

Informe final publicable de proyecto

La gestión institucional de un currículo híbrido.

Estudio de casos en educación media en Uruguay

Código de proyecto ANII: FSED_2_2021_1_170300

31/05/2023

ODETTI, Valeria (Responsable Técnico - Científico)

MOLFINO VIGO, Veronica (Investigador)

POSE, María Monserrat (Investigador)

AÑÓN, Patricia (Investigador)

CRISCUOLO, Cecilia (Investigador)

GARCIA, Sofia (Investigador)

GARCÍA MARTÍNEZ, José Miguel (Co-Responsable Técnico-Científico)

UNIVERSIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (Institución Proponente) \\
FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES URUGUAY (Institución Proponente) \\
FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES URUGUAY

Resumen del proyecto

El presente trabajo recoge los resultados de la investigación en la que buscamos indagar cuáles fueron las decisiones de gestión de la modalidad híbrida en el período 2020-2021, especialmente en el momento de regreso a las instituciones luego del cierre de las mismas.

A los fines del presente trabajo tomamos por "híbrida" una modalidad educativa que articula instancias presenciales y a distancia y tiempos sincrónicos y asincrónicos dentro de una misma propuesta.

Encontramos que la gestión se centró en siete grandes ejes: las estrategias de comunicación, la selección de herramientas para la enseñanza, la reorganización de la rutina escolar, la puesta a disposición de la comunidad de equipamiento y conectividad, la capacitación docente, el diseño de estrategias de seguimiento de los y las estudiantes, las orientaciones acerca de la reorganización de los contenidos disciplinares.

Ciencias Sociales / Ciencias de la Educación / Educación General (incluye entrenamiento, pedagogía y didáctica) / Educación

Palabras clave: CURRÍCULO HÍBRIDO / GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS / EDUCACIÓN CON TECNOLOGÍAS /

Introducción

Antecedentes

La irrupción en el campo educativo de las tecnologías digitales fue abriendo las discusiones acerca de qué escuela pensábamos para el futuro. Los usos cotidianos crecientes de adultos y adolescentes de los dispositivos tecnológicos e internet iban configurando nuevas formas de regulación de los tiempos, de acceso a los consumos culturales y, también, de vincularnos. Todo eso ponía en discusión, precisamente, la regulación de los ritmos escolares. Diversas investigaciones fueron relatando experiencias de reconfiguración de los tiempos y los espacios en diversas propuestas que fueron adquiriendo distintos nombres: blended-learning o híbrido aunque no siempre para nombrar lo mismo, como veremos en detalle.

Sin embargo, no es fácil rastrear trabajos que den cuenta de la complejidad de pensar una modalidad de currículum híbrido como la que significó la transformación inesperada de las instituciones educativas durante la pandemia por Covid-19. Para componer este estado del arte tomamos entonces artículos donde, equipos de gestión y docentes de Uruguay, relatan la toma de decisiones en el contexto de la pandemia lo que representa un aporte mucho más sustantivo para el trabajo que llevaremos adelante.

En el Liceo 3 de la localidad de Salto el equipo directivo trabajó sobre tres dimensiones: la pedagógico-didáctica, la comunitaria y la organizativa operativa. Se realizaron preguntas que fueron guiando la toma de decisiones respecto de la jerarquización de contenidos y la evaluación, las estrategias de comunicación con los estudiantes y las familias y las formas de organización de los espacios y los tiempos. Rescatan la creación de materiales a través del canal de youtube y la replanificación de los contenidos con uso de la plataforma CREA. (Delgue, Biassini, Rastellino y Vigil, 2020)

Por su parte Leticia Viacaba (2020) planeo lo siguiente "La malla curricular, los materiales, las propuestas eran pensados para la presencialidad y fue necesario tender puentes con la virtualidad y construir así una nueva presencialidad." Entre las decisiones que tomó para hacerle frente a esas preguntas podemos mencionar tres: el uso de youtube (ella misma señala "me convertí en youtuber"), la articulación de espacios sincrónicos (con uso de zoom) con otros asincrónicos (en CREA) y una mirada puesta en el diseño y rediseño constante de sus prácticas en función de las impresiones de los estudiantes.

Ana Inés Casañas (2020) recopila una serie de experiencias de los diferentes espacios pertenecientes a DEJA en Maldonado y señala algunos elementos claves para sobrellevar el desafío. La flexibilidad para ir tomando decisiones, la diversificación de canales y formatos (desde lo digital hasta el papel para que las familias retiraran de la escuela) y el arte como disciplina articuladora fundamental.

Finalmente María Fernanda Fernández Etchevarne, Alicia Chiappara Cuello y Gabriela Correa (2020) relatan la toma de decisiones que realizaron la escuela de práctica N1 2 en Tacuarembó donde hicieron adecuaciones tanto en la etapa de sustitución de la presencialidad como en la de revinculación no para sustituir las clases presenciales sino para diversificar estrategias que permitan sostener aprendizajes. Destacaron como aspectos centrales para poder llevar adelante la tarea el trabajo colaborativo entre el equipo docente.

Abordaje

El currículum, en su potencialidad reguladora (Sacristán, 2010), es un instrumento político que organiza las prácticas educativas en contexto ordenando no sólo los contenidos disciplinares, su recorte y secuenciación, sino también los aspectos metodológicos y de evaluación. En base a este documentos los equipos de conducción de las instituciones educativas delinear proyectos institucionales y organizan y orientan el trabajo de los docentes.

Toda esa tarea estuvo, históricamente, centrada en una frontera: la modalidad pedagógica que se divide (o dividía) en presencial o a distancia. Mientras que en el primer caso la condición era la coexistencia de estudiantes y docentes en el edificio escolar, en el segundo caso era, precisamente, lo contrario, es decir la no coexistencia en un tiempo y espacio compartido.

El avance tecnológico, con el desarrollo de aplicaciones de comunicación inmediata cada vez más complejas empezó a desafiar esta división de modalidades y la irrupción de la pandemia hizo que surgiera, por primera vez, la pregunta sobre una escuela más allá de la escuela. Y así se empezó a hablar de modalidad híbrida.

Como señalamos al mostrar los antecedentes de investigación sobre la temática la primera dificultad radica en establecer acuerdos sobre el concepto de híbrido en las diversas experiencias existentes. La literatura, en cambio, es más clara.

Graham (2006) refiere al concepto de híbrido como la convergencia de dos espacios de aprendizaje arquetípicos. Por un lado el cara a cara, por otro lado, el distribuido. Este segundo ambiente ha ido complejizando, en término de las posibilidades de producción de contenidos y actividades, y expandiendo, en términos de avance de la conectividad y la posesión de dispositivos.

Esta definición responde a lo que, en los inicios del e-learning, se denominó blended learning. Una propuesta pedagógica que articulaba espacios de autonomía por parte del estudiantes, caracterizados por los tiempos asincrónicos, con otros de interacción en el mismo espacio físico con otros estudiantes y con sus docentes.

Osorio Gómez (2010) señala que "la forma como se integran estas dos modalidades, el aporte y valor de cada una de ellas, logrando una complementariedad más que una sustitución o replicabilidad, es determinante para el éxito de estos ambientes". Esto es importante para nuestro trabajo en tanto y en cuánto tendremos que ver si esta integración existió o si simplemente se trató de una fragmentación de los espacios y los tiempos.

Mariano Fernandez Enguita (2019) propone un concepto interesante: hiperaula que actúa como un reorganizador del espacio que permite ser adaptado al uso grupal o individual llenándolo de movilidad.

Indudablemente, esta articulación de espacios y tiempos requiere repensar lo que Oser y Baeriswyl, (2001) denominan coreografías didácticas. Como señalan Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña (2019) "las coreografías externas acaban condicionando la coreografía interna, y lo que tiene que hacer el profesor como gestor del aprendizaje es construir una buena coreografía, es decir, establecer una buena coreografía, que sea coherente con el tipo de resultado del aprendizaje que pretende lograr, de manera tal que organice las cosas que están a su disposición; organizar el contexto, organizar

los materiales, los ritmos, las demandas, el tipo de actividades que se van hacer, que las organice de manera tal que esto provoque una

coreografía interna acorde con lo que esté montando de coreografía externa, y a esto es a lo que se refiere la idea muchas veces repetida de los profesores como gestores del aprendizaje, no solamente como enseñantes, como alguien que explica una materia, sino como personas que estructuran procesos de aprendizaje y que ponen en marcha unas determinadas condiciones".

Podemos pensar que el currículum organiza parte de esas coreografías en relación con los contenidos disciplinares en dos sentidos: por un lado la estructuración por materias y por otro la secuenciación en cada año y ciclo escolar. Es muy posible que esa organización haya permanecido inalterable sin embargo, en las experiencias tomadas como antecedentes se evidencia que hubo una jerarquización de contenidos. Vale la pena la indagación para ver cómo se hizo ese reordenamiento.

Melina Furman (2021) propone retomar la idea de Wiggins y McTighe de los círculos de comprensión y organizar los contenidos disciplinares en tres grandes ejes: comprender, conocer y familiarizarse. Resulta extraño pensar que, en medio del inmenso desafío que fue para los y las profesoras adaptar sus programas hayan podido tomar decisiones basadas en propuestas como la de Furman. Sin embargo, es importante ver con qué criterios se tomaron y, especialmente, ver si los docentes pueden afrontar ahora discusiones en la línea que propone la autora.

Otro elemento importante que marca esta nueva coreografía híbrida es el lugar de los estudiantes en las propuestas educativas. Evidentemente tuvieron que tomar mayor autonomía en el desarrollo de sus prácticas educativas. Será necesario indagar en qué medida esa autonomía fue tal o fue, simplemente, soledad. En ese sentido habrá que analizar qué

metodologías propusieron los equipos docentes para que los estudiantes pudieran abordar los contenidos. Finalmente podríamos pensar que estas nuevas coreografías didácticas sólo fueron desarrolladas para la educación dentro de la emergencia sanitaria pero, sin embargo, pusieron en evidencia muchísimos aprendizajes que requieren ser indagados para comprender en qué medida, estas nuevas modalidades, constituyen aportes para pensar nuevos formatos educativos que permitan desarrollar, en los y las estudiantes, competencias más adecuadas para el mundo actual.

Descripción del Proyecto

Las medidas sanitarias tomadas por los gobiernos ante la pandemia por Covid-19 incluyeron el cierre total de los edificios escolares y, luego, una apertura paulatina que limitaba el tiempo de la jornada escolar así como la cantidad de días en los que se concurría de forma presencial a la institución. En ese lapso las escuelas desplegaron estrategias para sostener una modalidad híbrida donde los espacios virtuales y presenciales y los tiempos sincrónicos y asincrónicos construyeron una nueva gramática escolar.

Se plantea indagar, en 12 meses, cómo se tomaron esas decisiones y qué formas de estructura curricular adoptaron seis instituciones de educación media de Uruguay con el fin, no sólo de documentar un hecho históricamente relevante para los sistemas educativos del mundo, sino, fundamentalmente, para mapear tendencias posibles que permitan construir miradas nuevas sobre las instituciones educativas post-pandemia.

Las principales preguntas de investigación son:

¿Qué estrategias de gestión curricular tomaron los equipos directivos de los liceos de Uruguay para llevar adelante la modalidad híbrida durante el período 2020-2021?

¿Cuáles fueron los aspectos centrales que consideraron al momento de construir una propuesta híbrida?

¿Cómo organizaron los contenidos curriculares en la nueva modalidad?

¿Cuáles fueron las estrategias de sostenimiento del vínculo pedagógico en la propuesta curricular de modalidad híbrida?

¿Cuáles fueron las decisiones didácticas respecto de: producción de contenidos, diseño de actividades de aprendizaje y evaluación?

Esperamos, a partir de este trabajo, sistematizar los ejes sobre los que debieron tomarse decisiones de gestión curricular así como las particularidades y descriptores de cada uno de ellos.

Metodología/diseño del estudio

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

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

A continuación presentamos el objetivo general y los específicos propuestos:

Objetivo general

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

Objetivos específicos

Indagar acerca de los aspectos centrales que se consideraron al momento de construir una propuesta híbrida.

Sistematizar las orientaciones sobre la organización de los contenidos curriculares en la modalidad híbrida.

Analizar las estrategias de sostenimiento del vínculo pedagógico en la propuesta curricular de modalidad híbrida.

Compilar las decisiones didácticas respecto de: producción de contenidos, diseño de actividades de aprendizaje y evaluación.

Método e instrumentos

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

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

Caracterización personal.

Caracterización del centro.

Equipamiento del centro y del equipo docente.

Conectividad.

Uso de recursos digitales previo a la pandemia.

Estrategias empleadas para asegurar la continuidad del vínculo pedagógico durante la pandemia.

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

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

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

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

Descripción de los casos

Los siete casos analizados se conforman de la siguiente manera:

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

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

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

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

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

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

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

Resultados, análisis y discusión

A continuación, se presentan las categorías encontradas en el análisis minucioso de los datos. Los ejes que organizan las

diferentes categorías corresponden a los objetivos específicos de la investigación. Por lo tanto, cada apartado de esta sección se dedica a uno de los aspectos a relevar de acuerdo a esos objetivos:

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

Orientaciones sobre la organización de los contenidos en la modalidad híbrida.

Estrategias de sostenimiento del vínculo pedagógico.

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

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

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

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

Diseño de estrategia de comunicación institucional con estudiantes y familias. La toma de decisiones acerca de cómo comunicarse con estudiantes y familias comenzó en el período de aislamiento y fue clave a la hora de reorganizar las rutinas escolares en el período de retorno a la presencialidad.

Se pueden identificar dos tipos de decisiones relativas a la comunicación:

Respecto de los canales oficiales para vehicularla: tanto en las encuestas como en las entrevistas se mencionan plataformas como CREA, páginas web y redes sociales institucionales, herramientas de mensajería instantánea, correo electrónico y comunicación telefónica.

Respecto de la frecuencia: se observa variación en los diversos casos, aunque en todos resulta clara la intención de establecer un contacto frecuente para mantener el vínculo pedagógico.

Definición sobre herramientas digitales usadas para la enseñanza. Podríamos decir que esta decisión se basó en responder a la siguiente pregunta: "¿Dónde está la institución educativa cuando los diversos actores educativos no están en el edificio escolar?" En el desborde de la compleja trama de herramientas digitales que las personas usamos a diario, hubo que decidir cuáles eran los canales que la institución admitía como válidos en esta instancia. Estas decisiones giraron en torno a dos tipos de tecnologías:

Tecnologías de la comunicación para docentes y estudiantes: este aspecto tuvo la complejidad de decidir herramientas para la comunicación entre adultos y menores de edad. Una de las formas de esta comunicación fue la organización de grupos de mensajería instantánea o correo electrónico acompañado por el rol de los adscriptos

Herramientas y aplicaciones para la enseñanza: tanto en las encuestas como en las entrevistas se destaca la plataforma CREA como la elección mayoritaria, acompañada del uso de drive, youtube, whatsapp y herramientas de videoconferencia.

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

Organización de grilla horaria y asignación de carga horaria a cada materia: una estrategia fue asignar la carga horaria de forma proporcional a la carga horaria previa a la pandemia.

Organización de la asistencia de estudiantes en subgrupos: las alternativas encontradas fueron alternancia de días/semanas para asistir al centro, jornada reducida con asistencia diaria, priorización de grupos específicos, presencialidad plena.

Definiciones sobre las actividades asincrónicas, respecto de su implementación y de las dinámicas de trabajo.

Definiciones sobre la transmisión de clases por videoconferencias para estudiantes o docentes que no pudieran asistir al centro por cuestiones de salud.

Respecto del equipamiento y la conectividad: Si bien había equipamiento este no siempre estaba a disposición de los estudiantes. Las estrategias que encontramos fueron: Habilitación de la institución en horarios de consulta para poder usar los dispositivos, préstamos de dispositivos y equipamiento de aulas para videoconferencia

Finalmente, otro aspecto de este primer objetivo, fue el de la capacitación docente. Las tres estrategias más utilizadas fueron:

la disponibilización de materiales e instructivos para que cada docente pudiera acceder a ellos cuando los necesitase.

el ofrecimiento de espacios de apoyo optativos.

las capacitaciones para todo el plantel docente ofertadas por los mismos centros educativos.

El segundo objetivo estaba vinculado con la reorganización de los contenidos curriculares. Aquí nos encontramos con que fue el objetivo más complejo a la hora de reconstruir la toma de decisiones. Por un lado, la organización del nivel educativo hace que cada docente tenga mucha autonomía sobre el contenido. Por otro lado, el contexto de emergencia requirió poner el foco en el aspecto vincular mucho más que en el desarrollo del programa de cada materia.

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

Priorización del vínculo pedagógico por sobre el desarrollo de los contenidos. Veremos en el siguiente objetivo que el sostenimiento del vínculo pedagógico requirió de enormes esfuerzos por lo que se decidió priorizar dicha tarea.

Jerarquización de contenidos indispensables. En este caso muchos de los testimonios señalan el valor de la inspección para focalizar metas de aprendizaje.

Promoción del trabajo en equipos interdisciplinarios. Este aspecto fue muy destacado, la reorganización de las rutinas escolares permitió el trabajo en equipos interdisciplinarios, algo muy valorado por los y las docentes.

El tercer objetivo estaba vinculado a reconstruir las estrategias de sostenimiento del vínculo pedagógico ante la ausencia del encuentro cotidiano pre pandemia. Encontramos una preocupación genuina y sostenida al respecto en la que las instituciones en general y los/las profesores/as en particular desplegaron un conjunto de acciones:

Seguimiento general de los estudiantes por parte de los docentes: esta tarea recayó en los/las profesores/as con algunos lineamientos de la gestión de cada centro. Así, por ejemplo, se implementaron planillas de registro de asistencia y de entrega de actividades, lo que permitió advertir de forma muy rápida qué estudiantes estaban desconectados de la actividad. Naturalmente estos registros existían previos a la pandemia, lo que se señala, en todos los casos, es la adecuación de este instrumento a las nuevas necesidades. ,

Seguimiento focalizado de estudiantes con situaciones particulares: en la información recabada encontramos, en primer lugar, sistemas de tutorías de acompañamiento por parte de docencia indirecta y/o equipo interdisciplinario. En segundo lugar, se observan también acciones tendientes a dar apoyo a través de un dispositivo de acompañamiento a estudiantes con dificultades en el aprendizaje vinculadas a la suspensión de la presencialidad.

Estrategias de acompañamiento emocional: se identificó la necesidad de ofrecer espacios de acompañamiento emocional que permitieran una revinculación entre la comunidad educativa y habilitaran conversaciones sobre lo vivido en un momento tan excepcional. Los psicólogos escolares ocuparon en algunos casos un rol importante en esos diálogos con los estudiantes que regresaban a la escuela, y debían procesar lo transitado.

Finalmente, el cuarto objetivo buscó recopilar las decisiones didácticas respecto de: producción de contenidos, diseño de actividades de aprendizaje y evaluación.

Ya hemos mencionado que la particularidad del nivel educativo hizo que la toma de decisiones cayera, casi exclusivamente, en los/las profesores/as haciendo muy dispar lo que se realizó efectivamente. Sin embargo, tanto las encuestas como las entrevistas permiten entrever algunas de las opciones elegidas en estas decisiones.

Selección y producción de contenidos: valorización muy importante de los contenidos producidos por Ceibal y los portales educativos, aunque también se utilizaron recursos de la Web de diferentes fuentes y hubo producción de contenidos propios por parte de cada centro.

Diseño de actividades: las indicaciones respecto de la metodología a emplear fueron laxas, y las decisiones quedaron libradas a los docentes del centro. Muchos docentes parecen haber trabajado en forma colaborativa en proyectos interdisciplinarios.

Estrategias de evaluación: preocupación que no estaba vinculada con las formas de evaluación en sí mismas sino con la dificultad para acreditar la identidad de quienes estaban siendo evaluados

Conclusiones y recomendaciones

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

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

Otro aspecto que caracteriza a la propuesta híbrida en cada centro lo conforman las decisiones en torno a las herramientas digitales empleadas. Estas decisiones se vieron altamente influenciadas por políticas estatales adoptadas previamente a la pandemia: la entrega de dispositivos personales a estudiantes y centros públicos, y el uso de la plataforma CREA. En los casos analizados se observa una clara prevalencia de esa plataforma para la comunicación y gestión de la enseñanza, que también se articuló con otros recursos empleados por docentes. Si bien las herramientas ofrecidas por el plan Ceibal fueron las más adoptadas, los equipos de gestión las recomendaron pero permitieron también otras estrategias, priorizando la continuidad del vínculo pedagógico. En este sentido, un dato interesante a rescatar es que una vez terminado el proceso de pandemia, cuando en 2022 la situación se volvió de presencialidad plena, el uso de la plataforma CREA se mantuvo con altos índices de empleo por parte de la comunidad educativa.

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

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

El último aspecto que surgió como estructurante de la propuesta híbrida es la capacitación docente. En la mayoría de los casos analizados se explicita haber favorecido la capacitación docente en cuanto al uso de recursos digitales, mayormente a través de instructivos y tutoriales que se difundían mediante las vías de comunicación mencionadas. Esta información coincide con las respuestas obtenidas en las encuestas a equipos de dirección y docentes.

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

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

Esa estrategia permitió identificar estudiantes con situaciones particulares, lo que condujo a la elaboración de una estrategia de atención focalizada en ellos. Se establecieron sistemas de tutorías por parte del equipo de adscripción o

interdisciplinarios de las instituciones y apoyo específico a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Además, se establecieron sistemas de acompañamiento emocional y en algunos casos atención específica a estudiantes con necesidades básicas insatisfechas, como la alimentación.

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

- ANEP (28 de mayo de 2020). Protocolo de aplicación para el reintegro de estudiantes a centros educativos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y a centros educativos habilitados o autorizados, en el marco de la pandemia COVID – 19.
- ANEP (8 de octubre de 2020). ANEP restableció obligatoriedad de la presencialidad desde el martes 13 en todo el país. <https://www.anep.edu.uy/15-d/anep-restableci-obligatoriedad-presencialidad-desde-el-martes-13-en-todo-el-pa-s>
- Beatty, B. J. (2007). Hybrid classes with flexible participation options–If you build it, how will they come. 2007 Annual Proceedings-Anaheim: Volume, 15.
- Ceibal (s.f.a). ¿Qué es Ceibal? <https://ceibal.edu.uy/institucional/que-es-ceibal/>
- Ceibal (s.f.b). Entrega de dispositivos. <https://ceibal.edu.uy/dispositivos-soporte/entrega-de-dispositivos/>
- Ceibal (s.f.c). Plataformas y programas: CREA. <https://ceibal.edu.uy/plataformas-y-programas/crea/>
- Fitzgerald, M. A., Orey, M., & Branch, R. M. (Eds.). (2002). Educational media and technology yearbook 2002 (Vol. 27). Libraries Unlimited.
- Gairín, J., Mercader, C. (2021). La situación de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica. EDO-SERVEIS - Universitat Autònoma de Barcelona, 283-299.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), 9-32.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. The internet and higher education, 7(2), 95-105.
- Graham, C. R., & Dziuban, C. (2007). Blended learning environments: Handbook of research on educational communications and technology.
- Kuklinski, H. P., & Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School.
- Martyn, M. (2003). The hybrid online model: Good practice. Educause quarterly, 26(1), 18-23.
- Osorio Gómez, L. A. (2011). Ambientes híbridos de aprendizaje. Actualidades pedagógicas, 1(58), 29-44.
- Presidencia de la República (s.f.). Medidas del Gobierno para atender la emergencia sanitaria por coronavirus (COVID-19) en materia de Educación <https://www.gub.uy/presidencia/politicas-y-gestion/medidas-del-gobierno-para-atender-emergencia-sanitaria-coronavirus-covid-19-0#>
- Presidencia de la República (2008), Ampliación del Plan Ceibal a Instituciones de Enseñanza Privada. Proyecto de Conectividad Educativa de Informática Básica. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/628-2008>
- Saichaie, K. (2020). Blended, flipped, and hybrid learning: Definitions, developments, and directions. New Directions for Teaching and Learning, (164), 95-104.
- Sautu, R. (2003). Todo es teoría. Lumiere Ediciones.
- Soletic, A. (2021). Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad. Laboratorio de Innovación y Justicia Educativa (EduLab) del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de caso. Ediciones Morata.

Licenciamiento

Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional. (CC BY-NC-ND)