero los tres son diferentes. En un extremo, se encuentra el colectivo al que pertenece D_M1, en el que no hay espacio de intercambio. En el otro extremo, se ubica el colectivo de D_M5, en el que la situación está cambiando, habilitando espacios de intercambio reflexivo. Mientras que en una posición intermedia se encuentra el de D_M2, que identifica en su colectivo momentos de intercambio reflexivo en las instancias formales de ATD y sala docente.

Todas se ubican transitando procesos de alfabetización digital. Para las tres, el aprendizaje del uso de los recursos de Ceibal ha sido posible con el apoyo de la figura MAC, pero con diferencias, puesto que, mientras que en el caso de D_M1 y D_M5 el o la MAC es un apoyo para desarrollar tareas en el aula, en el de D_M2, la tarea de aula la desarrolla la MAC. En particular, para D_M1 el MAC representa un espacio de intercambio sobre temas educativos, es decir, sobre la dimensión epistémica.

Las emociones que se activan en las tres son malestar, rabia, angustia y frustración, pero también disfrute y sorpresa en D_M1 y D_M5. D_M5, además, percibe que cuenta con capacidad para insistir en la superación de las dificultades que le presenta el aprendizaje TIC.

Por otra parte, D_M1 no quiere aprender porque está muy desconforme con el centro y el colectivo de centro en el que trabaja, malestar que extiende masivamente al entorno de la educación pública, sin embargo, narra una experiencia con TIC que disfrutó y le aportó novedad sobre los estudiantes, incluso al contarla le otorga nuevos sentidos. Es la experiencia del informativo.

D_M2 piensa que aprender a manejar los recursos TIC le insumirá demasiado tiempo, además, dice que le resulta más fácil manejar el formato de texto por lo que evita aprender a manejar los formatos digitales mientras encuentre lo que busca en formato papel.

De las tres, solo D_M5 menciona instancias de aprendizaje compartido con los colegas del centro y también con otros colegas, además menciona otros entornos de aprendizaje propiciados por las redes como “una ayudita para”. Ella, junto con D_M3, son las únicas de las integrantes de la muestra que señalan específicamente redes de pensamiento cooperativo en los entornos *web*. Ahora bien, E_M9, E_M4 y en alguna medida E_M8 también incluyen los entornos *web* como entornos donde procesar aprendizajes. La diferencia con las anteriores radica en que ponen el énfasis en las búsquedas personales no tanto en las redes colaborativas.

Por último, de la percepción sobre sí como aprendiz, las tres muestran grados de reflexión sobre ello y también aquí se diferencian entre ellas. Mientras D_M1 y D_M5 comparten reflexiones que articulan su IdA con su identidad profesional en su trayectoria personal de participación social, D_M2 solo habla de la situación concreta de la resistencia que le produce destinar tiempo a aprender a manejar los recursos TIC, en contraposición a lo cómoda que se siente con los libros físicos.

Además, D_M1 y D_M5 mencionan sus intereses por aprender como algo que las constituye subjetivamente, sin embargo, no surge de sus entrevistas que el aprendizaje de los recursos de Ceibal les resulte significativo respecto de la percepción sobre sí como aprendiz.

En el caso de D_M1, en el transcurso de la entrevista construye un nuevo sentido sobre sí como aprendiz cuando toma consciencia de la afectación negativa sobre su posición ante el aprendizaje que le provoca el contexto de centro y el colectivo de los colegas de centro. Comprende que no quiere aprender por el malestar con la escuela pública, porque si le interesa no tiene problema y lo logra.

Anexo 9. Informe del análisis a las fuentes documentales

A modo de ayuda memoria y para facilitar la comprensión del análisis recordamos que trabajamos con un archivo de cuarenta y siete documentos de diversos formatos, organizados en cinco grupos según su procedencia: CEIP, DTEC, ATD, RGA y Ceibal que analizamos en base a dos dimensiones y subdimensiones que se ilustran en la Figura 9.1.

Figura 9.1.

Dimensiones de análisis para documentos

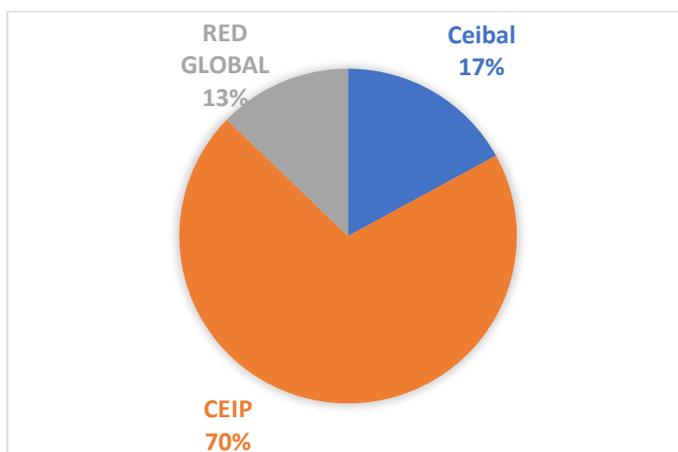


9.1. Principales resultados generales del análisis de tendencia de los documentos

En términos globales, los documentos se distribuyen del siguiente modo: 70 % pertenecen al CEIP, 13 % a la RGA y 17 % a Ceibal. Se visualizan en la Figura 9.2.

Figura 9.2.

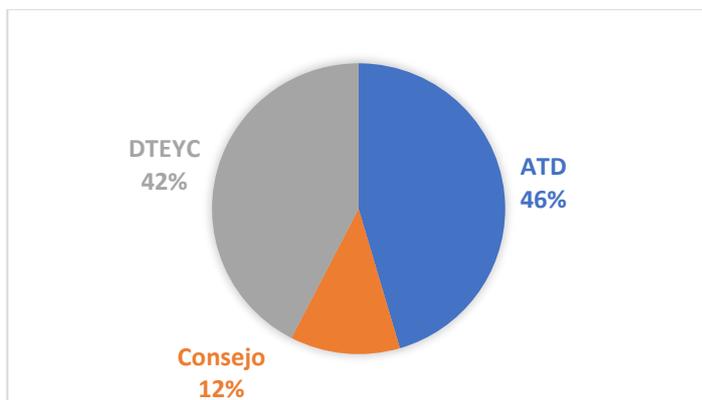
Tendencia de distribución de documentos según procedencia institucional



Los documentos de CEIP, a su vez, se subdividen según procedan del Consejo, del DTEC o de la ATD. Se distribuyen del siguiente modo: el 12% son documentos del consejo; el 42%, son documentos del DTEC y el 46%, de ATD. Se visualizan en la Figura 9.3.

Figura 9.3.

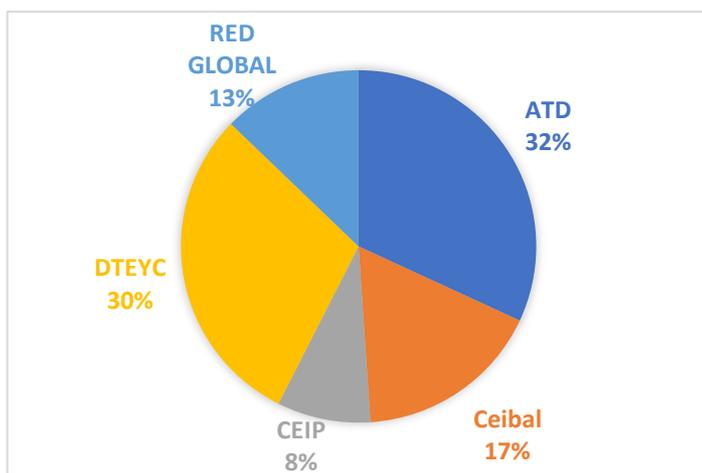
Tendencia de distribución de documentos del CEIP



Como consecuencia, al incluir esa subdivisión al global vemos que, en sentido estricto, la distribución de documentos es del 8% para el CEIP, del 13% para la RGA, el 17% para Ceibal, el 30% para el DTEC y de 32% de la ATD. Se observan en la Figura 9.4.

Figura 9.4.

Tendencia detallada de la distribución de los documentos



Por otra parte, cuando los correlacionamos con el rango de tiempo que abarcan vemos que los de ATD y los de Ceibal cubren la mayor parte del tiempo de 2008 a 2016, mientras que el resto se encuentra entre 2012 y 2016. Detallamos estos datos en la Tabla 9.1., en la que destacamos las líneas de los que abarcan mayor rango temporal.

Tabla 9.1.

Rango de tiempos de los documentos

	Origen de documentos	Rango de tiempo	
1	Consejo CEIP	2012- 2016	4
2	DTEC	2012 - 2016	14
3	ATD	2007 - 2016	15
4	RGA	2012 - 2016	6
5	Ceibal	2008 - 2016	8
	TOTAL		47

Según la relación entre los contenidos de los documentos con nuestros objetivos, los más relevantes son: DTEC, RGA, Ceibal, ATD y, por último, Consejo CEIP.

En la Tabla 9.2., generada con *Atlas.ti* para analizar la concurrencia entre grupos de documento y códigos, vemos que, en la generalidad de los grupos de documentos, la mayor cantidad de citas se concentra en la dimensión implementación. Por otra parte, en los agrupados como RGA la mayoría de las citas se ubican en la dimensión de aprendizaje. En consecuencia, muestra que la RGA cumple una función específica sobre la dimensión pedagógica. Al respecto, hay que recordar que la alianza con la RGA se instala tiempo después de consolidada la dimensión implementación y que cuando recogimos los datos llevaba en ejecución dos años.

Tabla 9.2.

Análisis de tendencia de codificación por grupo de documentos

	ATD 15 43	Ceibal 8 69	CEIP 4 5	DTEyC 14 140	Red Global 6 112	Totales
D1_Ap_inst			1			1
D1_Ap_ped			1			1
D1_imp_inst			2			2
D1_imp_ped			1		1	2
D1_imp_tec			3			3
D2_Ap_inst				21		21
D2_Ap_ped				40		40
D2_imp_inst				70		70
D2_imp_ped				61		61
D2_imp_tec				11		11
D3_AP_inst	5					5
D3_AP_ped	6					6
D3_imp_inst	22					22
D3_imp_ped	12					12
D3_imp_tec	20					20
D4_Ap_inst		1			30	31
D4_Ap_ped		2			39	41
D4_imp_inst					26	26
D4_imp_ped					22	22
D4_imp_tec					8	8
D5_Ap_inst		16				16
D5_Ap_ped		20				20
D5_imp_inst		17				17
D5_imp_ped		23				23
D5_imp_tec		26				26
Totales	65	105	8	203	126	507

Esta tabla, a su vez, requiere tres aclaraciones. Una, para el código *D1_imp_ped* en la línea 4, que figura en la columna de RGA, si bien parece un error de codificación, esa cita merece doble adscripción porque contiene el discurso de apertura del presidente del CODICEN, Wilson Neto, a una conferencia que dictó Fullan en 2012, en Uruguay, invitado por Ceibal. El discurso de Neto condensa la postura oficial sobre lo que se promueve para la función docente en los nuevos contextos de inclusión de TIC. Por tal razón, es a la vez un documento agrupado en la etiqueta de RGA, pero en un tramo se identifica como perteneciente a la etiqueta CEIP.

En segundo lugar, la codificación *D4_Ap_inst*, en la línea 13, así como las dos codificaciones *D4_Ap_ped*, en la línea 14, que se encuentra en la columna de Ceibal, se justifican por razones similares. En estos casos, se trata de una publicación de Ceibal realizada con motivo de celebrar los primeros 10 años de Ceibal, pero las referencias concretas y específicas que ahí se recogen sobre el aprendizaje profundo y los seis componentes los codificamos como RGA, como resultado de la decisión previa de agrupar en la misma etiqueta los documentos sobre la RGA.

Con la tercera aclaración, queremos insistir en la condición cualitativa de nuestro estudio. Al presentar la información global no buscamos conclusiones absolutas, entre otras razones porque estamos manejando documentos de muy diversa densidad y formato, pero sí pretendemos aportar información documentada de cómo se distribuye el caudal de información que disponemos.

En las siguientes líneas, mostraremos en forma gráfica la información que surge del análisis con *Atlas. ti* por grupo de documentos discriminando las dimensiones.

Figura 9.5.

Tendencia de análisis global de citas por dimensión en documentos de Consejo CEIP

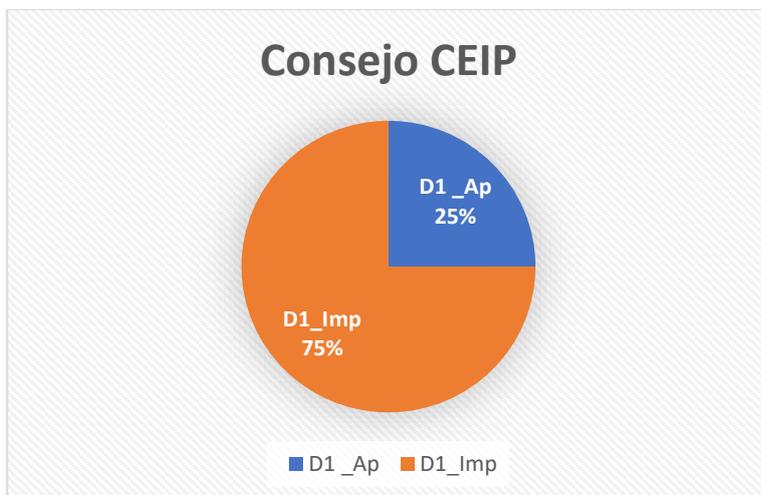


Figura 9.6.

Tendencia de análisis global de citas por dimensión en documentos de DTEC

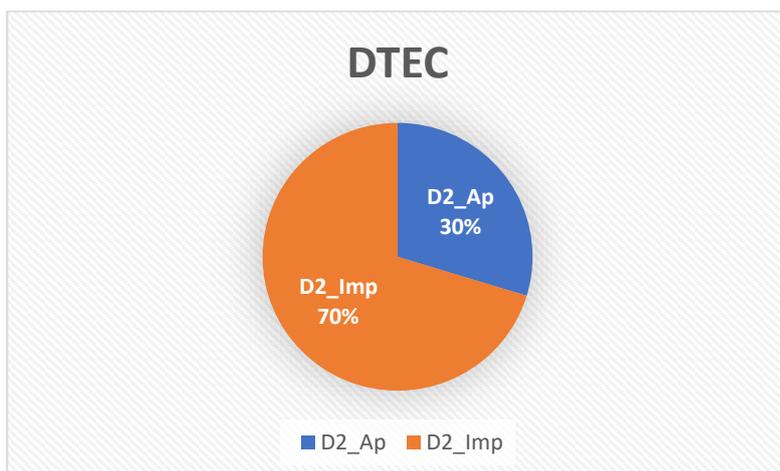


Figura 9.7.

Tendencia de análisis global de citas por dimensión en documentos de ATD

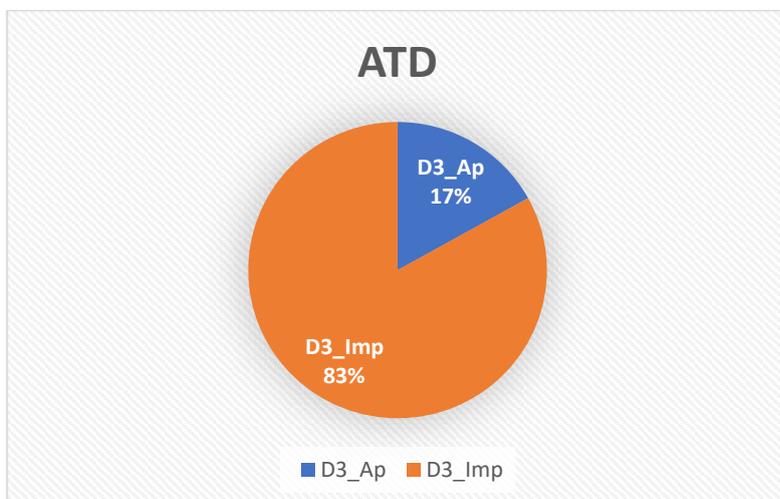


Figura 9.8.

Tendencia global citas por dimensión en documentos de RGA

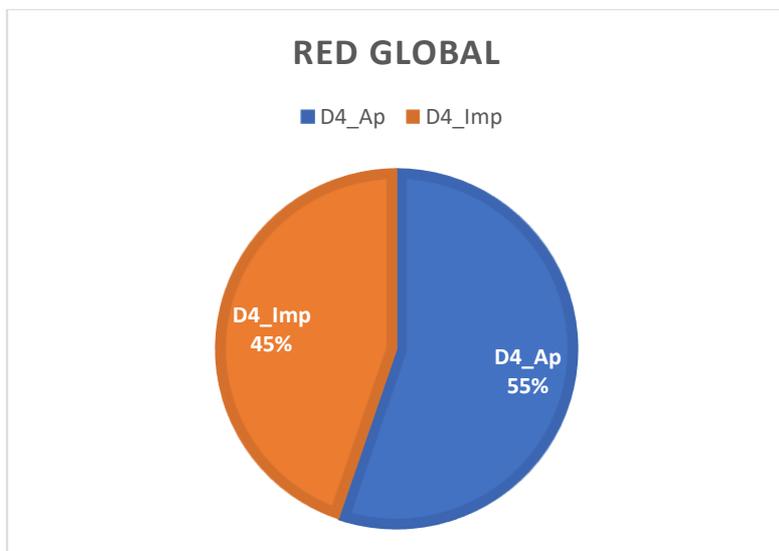
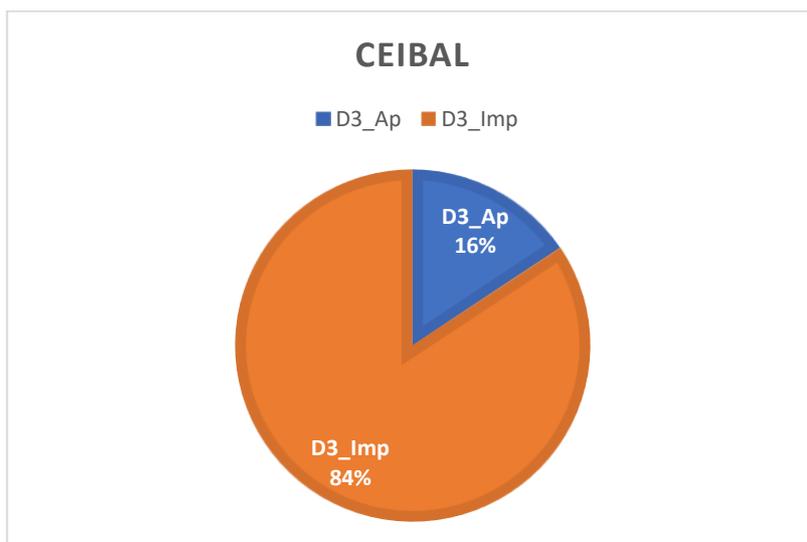


Figura 9.9.

Tendencia de análisis global de citas por dimensión en documentos de Ceibal



Las figuras de la 9.5. a la 9.9. muestran claramente que en los primeros nueve años el componente de implementación ha sido el que ha concentrado el interés. En cambio, en los documentos de la RGA el componente de aprendizaje es el más relevante frente al de implementación, superándolo en 10 %. Además, también observamos que en los documentos del DTEC el componente aprendizaje aumenta de relevancia en comparación con lo que se registra en los del Consejo de CEIP y en ATD. Esto indica que en Consejo CEIP, Ceibal y en ATD la presencia del componente de implementación es muy significativa.

Para valorar esta información, además de analizar los contenidos de los documentos hay que considerar que el DTEC se creó en 2012 y que la asociación con la RGA se concreta en 2014. Se desprende que ambas se ubican después del primer quinquenio en el que se lograron alcanzar los objetivos de entrega de dispositivos e instalación de conectividad universal.

9.2. Aspectos particulares de los principales resultados del análisis cualitativo de los documentos

A continuación, pasamos a describir sucintamente las características de los documentos y los contenidos más relevantes que aportan a la comprensión de nuestro foco de interés. Lo haremos siguiendo el orden de la Tabla 9.1.

Consejo CEIP

En cuanto al tipo de documento de Consejo CEIP, incluimos dos actas, una circular y un comunicado, los que describimos a continuación en orden cronológico. En primer lugar, incluimos el acta No.72 de 2011 porque en ella se establecen la prioridad de poner en funcionamiento el programa GURÍ, para lo cual se designa a las Maestras de Apoyo a Ceibal (en adelante, MAC) como responsables de cargar la información de la ficha personal de los estudiantes. Aquí se visibiliza que las MAC cumplen una función estratégica para la formación en servicio y, al mismo tiempo, una función clave para la implementación de algunos recursos técnicos.

En segundo lugar, incluimos el acta No.30 de 2012, en la que se fijan criterios para el desarrollo del piloto de *Ceibal en inglés*. Nos interesó justamente porque refleja el modelo con el que se hacen las nuevas propuestas. Primero se realiza un piloto, segundo se evalúa, tercero se realizan los ajustes necesarios y en cuarto lugar se implementa el proyecto. Este, a su vez, vuelve a ser evaluado para integrar ajustes y mejoras en los sucesivos años académicos. Sobre la descripción, en el acta se establece que este programa desarrolla *la enseñanza-aprendizaje de inglés* con la modalidad de profesor remoto de lengua nativa, mediado por videoconferencia. En la clase se incluye también al profesor de grupo que acompaña y apoya las tareas de práctica y cuida el clima de aprendizaje. Es viable aclarar que el docente de aula que no domine el inglés y quiera participar con sus estudiantes de la propuesta de *Ceibal en inglés* puede aprender en simultáneo y con sus estudiantes. Para esas circunstancias, se le ofrece al docente, formación en inglés mediada por plataforma, con el seguimiento de un tutor. Es decir que para asociarse a esta experiencia no se requiere que el profesor de grupo sepa inglés. En los grupos de los docentes que no quieran participar, los estudiantes reciben clases presenciales con un profesor de inglés.

Por tanto, *Ceibal en inglés* es una oportunidad de aprendizaje para los docentes. Vale aclarar que, en Uruguay, la enseñanza universal de inglés como lengua extranjera se instala en el 2016 en los tres últimos años del nivel de primaria.

En línea con lo que acabamos de decir, el tercer documento es la Circular 79 de 2016 en la que se aprueba un protocolo para *Ceibal en inglés*, con el que se institucionaliza la práctica.

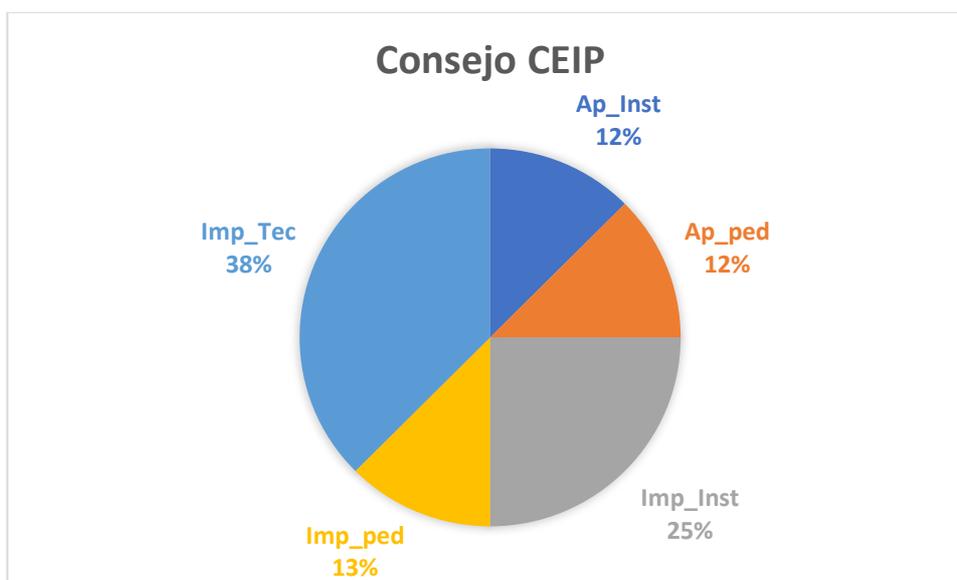
Estos documentos muestran que el sistema realiza sistemáticamente ajustes a las propuestas, o deberíamos decir que el sistema está en modo aprendizaje permanente.

En cuarto lugar, incluimos el comunicado No.54 de 2016 de inspección técnica, donde figura la última denominación del Departamento de Tecnología educación y Ceibal (en adelante DTEC). Este es un documento que acredita la transformación en la organización institucional. Si bien no es nuestro foco hace al contexto en el que los docentes desarrollan su práctica; un contexto que desde que se incorpora Ceibal está en movimiento constante. El DTEC es heredero del Departamento de Informática, el que derivó en Departamento Ceibal Tecnología Educativa, para finalmente instituirse como tal el 30 de marzo de 2016.

En la Figura 9.10., presentamos el análisis de la tendencia entre la relación de códigos en documentos de CEIP.

Figura 9.10.

Análisis de la tendencia entre códigos y documentos de Consejo CEIP



En la Figura 26, se muestra el peso relativo al interior de las dimensiones de implementación y aprendizaje en los documentos de Consejo CEIP, en los que ya habíamos visto que predominaba la dimensión de implementación. En estos momentos, observamos que el peso mayor recae sobre las subdimensiones tecnológica e instrumental, las que representan el 68% de las citas, mientras que la dimensión de aprendizaje más la subdimensión de implementación pedagógica alcanzan el 37% de las citas lo que se correlaciona con lo que ya vimos en los aspectos particulares.

DTEC

Los documentos del DTEC tienen a los docentes como población objetivo. Se dividen en tres grupos, un plan de formación de 2012, los planes anuales entre los años 2013 y 2016 y ocho números de la revista Puente, editada en 2013 y 2015. En ellos se constata que el marco conceptual al que adhiere la institucionalidad educativa está definido por la teoría socioconstructivista.

En el primer documento, se explicita el perfil docente que promueve el departamento. Implica una propuesta de perfeccionamiento docente que integra la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo, en el que la investigación y la innovación están estrechamente ligados con el desempeño del rol de guías y de promotores de aprendizaje. Se promueve el desarrollo de competencias y estrategias para analizar e interpretar situaciones que lleven a proponer soluciones y alternativas viables, eficaces y efectivas de mejoramiento cualitativo en las prácticas de enseñanza. (ANEP-Departamento Ceibal tecnología educativa, 2012)

En este sentido, se recogen en las planificaciones anuales de trabajo los componentes que fueron eje de intercambio y debate en el Congreso Nacional *Siglo XXI: Educación y Ceibal*, que se realiza todos los años, y la evaluación de la planificación ejecutada en el año anterior. Es decir que el modelo con el que se planifica considera la reflexión sobre lo planificado y realizado en el año anterior, así como los aspectos emergentes o novedosos que surgen en el congreso. Un asunto común es el énfasis en la formación docente como mecanismo para promover la innovación educativa con uso de TIC. Seguidamente presentamos el eje de cada planificación.

2013: Las ideas centrales del proyecto son construir una didáctica de la enseñanza mediada por tecnología y afianzar el uso de las plataformas Ceibal. Sin embargo, en el proyecto igualmente se traslucen niveles de

malestar por tener que incorporar la plataforma CREA. Esto refleja las fuerzas en tensión entre lo instituido y lo instituyente, en el proceso de incorporación de TIC a la práctica educativa. Al mismo tiempo, hace sospechar que el malestar refleja la escasa inclusión de los docentes en la configuración de las propuestas de plataformas Ceibal.

2014: Los propósitos de este año estuvieron centrados en empoderar al docente como usuario de tecnología con sentido pedagógico, a través de una fuerte intervención del programa de formación en servicio. También se propuso equilibrar el trabajo en torno a innovación, pedagogía y tecnología. En este documento, la perspectiva socioconstructivista se juega en acto, ya que los datos para intervenir surgen del mismo territorio de acción. Además, muestra el desequilibrio precedente entre los componentes tecnológico, pedagógico y de innovación. Conviene señalar que este es el año en que se concreta la asociación con la RGA, lo que de por sí es una dirección institucional hacia los componentes pedagógicos y de innovación por sobre el tecnológico. En este sentido, nos lleva a valorar que la preocupación por estos componentes es compartida por Ceibal y por DTEC que, por supuesto, representa la preocupación de los dirigentes del CEIP.

2015: Este documento contiene una referencia a la misión fijada para el departamento en 2010 y afirma que debe “constituirse en referente pedagógico en el proceso de institucionalización del Plan Ceibal” (Plan de intervención, 2015). El documento retoma las fases de innovación descritas por Fullan: 1) Acceso; 2) Implementación y soporte; 3) Aplicación de calidad, direccionada y focalizada. Esta última es la que se encuentra en desarrollo en Uruguay al momento de recoger los datos⁵⁷. Y menciona la necesidad de trabajar de forma conjunta entre Ceibal y ANEP-CEIP, para el desarrollo de los objetivos de las nuevas pedagogías. También se incorpora el modelo *Tecnología, Pedagogía y Conocimiento del Contenido*⁵⁸ (por su sigla en inglés y en adelante, TPACK) que supone sinergia entre las áreas de conocimiento para el desarrollo de propuestas de enseñanza. Se propone afianzar el uso de plataformas Ceibal y sostener la formación que realizan las dinamizadoras y las MAC. También menciona dos cursos que ofrece el departamento, con modalidades presenciales en servicio y a distancia; uno para inspectores nuevos y otro para docentes que aún están en el nivel básico de apropiación de la tecnología. Por otra parte, se agregan nuevos contenidos incorporados a consecuencia de la asociación con la RGA. Esta observación indica que hay una planificación consistente y ajustada a las necesidades y los recursos que cumple con la misión fijada para el departamento en 2010, que mencionamos antes, con las recomendaciones que propone Fullan y su equipo en cuanto a las fases de innovación. Es decir, este documento constata sinergia entre Consejo CEIP, Ceibal y RGA en la fase tres de innovación.

2016: En este año se propone continuar con la instrumentalización para el uso de las plataformas CREA2 y PAM y desarrollar el modelo TPACK. Se pone el énfasis en la formación didáctica. “(...) el DTEC implementará dispositivos de formación en servicio cuyo énfasis estará en lo didáctico y no tanto en la capacitación tecnológica” (ANEP-Departamento de Tecnología Educativa, 2016).

Se desarrolla el programa *Formarte* con curso de formación en servicio para docentes de nivel básico, donde se promueve la cooperación y colaboración entre equipos, así como la difusión de materiales. Esta planificación muestra que se mantiene la dirección del trabajo, fortaleciendo la formación docente para instrumentar el uso con sentido pedagógico de las TIC, tal como en el 2015.

57 Por más datos ver Fullan et al. (2013) *Ceibal: los próximos pasos. Informe final*.

58 Acevedo et al. (2013) mencionan el *Modelo T-PACK* en la publicación de la *Revista Puente* (3), 17 -22.

El tercer grupo de documentos compuesto por la revista *Puente* destaca la articulación entre los contenidos con los propósitos del departamento. Los referentes teóricos que se citan en los artículos también corresponden con los del departamento y con los de la RGA, con lo cual al mismo tiempo son instrumentos de difusión conceptual, de formación y de inmersión y naturalización de la escritura académica para la comunicación disciplinar.

En los primeros números se definen algunos ejes centrales del debate sobre la innovación educativa y la transformación institucional. Se desarrollan los componentes de la didáctica y la pedagogía en contextos enriquecidos con TIC. Se discuten aspectos vinculados a las decisiones que se deben considerar para incorporar las TIC con sentido pedagógico y se presentan la ubicación del aula y el centro como nodos de una red de aprendizajes.

Luego del número 2, los que siguen se dedican a comunicar buenas prácticas, con su fundamentación teórica, evaluación y conclusiones. Los artículos se estructuran en un formato que busca ajustarse a los cánones de la academia. Las prácticas que se publican muestran la instalación de procesos de evaluación reflexiva de la práctica para aprender de la misma.

A continuación, citamos la presentación que figura en el primer número, donde se fija la intención editorial:

En el umbral de una nueva era de tecnologías aplicables en la educación -como es el caso de las plataformas educativas- surge como necesidad para los docentes el poder disponer de documentos orientadores que brinden sugerencias y recursos para potenciar los cambios en los nuevos procesos de enseñar y de aprender.

Con el propósito de contribuir en este sentido, ofrecemos la presente publicación esperando resulte portadora de ideas y ejemplos de buenas prácticas que promuevan la reflexión pedagógica sobre el uso inteligente de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en nuestras escuelas. Para iniciar este camino partimos de acordar que es necesario:

Potenciar el pensamiento crítico en los docentes y aceptar que nuestros alumnos pueden ser muy competentes en el manejo de las herramientas informáticas.

Apostamos a la reelaboración didáctica sobre estos nuevos entornos educativos que a su vez posibilitan nuevas interacciones de los alumnos con las tecnologías y con otras personas.

Nos encontramos entonces ante el nacimiento de las Didácticas Emergentes (ANEP-CEIP [2013] *Nuevos escenarios en educación. Didácticas emergentes*, p. 4).

A continuación, presentamos una síntesis de los aspectos conceptuales más relevantes:

Entre las definiciones, por ejemplo, destacamos la de innovación: “Innovar es, de algún modo, realizar algo original para uno mismo, no interesa si ya está o no inventado ya que, para cada recorrido personal, es algo nuevo y tiene un valor único por ello” (Mango, 2015, p. 72).

Sobre el uso con sentido pedagógico de las TIC y la necesidad de la práctica reflexiva, se indica que el conocimiento es compartido y se encuentra socialmente distribuido ante lo que rescatan los aportes vygotkianos sobre la coconstrucción del conocimiento y la mediación semiótica (ANEP-CEIP [2013] *Nuevos escenarios en educación. Didácticas emergentes*).

Sobre las características del aprendizaje mediado por las TIC nombran las cinco que establece Erik De Corte (De Corte, 1996, como se citó en Ramírez et al., 2011) quien considera que es acumulativo, porque parte de lo que se sabe. Se autorregula, porque gestiona sobre el propio proceso. Se organiza en función de metas, hay

conciencia de los logros que se persiguen. Es colaborativo entre pares. Admite las particularidades de cada aprendiz (ANEP-CEIP [2013] *Nuevos escenarios en educación. Didácticas emergentes*).

Las nuevas didácticas se están desarrollando en parte por la incorporación y el sofisticamiento de las TIC y en especial por el esfuerzo de los docentes por investigar y crear nuevas formas de enseñar. (ANEP-CEIP, 2013, *Nuevos escenarios en educación. Didácticas emergentes*) Al mismo tiempo establecen que la “potencialidad educativa de las TIC está directamente relacionada con el tipo de práctica en la que se inserta: su mera presencia no asegura un mejor aprendizaje” (ANEP-CEIP [2013] *Nuevos escenarios en educación. Didácticas emergentes*, pp. 23-24).

Sin agotar todos los componentes que se desarrollan en esta publicación terminamos haciendo mención al concepto de aula heterogénea, un concepto disruptivo con el aula unificada de la modernidad. El aula heterogénea se distingue por posibilitar una organización en base a diversidad de tareas donde puede tener lugar el trabajo individual, en grupos por proyectos diversos, en red, la metodología de taller, el aula virtual, el aula laboratorio etc. (ANEP-CEIP [2013] *Nuevos escenarios en educación. Didácticas emergentes*, p. 25)

Le dan un lugar de destaque al modelo TPACK, citando a Julie Harris (2008) establecen que:

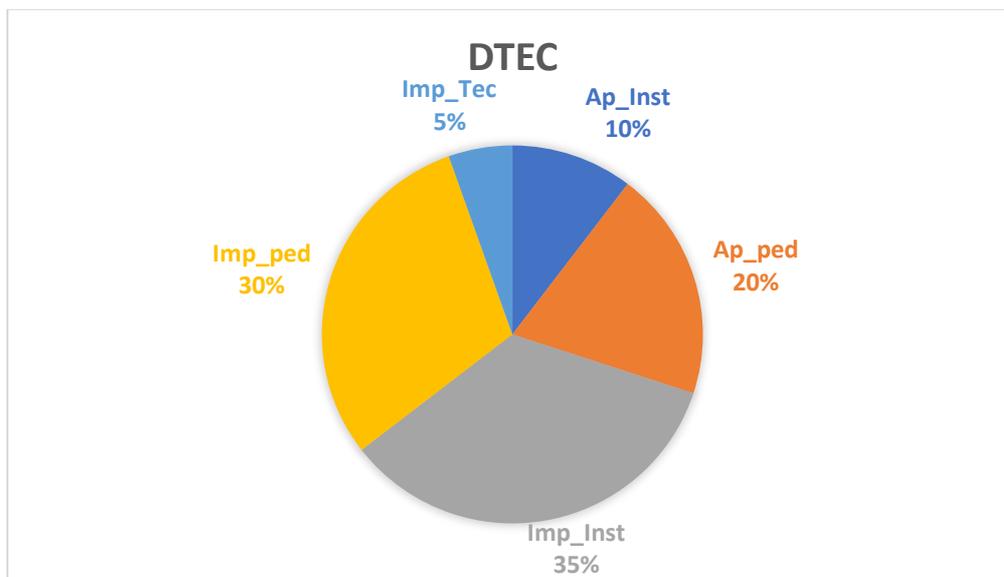
No podemos pensar primero la herramienta y después buscarle la aplicación didáctica. Antes debemos tener claro qué objetivos queremos conseguir con los alumnos y cómo conseguirlos. Solo así podremos elegir los recursos más oportunos. A la hora de planificar un proyecto o actividad tendremos que tomar una serie de decisiones: curriculares, pedagógicas y tecnológicas (ANEP-CEIP [2013] *Nuevos escenarios en educación. Didácticas emergentes*, p. 21).

También establecen en el primer número de *Puente* que saber cómo usar la tecnología no es sinónimo de saber emplearla con criterios pedagógicos.

A continuación, presentamos en la Figura 9.11. el análisis de la tendencia entre la codificación y documentos de DTEC.

Figura 9.11.

Análisis de la tendencia entre la codificación y documentos de DTEC



De la convergencia entre el análisis de contenido y la frecuencia vemos que en los documentos del DTEC la preocupación está centrada en las dimensiones de implementación, tanto instrumentales como pedagógica y didáctica.

Por otra parte, corroboramos que los procedimientos destinados a la formación de los docentes abarcan diversas estrategias: difusión de información/formación académica, congresos, difusión de buenas prácticas, formación a distancia, promoción de proyectos colaborativos, definición de estructuras específicas en el sistema y consolidación de programas de formación en servicio, especialmente, por medio de las MAC y las dinamizadoras.

En suma, en los nueve años se institucionalizan espacios en el organigrama y se amplían los mecanismos de formación a los docentes, pero en los documentos aún es importante el peso de las dimensiones de implementación (70%) con relación a la de aprendizaje (30%), siendo este el punto en que se encuentra el proceso de naturalización de inclusión de las TIC al aula con intencionalidad pedagógica y con el propósito de innovar, según lo que surge de los documentos del DTEC al momento de recoger los datos del estudio.

ATD

Respecto al tipo de documento de ATD, si bien accedimos a informes por departamentos en el caso de Montevideo, el volumen era muy reducido, lo que no nos permitía analizar con contundencia la postura de la ATD de Montevideo respecto de Ceibal. En su lugar resolvimos tomar la referencia de los documentos de alcance nacional entre los que ubicamos informes de la delegada nacional de ATD, informes de mesa permanente de ATD e informes de la asamblea de ATD nacional. Tomamos esta decisión en atención a que de las ES a las docentes de la muestra se desprende que la ATD es una instancia de referencia general.

Seleccionamos quince documentos de los cuales once van del 2007 al 2010, dos son del 2012, uno del 2015 y uno del 2016.

Si bien consideramos aquellos documentos que corresponden con nuestros objetivos, resulta significativo que en la medida que Ceibal se consolida los documentos de ATD correlacionan menos con nuestras búsquedas. Además, en términos generales, la disponibilidad de documentos de ATD correlaciona bastante con la frecuencia

que se refleja en los que nosotros seleccionamos, lo que también aparece vinculado con la renuncia de la delegada de la ATD en 2011, que se produce como consecuencia de desacuerdos vinculados con modificaciones en el reglamento de sesiones del Consejo de CEIP. Según entiende la delegada, esa decisión afecta reduciendo la participación de la ATD en los asuntos del consejo a partir de 2011, que la limita solo a los aspectos técnico-pedagógicos. Sin embargo, a la fecha de escribir este informe las normativas que regulan las ATD son las mismas desde 1998.

Por otra parte, los requerimientos sobre disponibilidad de informes de ATD no están regulados por esas normativas, por tanto, quedan vinculados a la voluntad de los delegados y a las exigencias que los mismos docentes planteen en cada gestión. Lo que podemos constatar es que después del 2011 la cantidad de informes de delegado disminuyen y que ello se refleja en los documentos que responden a nuestros criterios de inclusión.

En función del alcance de nuestro estudio no tenemos información suficiente para valorar este asunto, que podría ser retomado por un estudio que indague específicamente sobre las formas de participación y comunicación internas a la estructura de la ATD y entre ella con el consejo.

En la Tabla 9.3. y en la Figura 9.12. sistematizamos los datos sobre los documentos de ATD con los que trabajamos.

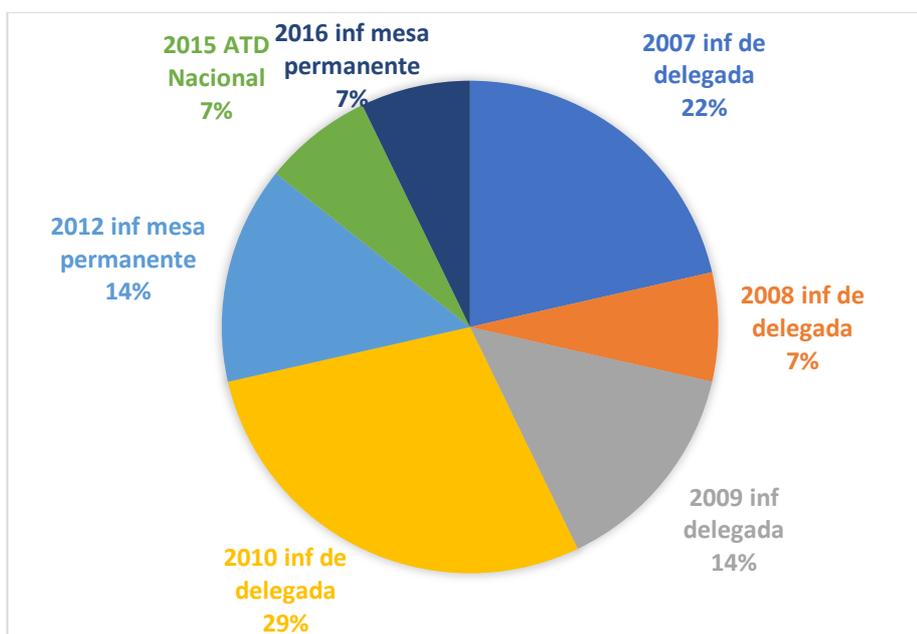
Tabla 9.3.

Descripción de Fecha y Procedencia de los Documentos de ATD

ATD	
Tiempo	Documento
2007 – No.13 a 16	4 Informes de delegada nacional de ATD
2008 – No.20	1 Informe de delegada nacional de ATD
2009 – No.21 a 23	2 Informes de delegada nacional de ATD
2010 – No.28 a 31	4 Informes de delegada nacional de ATD
2012	2 Informe de mesa permanente a las escuelas marzo-mayo y junio-noviembre
2015.b	1 ATD Asamblea nacional.
2016 Jun-jul	1 Informe de mesa permanente a las escuelas junio-julio

Figura 9.12.

Análisis de tendencia de fecha y procedencia de los documentos de ATD



Del análisis de los documentos de la ATD sabemos que desde el inicio de Ceibal se han pronunciado en contra de la modalidad de *top down* con la que se inició el programa, al mismo tiempo que aclaran que apoyan la inclusión digital, como se puede observar en el informe No. 13 de 2007 de la delegada.

En cuanto a la introducción de nuevas tecnologías, la ATD nacional se manifestó en contra de la implementación del Plan Ceibal y se basó en la opinión mayoritaria de los maestros de todo el país y en las dudas que además de mantenerse se confirman y acrecientan sobre su implementación. También afirmó la necesidad de introducir nuevas tecnologías en la educación, pero reclamó que las autoridades de la enseñanza analicen las diferentes alternativas y formas de la introducción, en función de las prioridades del sistema educativo y con la responsabilidad que supone esa gran inversión de dineros públicos (Doc 73:5 de *Atlas.Ti*; delegada de ATD al Consejo CEIP, Informe No.13)

Esta postura se ha mantenido en documentos de 2010, 2012 y 2015. En algunas oportunidades, además, va de la mano de la reivindicación de la libertad de cátedra ante situaciones en las que se ven forzados a utilizar herramientas o plataformas promovidas desde Ceibal, como puede ser el uso de CREA, PAM u otras plataformas Ceibal. Este asunto se correlaciona con el que señalamos y que surge de la planificación anual de 2013 del entonces Departamento de Ceibal Tecnología Educativa (DCTE) de CEIP, respecto a cierto malestar por tener que utilizar las plataformas.

Vinculado a situaciones como esas, reclaman el derecho a decidir personalmente sobre el uso de las TIC. Otro ejemplo es la resistencia al uso de una propuesta de plataforma para planificar la evaluación en línea y la crítica a la inclusión del ítem *Ceibal* en la evaluación del desempeño docente por parte de los inspectores. En contraste, señalamos la aceptación del uso de la plataforma GURÍ destinada específicamente a asuntos administrativos como pasar la lista, cargar datos del estudiante y mediar la relación con la familia.

En relación con la dimensión de aprendizaje, de los documentos en ATD se recoge el dato de que docentes de Florida, Flores, Colonia, así como, la coordinadora del Departamento Ceibal y la delegada sindical de la

Fundación uruguaya de Magisterio (FUM) a la comisión pedagógica del Plan Ceibal, viajan a otros países tanto para presentar la experiencia como para observar el desarrollo de experiencias de inclusión de *laptops* (Informe de Delegada No.15 y No.20). Sin lugar a duda, son instancias de formación personal y específicas, a la vez que actos institucionales de reconocimiento.

También se documenta el interés en acreditar los cursos sobre el manejo de las *laptops* de Ceibal que en ese tiempo se conocen como *XO*⁵⁹ (Informe No.31)

El informe de la ATD nacional de 2015 en el capítulo 3 muestra con claridad las consideraciones pedagógicas respecto de la inclusión de los recursos digitales.

La premisa de considerar las TIC como un recurso parece ser de aceptación universal. Pero sería conveniente definir qué se entiende como *recurso* en términos didácticos. Un *recurso didáctico* es una herramienta, un objeto virtual o físico, que es dotado de un valor didáctico y de una intencionalidad a través de la intervención del docente. Se convierte en un medio elegido por un docente para enseñar algo, pero por sí solo carece de esas características. De esta manera, un manojo de fósforos y dos cajitas no son más que eso, pero se convierten en un recurso didáctico cuando la intencionalidad de un docente las convierte en una herramienta para trabajar divisibilidad entre 2. Si los proyectos en torno a las TIC apuntaran a brindarles a los docentes recursos para su labor, dichos recursos no vendrían preconcebidos con una intencionalidad que no necesariamente es la que los docentes pretenden brindarles. Tal cual presentan los planteos oficiales en torno al uso de TIC (por ejemplo, en lo referido a las plataformas *web* o la evaluación en línea), parecería haber un alejamiento con respecto a lo que entendemos como recurso. Los recursos no se imponen, ni se presiona para utilizarlos. Se brindan y son los profesionales situados en sus aulas, en sus realidades, los que le otorgan la intencionalidad y el sentido necesarios para que se conviertan en herramientas de enseñanza.

Las propuestas oficiales en torno al uso de TIC, presentadas bajo la fórmula de facilitar la tarea, plantean la amenaza de restringir la posibilidad de buscar caminos propios en la construcción de nuestro diario hacer como docentes, ya que estandarizan los procesos de enseñanza, convirtiendo a los docentes, en algunos casos, en poco más que meros aplicadores. Esto, a su vez, se encuentra inscripto en un postulado más general que parece guiar las políticas educativas actuales: “el problema de la educación son los docentes” (Informe ATD nacional, 2015, p. 24).

En la misma dirección, se pronuncian sobre CREA y *Ceibal en inglés*. Sobre CREA declaran:

Esta ATD entiende que:

- En la evaluación de los docentes no debe tenerse en cuenta el uso de plataformas, ya que el mismo no es obligatorio.

⁵⁹ La *XO* es el prototipo desarrollado en OLPCs por Nicolás Negroponte, con el que Ceibal inició la distribución universal de dispositivos. El año en que se desarrolló el estudio Ceibal distribuye dispositivos de diferentes proveedores, habiendo abandonado los prototipos de OLPCs.

- El docente tiene a su alcance varias Plataformas (CREA, PAM, EDU, Biblioteca Ceibal y DOMO⁶⁰) educativas gratuitas, que puede elegir trabajar, o no, con ellas, y cuáles de ellas seleccione. (Informe ATD nacional, 2015, p. 27).

Respecto de situaciones que refieren a modificaciones de cargos para ajustar tareas y responsabilidades a los perfiles de MAC y Dinamizadora, así como modificaciones en la estructura organizativa en función del desarrollo de Ceibal, se cuidan los derechos laborales, lo que es diferente a posicionarse como resistentes (Informe ATD nacional, 2015, p. 27).

Sobre *Ceibal en inglés* reivindican la no obligatoriedad de participar en la modalidad de docente remoto, mientras que sobre la RGA lejos de criticar o rechazar el proyecto, reivindican para todos los centros los incentivos económicos que se otorga a los docentes de los centros que se adhieren a la RGA. En particular, resaltan el aspecto salarial representado en el pago a cada docente de cuatro salas anuales de cuatro horas cada una, las que se desarrollan con flexibilidad de día y hora. El argumento es que la reflexión sobre la práctica forma parte natural del desempeño profesional, razón por la que la ATD reclama, desde larga data, el reconocimiento económico de ese tiempo de trabajo.

Desde esta ATD se han reclamado permanentemente los espacios de análisis e intercambio pagos entre los docentes de la institución educativa, porque se entiende que el docente no debe trabajar en el aislamiento del aula. Las salas de intercambio y coordinación pagas deben existir en todas las instituciones educativas independientemente del proyecto que tenga la escuela.

El análisis y presentación de prácticas de aula no son una novedad en la educación de nuestro país, ya que la mayoría de los docentes intercambian permanentemente experiencias, a veces en forma espontánea y no sistematizada, otras a través de encuentros fuera del sistema o en publicaciones específicas. Pero, para que los análisis de las prácticas de aula sean sistemáticos e institucionales tienen que existir los espacios pagos fuera del horario escolar ((Informe ATD nacional, 2015, p. 26-27).

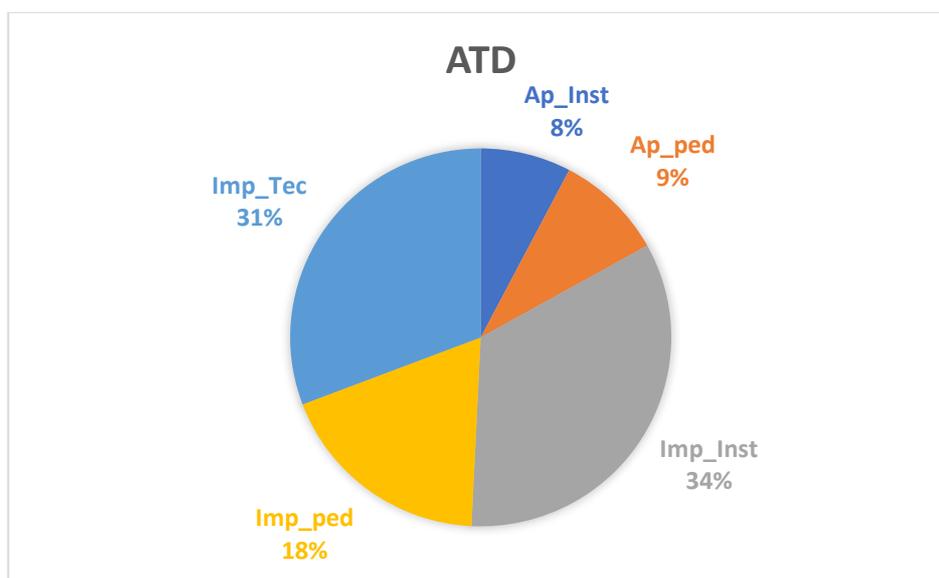
De lo anterior se desprende que los docentes organizados en la ATD han manifestado su posición respecto de Ceibal y su desarrollo apoyando la inclusión de las TIC, pero siendo críticos sobre el modelo *top down*, a la vez que reivindican la libertad de cátedra. Por otra parte, aparece con bastante claridad el malestar del colectivo docente sobre la toma de decisiones desde Ceibal. Llama la atención la ausencia de valoraciones positivas sobre el efecto de Ceibal en algún nivel.

A continuación, presentamos el gráfico de análisis de tendencia de relación entre códigos y documentos de ATD.

60 Domo es una plataforma multijugador, alojada en el Portal Ceibal. <https://valijas.ceibal.edu.uy/recurso/81>

Figura 9.13.

Análisis de tendencia en la relación de códigos y documentos de ATD



La Figura 9.13. muestra que en las ATD el componente implementación ocupa la mayor proporción de citas (83%) frente al componente de aprendizaje (17%). Sin dejar de advertir que, por diversas razones, contamos con más documentos de ATD de los primeros años de Ceibal, la proporción que acabamos de señalar igualmente tiene relevancia, porque es consistente con otros documentos de Consejo CEIP que muestran que en ese tiempo el esfuerzo se concentró más sobre la implementación que sobre los aspectos de aprendizaje y formación de los docentes.

RGA

En cuanto al tipo de documentos de la RGA, todos se encuentran en formato digital. Van desde la presentación de los propósitos en la página de la Red, pasando por una conferencia en audio y video, por documentos de claro contenido teórico donde se definen los referentes del aprendizaje profundo, hasta otros de tipo instrumental para acompañar a los docentes en la transformación de sus prácticas hacia las nuevas pedagogías del aprendizaje profundo que implican la reflexión compartida y el trabajo en redes colaborativas. Estos últimos, además de aportar contenido teórico, presentan orientaciones instrumentales, dirigidas a los docentes, sobre procedimientos para innovar y transformar la práctica educativa en prácticas que desarrollen aprendizajes profundos.

Por otra parte, los documentos que organizamos bajo la etiqueta RGA merecen otra aclaración que también hace a la consolidación de Ceibal. Se trata de la fecha de inicio de la participación del país como Red Uruguay de la RGA. La asociación de ANEP y Ceibal con la RGA se realiza en 2014, sin embargo, en los espacios de la *web* de Ceibal y de CEIP, donde se difunden los contenidos de la Red, se encuentran documentos que datan de diciembre de 2012. En particular, se observa una conferencia de Fullan (2012) en Uruguay que sirve como presentación de las nuevas pedagogías para el aprendizaje profundo y al mismo tiempo de asesoramiento sobre el proceso de innovación en entornos con inclusión de TIC. Por lo tanto, deducimos que los contactos con la RGA se inician por lo menos a los cinco años de implementación de Ceibal, en 2012, y se consolidan a los siete años en el 2014. Como consecuencia, cuando recogemos los datos de este estudio, la asociación entre Ceibal y la RGA

tiene oficialmente dos años y cuenta con la integración de 200 escuelas (según informante clave) de un total de 2323 en todo el país (CEIP, 2016)⁶¹.

Sobre la cantidad de centros que integran la RGA de aprendizaje en CEIP son 200 según uno de nuestro informante clave. Al respecto, el dato oficial más próximo al momento de la recolección de la información lo presentan las cifras difundidas en 2017. Aunque excede por poco los márgenes de tiempo que nos fijamos para incluir documentos incorporamos este dato porque nos ayuda a valorar el alcance de la RGA en el sistema educativo de Uruguay; al 2017, de 430 centros que integran la RGA en todo el sistema, 263, un 61,16% pertenecen al CEIP. Esta cifra a su vez representa un 11,3 % del total de 2323 centros de CEIP en todo el país.

Ceibal y CODICEN se propusieron incorporar centros a la RGA de forma escalonada y progresiva. El modelo que se sigue para ello responde al modelo de innovación inherente que difiere bastante del modelo *top down*. En este caso, se trata de invitar a los centros a participar de la RGA de aprendizaje. Se presenta el modelo de trabajo de la RGA, los referentes teóricos y el modelo de innovación, que, como ya lo indicamos, se trata de pautas que apuntalan los procesos de innovación ajustados a las características y necesidades de cada contexto. En este sentido, también se invita a participar del desarrollo de las nuevas pedagogías para el aprendizaje profundo.

Los objetivos del aprendizaje en profundidad son que los estudiantes adquieran competencias y disposiciones que los preparen para ser creativos, estar conectados y ser capaces de resolver problemas en forma colaborativa durante toda la vida, así como que sean seres humanos sanos y holísticos que, en el mundo basado en los conocimientos, creativo e interdependiente de hoy en día, no solo contribuyan al bien común, sino que también lo creen. (Fullan y Langworthy, 2014, p. 2)

Para ese proceso se ofrecen talleres y materiales de apoyo que forman e instruyen al docente en el desempeño de los postulados de las nuevas pedagogías.

En el estudio, tres de los centros donde realizamos las ECS participaban de la Red, pero esa condición no fue mencionada como un componente relevante para la incorporación de las TIC a la práctica docente. De las integrantes de la muestra, seis pertenecen a algunos de esos centros, salvo las que mencionan como un beneficio contar con MAC a tiempo completo por ser parte de la RGA, la pertenencia del centro a la RGA no surge como algo relevante. No tenemos datos para valorar lo que representan esas ausencias, solo estamos en condiciones de observar que en el tiempo que transcurre entre la formalización de la asociación con la Red hasta el tiempo en que desarrollamos nuestro estudio no parece indicar que eso sea significativo en relación con los aprendizajes de los docentes que trabajan en centros asociados a la RGA.

La presentación de la RGA en la *web* de Ceibal se describe de la siguiente manera:

Red Global de Aprendizajes es una iniciativa de colaboración internacional que busca integrar nuevas formas de enseñar y aprender en instituciones educativas de diferentes partes del mundo, a través de un marco común de acciones e investigación. El objetivo es impulsar, sistematizar y evaluar un conjunto de prácticas educativas que tiendan al “aprendizaje profundo” y al desarrollo de “competencias transversales” para la vida. (Ceibal, s.f.)

61 Al 2019, los centros asociados a la RGA en todo el sistema son 800.

La Alianza Global o *New Pedagogies for Deep Learning* (NPDL) fue propuesta y convocada por el pedagogo Michael Fullan (s.f.). La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Plan Ceibal fueron invitados a participar junto con otros seis países: Australia, Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Holanda y Nueva Zelanda⁶².

En RGA, la tecnología tiene un rol central como forma de ampliar significativamente el acceso a la información y acelerar los resultados pedagógicos. La Red no proporciona a los docentes un modelo de enseñanza, sino una metodología de análisis y evaluación de las prácticas que cada institución desarrolla, para que puedan mejorarlas, ampliarlas y enriquecerlas con su propia reflexión. La RGA se basa en el entendimiento de que ningún país, sector u organización tiene todas las respuestas. Más bien, se trata del desarrollo de capacidades en forma colectiva para determinar, aplicar y medir enfoques nuevos e innovadores para el aprendizaje.

En Uruguay, la Red está integrada por centros educativos de todos los subsistemas de la ANEP: Primaria, Secundaria, UTU y Formación Docente.

Los miembros de la Red se reúnen periódicamente para compartir conocimiento y experiencias, reflexionar y coordinar actividades. *Enlace* (Encuentro Nacional de Laboratorios de Aprendizaje para el Cambio Educativo) es el nombre de estos encuentros de los que participan delegaciones, formadas por docentes, equipos de dirección, inspectores, referentes, de todos los centros educativos participantes del proyecto.

En la Tabla 9.4., presentamos la referencia bibliográfica y una breve síntesis de los contenidos de materiales que se utilizan para la formación en instrumentación de los docentes y los centros que se incorporan a la RGA. Los títulos son indicadores de sus contenidos

Tabla 9.4.

Síntesis de las Publicaciones de Red Global de Aprendizaje al 2016

Año	Título	Autor
2012	Tecnología sí, pero con estrategia educativa (conferencia)	Michael Fullan
	<p>Conferencia dictada en el marco de un asesoramiento a Ceibal, previo a la asociación de Ceibal con la RGA. Oficia como primera presentación de los postulados de la RGA ante los docentes uruguayos. Nombramos los puntos centrales.</p> <p>La inclusión de las TIC en la educación es útil en tanto operan como apalancamiento de innovación educativa y el desarrollo de experiencias de aprendizaje profundo para lo que hay que integrar TIC y pedagogía. Establece cuatro fases para el proceso de cambio en los sistemas formales: 1) fase de acceso, 2) apoyos para la implementación, 3) ejecución coordinada de sistemas de apoyo y 4) innovación. Las primeras soluciones son desarrollos innovadores, luego si permanecen serán innovaciones y si se consolidan serán transformaciones.</p> <p>Promueve cierto grado de autonomía de los centros al tiempo que valora la relación sistémica general entre los mismos e interdependencia solidaria como sistema.</p> <p>Valora el capital social (trabajo en grupo de docentes) y capital humano (el docente como individuo) de donde recomienda trabajar con el grupo para apuntalar el desarrollo individual. Propone entornos colaborativos, sistemas activos y comunidades dirigidas por directores que lideren el cambio.</p> <p>Introduce la idea de identificar los impulsores del cambio entre los que ubica al grupo. Destaca la importancia de crear capacidades para el trabajo en equipo con método sistémicos y sistemáticos: proyecto, ejecución, evacuación, ajuste y nueva ejecución. Equipos que devienen en comunidades profesionales de aprendizaje que se define por los referentes teóricos con los que argumentan lo que se hacen, valoran los resultados, pueden explicar y describir la práctica y tomar decisiones informadas. Enseñar como profesional es investigar juntos continuamente sobre la manera de cómo enseñar, construyendo profesión entre todos.</p>	

62 En 2020 se suma a la RGA Hong Kong.

	<p>El capital profesional se potencia cuando la formación docente se ajusta al desarrollo de la carrera docente. Es decir, hay que valorar que se necesita en cada etapa para apuntalar el cambio y la disposición a innovar.</p> <p>En los sistemas educativos identifica cuatro impulsores para el cambio: 1) intervenir en la creación de capacidades, 2) promover el capital social (trabajo en equipo), 3) asegurar la centralidad de la pedagogía, 4) <i>sistematicidad</i>, conciencia de que hay más gente comprometida en la mejora del sistema. Todo debe tener coherencia interna.</p> <p>La mejor manera de que un docente aprenda a usar las TIC es que no las sienta como amenaza, la mejor manera es aprender en grupo.</p>	
2013	<p>Hacia un nuevo objetivo. Nuevas pedagogías para el aprendizaje en profundidad</p> <p>Diagnóstico: los sistemas educativos necesitan nuevas políticas, mediciones y modelos pedagógicos basados en la evidencia para permitir un aprendizaje relevante para la era basada en conocimientos, globalizada.</p> <p>Implica cambios en las formas que se estructura la relaciones entre docente, estudiante y conocimiento, en las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje y en cómo se mide el aprendizaje. La Red busca explicitar y especificar cómo es la enseñanza de aprendizaje conectado y floreciente que generan los nuevos modelos pedagógicos, y compartir ese conocimiento de manera que pueda ser adoptado directamente por docentes y estudiantes en sus contextos.</p> <p>Argumentan la opción por impulsar el cambio en los sistemas educativos por medio de la coherencia cultural.</p> <p>Identifican cinco elementos centrales para el cambio: 1) Fomentar profundo compromiso con el imperativo moral del cambio; 2) Diseñar un pequeño número de objetivos ambiciosos definidos por el imperativo moral; 3) Desarrollar habilitando procesos, mediciones y herramientas; 4) Invertir en creación de capacidad focalizada, centrada en alianzas de aprendizaje; 5) Medir y analizar continuamente lo que funciona, aprendiendo del trabajo.</p> <p>Sobre los docentes, a los que identifican como capital humano, plantean que las aptitudes y la formación con las que inicia la práctica son el punto de partida. Los docentes aprenden continuamente, desarrollan su <i>expertise</i> “en un proceso permanente de perfeccionamiento de sus habilidades y conocimientos, trabajando con otros docentes para perfeccionar este tipo de aprendizaje, y mejorando cada vez más en la toma de decisiones por sí mismos y con los demás. Cuando ese aprendizaje es conjunto lo llaman capital social” (Hargreaves y Fullan, 2013, p. 14).</p> <p>En el contexto actual el docente es 1) Diseñador de experiencias de aprendizaje poderosas; 2) Fuente de capital humano social y decisivo en la experiencia de aprendizaje; 3) Los docentes como aliados de los estudiantes en el aprendizaje, impulsados por la tecnología.</p> <p>A medida que los estudiantes se preparan para un mundo globalizado, basado en el conocimiento impulsado por la tecnología, los docentes se convierten en modelos de las actitudes de aprendizaje y las habilidades creativas, conectadas y colaborativas que intentan inculcar a través de sus diseños de actividades de aprendizaje.</p>	Fullan y Langdworjth
2014	<p>Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad</p> <p>Con la presentación de este documento se difunde la asociación entre la Red y Uruguay, como consecuencia se enmarca epistémicamente el proceso de transformación en Uruguay que ubica a la tecnología como palanca para transformar los resultados del aprendizaje. Referentes teóricos son Dewey, Piaget, Montessori y Vygotsky.</p> <p>Define el cambio en el sistema a partir de la alianza entre tres fuerzas: las nuevas pedagogías, el liderazgo para el cambio y la nueva economía del sistema. Desarrolla la primera.</p> <p><i>Las nuevas pedagogías</i> son nuevas asociaciones para el aprendizaje que surgen entre estudiantes y docentes cuando se generaliza el uso de herramientas y recursos digitales.</p> <p>“En el modelo de las nuevas pedagogías, la base de la calidad del docente es su capacidad pedagógica: su repertorio de estrategias de enseñanza y su capacidad de formar asociaciones con los estudiantes para dominar el proceso de aprendizaje. La presencia de la tecnología está generalizada y se utiliza para descubrir y dominar el conocimiento de los contenidos, así como para facilitar los objetivos del aprendizaje en profundidad de crear y utilizar nuevos conocimientos en el mundo” (2014, p. 3)</p> <p>Razón de las experiencias de enseñanza y aprendizaje: proporcionar a los estudiantes experiencias reales para crear y usar nuevos conocimientos en el mundo, más allá del aula.</p> <p>Desarrollar y evaluar las habilidades clave para el futuro, lo que Fullan, ha dado en llamar <i>las 6 C</i>:</p>	Fullan y Langdworjth

“1) Educación del Carácter: honradez, autorregulación y responsabilidad, trabajo duro, perseverancia, empatía para contribuir a la seguridad y al beneficio de los demás, autoconfianza, salud y bienestar personal, habilidades para la carrera laboral y para la vida.

2) Civismo: conocimientos globales, sensibilidad y respeto hacia otras culturas, participación en la resolución de problemas de sostenibilidad humana y ambiental.

3) Comunicación: comunicarse eficazmente en forma oral y escrita y con una variedad de herramientas digitales; capacidad de escuchar.

4) Pensamiento Crítico y resolución de problemas: pensar de manera crítica para diseñar y gestionar proyectos, resolver problemas y tomar decisiones eficaces utilizando una variedad de herramientas y recursos digitales.

5) Colaboración: “Trabajar en equipo, aprender de los demás y contribuir al aprendizaje de los demás; habilidad para participar en redes sociales; empatía para trabajar con diversidad de personas.

6) Creatividad e imaginación: espíritu emprendedor en lo económico y social, consideración y búsqueda de nuevas ideas, y liderazgo para la acción” (2014, p. 24).

Medición por rúbrica con criterios previos específicos, explícitos y claros.

“Hay tres tipos de capacidades que apoyan a las nuevas pedagogías: 1) la naturaleza y el uso de nuevas formas de medir (insumos y resultados), 2) el desarrollo continuo de las nuevas pedagogías y 3) la provisión generalizada de tecnología” (2014, p. 58).

Nuevo liderazgo para el cambio: los dirigentes y directores de centro ejercen un liderazgo desde adentro, no de arriba hacia abajo. Se basan en la teoría del *cambio inherente*, que es más orgánico y se propaga rápidamente bajo condiciones adecuadas, en clave de sistematicidad en la que se fusionan energías desde arriba hacia abajo, desde abajo hacia arriba y transversalmente para generar un cambio más rápido y fácil que en otros modelos.

El aprendizaje profesional se basa en la práctica y se focaliza en su aplicación más que en la *accountability*, se genera a partir de la revisión, el ajuste y la ejecución de la nueva puesta en práctica que nuevamente será revisada y ajustada. Tiene sentido si es con otros, en pro del desarrollo del capital humano y social. Implica proponer y participar del diseño de prácticas colaborativas con lo que buscan promover culturas colaborativas. Desarrolla, muestra y difunde la nueva cultura, por ejemplo, a través de la difusión de buenas prácticas.

Nueva economía del sistema: “Medición y aprendizaje en todos los niveles y en profundidad producen más y mejores resultados en relación con los costos de los sistemas” (2014, p. 7). Hace que las poderosas herramientas y recursos de aprendizaje profundos, a su vez, aceleren las dos primeras fuerzas y las hacen más asequibles para todos, actuando en conjunto como una forma de contagio positivo que se torna imparable, bajo las condiciones adecuadas instala la cultura de la innovación.

2014 Nuevas pedagogías. Hacia adelante 1. Orientación **Alianza global de las nuevas pedagogías para el aprendizaje profundo**

Este documento es una síntesis de los propósitos, los postulados y marcos epistémicos de la RGA dirigido a los que ellos llaman *los líderes del cambio*, es decir, a los directivos del sistema y los centros educativos.

Ubica el contexto de trabajo colaborativo a nivel internacional entre los diez países que la conforman y las distintas organizaciones que la apoyan. “Las Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo: Una Alianza Global se basa en el entendimiento de que ningún país, sector u organización tiene todas las respuestas. Más bien, se trata del desarrollo de capacidades en forma colectiva para determinar, aplicar y medir enfoques nuevos e innovadores para el aprendizaje” (2014, p. 6).

Ubica como palancas de cambio a nivel de sistemas no solo la inclusión de las TIC, sino también los recursos humanos y el aprendizaje profesional, las estrategias de evaluación, los recursos económicos y las rendiciones de cuentas, los que tienen que estar alineados con la cultura colaborativa que se necesita para el desarrollo de las nuevas pedagogías.

Para la creación de sistemas de cambio hay que desarrollar:

“• primero una visión y un enfoque claro en el aprendizaje profundo;

• luego en las culturas de aprendizaje colaborativo,

• el desarrollo de capacidades pedagógicas,

• ubicuidad digital, y

• otras condiciones favorables” (2014, p. 12).

En suma, pone el acento en el desarrollo del capital social.

2014 Nuevas pedagogías. Hacia adelante 1. Movilización **Alianza global de las nuevas pedagogías para el aprendizaje profundo**

Es un manual que aporta fundamentación y herramientas para integrar el centro a la alianza global para la investigación sobre los aprendizajes profundos.

“Con el objetivo de identificar por dónde empezar, necesitamos tener un sentido claro de nuestras fortalezas y debilidades con relación al aprendizaje profundo. Esto no es más que preparar todos y cada uno de los grupos con el fin de poder implementar efectivamente el aprendizaje profundo. Se han desarrollado las herramientas y los procesos y se dará la capacitación a los grupos en el uso de estas herramientas en cada nivel del sistema total.

Proponen partir de una evaluación diagnóstica de las fortalezas y debilidades del sistema y los grupos para movilizar el aprendizaje profundo en base a siete dimensiones.

o Visión y Objetivos

o Liderazgo

o Desarrollo de Capacidades

o Evaluación y Rendición de Cuentas o Alianzas

o Recursos

o Apalancamiento digital

“La Alianza Global apoyará a los equipos del grupo a desarrollar el conocimiento, las habilidades y las aptitudes necesarias para transformar sus grupos. Los líderes de grupo y los equipos de capacidad a su vez apoyarán a los alumnos, maestros, escuelas y líderes a cambiar las prácticas.

Establece con claridad que se trabajará en base al ciclo de investigación colaborativa que evalúa, diseña, implementa, reflexiona” (2014, p. 3).

En cuanto a los docentes, específicamente puntualizan que se espera que realicen seis tareas concretas, que se definen y para las que se proponen rúbricas.

“• Autoevaluación de la capacidad actual utilizando la rúbrica del diseño de las nuevas pedagogías de aprendizaje y entregar la clasificación al centro de aprendizaje profundo.

• Participar en el aprendizaje profesional usando el ciclo de investigación colaborativa, el marco de aptitudes del aprendizaje profundo y las herramientas relacionadas.

• Participar en 2-3 ciclos de investigación colaborativa anualmente.

• Colaborar en el apalancamiento digital para acelerar, facilitar y profundizar el aprendizaje.

• Proveer clasificaciones del alumno en las progresiones del aprendizaje de las aptitudes del aprendizaje profundo dos veces al año al centro de aprendizaje profundo.

• Participar en encuestas, así como lo determine la escuela o el grupo.

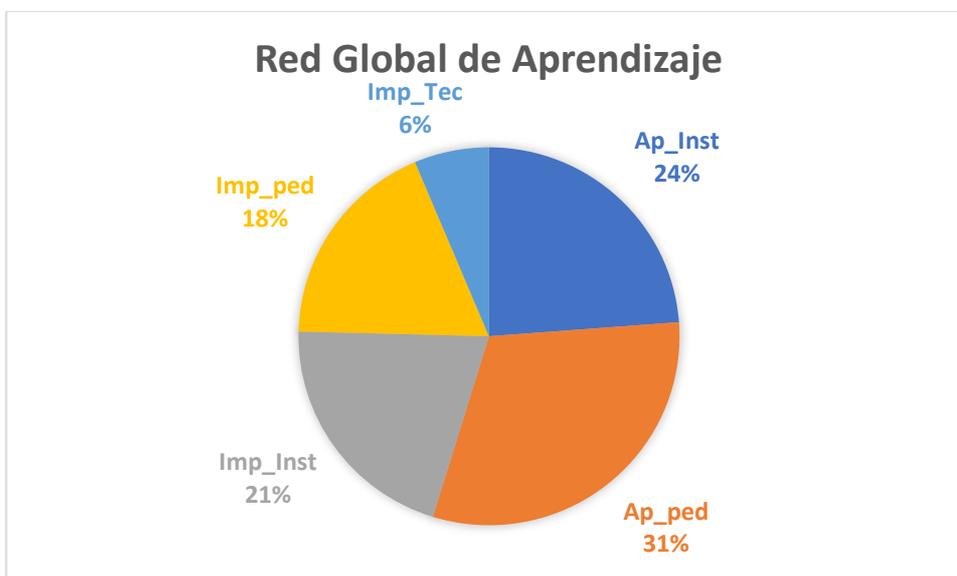
Los informes estarán disponibles para el uso de maestros, escuelas, grupos y la Alianza Global para usarse en ciclos de reflexión, para desarrollar habilidades y conocimientos sobre la movilización del aprendizaje profundo para todos y cada uno de los alumnos” (2014, p. 6).

Nota: Autores: Gabriela Bañuls, 2020.

A continuación, presentamos el análisis de tendencia de relación entre códigos y documentos de la Red.

Figura 9.14.

Análisis de tendencia de la relación entre códigos y documentos de la Red Global de Aprendizaje



Como vemos en la Figura 9.14., en el caso de los documentos de la RGA la proporción se invierte, es más importante la concentración de citas sobre el componente de aprendizaje, 72,05% frente al de implementación que ofrece un total de 36,39%. Para valorar esto, hay que considerar que la asociación con la RGA se establece en 2014, y que la intención es precisamente fortalecer el componente de aprendizaje e innovación.

Nuestros datos fueron recogidos a los dos años de que se colocara en marcha la experiencia.

D5. En cuanto al formato de los documentos de Ceibal también predominan los digitales. En la página oficial figuran los propósitos de Ceibal con una línea de tiempo donde se sistematiza lo más relevante para cada año de la primera década, así como un espacio específico para la gerencia de formación docente y el acceso a multiplicidad de recursos, entre muchas otras entradas.

Ahí se establece que la misión de Ceibal es apoyar con tecnología las políticas educativas de Uruguay y se detallan los aportes en programas, recursos educativos y capacitación docente como instrumentos para transformar las maneras de enseñar y aprender. Predomina la dimensión instrumental y pedagógica enmarcada en la RGA.

Respecto de los propósitos y alcances del departamento de formación docente se establece que a través de cursos, programas y plataformas de uso educativo Plan Ceibal propone estrategias que integran tecnologías digitales y promueven abordajes pedagógicos innovadores en el marco de la RGA. Las estrategias desarrolladas por el Departamento de Formación están orientadas a educadores, docentes y estudiantes de Formación Docente de la ANEP.

Para dar a conocer las herramientas disponibles y facilitar su apropiación está previsto, además de los cursos y talleres el vínculo con los centros. El equipo de formación en plataformas asesora en el uso de los recursos mediante planes de acompañamiento y cursos sobre tendencias educativas, que favorecen la incorporación de las plataformas al sistema educativo. El *Repositorio de Recursos Educativos Abiertos* (en adelante, REA) reúne materiales educativos multimedia para ser utilizados en distintos contextos. La Red REA promueve que estos recursos sean compartidos y modificados según las necesidades de cada maestro o profesor. Ofrecen microtalleres

que son cursos cortos en línea para la producción y reutilización de REA, así como el postítulo *Innovación en las prácticas con uso de recursos educativos abiertos* otorga una certificación de postgrado.

Estrictamente, el programa *Recursos educativos abiertos REA*⁶³ porque en él también se considera la formación de los docentes en la construcción y reflexión en torno a estos, con el fin último de generar una comunidad de aprendizaje, investigación e intercambio. El proyecto propone un recorrido hacia un repositorio creado y sustentado por la propia comunidad docente, para lo que imparte diversos talleres en línea para la formación de las/os docentes, trabajando en competencias digitales, actualización pedagógica y el uso de la tecnología en aula, así como en las bases conceptuales del significado de los REA y en identificación, construcción y remix de estos.

Los programas *Artistas en el aula* y *Científicos en el aula* son ciclos de encuentros virtuales que utilizan los equipos de videoconferencia instalados por Plan Ceibal en los centros educativos para acercar a las/os estudiantes a las disciplinas científicas y artísticas. De esta manera, propone la videoconferencia como una herramienta disponible para los contactos a distancia que las/os docentes consideren incorporar a su trabajo con la clase.

Con esta definición de los alcances del departamento de formación, está claro que el componente de formación está dirigido a los usos con sentido pedagógico de las TIC.

Otro programa que merece destaque es *Aprender tod@s*⁶⁴, su foco es la inclusión digital. Inicia en 2011 con 15 centros en forma de piloto. En la actualidad está presente en “escuelas primarias urbanas, rurales, técnicas, agrarias, especiales, liceos, jardines de Educación Inicial y escuelas especiales ubicadas mayoritariamente en capitales departamentales” (Ceibal, Aprender tod@s, s.f.), con prioridad de las escuelas de contextos socioculturales desfavorables. Es un programa que trabaja con todos los actores del centro educativo. Capacita y apoya para desarrollar proyectos de inclusión digital articulados con los objetivos pedagógicos del año en cada centro. Nos importa destacar que el programa orienta prácticas docentes de estudiantes de 23 centros de formación.

De forma dinámica a través de una línea del tiempo, se identifican los momentos claves del proceso desde el primer piloto en el 2007 en la ciudad de Cardal, pasando por el acceso universal de todo el sistema educativo obligatorio, el plan *Ibirapitá* y el desarrollo de las principales herramientas como las plataformas CREA2, GURÍ y PAM, el acceso universal a la biblioteca digital Ceibal con alcance universal para toda la población uruguaya. Por el valor que tiene para la comprensión del contexto presentamos a continuación una tabla con sus contenidos

63 <https://www.ceibal.edu.uy/es/rea>

64 <https://www.ceibal.edu.uy/es/aprender-todos>

Tabla 9.5.*Línea del tiempo del desarrollo del Plan Ceibal*

Año	Título descriptivo
2007	La primera entrega
2008	El resto de país
2009	100% de escolares con computadora
1010	Centro Ceibal
1011	Biblioteca digital
2012	5 años de Plan Ceibal
2013	CREA Y PAM
2014	Red Global de Aprendizajes
2015	Plan Ibirapitá
2016	Ceibal en inglés

Nota: Fuente sitio *web* de Plan Ceibal, Uruguay. Lista de títulos en la línea de tiempo de desarrollo del Plan Ceibal tal como figura en la página oficial.

Por otra parte, algunos documentos publicados por Ceibal que son auspiciados por UNESCO contienen discursos de autoridades de CEIP y de Ceibal son documentos que se producen desde la comisión política donde figuran las perspectivas que en el inicio se tenían sobre la relación entre educación y TIC. También en productos como estos la comisión política se dibuja como una de las innovaciones más interesantes provocada por el Plan Ceibal en el nivel de la organización de la educación pública.

Los referidos documentos son dos publicaciones editadas por UNESCO en los años 2008 y 2009, donde figuran los discursos de las autoridades de la ANEP, de CEIP y el Proyecto pedagógico de Ceibal para Educación Inicial y Primaria (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Anexo 2, 2008). Sobre este último, es importante señalar que se encuentra entre los Anexos del libro de 2008, *CEIBAL en la sociedad del siglo XX: referencias para padres y educadores*, lo que ya es un dato para valorar la importancia que, en aquel momento, se daba a la dimensión pedagógica (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008).

En estas publicaciones, los discursos de las autoridades de Consejo CEIP se ven con más claridad que en los documentos de Consejo CEIP, que en su mayoría son de orden administrativo.

La perspectiva educativa pone el acento en la necesidad de generar nuevas pedagogías en las que el contenido medie la relación entre el docente y el estudiante. Figuran referencias al aprendizaje colaborativo en red y al aprendizaje basado en problemas del contexto. La concepción sobre el perfil docente muestra que se concibe un docente que pone en el centro de su tarea al estudiante y al aprendizaje.

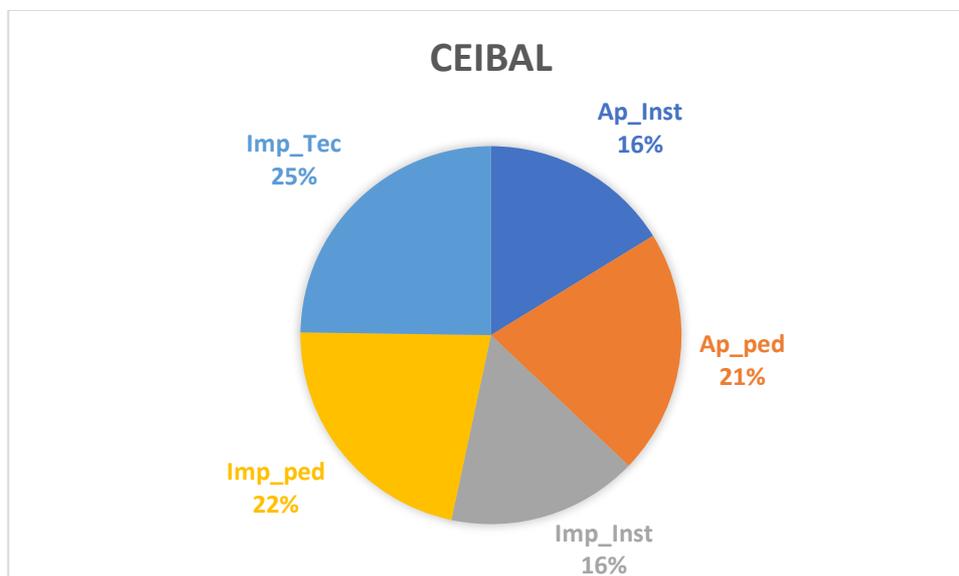
Otro aspecto que merece mencionarse es que los autores de estos libros, en su mayoría, continúan vinculados, o bien, al sistema educativo, o bien, específicamente a Ceibal, en algunos casos, incluso, con mayores responsabilidades.

Lo más relevante de estas publicaciones es que no figuran en las *webs* oficiales del sistema. Se trata de material que cumple con nuestros criterios, pero al que no se accede en una primera búsqueda recorriendo las *webs* oficiales. Sin embargo, según nuestro criterio, son documentos fundantes donde se sientan las bases para el desarrollo posterior en múltiples niveles por lo que es menester considerarlos.

Presentamos a continuación el análisis de tendencia de concurrencia entre códigos y documentos en la Figura 9.15.

Figura 9.15.

Análisis de la tendencia de coocurrencia entre dimensiones y documentos de Ceibal



Según el análisis de tendencia de los documentos de Ceibal, el componente de implementación es más significativo que el de aprendizaje, representando el 63 % el primero y 37 % el segundo. En el caso de Ceibal, dado que en su definición el componente tecnológico ocupa un lugar central este balance en la tendencia de las citas de los componentes no resulta sorprendente. Menos aún, si tenemos en cuenta que, a los documentos de la RGA de aprendizaje, le destinamos una etiqueta particular.

A continuación, en la Tabla 9.6. se sistematiza la información relevante de los documentos.

Tabla 9.6.

Síntesis de aspectos relevantes del análisis por dimensiones en los documentos de CEIP, DTEC, ATD, RGA y Ceibal al 2016

Procedencia	Descripción y fecha	Implementación	Aprendizaje
CEIP	2 – Actas (No.72, 2011; No.30, 2012)	GURÍ Piloto de Ceibal en inglés	MAC figura de apoyo al aprendizaje en servicio
	1 – Circular (No.79, 2016)	Protocolo Ceibal en inglés	Piloto de Ceibal en inglés
	1 – Comunicado (No.54, 2016)	Nominación del DTEC	
DTEC	1 – Plan de formación (2012)	Definición del perfil docente: trabajo colaborativo, reflexión sobre la práctica, innovación, trabajo con competencias.	
	4 – Plan anual (2013 al 2016)	2013 – Construir una didáctica de la enseñanza mediada por tecnología. 2014 – Equilibrar el trabajo sobre innovación, tecnología y pedagogía.	2013 – Afianzar el uso de las plataformas Ceibal. Signos de malestar con CREA. 2014 – Empoderar al docente como usuario de tecnología.

		<p>2015 – Objetivo para el departamento: ser referente pedagógico en la institucionalización del Plan Ceibal. Alineación con las fases de innovación planteadas por Fullan: 1– Acceso; 2 – Implementación y soporte; 3 – Aplicación de calidad, direccionada y focalizada.</p> <p>2016 – Plataforma PAM y CREA2, modelo Tecnología, Pedagogía y Conocimiento del Contenido (TPACK).</p>	<p>2015 – Incorporación del modelo Tecnología, Pedagogía y Conocimiento del Contenido (TPACK). Afianzar el uso de plataformas. Valoración de las Mac y Dinamizadoras. Formación en servicio y a distancia a inspectores y docentes en nivel básico.</p> <p>2016 – Énfasis en lo didáctico más que en la capacitación tecnológica. Programa <i>Formarte</i>, difusión de materiales y trabajo colaborativo.</p>
	8 – Revista <i>Puente</i> (2013 al 2015)	<p>Instrumento de difusión conceptual, de formación, de inmersión y naturalización de la escritura académica para la comunicación disciplinar.</p> <p>Concuerdan con los objetivos del departamento y los postulados de la RGA.</p>	<p>1 – Innovación educativa, transformación institucional, didácticas emergentes con TIC. Docente reflexivo.</p> <p>2 – Marcos conceptuales concordantes con el socio-constructivismo y los postulados de la RGA para pensar las dimensiones de la institución, del aula, de las prácticas y de la propia sociedad del siglo XXI.</p> <p>Del No.3 al 8, se difunden buenas prácticas con su fundamentación teórica, evaluación y conclusiones. Los artículos se estructuran en un formato que busca ajustarse a los cánones de la academia. Las prácticas que se publican muestran la naturalización de procesos de evaluación reflexiva de la práctica para aprender de la misma y la promoción de innovación educativa.</p>
ATD	4 – Informes de delegada nacional de ATD (No.13 a 16, 2007)	No.13 – Pronunciamiento en contra de la modalidad <i>top down</i> de implementación de Ceibal por falta de formación y de valoración de otras modalidades. El reclamo además se argumenta en base a la libertad de cátedra, malestar con el uso de PAM, CEA y otras plataformas Ceibal, mientras que se acepta el uso de la plataforma GURÍ.	Algunos docentes viajan a Canadá por pasantías en experiencias de inclusión de TIC con el modelo 1:1.
	1 – Informe de delegada nacional de ATD (No.20, 2008)	Se nombran maestras para evaluar el desarrollo del Plan Ceibal. Se extiende la implementación del plan a zonas del departamento de Canelones.	Mención sobre el viaje de algunos docentes a Canadá, por pasantías en experiencias de inclusión de TIC con el modelo 1:1.
	2 – Informes de delegada nacional de ATD (No.21 y 23, 2009)	Extensión nacional del Plan. Problema: los programas que se emplean en las TIC muchos están en inglés. Hay problemas con la conectividad. Habilidad de préstamos para compra de <i>laptops</i> .	Reivindicación sobre condiciones salariales y laborales que permitan la post graduación.

	Se cran cargos de Dinamizadora Ceibal.		
	4 – Informes de delegada nacional de ATD (No.28 a 31, 2010)	Maestros de informática pasan a ser maestros dinamizadores de Ceibal. Problemas con máquinas rotas en especial en zonas vulnerables. Explicitación de oposición al modelo <i>top down</i> con que se desarrolla Ceibal. Restricción de participación de representantes de ATD en el Consejo a aspectos técnico-pedagógicos.	Reclamo de acreditación de los cursos para el manejo de las XO. Conformación de un departamento para la formación en servicio. Hay referencias y reclamo sobre formación, pero no hay menciones al docente como aprendiz.
	2 – Informe de mesa permanente a las escuelas (marzo-mayo y junio-noviembre, 2012)	Piloto de <i>Ceibal en inglés</i> . Reclamo por la forma en que se diseña la aplicación para la evaluación en línea, critican que no alberga la particularidad de cada aula.	<i>Ceibal en inglés</i> : el maestro recibirá capacitación para conocer y manejar de forma competente el <i>software</i> , conducir la situación de aprendizaje y aprender inglés con sus alumnos. Referencias al instituto de formación y reclamo de múltiples cursos.
	1 – ATD nacional (2015b)	Reclaman la opción por elegir incluir las plataformas digitales a las prácticas de enseñanza y la opción de trabajar con Ceibal en inglés. Reclaman extender los beneficios económicos asociados a la RGA a todos los centros.	Percepción de las TIC como instrumentos que estandarizan los procesos de enseñanza
	1 – Informe de mesa permanente a las escuelas (junio-julio, 2016)	Reclaman más cargos de MAC	
RGA	Conferencia Fullan (2012)	TIC como apalancamiento de innovaciones y experiencias de aprendizajes profundos. Establece cuatro fases para el proceso de cambio en los sistemas formales: 1 – fase de acceso, 2 – apoyos para la implementación, 3 – ejecución coordinada de sistemas de apoyo y 4 – innovación. Las primeras soluciones son desarrollo innovador. Promueve el trabajo en red de centros colaborativos.	Tecnología como estrategia educativa. Formación como motor de innovación, específica según el momento de la carrera. Cuatro impulsores para el cambio: 1– intervenir en la creación de capacidades, 2 – promover el capital social (trabajo en equipo), 3 – asegurar la centralidad de la pedagogía, 4 – <i>sistemicidad</i> , conciencia de que hay más gente comprometida en la mejora del sistema. Todo lo cual debe tener coherencia interna. La mejor manera de que un docente aprenda a usar las TIC es que no las sienta como amenaza, la mejor manera es el grupo.
	Hacia un nuevo objetivo. Nuevas pedagogías para el aprendizaje en profundidad (2013)	Identifican cinco elementos centrales para el cambio: 1– Fomentar profundo compromiso con el imperativo moral del cambio; 2– Diseñar pequeño número de objetivos ambiciosos	Sobre los docentes, a los que identifican como capital humano, plantean que las aptitudes y la formación con las que inicia la práctica son el punto de partida. Los docentes aprenden

	<p>definidos por el imperativo moral;</p> <p>3– Desarrollo habilitando procesos, mediciones y herramientas; 4– Invertir en creación de capacidad focalizada, centrada en alianzas de aprendizaje; 5– Medir y analizar continuamente lo que funciona, aprendiendo del trabajo.</p>	<p>continuamente, desarrollan su <i>expertise</i> “en un proceso permanente de perfeccionamiento de sus habilidades y conocimientos, trabajando con otros docentes para perfeccionar este tipo de aprendizaje, y mejorando cada vez más en la toma de decisiones por sí mismos y con los demás” (Hargreaves y Fullan, 2013, p.14). Cuando ese aprendizaje es conjunto lo llaman <i>capital social</i>.</p>
<p>1 Documento <i>Una rica Veta</i> Asociación con la RGA 2 – Manual <i>Nuevas pedagogías hacia adelante 1.</i> Orientación (NPAP) 3 – Manual <i>Nuevas pedagogías hacia adelante 1.</i> Movilización (NPAP)</p>	<p>1 – Lanzamiento público de la asociación entre Plan Ceibal y CODICEN con RGA Innovación en base al <i>cambio inherente</i>, que es orgánico y se propaga rápido. En clave de sistematicidad se fusionan energías <i>top down, bottom up y crros</i> para generar cambios más rápidos y fáciles que en otros modelos. 2 – Dirigido a los líderes del cambio, los directivos del sistema y de los centros educativos. Para consolidar el cambio hay que alinear la cultura institucional de aprendizaje colaborativo, enfoque sobre el aprendizaje, los recursos económicos, la ubicuidad digital y otras condiciones favorables. 3 – Primeros pasos para la inclusión a la RGA. Diagnóstico de 7 dimensiones: visión y objetivos; liderazgo; desarrollo de capacidades; evaluación y rendición de cuentas; recursos; apalancamiento digital. Los docentes han de realizar seis tareas definidas que se evalúen con rúbrica, las que han de remitir al Centro de Aprendizaje profundo. Inician con una autoevaluación de las capacidades con la rúbrica del Diseño de las NPAP y entregar la clasificación al Centro de Aprendizaje Profundo. • Participar en aprendizajes profesionales usando el ciclo de investigación colaborativa, el marco de aptitudes del aprendizaje profundo y las herramientas relacionadas. • Participar en 2-3 ciclos de investigación colaborativa anualmente. • Colaborar en el apalancamiento digital para acelerar, facilitar y profundizar el aprendizaje</p>	<p>1 – Se presenta el modelo de innovación como un modelo de toma de decisiones fundamentadas: diagnóstico, planificación, desarrollo, evaluación, ajustes y elaboración de nueva planificación. Docente diseñador de experiencias poderosas de aprendizaje en las que se desarrollan las seis C: la comunicación, el carácter, el civismo, pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad. 2 – El cambio se realiza desarrollando el capital humano potenciado en el trabajo colaborativo de los equipos. 3 – La RGA aporta los componentes formativos en cada etapa del proceso.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Proveer clasificaciones del alumno en las progresiones del aprendizaje de las aptitudes del aprendizaje profundo dos veces al año al centro de aprendizaje profundo. • Participar en encuestas, así como lo determine la escuela o el grupo. 	
Ceibal	Línea del tiempo, s.f.	Inicio 2007, fin de implementación nacional en CEIP 2009.	
	Misión y visión, s.f.	Apoyar con tecnología las políticas educativas.	
	Departamento de formación, docente s.f.	Promueve estrategias que integran tecnologías digitales y promueven abordajes pedagógicos innovadores en el marco de la RGA.	Formación y acompañamiento para el uso de PAM, CREA 2, la Biblioteca Digital Ceibal o la Biblioteca de Videojuegos. Micro talleres para uso y producción de REA <i>Artistas en el aula y Científicos en el aula.</i> <i>Aprender tod@s.</i>
	Comisión de Educación del Proyecto CEIBAL (2008)	Proyecto pedagógico. Referencias al aprendizaje basado en problemas, colaborativo, en red.	El foco de la tarea está en el estudiante y el aprendizaje.

9.3. Síntesis de los principales resultados del análisis de los documentos

En síntesis, con la revisión de documentos sabemos que, luego de aprobada e iniciada la implementación de la política pública de inclusión social de Ceibal, esta contó con el apoyo de las autoridades de la enseñanza. Las mismas se dispusieron a elaborar el proyecto pedagógico que se concretó en el primer año, mientras avanzaba la dimensión tecnológica.

El proyecto pedagógico fue difundido en 2008, en calidad de anexo en una publicación de Ceibal auspiciada por la UNESCO. Es un documento al que se accede con dificultad, pero que reviste relevancia desde la perspectiva pedagógica. Lleva la firma de la Comisión de Educación del Proyecto Ceibal, lo que es un presagio de la innovación que significa el trabajo en la comisión política de Ceibal para pensar la educación uruguaya. Al publicarse como anexo, sugiere que la preocupación por la pedagogía aún no ocupa un sitio relevante en comparación con la dimensión tecnológica, a pesar de sistematizar la orientación de las prácticas docentes y el devenir institucional.

En la revisión de documentos entre 2007–2016, constatamos que, de ese primer proyecto pedagógico de CEIP, se pasó a la formulación de propósitos globales para todo el sistema, con la forma de misión y visión de Ceibal, a la que cada subsistema asocia su desarrollo pedagógico específico, que fueron ajustados en concordancia con las definiciones de la RGA a la que el CODICEN se asocia en 2014. A esta información se accede fácilmente por medio de los sitios *web* oficiales. Esta historización sobre los objetivos pedagógicos, por un lado, constata los ajustes institucionales del sistema para acompañarse con la política pública y, por otro, corrobora que Ceibal se

inició con el modelo *top down* de innovación TIC, que se flexibilizó luego de alcanzar con éxito la cobertura universal de TIC y conectividad.

Los primeros cinco años estuvieron dedicados a la consolidación del parque tecnológico, al desarrollo de la dimensión pedagógica y la difusión de buenas prácticas, por ejemplo, por medio de las Feria Ceibal y la publicación de sus memorias. En estos años, los docentes por medio de las ATD advirtieron al consejo del CEIP de la necesidad de reflexionar sobre la dimensión pedagógica de las TIC y reclamaron espacios de formación para incorporarlas a la práctica con sentido pedagógico. El primer quinquenio concluye con implementaciones a diferentes niveles, algunas estructurales como la creación del DTEC, que implicó la reestructuración del Departamento de Tecnología, además del desarrollo de diferentes plataformas para la enseñanza y el aprendizaje, la consolidación de las figuras de las MAC, las dinamizadoras Ceibal y el inicio del debate sobre Ceibal en inglés. Esto último implica modificaciones en el dispositivo del aula por medio de la incorporación de la figura del docente remoto para la enseñanza a los estudiantes. En la formación docente también involucra la modalidad de aprendizaje por plataforma con asistencia de tutores, para el aprendizaje de la lengua, lo que habilita a los docentes que no saben inglés y tengan interés en aprender, para asistir a los estudiantes en el seguimiento del curso.

Es menester señalar que, si bien en los documentos aparecen diversas menciones a la formación docente el término *aprendiz* y la *condición de aprendiz* está reservada para el estudiante de los primeros niveles del sistema. En este sentido, encontramos referencias, ofertas y reclamo sobre la formación docente, pero no hay menciones al docente como aprendiz.

Con lo que reseñamos hasta aquí, documentamos que la aceptación del Plan Ceibal en el nivel de la dirección y las autoridades orienta sus esfuerzos a: 1) formalizar la dimensión pedagógica; 2) ajustar la organización institucional y 3) innovar en propuestas de formación de los docentes, mientras que, a través de los documentos de ATD y lo que surge del análisis a las ESC, vemos que los docentes, en general, se ven vulnerados en su *metier* dado que no se han preparado para incorporar las TIC, ni en el nivel de alfabetización digital, ni en el pedagógico disciplinar. Por ello, distinguimos por lo menos dos velocidades diferentes en la adhesión y la construcción de posturas sobre el desarrollo de Ceibal en CEIP. Una es la de las autoridades que rápidamente se vuelcan al desarrollo de la dimensión pedagógica y otra es la de los docentes de aula, quienes reclaman formación específica. En la tensión entre esas dos velocidades se implementa la estrategia de *formación en servicio*, representada en las MAC y las dinamizadoras (cargos nuevos y viejos respectivamente, vinculados a la reorganización del Departamento de Tecnología), que tuvo amplia aceptación entre los docentes. Las MAC y las dinamizadoras Ceibal, además de satisfacer algunas de las demandas de formación, cumplen con una función de transversalización institucional (Guattari & Deleuze, 2005). Representan un dispositivo (Foucault, 2002) que facilita la apropiación de los objetivos fijados por la dirección, por medio de mecanismos implícitos en el plano de las lógicas prácticas, lo que en sí mismas incorporan otro nivel de innovación instituyente.

Consolidada la dimensión tecnológica de Ceibal, el DTEC desarrolla otras estrategias de formación que implican, entre otras, la edición de materiales técnicos específicos como la revista *Puente* a partir de 2013.

En 2014, se concreta la asociación con la RGA, lo que muestra un movimiento institucional en dirección de la dimensión pedagógica que apuntala el pasaje del modelo *top down* al modelo de *cambio inherente* o mixto, que integra movimientos *top down*, *botton up* y *mixtos*, basado en una ética colaborativa en lugar de impositiva. Básicamente, implica otorgar un lugar prioritario a la formación de los docentes, a la reflexión sobre la práctica como estrategia para elaborar las nuevas pedagogías y ofrecer recursos conceptuales tanto en el plano de las

pedagogías como de la gestión de centros y del sistema. Además, promueve el intercambio académico de buenas prácticas como estrategias para encontrar las regularidades exitosas de las pedagogías emergentes. En relación, también reconoce salarially el trabajo profesional de reflexionar sobre la práctica. A partir de aquí, se difunden materiales de formación desarrollados por la RGA con orientaciones específicas para llevar a delante innovaciones que promuevan aprendizajes profundos, basados en el desarrollo de las competencias de comunicación, creatividad, ciudadanía, colaboración, educación del carácter y el pensamiento crítico. Ello implica la difusión de libros y manuales para incorporar al debate de los colectivos de centro, opción político-epistémica que busca fortalecer la corriente instituyente (Lourau, 1970) orientada a reconfigurar el sistema educativo uruguayo en articulación con las necesidades del nuevo ecosistema educativo global (Barron, 2006; Coll, 2013), tanto en el plano organizacional como en el epistémico.

Por todo lo anterior, a partir del análisis de los documentos vemos que, cuando recogimos los datos a nueve años de iniciado el Plan Ceibal, el escenario institucional se ha modificado. La implementación a nivel del parque tecnológico está consolidada.

En cuanto a los aprendizajes que se espera de los docentes identificamos diversas propuestas de formación en diversos formatos ofrecidas por parte de Ceibal y del DTEC las que se alinean con los marcos epistémicos de la RGA, en las que no hay mención explícita a la IdA de los docentes.

Destacamos por su nivel de penetrabilidad, la consolidación de la formación en servicio desarrollada por las MAC y las dinamizadoras, que son valoradas positivamente por los docentes.

En todos los casos se trata de propuestas de participación libre, tanto porque son de opción personal, como de los colectivos de centro.

En síntesis, en Uruguay, la innovación educativa de cara al siglo XXI primero consolida el parque tecnológico para después concentrar los esfuerzos en la construcción de marcos conceptuales y metodológicos de la práctica docente, de las nuevas pedagogías y formas de gestión educativa.

En lo que refiere a la dimensión organizacional del sistema educativo, la comisión política del Plan Ceibal se consolida como un espacio de aprendizaje expansivo (Engestron, 2014; 2018a; 2018b; 2018c; 2018d), en tanto espacio de trabajo interinstitucional es una innovación que tiende a instituir un modelo de trabajo transinstitucional donde se construyen discursos y códigos comunes para trabajar sobre problemas nuevos que demanda al intervención colaborativa y cooperativa de múltiples especialistas. Esta innovación en la cultura institucional muestra una dimensión del paradigma social y educativo con el que se está reconfigurando la educación formal.