

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

La planificación en línea desde la mirada docente.

Percepciones y actitudes de los maestros ante la innovación educativa.

Entregado como requisito para obtener el título de

Master en Educación

Yéssica Hernández Valiente - 205896

Tutora: Dra. Silvia Umpiérrez Oroño

2017

DECLARATORIA DE AUTORÍA

Yo, Yéssica Hernández Valiente, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Máster en Educación.

En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u de otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.

Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.

Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.

En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.

Ninguna parte de este trabajo ha sido publicado previamente a su entrega



Yéssica Hernández Valiente

19 de setiembre de 2017

DEDICATORIA

A mi amado esposo, por su apoyo incondicional y tener la paciencia necesaria durante el proceso de investigación.

A mis hijos, Constanza, Santiago y Federico, por existir y ser mi razón de vivir.

A mi madre, por acompañarme en todo el proceso y estimularme a seguir superándome.

A la memoria de mi padre, por el ejemplo de trabajo y dignidad.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por estar siempre.

A la familia grande, la que jamás desaparece.

A Silvia, mi tutora, por su guía constante, la sapiencia humilde y la confianza depositada en mi labor.

A Marta, mi tía maestra, un puntal afectivo y ético de mi vocación.

A mis hermanos, Leo, Nata, Ana, Agus, Gonza, Juanca y Mateo; por cuidar a Fede y otras manos.

A los amigos que me tanto me han apoyado y han estado pendiente de mis avances.

A mis compañeras de escuela, por el diálogo acompañante; en especial a Patricia, la número uno.

A mis compañeros de ORT, de esta generación; por el aguante mutuo y el festejo prometido.

A los docentes de ORT, por su profesionalismo y capacidad, orgullo intelectual de este país.

A los maestros que participaron en la investigación, mis colegas, mis iguales.

A Inspección Departamental, en particular a los funcionarios que me facilitaron la tarea, en especial a Vero.

Resumen

La presente investigación se propuso identificar y caracterizar las percepciones y actitudes de los maestros sobre una innovación educativa, la planificación en línea.

Este trabajo se justifica originalmente por la importancia que el investigador otorga a los conocimientos emergentes de una investigación centrada en innovaciones pedagógicas, en especial las que vinculan a las TIC con los ambientes escolares. A ello se suma el similar interés evidenciado por quienes se encargan de determinar las políticas educativas y definir los detalles de la inversión pública destinada para ello.

Por tal razón, durante la búsqueda de los diversos insumos que sustenten la tarea, se prestó especial cuidado al proceso de elaboración, adecuación y actualización del marco teórico en el cual se inscribe la innovación estudiada. Conjuntamente, se efectuó un detallado análisis de los trabajos de investigación que abordan el seguimiento de innovaciones educativas, como así también aquellos trabajos que se han propuesto conocer e interpretar las percepciones y actitudes que desarrollan los docentes afectados por innovaciones.

La investigación que se presenta a continuación, se trata de un estudio exploratorio centrado en la mirada docente, por lo que su abordaje es de corte fenomenológico y se efectúa a través del estudio de casos, desde una perspectiva de diseño mixto cuali-cuantitativo, con énfasis en lo cualitativo. En relación con ese marco metodológico, se analizaron los datos obtenidos a través de una encuesta en línea, entrevistas semiestructuradas a maestros de clase que se desempeñan en el área urbana o rural, maestros directores, maestros inspectores y maestros que cumplen funciones de apoyo a la gestión tecnológica docente en CEIP. Algunos de estos actores profesionales se constituyeron a su vez en informantes calificados, debido a sus conocimientos técnicos sobre la temática o el rol que desempeñan en relación a ella.

Como resultado del proceso se encontraron evidencias para afirmar que, tanto las percepciones como las actitudes de los maestros estudiados, no resultaron influencias determinantes para el éxito o el fracaso de la innovación educativa de la planificación en línea, propuesta por CEIP.

Palabras clave: maestro, innovación educativa, planificación en línea, percepciones, actitudes.

Índice de contenidos

Introducción.....	7
CAPÍTULO I - PRESENTACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS.....	9
1.1 Presentación del tema.....	9
1.1.1 Contexto histórico general	9
1.1.2 Contexto histórico particular	10
1.2 Justificación del tema de estudio.....	15
1.2.1 ¿Por qué la planificación en línea?.....	15
1.2.2 La importancia de la mirada docente.....	16
1.3 El problema de investigación.....	18
1.3.1 La pregunta central	18
1.3.2 Las preguntas de investigación	19
1.4 Propósitos y objetivos.....	20
1.4.1 Objetivo general	20
1.4.2 Objetivos específicos	20
CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO Y ANALÍTICO	21
2.1 Fundamentos teóricos de la investigación	21
2.1.1 Antecedentes históricos relevantes	21
2.1.2 Panorama educativo nacional.....	22
2.1.3 Las TIC y la educación	25
2.1.4 Equidad digital y educación: entre la brecha y la inclusión	28
2.2 Antecedentes de investigaciones relacionadas con el objeto de estudio	29
2.2.1 Investigaciones referentes	30
2.3 Distinciones conceptuales y terminológicas.....	32
2.3.1 Planificación en línea	33
2.3.2 Innovación educativa	37
2.3.4 Percepciones docentes.....	44
2.3.5 Actitudes docentes.....	45
CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO	49
3.1 Diseño de la investigación.....	49
3.1.1 El abordaje mixto: características y razones de su elección	51
3.2 Metodología.....	53
3.2.1 Estudio de casos, exploratorio y de corte fenomenológico.	53
3.3 Técnicas e instrumentos.....	57
3.3.1 Los documentos.....	58
3.3.2 La encuesta.....	60
3.3.3 La entrevista.....	63
3.4 Universo, población estudiada y muestra	64
3.4.1 Universo y población estudiada	65

3.4.2	La selección de la muestra	66
3.5	Rigurosidad científica del estudio.....	69
3.5.1	Observancia de los criterios de rigor científico del estudio	69
3.5.2	Observancia de los criterios de rigor ético.....	70
3.6	Categorías apriorísticas.....	72
3.7	Organización del trabajo de campo.....	73
3.7.1	Recopilación de documentos.....	75
3.7.2	Aplicación de la encuesta	75
3.7.3	Realización de las entrevistas	78
3.8	Metodología de análisis.....	79
3.8.1	Tratamiento y análisis de los datos.....	81
CAPÍTULO IV - PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....		86
4.1	Resultado del análisis documental.....	86
4.2	Resultados de la encuesta y entrevistas.....	94
4.2.1	Perfil laboral de la muestra	94
4.2.2	Prácticas de planificación	96
4.3	Percepciones y actitudes de los maestros	99
4.3.1	Percepciones docentes.....	99
4.3.1.1	Percepciones teóricas pedagógicas	100
4.3.1.2	Percepciones teóricas didácticas	107
4.3.1.3	Percepciones prácticas organizativas	111
4.3.2	Actitudes docentes.....	115
4.3.2.1	Actitudes positivas de extremosidad media	116
4.3.2.2	Actitudes positivas de extremosidad alta	118
4.3.2.3	Actitud negativa de extremosidad alta	119
4.3.2.4	Indiferencia y ambivalencia	121
CAPÍTULO V - DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS		123
5.1	Inclusión tecnológica y escuela uruguaya del tercer milenio	124
5.2	La planificación en papel, hábito, practicidad y autonomía docente.....	125
5.3	Cultura colaborativa y desarrollo profesional	128
5.4	Innovación y TIC.....	129
5.5	Los maestros y el triple discurso en la escuela.....	132
CAPÍTULO VI - CONCLUSIONES		137
BIBLIOGRAFÍA:.....		146

Introducción

“Lo maravilloso es que el ejercicio moderno de la enseñanza, no haya ahogado por completo, la sagrada curiosidad por investigar, pues esta delicada plantita, además de estímulo, necesita esencialmente de la libertad, sin la cual perece de modo inevitable.”

Albert Einstein

La humanidad atraviesa una etapa de fuerte énfasis tecnológico, una era en la que los diversos medios digitales han logrado constituirse como herramientas básicas para establecer relaciones con el mundo, intentar comprenderlo, interpretarlo, interactuar con otros en él, vincularse, cuestionarlo e incluso modificarlo.

Es así que hoy, tal cual sostienen McNeill y McNeill (2010), “el mundo vive dentro de una sola red global [...] La trayectoria de estas redes de comunicación e interacción constituye la estructura que da forma a la historia humana” (p. 3); estableciéndose entonces una especie de sistema comunicacional flexible en constante expansión, un entramado dinámico constituido por el propio flujo vincular de los individuos que conviven dentro de él.

Sin embargo, es la propia realidad, con sus requerimientos naturales, quien pareciera otorgarle a la tecnología y su invisible entorno de influencia, un elevado valor, ya sea como recurso particular, bien de cambio personal o capital de inversión social. En la línea de Pérez Gómez (2012), se asume la condición de habitar en simultáneo un espacio global y un tiempo de información. Es decir que el ser humano se posiciona como especie en un punto del eje espacio - tiempo, en donde tanto la interdependencia como la complejidad se han incrementado notoriamente, para propiciar, de esa manera, el surgimiento de variantes significativas en los modos de interactuar, razonar y expresarse.

Es así que la cultura actual puede simbolizarse a través de la metáfora de la modernidad líquida, postulada por Bauman (2006), donde el autor afirma que las sociedades del siglo veintiuno se encuentran caracterizadas por “la naturaleza errática y esencialmente impredecible del cambio contemporáneo” (p.31). En sentido similar, Área Moreira (2012), establece la presencia de una “tercera revolución industrial”, evento éste que afecta directamente a las sociedades, por tratarse de un suceso global que deriva en profundas y significativas transformaciones a nivel de los procesos laborales, productivos y económicos, los formatos personales o culturales, así como también en las vinculaciones sociales. Según este teórico, “la digitalización de la información basada en la utilización de tecnología informática es la gran revolución técnicocultural del presente” (p.5).

Muchas de las variables afectadas pueden imaginarse, esperarse e incluso preverse, pero también, como sugiere Buckingham (2008), la implementación de elementos tecnológicos “con frecuencia, implica todo un conjunto de cambios posteriores (de los cuales, no todos pueden planificarse de antemano) y puede conllevar una variedad de consecuencias no previstas (p. 103)”. Ello ocurre porque “tanto la tecnología como nuestra comprensión de sus potenciales usos también se encuentran en permanente evolución” (p. 103). Tal circunstancia determina entonces que, para comprender la dinámica de los procesos tecnológicos y su variedad de resultantes, se deba tener en cuenta que la propia mirada del investigador jamás se encuentra estática, así como tampoco su enfoque puede considerarse absoluto. Por el contrario, dicha mirada se deconstruye, varía y amplifica a nivel estructural con cada nueva observación.

Los estudios de innovaciones educativas relacionados con la inclusión de TIC en las prácticas de los docentes, permiten reflexionar sobre las concepciones ideológicas y políticas que presentan o determinan la presencia de los medios digitales, el marco teórico de las políticas estatales que promueven el uso de las TIC en las escuelas públicas y el contexto específico en el cual las innovaciones surgen, se desarrollan y crecen.

Así entonces, se evidencia que el abordaje conceptual de fenómenos tecnológicos y su influencia práctica en la vida humana, no puede simplificarse con explicaciones abarcativas ni terminologías rígidas, sino, por el contrario, requiere de constante seguimiento sobre sus acciones y efectos. Comprender y poner en práctica tal premisa es central, a su vez, para el desarrollo educativo.

1 CAPÍTULO I - PRESENTACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

1.1 Presentación del tema

1.1.1 Contexto histórico general

Si un observador externo al planeta se propusiera investigar a fondo el entramado de la sociedad humana actual, sin descender a la Tierra, probablemente obtendría la suficiente cantidad y calidad de insumos informativos buscados sin dejar siquiera rastros de su presencia. Le bastaría simplemente con aprender a operar eficazmente un ordenador, conectarse a Internet y ser capaz allí de seleccionar los datos más relevantes para cumplir así con su objetivo.

Y es que, al decir de Bill Gates (s.f.): “Internet se está convirtiendo en la plaza del pueblo de la aldea global del mañana... El mundo digital está aquí, ¡te guste o no!”. Sin lugar a dudas, los medios digitales ya forman parte de la identidad cultural de este tiempo. Pero la web no puede concebirse como un sencillo avance tecnológico ni una energía más, comparable con otras de la historia, sino que su valor es superlativo, similar al que tuviese la máquina de vapor durante la revolución industrial (Castells, 2002). Entonces, ¿qué elementos y/o herramientas componen el denominado mundo digital y cómo operan en él y desde él?

Necuzzi (2013), manifiesta que las tecnologías digitales constituyen un conjunto de artefactos con una inteligencia que puede ser distribuida; elementos que ofrecen la base simbólica y conceptual para el desarrollo de destrezas transversales. Estas habilidades posibilitan manejar información, crear conocimiento y realizar actividades en espacios virtuales que, por su similitud con los espacios reales, activan centros neurales y reorganizan el funcionamiento mental. El fenómeno de la cognición implica una interrelación entre cuerpo físico y pensamiento, el individuo se encuentra ubicado en la realidad material, que opera como fuentes de datos. Así, el mundo resulta ser una ampliación de nuestra cognición y raciocinio, según sostienen Pea y Perkins, recopilados por Solomón (2001).

El mismo camino reflexivo propone en 1995 Luhmann, teórico que aporta la idea de que en este contexto de vinculación se carece de “elementos sin conexiones de relación o relaciones sin elementos” (p. 20). Esta íntima interrelación, que subyace desde el ámbito conectivo particular hasta la dimensión sistémica general, potencia de manera significativa el alcance de los medios digitales en el espacio de acción social.

Así, la permanente acción expansiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sumada a la globalización del conocimiento, ha obligado incluso a un replanteo de lo que se entiende por persona alfabetizada, para ampliar el campo lingüístico de este concepto al entorno digital, al sumarle atributos provenientes del área tecnológica y su entorno de influencia. Tal suceso es lo que Marín (2007), llama “analfabetismo tecnológico”, una nueva dimensión marginal del conocimiento, propiciada por cierta incapacidad funcional, económica o cultural del individuo, que le impide apropiarse física o intelectualmente de un medio tecnológico capaz de incluirlo digitalmente en el mundo virtual, es decir en buena parte del mundo real.

Esto cabe también para las sociedades y naciones, ya que aislarse de los medios, desconocerlos o estancarse tecnológicamente, es hoy, para un estado moderno, sinónimo de atraso. Y es que “las oportunidades de desarrollo surgen y cambian a medida que se despliegan las sucesivas revoluciones tecnológicas en los países avanzados” (Pérez, 2001, p. 1), pues el componente tecnológico no sólo representa un eslabón necesario para el avance estratégico estructural, sino además una condición casi indispensable para su sustentabilidad social.

En igual sentido Litwin (2008), opina que, en la cotidianeidad el manejo de las nuevas herramientas tecnológicas opera como un valor a ser apreciado, como un elemento a considerarse en especial. Así, esta investigadora sostiene que en “la sociedad contemporánea es innegable el impacto que las nuevas tecnologías suscitan, al abrir un enorme caudal de información y al posibilitar un sistema de comunicación con velocidades impensables hasta la fecha” (p. 33). Vinculado con las peculiaridades de este tiempo, signado por la creciente presencia tecnológica a nivel de todo el quehacer humano, es que nos encontramos con la arista educativa del fenómeno, una dimensión sensible a cualquier variante que afecta su entorno social.

1.1.2 Contexto histórico particular

El 18 de abril de 2007, mediante el Decreto Presidencial N ° 144/007 se instaló en Uruguay una innovación, organizada en forma de Plan, denominada CEIBAL; retroacrónimo que significa “Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea”. El emprendimiento, creado en el ámbito del Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU), se vinculó estrechamente desde sus inicios con la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP); tanto así que el plan se apoya en la estructura ya existente del Consejo de Educación Primaria, al aprovechar los roles y funciones de las inspecciones nacionales y departamentales, o las coordinaciones con el Departamento de Tecnología Educativa, para su propio desarrollo y monitoreo.

CEIBAL surgió del proyecto “One Laptop per Child” (OLPC), en español: “Una computadora portátil por niño” presentado por Nicholas Negroponte, del Massachusetts Institute of Technology (MIT) en el Foro Económico Mundial en Davos, Suiza en 2006. Este proyecto implica una computadora por niño y por maestro, conectados a Internet, para todas las escuelas públicas a cargo del Estado (Simon, 2009, p. 14) que permita la posibilidad de construir conocimiento y obtener acceso a la tecnología de la información como una nueva forma de educación (Rivoir y Lamschtein, 2012).

Fue propuesto como un plan de inclusión e igualdad de oportunidades, con el propósito de apoyar con tecnología las políticas educativas uruguayas. Desde su implementación, cada niño que ingresa al sistema educativo público en todo el país accede a una computadora para su uso personal con conexión a Internet gratuita desde el centro educativo. Además, el plan provee un conjunto de programas, recursos educativos y capacitación docente que pretende una transformación en las maneras de enseñar y aprender (CEIBAL, 2010).

Este hecho, representó un desafío para la educación uruguaya, al proponer “la incorporación de docentes, estudiantes y padres a un nuevo mundo globalizado y regionalizado, con nuevas modalidades de comunicación [...] como así también una vía efectiva de asimilación de nuevas pautas de producción, intercambio y comunicación de conocimiento” (Bochía, Durán, Fernández y Rodríguez Zidán, 2009, p. 7).

Pero la inserción de ordenadores en la escuela también recogió variadas señales de resistencia, “algunas asociadas a cuestiones de formación, otras arraigadas a las estructuras tradicionales presentes en las concepciones de enseñanza de los maestros, y otras que rozan con lo moral y lo ético” (Bercellos, 2015, p. 83). Es decir que las reacciones no sólo fueron diversas sino también múltiples, e incluso representativas.

Para los maestros en particular, la implementación del Plan CEIBAL propuso la introducción de cambios en su tarea profesional, ya sea en las formas de gestionar sus prácticas, como en el modo de administrarlas e incluso de evaluarlas. Y es que las TIC, según Gutiérrez, Rodríguez y Salmerón (2010), se conciben como artefactos tecnológicos de producción cultural que presentan múltiples potencialidades. Entre tales atributos, se destacan el favorecimiento de la innovación por el uso de entornos virtuales de aprendizaje, la promoción del trabajo colaborativo mediante la computadora, el fortalecimiento de la comunicación, la mediación y la construcción compartida de conocimientos y la ampliación de las fronteras del aula. Por tanto, estas tecnologías poseen potenciales propios capaces de favorecer tanto las prácticas de enseñanza como las situaciones de aprendizaje.

En 2010, se votó en el Parlamento uruguayo la ley 18.640, norma que promueve la creación del Centro para la Inclusión Tecnológica y Social (CITS), órgano de participación interinstitucional que tuvo entre sus principales funciones la de gestionar el Plan Ceibal. Dicho ámbito fue sustituido en el año 2011, a través de la ley 18.719, por el Centro Ceibal, creado bajo personería jurídica de derecho público no estatal. Entre las funciones de este Centro se destacan la promoción, coordinación y desarrollo de planes y programas de apoyo a las políticas educativas para niños y adolescentes, así como el desarrollo de acciones que permitan el acceso equitativo al conocimiento. Además, se encarga del mantenimiento y adecuación de las redes estatales de infraestructura inalámbrica. Del Centro Ceibal dependen todos los funcionarios de Plan Ceibal. Así, el Plan Ceibal queda comprendido en la estructura del Estado, pero con cierta autonomía ejecutiva.

Al mismo tiempo, Uruguay se sumó a la Red Global de Aprendizaje, ámbito de colaboración internacional convocado por Fullan (2014), investigador que propone alcanzar mejores aprendizajes al incorporar lo que él llama “nuevas pedagogías”. Además, plantea integrar y compartir experiencias y estrategias de enseñanza y aprendizaje entre instituciones educativas de diversas partes del mundo. Este trabajo en conjunto basado en la instrumentación de un marco común de acciones e investigación compartida permite el desarrollo de nuevas pedagogías que permitirán los avances conceptuales con el fin de estimular el aprendizaje profundo en los estudiantes y así promover el desarrollo de las competencias necesarias para vivir en el siglo XXI. Es decir, con el propósito de sistematizar y evaluar aquellas prácticas educativas que tiendan a la mejora de los aprendizajes y el desarrollo de competencias en los estudiantes para la vida (Red Global de Aprendizajes, 2014).

Estas prácticas educativas se vinculan directamente con el desarrollo tecnológico y son gestionadas por parte de docentes que operan asociados a sus estudiantes, comprometidos ambos en la búsqueda de mejores aprendizajes. Tales profesionales son a su vez sostenidos por la institución escolar y el propio sistema educativo.

Según Fullan y Langworthy (2014), las nuevas pedagogías son “un nuevo modelo de asociaciones para el aprendizaje entre estudiantes y docentes, entre los propios estudiantes y entre los docentes, con la finalidad de alcanzar los objetivos del aprendizaje en profundidad facilitados por el acceso digital generalizado” (p. 15). Esa red de aprendizajes no suministra al cuerpo docente un único modelo de enseñanza, sino que se enfoca en orientar en base a una metodología donde el análisis y la evaluación de las experiencias educativas desarrolladas en las instituciones puedan ser ampliadas, enriquecidas y retroalimentadas mediante la reflexión, enmarcadas en una cultura colaborativa (Red Global de Aprendizajes, 2014).

La ANEP y Plan CEIBAL fueron invitados a mediados del 2014 a participar junto con otros seis países: Australia, Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Holanda y Nueva Zelanda en este proyecto. En la actualidad, en Uruguay, la Red se integra por centros educativos de los cuatro subsistemas de la ANEP: Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Consejo de Educación Secundaria (CES), Consejo de Educación Técnica y Profesional (CETP) y Consejo de Formación en Educación (CFE).

Como se observa en la figura 1, a nivel país, participan cuatrocientos veintidós centros educativos: doscientos sesenta y tres escuelas y jardines, ochenta y un liceos, sesenta y una UTU (Universidad del Trabajo del Uruguay), se suman a estos centros diecisiete centros de formación docente. En el gráfico se visualiza que desde su inicio en el segundo semestre de 2014 paulatinamente se han sumado instituciones educativas provenientes de todos los subsistemas de la ANEP.

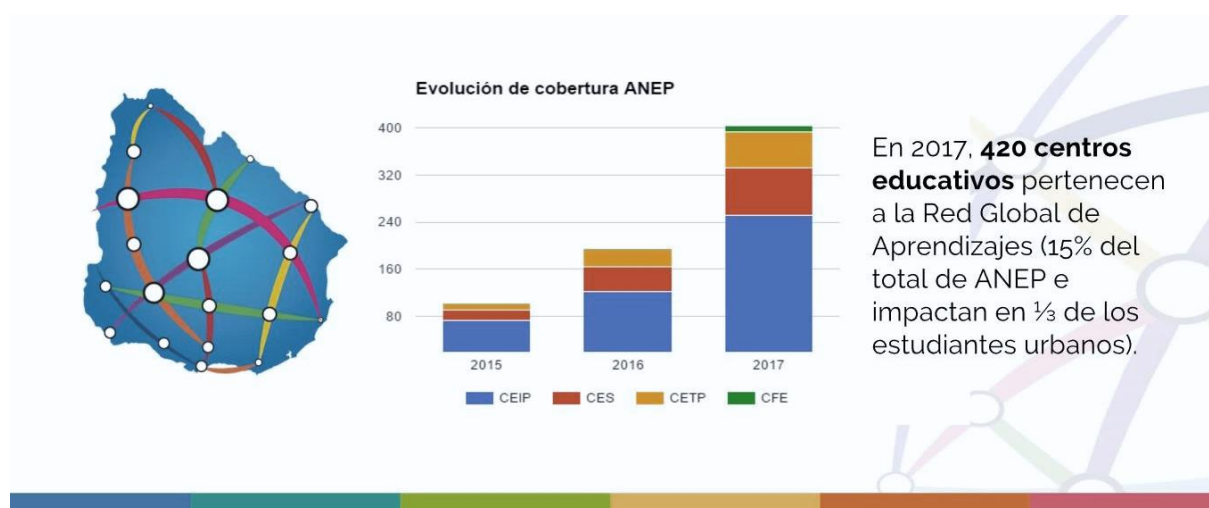


Figura 1: Centros Educativos pertenecientes a la ANEP que participan en la “Red Global de Aprendizajes”

Fuente: sitio web de Red Global de Aprendizajes. Recuperado de <http://redglobal.edu.uy/language/es/pensar-entre-nosotros/>

Simultáneamente, en CEIP, comenzó a implementarse la modalidad de “portafolios electrónicos”, impulsada por Inspección Técnica (CEIP, Acta N°36, Res. N. ° 4, 2014). Esta herramienta se propuso como un registro alternativo de planificación, destinado a inspectores, directores y secretarios. Al estar creado en soporte digital y alojarse en Internet, permite la opción de visualizarse, comentarse y modificarse a distancia por otros maestros, previa autorización del propietario. En estos sitios, las planificaciones de los centros educativos se organizan en tres aspectos o ejes: Administrativos-Organizativos, Técnico, Pedagógicos, Cultural-Contextual, (CEIP, 2014). Se trata de una forma específica de “planificación en línea” planteada desde el sistema y realizada por grupos de docentes.

El sistema educativo consideró positivamente esta práctica, quien a su vez la vinculó con la actividad de Red Global, al considerar que la asociación de ambas experiencias podría derivar en una propuesta útil y novedosa. Fue así que, entre el año 2015 y 2016, el CEIP emitió una serie de normativas¹ tendientes a la generalización de la planificación digital en todo el subsistema. Allí se toma como antecedentes la implementación de esta modalidad en sesenta y tres escuelas de la Red Global de Aprendizajes, y se hace alusión a la experiencia favorable derivada del uso de los “portafolios electrónicos” en las diversas jurisdicciones departamentales. Esa normativa propuso a los maestros organizar, diseñar, mostrar y compartir sus planificaciones, mediante la utilización de la plataforma web llamada Gestión Unificada de Registros e Información (GURÍ) que comenzara a funcionar en 2011.

El sistema de información web GURÍ, se encuentra enmarcado dentro de las políticas del gobierno electrónico y las políticas educativas del CEIP (2010-2014). La plataforma permite gestionar a nivel nacional los datos actualizados de todos los docentes, no docentes y alumnos pertenecientes al CEIP, con el propósito de tener información real y al instante tanto para las solicitudes del organismo como al de otros. Además, permite realizar todos los trámites administrativos de estudiantes y funcionarios que trabajen y asistan a las escuelas del CEIP: pasaje de listas, gestión de datos, inscripciones, ingresos y pases de estudiantes y funcionarios además de posibilitar la gestión de los datos de alumnos y maestros se obtienen directamente del sistema en tiempo real. La División Planeamiento Educativo y el Monitor Educativo se nutren exclusivamente de estos datos sin necesidad de recurrir al formato papel. A su vez, este sistema implica una reducción del tiempo destinado a tareas administrativas y permiten que Maestros Secretarios, Maestros Directores y Maestros Inspectores puedan dedicar más tiempo a las actividades pedagógicas de los centros educativos.

En marzo de 2016, el CEIP dispuso que parte de su espacio virtual en la web fuera adaptado de modo tal que pudiese oficiar como soporte en línea de la planificación digital, para que fuera utilizado por todos los maestros del subsistema que estuviesen dispuestos a sumarse voluntariamente a la experiencia. Para ello en el inicio de la Plataforma GURÍ, utilizada en forma obligatorio por todos los maestros, se habilitó un ícono en forma de botón virtual, el cual funcionó a modo de enlace que conducía al sitio donde los maestros podían registrar sus planificaciones en línea. Tal vínculo se mantuvo visible y operativo entre marzo de 2016 y marzo de 2017.

¹ CEIP: Acta N°36, Res. N.º 4, 26 de junio de 2011; Acta N°16, Res. N.º 2, 26 de marzo de 2015; Acta N°27, Res. N.º 2, 14 de mayo de 2015; Acta N°125,16, Res. N°103, 04 de diciembre de 2015; Comunicado N.º 34/16; GURÍ, Comunicado 18 de febrero de 2016; GURÍ, Comunicado 24 de febrero de 2016, GURÍ, 4 de marzo de 2016. Comunicado N.º 42/16 GURÍ, 14 de marzo de 2016; RED GLOBAL, Comunicado N.º 1/16

1.2 Justificación del tema de estudio

1.2.1 ¿Por qué la planificación en línea?

En primer lugar, es preciso establecer que la temática del estudio se encuentra enmarcada en una de las líneas de indagación establecidas por el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay, que es el de las Tecnologías Educativas. En esta área se enfatiza el estudio de prácticas de enseñanza en las que impactan los desarrollos tecnológicos.

Entonces, buena parte del interés original que motiva el desarrollo de la tarea de investigación está sustentada en la importancia que el investigador otorga a los conocimientos emergentes de una investigación científica centrada en prácticas educativas innovadoras, en especial las que vinculan a las TIC con instituciones escolares. Como puntualiza Tedesco (2015), en Latinoamérica, “uno de los fenómenos político-educativos más importantes de los últimos años ha sido el diseño e implementación de programas destinados a universalizar el acceso a las tecnologías de la información” (p. 12). Por tanto, se evidencia una creciente valoración de la dimensión tecnológica digital por parte de los encargados de determinar las políticas educativas, al definir el sentido y los alcances de la inversión pública destinada para ello.

Otra de las cuestiones que incidieron en la elección del tema, es la de centrar la investigación en un área temática conocida (Sabino, 1987). A su vez, en la selección se tuvo en cuenta el hecho de que el investigador posee ya ciertos conocimientos sobre el tema, circunstancia ésta que favorece un fluido desarrollo del estudio en su faceta teórica, así como facilita el acceso al campo y potencia la minuciosidad de las interpretaciones o análisis posteriores. Además, al existir relación intrínseca entre los insumos relevados y la órbita personal de quien los releva, puede minimizarse el margen de error conceptual en relación a los elementos didácticos y pedagógicos asociados a la propuesta.

Así, este trabajo se relaciona con lo establecido por Flick (2007), quien puntualiza que a menudo, el origen de las interrogantes se encuentra en la historia personal de cada investigador; detalles que presuponen la identificación de ciertas particularidades personales ya desde el planteo de las incógnitas propuestas. También juega un rol destacado, en el diseño de las preguntas que guían la tarea, el conocimiento previo que posee el investigador sobre las normativas emitidas por CEIP con respecto al tema de la planificación digital.

Otro punto a considerar, es que el tema elegido para este trabajo de tesis puede aportar al conocimiento académico sobre la implementación de innovaciones pedagógicas. Es por ello que se prestó especial cuidado al momento de elaborar, adecuar y actualizar el marco teórico en el cual se inscribe la innovación. De acuerdo a tal criterio, también se hace necesario efectuar un seguimiento riguroso de toda la investigación, desde el punto de vista metodológico (Sabino, 1987).

En definitiva, se considera que el abordaje analítico de las percepciones y actitudes de los docentes ante la implementación de este cambio, es un tema de alto interés, tanto para la investigación en educación como para la innovación educativa y sus proyecciones futuras.

1.2.2 La importancia de la mirada docente

Investigar el proceso de implementación de una innovación educativa requiere relevar las distintas miradas de los docentes pues “los maestros son por definición los protagonistas principales del cambio educativo; sin su compromiso este acontecimiento no es posible (Rodríguez, 2000, p. 88). Este autor propone que estos profesionales de la educación, en su rol de actores, se constituyen en uno de los factores claves para la investigación educativa. Mediante el aporte de sus experiencias y reflexiones se visualizan y construyen teorías, modelos y métodos pedagógicos.

El estudio se enfocará en conocer y comprender cómo los maestros del CEIP perciben la propuesta de planificación en línea impulsada por el sistema, e identificará a su vez qué actitudes manifiestan estos profesionales ante ella. Ambas aristas del tema son de interés para la investigación, por considerarse que tanto percepciones como actitudes docentes, son factores determinantes para la implementación efectiva de esta innovación que propone cambios a nivel educativo.

La innovación se ubica, por su magnitud y características, dentro de lo que Aguerro (1992), considera como una transformación o ruptura del equilibrio estructural, es decir una modificación de la armonía funcional cotidiana que afecta cierta tradición pedagógica instalada en el quehacer docente y las instituciones escolares: la planificación de las actividades de clase, decididas y pensadas por parte de los maestros, con su consiguiente registro manual sobre un soporte físico, el papel.

El concepto de innovación no se presenta como unívoco o absoluto, ni tampoco resulta tajante su definición. Se advierte que existen diversas controversias de matices a nivel de la literatura

consultada, especialmente en aspectos referidos al análisis de los procesos de cambio que operan a la interna del sistema educativo, los que se detallan y explican en el siguiente capítulo de la tesis.

La decisión de otorgar a la iniciativa del CEIP, el calificativo de “innovación educativa” se toma por considerar que la modalidad de planificación en línea propone el uso de un artefacto tecnológico que puede sustituir a la “cuadernola” empleada por los maestros. Se configura, mediante esta variante en el soporte de la planificación, que pasa de ser físico a virtual, un suceso que Chin (1976), denomina cambio por sustitución. Ese cambio opera como la manera más sencilla de generar una innovación. En el caso específico de la planificación en línea se trata de un cambio mediado por la tecnología.

Como forma de apreciar desde cerca la mirada de los maestros, en su rol de actores públicos afectados por el suceso, es que se intentará registrar su palabra, al enfocar la temática desde lo que Coulon (1995), considera la perspectiva del sujeto social, es decir que se posiciona al docente como agente institucional anclado a conciencia en la realidad de su profesión. Otra de las cuestiones de interés para este trabajo, es lo planteado por Ortega, Ramírez, Torres, López, Servín, Suárez y Ruiz (2012), quienes afirman que “el contexto donde ocurre la innovación, con su cultura, su clima, sus resistencias, es uno de los factores que se han revelado como más influyentes en el éxito de una innovación educativa” (p. 163). Ingresar al campo donde se lleva a cabo la innovación permitirá conocer y comprender este cambio propuesto por CEIP.

Dada la importancia y complejidad de los procesos innovadores, es necesario tener en cuenta los puntos de vista de todos los protagonistas y agentes, para ello se pretende indagar en la interpretación que el docente realiza sobre el proceso de implementación de la innovación. Por tanto, se prestará atención a la visión personal y a la mirada colectiva que los maestros evidencian respecto a la propuesta. De allí que la investigación, enfatiza en la visualización de los maestros ante la nueva propuesta. El título elegido es: “La mirada docente ante la planificación en línea”. Éste se complementa con el subtítulo: “Percepciones y actitudes de los maestros ante la innovación educativa de la planificación en línea.” Es decir, que, en este trabajo, ocupan un rol central tanto los procesos perceptivos como las experiencias actitudinales de los docentes del CEIP con respecto al tema.

En suma, se considera que los maestros en ejercicio pueden realizar aportes significativos al conocimiento científico, pues el estudio de sus percepciones y actitudes ofrece insumos informativos de gran importancia, tanto a la hora de analizar de qué manera se insertan las innovaciones en los centros educativos, como también al momento de determinar qué elementos son percibidos a modo de fortalezas o debilidades, y cómo estos docentes se sitúan frente a esos temas.

1.3 El problema de investigación

1.3.1 La pregunta central

Como factor inicial, se encuentra el hecho de que al comienzo de la investigación no se encontró documentación oficial y bibliografía específica, publicada por el CEIP o enviada por las autoridades de la educación escuelas y maestros, respecto al proceso de instrumentación de la innovación. Por tanto, se desconocen tanto los alcances deseables como las proyecciones probables de la propuesta.

En el Proyecto de Presupuesto, Período 2015-2019 de ANEP, se propone la “Planificación Digital Docente” como herramienta facilitadora de la tarea docente cotidiana y se valora las posibilidades de compartir que ésta ofrece, así como su potencialidad de seguimiento y fiscalización jerárquica. Se establece que el Sistema “dispondrá para ello de una plataforma web común por Consejo que incluirá los programas educativos, así como las resoluciones y reglamentos que correspondan” (ANEP-CODICEN, Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019, p. 301). El documento no especifica los fundamentos teóricos que sustentan la propuesta de la planificación en línea. Conjuntamente no se cuenta con información pública respecto a este punto del tema, así como tampoco la normativa emitida por CEIP profundiza en detalles que justifiquen o avalen, mediante argumentos de índole pedagógico, tanto el planteo como la implementación de la experiencia, en determinado tiempo y espacio.

La propuesta plantea que la acción de sumarse a planificar en línea implica una decisión voluntaria de cada maestro. Sin embargo, allí no se especifica si la adhesión de los profesionales redundará en una mayor valoración de su labor educativa, por parte de quienes los orientan, monitorean, evalúan y se encargan de calificarlos. Simultáneamente se ignora cómo los maestros perciben esta propuesta de cambio y cuáles pueden ser las posibles derivaciones de su implementación, así como también se desconocen las actitudes que éstos evidencian ante la propuesta de planificación en línea del CEIP, concebida como innovación educativa.

Derivado pues, de la falta de información calificada sobre la propuesta, así como de la ausencia de insumos oficiales respecto a sus alcances, sumado a la carencia de indicadores respecto a la mirada docente ante la innovación, surge un cúmulo de dudas que se procesan, agrupan y clasifican, convirtiéndose en preguntas jerarquizadas, con el fin de acceder a respuestas significativas.

Es así que el problema de investigación se establece, a modo de pregunta principal, en términos de:

¿en qué medida las percepciones y actitudes de los maestros del CEIP podrán ser determinantes para las posibilidades de éxito o fracaso de la innovación educativa?

1.3.2 Las preguntas de investigación

Las preguntas que guían esta investigación tienen como función el hecho de enmarcar la ejecución del estudio, al centrar y organizar el trabajo desde el inicio, pero también aporta la relevancia, dirección y coherencia que se necesita para el abordaje del tema.

En el estudio se optó particularmente por preguntas orientadas a describir estados, según la clasificación de Lofland y Lofland (1995), debido a que el uso de ese tipo de interrogantes permite establecer las causas que determinan tal o cual situación, así como favorece la identificación de diversas estrategias de acción, al establecer tipos y modalidades adoptadas, visualizar frecuencias temporales y analizar estructuras. Esas preguntas delimitan u orientan la toma de decisiones durante el proceso de diseño de la investigación, al determinar la conveniencia de la metodología empleada en el proceso de recolección e interpretación de datos (Flick, 2012). Es así que las preguntas de investigación brindan el soporte metodológico que sostiene al investigador en su inicio, le guían durante el proceso y se enfrentan con la realidad al final del estudio, posicionándose allí como las cuestiones a intentar responder mediante las conclusiones elaboradas.

Las preguntas propuestas son:

¿Qué percepciones y actitudes tienen los maestros sobre la planificación en línea?

¿Qué relaciones existen entre las percepciones identificadas y las actitudes evidenciadas que asumen los maestros respecto a la innovación educativa?

¿Existen diferencias entre las percepciones y las actitudes de acuerdo a las características de los maestros estudiados?

1.4 Propósitos y objetivos

Esta investigación busca incursionar en una práctica del quehacer magisterial, que se encuentra en proceso de cambio. Se propone conocer, comprender y reflexionar en torno a un aspecto central de la realidad docente, como lo constituye la inclusión de medios tecnológicos digitales en ámbitos educativos. Por ello plantea relevar las visiones y opiniones de sus protagonistas, como sujetos que operan profesionalmente en el propio ambiente afectado por los cambios. Así entonces, se efectuará un análisis de los procesos específicos derivados del objeto de estudio, o asociados a él.

Resulta oportuno explicitar que, dado el carácter exploratorio de la investigación, ésta no puede concebirse como concluyente o global, así como tampoco debe valorarse la extrapolación de sus resultados a otras dimensiones de estudio. Por el contrario, se efectúa como intento serio, aunque no ambicioso, de aportar insumos a la generación de teorías sobre la implementación de innovaciones educativas en el ámbito de la educación pública nacional.

1.4.1 Objetivo general

Conocer y comprender las percepciones y actitudes de los docentes respecto a una innovación educativa.

1.4.2 Objetivos específicos

Identificar y caracterizar las percepciones y actitudes de los maestros sobre la planificación en línea implementada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria en el año 2016.

Describir las relaciones entre las percepciones identificadas y las actitudes evidenciadas frente a la innovación propuesta.

Analizar las percepciones y actitudes de los maestros estudiados en relación con sus características (edad, cargo, etc.).

Con estos objetivos se busca aportar a la respuesta de la pregunta general planteada. A partir de ello, se pretende construir conocimiento en torno a un tema que resulta hoy relevante: la implementación de innovaciones en el campo educativo.

2 CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO Y ANALÍTICO

2.1 Fundamentos teóricos de la investigación

2.1.1 Antecedentes históricos relevantes

La problemática educativa a nivel regional se ubica actualmente en un vértice donde confluyen factores históricos, políticos, económicos, geográficos y culturales, dentro de un modelo social que ya no puede considerarse único, sino diverso. Y esto ocurre ya sea que se considere el concepto de “Sociedad post-industrial”, postulado por Touraine (1969) y Bell (1976), o que se adhiera al término “Sociedad del conocimiento” destacado por Lyotard (1987); Toffler (1992); Thurow (1993); Drucker (1993); Yin (1994); Castells (1998) y Quiroz (2012), entre otros. En tal sentido UNESCO (2005), afirma que “en nuestros días, se admite que el conocimiento se ha convertido en objeto de inmensos desafíos económicos, políticos y culturales, hasta tal punto que las sociedades cuyos contornos empezamos a vislumbrar bien pueden calificarse de sociedades del conocimiento” (p. 5).

Drucker (1993), uno de los primeros investigadores en utilizar el término “sociedad del conocimiento” para referirse a la sociedad post-capitalista, identificó la necesidad de ubicar al conocimiento dentro de las teorías económicas, al constituir el saber cómo recurso. Esta nueva organización social supone que conocimiento e información pueden reemplazar a los recursos naturales y al capital, en la generación y distribución del poder en la sociedad (Thurow, 1996; Tedesco, 2000). Gore (2004), reflexiona que el desarrollo del conocimiento y su velocidad de intercambio en esta era, le coloca en un sitio de importancia al constituirse en un requerimiento indispensable para producir. Sin embargo, sea cual fuera la denominación elegida para este intervalo, la sociedad actual valora los insumos informativos en general y privilegia el conocimiento en particular, por considerar a este último como la vertiente más democrática de acceso posible al poder, tal cual planteara Toffler en 1992.

Castells, ya en 1994, señalaba que no estamos ante una época de cambios sino en realidad frente a un cambio de época. Tal sentencia conceptual, esconde una significatividad profunda, una forma particular de posicionarse como especie en la confluencia exacta de los ejes temporales y espaciales. Sumados a esa reflexión, De Souza Silva y Vega (2001) establecen que en este tiempo “hay cambios profundos y veloces, pero ellos no pertenecen a la época aún vigente del industrialismo, ellos están cambiándola, y forjando una nueva época, que todavía lucha por establecerse” (p. 4). Se trata pues, de un tiempo caracterizado por modificaciones que afectan estructuras sensibles de la sociedad.

Así, todos los terrenos de la vida y del pensamiento están cuestionados por nuevas circunstancias, dudas o preguntas. La educación no escapa a este dinámico panorama general, a esta aparente extinción de la certeza, puesto que, mientras más se sabe de la vida en sociedad, mayores son las brechas que se establecen a nivel de las estructuras clásicas del conocimiento, lo que determina un grado de inestabilidad creciente, al generar más preguntas y menos respuestas (Tedesco, 2003).

Desde esta posición crítica es que Giddens (1999), sostiene la idea de que se vive en un mundo fuera de control, donde los avances científicos y tecnológicos no han aportado la seguridad y predictibilidad esperada, sino que, por el contrario, han llevado a la humanidad, en diversas ocasiones, por caminos negativos, como lo son el desequilibrio ecológico natural o las desigualdades económicas globales. Y esto ocurre, según el autor, porque tanto los cambios sociales como los cambios educativos se deben a múltiples circunstancias en su desarrollo, pero surgen de modo arbitrario.

De acuerdo a Constain, Forero y Benavides (2012), las tecnologías actuales configuran un escenario que altera vínculos interpersonales, al generar cambios en la interacción social y participación ciudadana. Esos autores identifican alteraciones de conductas y actitudes frente a la información, el conocimiento, la comunicación, la participación social y la intervención política. Es decir, que el avance digital afecta no sólo aspectos funcionales del relacionamiento humano, sino que también interactúa a nivel constitutivo interno con ciertos fundamentos culturales sobre los cuales se sostienen las percepciones, predisposiciones, acciones y reacciones, tanto individuales como colectivas.

Pero los nuevos elementos tecnológicos también pueden operar como favorecedores de nuevas formas de abordaje y tratamiento informativo, mediante tareas novedosas u originales. Así lo afirman autores como Loveless, (2008) o Ferrari, Cachia y Punie (2009). Estos investigadores sostienen que las TIC permiten a estudiantes y docentes el hecho de investigar y recabar insumos informativos referidos al campo de estudio que abordan, generando variantes en la naturaleza de la actividad en sí, al fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y promover la toma de decisiones novedosas.

2.1.2 Panorama educativo nacional

En tanto, en Uruguay la educación pública ha recibido en los últimos tiempos cuestionamientos variados y constantes, desde ámbitos diversos. Muchas de estas manifestaciones se posicionan en el seguimiento de los resultados académicos o las trayectorias de quienes transitan el sistema educativo. Y para sustentar sus críticas suelen centrarse en datos cuantitativos adversos, tales como

los niveles de repetición, el porcentaje de deserción, las calificaciones promedio, los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales y la continuidad académica en el sistema público.

Otros se han detenido en factores sociales, externos a la escuela, que influyen y/o determinan, tanto logros como fracasos académicos de los estudiantes. De allí se sumaron condicionante tales como contexto, integración del hogar, antecedentes académicos familiares, calidad de vida, acceso a bienes y servicios. En paralelo, operan ámbitos corporativos de análisis, conformados por docentes, que además de buscar explicaciones a los problemas de la educación, pretenden aportar soluciones desde su óptica, con argumentos de la práctica. En esa dimensión se ubican las Asambleas Técnico Docentes, las Coordinaciones, las Salas Docentes y los Acuerdos de Inspectores.

Entre los temas recurrentes tratados en espacios de debate, está el de la profesionalización docente, elemento central de un complejo andamiaje sistémico que, además de asociarse con la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación, actualmente también se vincula con la idoneidad que cada educador posee en relación al uso de las TIC. Al respecto, Marcelo y Vaillant (2009), sostienen que para “dar una respuesta adecuada y satisfacer el derecho de aprender de los estudiantes, se impone hacer un esfuerzo redoblado por seguir aprendiendo” (p. 23), y acompasar así los cambios veloces que se producen, tanto desde el conocimiento como en los propios estudiantes.

De allí, que uno de los mayores desafíos es el de monitorear y operar en relación a las complejidades de este tiempo. Y la clave para posicionarse frente al mundo actual “radica en la capacidad de gestionarlo, gestión que emprendemos posicionados en el rol docente, asumidos como profesionales que también aprenden, que se disponen a un permanente aprender a aprender y aprender a enseñar” (Marcelo y Vaillant, 2009, p. 6). Entonces, la presente realidad educativa requiere de educadores que no sólo sean capaces de desempeñar su función desde un punto profesional técnico y rígido, sino que además posean la potencialidad de desdoblarse intelectualmente para reconceptualizar su campo de acción educativa como enseñante, pero también como aprendiente.

Sumado a esto, Cabero (2007), establece que toda “enseñanza innovadora exige mejores materiales, tanto desde un punto de vista técnico como didáctico” (p. 282). Es decir que no puede concebirse el diseño de buenas prácticas de enseñanza si éstas no incluyen el uso de recursos atractivos o la implementación de interesantes estrategias didácticas. Claro, que la inclusión masiva de las tecnologías digitales en las instituciones de enseñanza, no asegura avances cuantificables a nivel de la calidad de la educación recibida por los estudiantes (Coll, 2007).

Y es que la tecnológica es sólo una herramienta más, aunque posea potencialidades diversas. No puede considerarse más que eso en las aulas, y menos aún creerse que puede o debe suplantar el vínculo interpersonal, ya que la persona en sí tiene mucho más valor que una simple herramienta, vale infinitamente más que un medio asociado al logro de tal o cual finalidad. El ser humano es el fin último, el eslabón final, la consecuencia definitiva que otorga sentido a toda la existencia vital (Gates, 2013). Por tanto, en la educación, lo que le da valor a la tecnología, es su uso pedagógico.

Centrados en la docencia uruguaya, es preciso destacar un elemento de análisis. La circunstancia tiene que ver con la peculiaridad de que, en Uruguay, acceden a la carrera magisterial personas que, si se sigue la clasificación de Prensky (2001), puede denominárseles “nativos digitales”, es decir ciudadanos que crecieron y se formaron en contacto permanente con las TIC; un sector social y etario al que Marcelo (2002), llama “la generación Nintendo” (p. 534). Estos individuos poseen la capacidad de adaptarse casi automáticamente a los constantes cambios tecnológicos e incorporar velozmente su infinito caudal de innovaciones, tan propias del mundo digital y su natural dinámica expansiva.

El surgimiento de una generación tan vinculada a los medios digitales no representa un hecho de menor entidad en ningún escenario, pero asume mayor importancia al proponerse cambios vinculados con la idoneidad tecnológica de los afectados. Hay que tener en cuenta, además, que el impacto producido por la tecnología “depende en gran medida de los contextos en los que se usa, las motivaciones de quienes la usan y el propósito con que intentan usarla” (Buckingham, 2008, p. 103).

Por tanto, cuando desde el sistema se apunta a que los docentes se apropien de una innovación, se cuenta con cierta coyuntura colectiva funcional que puede operar a su favor. Se trata de una fortaleza potencial sustentada en el creciente perfil de manipulación digital que viene incorporando este sector profesional. Pero a su vez, el hecho de incorporar elementos tecnológicos en espacios educativos, conlleva formas singulares de reconfigurar un área del saber, efectuar determinados abordajes parciales a nivel disciplinar y realizar observaciones introspectivas sobre las trayectorias académicas o laborales. Ello permite revisar miradas, metas, proyecciones y límites a nivel de intereses, enfoques, intencionalidades y argumentos de índole específicamente educativo (Lion, 2006).

En otras palabras, no resulta conveniente efectuar una mirada parcial sobre el fenómeno de los artefactos digitales incluidos en el aula. No es oportuno, tampoco, limitar su aporte a la esfera meramente comunicativa, sino que debe tenerse en cuenta, además, toda una serie de acciones proclives a ser modificadas por su sola presencia. Se ha de considerar la interacción con el ambiente y las vinculaciones con los individuos que comparten su espacio circunstancial de influencia.

2.1.3 Las TIC y la educación

En este punto, se advierte que la relación entre educación y tecnología resulta ser cada vez más estrecha e intensa, a punto tal que el estudio de dicho vínculo dual ha ocupado espacios de análisis tradicionalmente pedagógicos, que hoy se adaptan, amplían y complejizan para incorporar a las TIC como objetos no solamente de estudio, sino principalmente a modo de herramientas potenciadoras de aprendizajes individuales y colectivos, como parte de un nuevo panorama educativo.

Esas potencialidades didácticas cuestionan directamente algunas definiciones que los docentes suelen manejar respecto a la naturaleza y eficacia de sus labores, el sentido de las mismas e incluso la idiosincrasia social de esa profesión (Leal, 2012). Ello ocurre, en gran parte, como consecuencia de una superposición de fuerzas que buscan el mismo fin, pero no siempre coordinan esfuerzos, respetan roles o espacios de acción. Sin embargo, cuando se trata de docentes actualizados en base a buena lectura teórica, intercambio de insumos y valoraciones con pares, y que además deciden actuar por convicción personal, estos profesionales se muestran más próximos a utilizar la tecnología de un modo abarcativo e innovador (Bielaczyc y Collins, 1999; Carvin, 1999).

De acuerdo a Colás y Jiménez (2008), se denomina apropiación tecnológica a la forma en que la tecnología es controlada y asimilada por el ser humano, tanto para comprender la realidad circundante como para sostener aprendizajes en ella. Éste último punto determina a su vez, el nivel de apropiación que se posee. En tal sentido, Zhao, Pugh, Sheldon y Byers (2002), sostienen que no sólo se debe capacitar en las habilidades específicas de TIC, sino también en los métodos que forman al maestro para la integración de tecnología en su práctica. Severín y Capota (2011), aportan que, si los maestros sienten que poseen conocimientos y respaldo técnico en cuanto a las TIC, son más proclives a utilizar las tecnologías en el aula.

En consonancia con lo anterior, Umpiérrez (2016), establece que, para profundizar en los cambios, se debe brindar a los docentes especialización, formación permanente y posgrados a los docentes. Rombys (2012), plantea que la limitación proviene de la falta de formación técnica y la poca motivación de los maestros, además de poseer escaso tiempo para incursionar en el empleo de TIC en entornos educativos. Otros autores consideran que, cuando se trata de docentes actualizados en base a buena lectura teórica, intercambio de insumos y valoraciones con pares, pero que además deciden actuar por convicción personal, tales profesionales están más próximos a utilizar la tecnología de un modo abarcativo e innovador (Bielaczyc y Collins, 1999; Carvin, 1999).

Según Celaya (2010), el docente sufre cambios al apropiarse de las tecnologías, pues construye nuevos conocimientos y habilidades. Se trata éste, por tanto, de un proceso que transforma tanto al usuario como a la tecnología, pues allí los usuarios son capaces de sumar nuevas formas de emplear la información, ya sea al crearla como al compartirla, mediante el uso de tecnologías (Cobo, 2007).

Otro elemento a ser considerado es el de la cultura colaborativa. Este concepto puede entenderse como la “realidad intersubjetiva y socialmente construida, puesto que el foco de atención son las creencias, las normas y los valores que los miembros de una organización educativa construyen para orientar sus relaciones personales y profesionales” (Lavié, 2009, p. 65). Ello coincide con lo explicitado por Rombys (2012), quien establece, que el uso de la computadora por parte de los docentes uruguayos favorece el trabajo colaborativo.

Ese pensamiento se identifica en la cultura de trabajo en equipo, donde “los docentes elaboran una seguridad colectiva para dar una respuesta crítica al cambio: seleccionan y adaptan los elementos que introducen mejoras en su contexto laboral, y dejan de lado los que no tienen esa virtud” (Fullan, 1999, p. 90). Se entiende así “las prácticas colaborativas como fundamentadas en propósitos compartidos y normas sostenidas colectivamente” (Lavié, 2009, p. 65), así, la construcción de espacios de intercambio, físicos o virtuales, se sostiene no sólo por la suma de esfuerzos singulares, sino además mediante acuerdos plurales.

McTaggart (1989); Johnston y Hedeman, (1994); Smyth, (1999), coinciden en que los docentes suelen apoyarse en la privacidad y el individualismo, como mecanismos de adaptación, así como oposición, ante intentos de oprimir y controlar su trabajo. Esa situación tiene una doble consecuencia: “todas las cosas que los docentes hacen o harían pasaran inadvertida, y todas las buenas y las malas, sin poder corregir y sin poder aprovechar las buenas ideas” (Fullan, 1999, p. 30). Ello se relaciona con lo que expone Rudduck (1991), al establecer que “la educación está entre las últimas vocaciones profesionales en las que todavía es legítimo trabajar solitariamente en un espacio que se encuentra protegido de posibles invasores” (p. 31), refiriéndose a prácticas docentes individuales.

En contrasentido, autores como Buchmann (1987), advierten como un elemento a tener en cuenta, en el advenimiento de las TIC al aula, el valor de las costumbres docentes. Señalan que éstas poseen “el carácter práctico del sentido común: prudencia y astucia para sopesar a personas y situaciones y para adoptar ciertos medios en relación con unos fines”, por lo cual sus posibilidades de modificación no siempre son valoradas como potencialidades positivas (p. 156). Es decir que el proceso de introducción de dispositivos digitales puede generar diversas miradas, derivadas del hábito docente.

En general, se considera que todo profesional activo en la enseñanza, tiene ya incorporados ciertos elementos provenientes de su preparación técnica específica, a los que se agregan nuevos insumos que conforman su formación permanente. Pero, además, operan en él tanto la experiencia práctica individual como el producto de observaciones, reflexiones y aportes de pares, pues el docente carga con determinado equipaje invisible que influye decididamente en sus acciones. Se trata de un caudal de conocimientos teóricos, miradas, posiciones y concepciones intelectuales con respecto a las diversas formas de enseñar o aprender. Conjuntamente, subyacen allí las dinámicas a implementar de tal o cual forma para favorecer el logro de su finalidad última, que es siempre la de hacer más redituables los espacios de acción pedagógica, para optimizar así los aprendizajes (Charlier 1998).

Tal cúmulo de elementos racionales, emocionales, sociales y afectivos confluye e interactúa con la propia forma de ser de cada educador, así como también delinea sus prácticas y le brinda determinada unicidad. Por otra parte, también favorece el desarrollo de una visión más integral, argumentada y propia de lo que considera como su rol docente, al tener en cuenta que, si un profesional se posiciona en una postura definida respecto a lo que considera como educación, éste tendrá la posibilidad de dominar la mayoría de las energías externas que le influyen, en vez de convertirse en otro producto derivado de tales impulsos (Fenstermacher y Soltis, 1998). Así, cada educador debe poseer un soporte de fundamentos que le guíen al incluir los recursos en el aula.

Es propicio establecer entonces que, si bien las nuevas tecnologías poseen un alto poder latente en su rol de innovadoras, esa potencialidad logra dimensionarse mucho más si las TIC se posicionan sobre un escenario contextual que se propone en sí mismo como decidido soporte institucional del cambio educativo que se procesa en su interior (Kampylis, Bocconi y Punie, 2012). Sin embargo, la modernización de la institución escolar, planteada como propósito general, no puede simplificarse a la inclusión de determinados artefactos ni a la creación de soportes que posibiliten el intercambio comunicacional colectivo por medio de un sistema organizado en redes. Supone un emprendimiento más importante que el de emplear modernos instrumentos para facilitar la realización de antiguas tareas con mayor eficiencia y economizar sí tiempo y dinero (Pérez Gómez, 2012, p. 69).

Una escuela actual, por tanto, sólo puede ser conceptualizada con el rótulo de moderna, y funcionar de tal manera, si se cumplen en ella condiciones mucho más complejas e impactantes, como lo son los factores de índole curricular, las variables didácticas, los planes pedagógicos, las decisiones de corte político, el contexto sociocultural, la colaboración profesional, la coyuntura económica, etc.

2.1.4 Equidad digital y educación: entre la brecha y la inclusión

Las TIC no sólo facilitan el flujo continuo de información emergente desde diversos campos del conocimiento, sino que favorecen la comunicación en todas sus formas, mejoran la calidad de vida y además se encuentran presentes en todos los ámbitos de acción social. Pese a ello su influencia ha sido limitada a nivel estructural por diversos elementos asociados a intereses de poder, inequidades económicas, exclusiones sociales, empresariales, etc. (PNUD, 2001 y PNUD 2006).

Desde los espacios de monitoreo social se ha descubierto el surgimiento de una nueva variable de desigualdad, un factor que relaciona el grado de accesibilidad digital que presenta un individuo con su nivel de integración a la sociedad de la información. Este fenómeno se ha bautizado bajo la denominación de “brecha digital”, definida por Trejo (2006), como la “fisura que suele haber entre quienes tienen acceso a las TIC y aquellos que no cuentan con esa oportunidad” (p. 46). El término no sólo alude a una situación de inequidad en las condiciones de accesibilidad tecnológica, también refiere a la desigualdad de oportunidades frente al mundo digital.

Esa situación no se presenta sólo en ámbitos localizados, se comprueba su existencia al interior de espacios más amplio y globales, e incluso a nivel de naciones. Por ello la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en la “Declaración del milenio”, la define como la “distancia que existe entre las personas, los colectivos sociales y los países que tienen acceso a las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los que no disponen de esa facilidad” (Castaño, 2008, p. 22).

En este punto, es conveniente establecer que la brecha digital es en realidad una derivación de otras brechas vinculadas con el desarrollo social, pero además se suma a ellas, profundizándolas aún más, según lo que surge de las investigaciones efectuadas por Afonso, (2006); Gascó-Hernández, Equiza-López y Acevedo-Ruiz (2007). Es así que, como respuesta tentativa a ese fenómeno, surge el término conocido como “inclusión digital”, expresión que suele utilizarse para referenciar la acción o el esfuerzo de integrar a un individuo o grupo social al mundo de las tecnologías informáticas. Cyranek (2008), lo denomina como el “acceso equitativo, apropiado y asequible a la información para todos, como requisito fundamental para la construcción de sociedades del conocimiento” (p. 5).

Pero el esfuerzo de incluir socialmente a los individuos mediante medios digitales, no constituye en sí una razón suficiente para sumar elementos tecnológicos al proceso de enseñanza. De hecho, como sostiene Arroyo (2010), si se pretende ciertamente “igualar o equilibrar las oportunidades de los

jóvenes, el Estado debe generar condiciones iniciales parecidas para compensar esa situación de desventaja en que se encuentran” (p. 48). Y es que las TIC representan potencialidades educativas más profundas y esenciales, como por ejemplo la de incentivar avances cualitativos en los procesos intelectuales, de modo tal que se favorezca el desarrollo individual y colectivo (Accuosto y Johnson, 2004; Cortes y Dubois, 2005; PNUD, 2001).

Ubicados en la precedente coyuntura social e histórica, se encuentran los maestros públicos uruguayos; individuos que, según la presidenta del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED), la profesora Alex Mazzei (2014), “sienten de algún modo una gran presión social, una opinión formada en la sociedad de que todos los cambios en la educación pasan por lo que ocurre dentro del aula” (p. 4). Este sector profesional es el que se busca involucrar a través de la innovación propuesta desde el sistema educativo, por tanto, también, tal área de la vida social uruguaya es la que se focalizará para obtener evidencias empíricas en el marco de la presente investigación.

2.2 Antecedentes de investigaciones relacionadas con el objeto de estudio

Para incursionar en la temática elegida, se relevaron investigaciones nacionales enfocadas en el objeto de estudio. Si bien no se encontraron evidencias de estudios uruguayos sobre planificación en línea, se pudo acceder a múltiples estudios realizados en el país que abordan la relación entre educación y nuevas tecnologías desde diversas perspectivas de análisis. Además, se constató la existencia de variados documentos institucionales que abordan aspectos vinculados al tema. Estos insumos han sido referencia constante para la investigación.

Todo lo anterior se complementó paulatinamente con el aporte de autores e investigaciones internacionales, los cuales no sólo sumaron valiosos insumos al cuerpo teórico de la tesis, sino que además permitieron delinear con precisión el enfoque de este trabajo y determinaron en gran medida cuáles serían los límites, alcances y proyecciones del mismo. Por otra parte, el análisis de los resultados obtenidos en tales estudios, así como la trayectoria previa para arribar a ellos, sirvió tanto al momento de utilizar los instrumentos de investigación, como así también en la etapa de efectuar la interpretación de datos en relación al objeto estudiado.

2.2.1 Investigaciones referentes

La figura 2 resume los trabajos centrados en el cambio educativo. Se destaca la importancia de la iniciativa en docentes y direcciones escolares, como factores centrales de cambio en la cultura escolar. Además, se incorporan hallazgos vinculados con la resistencia al cambio de los docentes ante las innovaciones relacionadas con la tecnología.

	2004	2012	2012	2013	2013
LUGAR AUTOR/ES	España Paredes Labra, J.	España-Portugal Rodríguez Miranda, F. Pozuelos Estrada, F. García Prieto, F.	Méjico. Espínosa Butrón, N. Paredes Zepeda, B	Chile López, J.	Méjico. Inclán, C.
TIPO Y OBJETO DE ESTUDIO	Cultura escolar y resistencias al cambio Analizar las características de las resistencias a los procesos de cambio.	Estudio de casos sobre los procesos de innovación educativa Conocer cómo se lleva a cabo el cambio y la mejora educativa en escenarios concretos.	Contrarrestar la resistencia docente al cambio como consecuencia a la implementación de un nuevo modelo educativo, basado en competencias.	Configuración de barreras de tercer orden de integración de tecnología en el aula en establecimientos educativos elementales y avanzados en uso de tecnología.	Reacciones y resistencias del profesorado ante los cambios Identificar las expectativas de la sociedad mediante acercamiento periodístico.
HALLAZGOS Y/O CONCLUSIONES	El centro educativo es la unidad de cambio, pero para que éste suceda hacen falta agentes vinculados con el mismo, con autonomía y poder. Es necesario un motor interno que dinamice los procesos. El cambio depende más de las iniciativas, del trabajo docente y la dirección escolar que de la reforma legislativa. Las actitudes hacia el cambio tienen sentido si se integran a las culturas escolares	La verdadera innovación, o mejora, es la que llega a la práctica. Tanto el profesorado de Alto Rodes como el de Algoz afirman mayoritariamente que su escuela es innovadora por: 1 - Atender mejor a las necesidades del alumnado; 2 - Implementar experiencias e ideas nuevas; 3 - Explorar otras formas de enseñar.	El cambio dentro de una organización, independientemente del tipo de organización que sea, modifica el equilibrio de las fuerzas vigentes lo que genera incertidumbre entre el personal que ahí labora. La incertidumbre y poca claridad del cambio como tal generan resistencia al mismo.	La barrera de tercer orden de integración de tecnología presenta una configuración similar en contextos diferentes, tanto en docentes como en estudiantes.	Las reformas educativas se alimentan de referencias ideológicas, introducen paradigmas pedagógicos, remueven diferentes planeamientos profesionales enalteciendo unos y desprestigiando otros. En ocasiones la iniciativa de cambio se entrapa en la fase de aplicación.

Figura 2: Investigaciones referentes relacionadas al cambio educativo

Fuente: elaboración personal en base a tesis referenciadas.

La figura 3 expone investigaciones sobre las actitudes, opiniones, percepciones y creencias de los docentes ante la implementación de las TIC en educación. Se enfatiza en aquellas cuyos hallazgos aportan insumos al tema de las percepciones y actitudes docentes frente a una innovación.

	2011	2011	2012	2012	2013
LUGAR AUTOR/ES	Venezuela Peña, A. Gardié, G.	Uruguay Eduardo Rodríguez Zidán, E. Teliz, F.	Venezuela Ruiz Bolívar, C.	Uruguay Rombys, D.	España Margaix-Fontestad, M. González-Teruel, A. Abad-García, M.
TIPO Y OBJETO DE ESTUDIO	Diagnosticar la actitud que poseen los docentes sobre el uso Tecnologías de Información y Comunicación como herramienta didáctica.	Opiniones y percepciones de docentes sobre innovaciones en el campo de la enseñanza, el aprendizaje y la gestión institucional.	La actitud del docente universitario hacia el uso educativo de las TIC: conceptualización y medición.	Integración de las TIC para una buena enseñanza: opiniones, actitudes y creencias de los docentes en un instituto de formación de formadores.	Actitudes y percepciones de los docentes universitarios en el proceso de adopción de una innovación: la iniciativa Open Course Ware en la Universidad de Valencia, España
HALLAZGOS Y/O CONCLUSIONES	Muchos docentes consideran a las TIC como una valiosa herramienta didáctica en el proceso de enseñanza universitario, pero creen que es insuficiente su formación técnica y requieren actualización en software libre. Se evidencian docentes con actitud desfavorable hacia la presencia de TIC en el aula, por lo que no las utilizan en su práctica. Se constata un alto porcentaje de docentes usan la web como medio de investigación.	1 - Docentes que usan las TIC como innovación didáctica. 2 - Docentes con auto-percepciones negativas o de insatisfacción, que no usan la tecnología. 3 - Maestros con expectativas y actitudes limitadas sobre las TIC en sus prácticas docentes Plantea pensar un plan estratégico para gestionar la innovación considerando al centro educativo como unidad del cambio.	La presencia de los docentes en el proceso comunicativo garantiza más y mejores prácticas pedagógicas para las exigencias del mundo contemporáneo. Las TIC pueden ser un medio para potenciar la producción oral y escrita, al permitir compartir experiencias y presentar propuestas generadoras de conocimiento.	Se sostiene que el uso de computadoras favorece el trabajo colaborativo. Todos los docentes afirman emplearlas en su vida personal al menos en forma aperiódica. Un quinto de ellos admite que no lo usa efectivamente para su trabajo administrativo. Las limitaciones provienen de la falta de formación técnica, la poca motivación y la escasa disponibilidad de tiempo	Los profesores clasificados como primeros adoptantes, todos con dominio de la tecnología, gran experiencia y su plaza docente consolidada, se mostraron favorables a la adopción inmediata de la iniciativa, disponiendo el material de sus asignaturas en la red. Como limitación se destaca la falta de formación docentes en el desarrollo de competencias tecnológicas

Figura 3: Investigaciones referentes relacionadas a las percepciones y actitudes docentes en cuanto al uso de TIC en educación

Fuente: elaboración personal en base a tesis referenciadas.

La figura 4 presenta estudios que abordan el tema de la innovación educativa. Se destaca la importancia de elementos como la planificación, la comunicación entre docentes y la importancia de los supervisores en el desarrollo de la innovación.

	2012	2013	2015	2016	2016
LUGAR AUTOR/ES	España Álvarez Álvarez, C. Silió Sáiz, G. Fernández Díaz, E	Chile Quiroz Astudillo Cavieres, S.	Colombia Lucumi Useda, P. González Castañeda, M	Uruguay Mazzotti, W.	Uruguay Umpierrez Oroño, S.
TIPO Y OBJETO DE ESTUDIO	Planificación, colaboración, innovación: tres claves para conseguir una buena práctica docente universitaria.	Inserción de TIC en la formación inicial docente: barreras y oportunidades.	El ambiente digital en la comunicación, la actitud y las estrategias pedagógicas utilizadas por docentes.	Los iTICnerarios docentes. Enseñantes recorriendo territorios tecnológicos.	El itinerario de la innovación pedagógica. Análisis de experiencias didácticas en ciencias experimentales de la formación inicial docente en Uruguay.
HALLAZGOS Y/O CONCLUSIONES	Resulta muy relevante establecer mecanismos de diseño, desarrollo e innovación que traten de favorecer la comunicación entre los implicados desde la planificación, procurando el trabajo cooperativo y la innovación didáctica.	La falta de capacitación en TIC pertinente a las necesidades de los futuros docentes, oficia como barrera para la posterior inserción de éstas en el aula. La tecnología es muy pertinente para el desarrollo del programa de la carrera y los profesores valoran su uso en el proceso de formación inicial docente.	Concluyen que es importante en la actualidad que los docentes incluyan TIC en sus prácticas, tengan actitud positiva ante ambientes de aprendizaje e innoven en estrategias de aula que promuevan la interacción en red. Los procesos de formación para la era globalizada requieren gran esfuerzo académico por validar las TIC como elemento transversal en la gestión de conocimiento.	El estudio cuantitativo permitió establecer una asociación entre: -El índice "uso de la tecnología en clase" y las variables "edad" del docente y "antigüedad." -El "uso de la tecnología en clase" y el "tipo de gestión" (gestión pública o gestión privada) de la institución educativa en donde se ejerce. El estudio cuantitativo de esta investigación revela que existe una asociación entre la experticia en el uso de la tecnología y su utilización en clase.	El obstáculo más presente señalado por los docentes y gestores fue de índole material: toda innovación implica horas trabajadas sin recibir un pago. Los equipos de dirección como potenciales amplificadores de la importancia de innovar, y contribuyen con la tarea de los Programas Para sostener el cambio es profundizar las oportunidades de especialización, formación permanente y formación posgrado de los docentes.

Figura 4: Investigaciones referentes que abordan innovaciones en el ámbito de la educación

Fuente: elaboración personal en base a tesis referenciadas.

2.3 Distinciones conceptuales y terminológicas

La delimitación del objeto de estudio en términos semánticos se explicita en la figura 5.



Figura 5: Relación de los términos transversales a la investigación

Fuente: elaboración personal.

2.3.1 Planificación en línea

Según su etimología, el término “planificación” deriva de la acción y el efecto de “planificar”. A su vez, “planificar” es un verbo transitivo que proviene de “plan”, vocablo que a su vez deriva de plano, palabra proveniente del latín “planus” (Santana, 2014).

La experiencia de planificar constituye un hecho eminentemente humano. Suele involucrar toda actividad voluntaria, en la medida que el acto de planificación se asocia con procesos como anticipar, prever, organizar y decidir cursos de acción. Es decir que este hecho, como actividad generalizada, forma parte de la cotidianeidad. Sin embargo, el término planificar, expresado, emitido o interpretado desde el punto docente, posee una serie de connotaciones y atributos específicos que lo convierten en una tarea esencial para estos profesionales (Terigi, 2009).

Para Ruth Harf (s. f.) mediante la planificación, se manifiestan y explicitan, con diferentes diseños y diagramación, los planes de clase de los docentes. Se trata entonces del elemento que permite organizar de forma coherente los contenidos curriculares, secuenciándolos para obtener mejores aprendizajes. Así, Martínez Bonafé (1993), considera que “se trata de poner en términos de ideas para la acción el conjunto de fundamentaciones y criterios de cada docente” (p. 65).

De acuerdo a Flórez Petour (2015), la planificación opera como una especie de eslabón entre los conceptos pedagógicos teóricos que posee el docente y las prácticas que quiere diseñar. Según esta autora, resulta clave comprender este proceso “como un 'modelo previo' y no como una imposición. Propone que “la planificación es lo que se quiere hacer en teoría, aunque no siempre resulte en la práctica” (p. 1). La acción de planificar obedece a la necesidad docente de organizar con coherencia lo que se propone alcanzar con los alumnos y tomar en consecuencia determinadas decisiones a priori de su práctica, como definir qué se enseñará, por qué, de qué forma y con cuáles recursos.

En lo que respecta a las formas de concebir la planificación como producto docente, Bixio (2003), establece que la planificación puede representar una hipótesis de trabajo abierta, flexible, modificable y crítica, o, por el contrario, operar como un modelo de registro que sólo describe las acciones del docente, en un formato cerrado y rígido, que niega la reflexión y las modificaciones teórico-conceptuales. Así entonces, esta diferenciación, asociada al grado de maleabilidad que pueda o no presentar tal elaboración profesional, reviste cierta significatividad operativa que ha de tenerse en cuenta al momento de analizar este tipo de prácticas surgidas de la esfera intelectual.

Ander-Egg (1995), define el concepto de planificación como un "proceso de elección y selección entre cursos alternativos de acción con vistas a la asignación de recursos, con el fin de obtener objetivos específicos sobre la base de un diagnóstico preliminar que cubre todos los factores relevantes que pueden ser identificados" (p. 37). La importancia de posicionar toda esta estructura pedagógica sobre una base de insumos previos, provenientes de la realidad, es lo que permite a la planificación ubicarse en su contexto de acción y modificarse en relación a las necesidades específicas que éste evidencia, al aplicársele, por parte del docente, la herramienta del diagnóstico.

Para Pastorino, Harf, Sarlé, Spinelli, Violante, Windler y (1995), la experiencia práctica de planificar ha significado desde siempre una "explicitación de los deseos de todo educador de hacer de su tarea un quehacer organizado, científico, y mediante el cual pueda anticipar sucesos y prever algunos resultados, incluyendo por supuesto la constante evaluación de ese mismo proceso e instrumento" (p. 1). Estos autores nombran un elemento fundamental para el diseño de la planificación: la evaluación en proceso, es decir el monitoreo de la secuencia de aprendizaje diseñada en simultáneo con su instrumentación práctica. Esa pieza está presente en todo el andamiaje de la planificación y mide constantemente su desarrollo, ya sea mediante sensores descriptivos de acciones, reacciones y producciones, como también mediante el empleo de una serie de indicadores valorativos de cada tramo que se transita en todo el proceso.

Según Stoner (1996), el planificar refiere a "un proceso de establecer metas y elegir medios para alcanzar dichas metas" (p. 24). Por tanto, la planificación supone un proceso mental que orienta la acción educativa en una dirección preestablecida, al proponer medios y recursos necesarios para alcanzar determinados propósitos, en relación a un modelo que responde tanto a las concepciones teóricas como a las políticas educativas definidas en determinado contexto histórico y para cierto espacio en particular.

La elaboración de estos planes evidencia también "un conjunto de convicciones profesionales defendidas racional y emocionalmente que se nutren de la teoría y guían la práctica" (Álvarez, 2011, p. 43). Así pues, sus componentes, opciones metodológicas, estrategias, definiciones e incluso las relaciones que se establezcan entre ellos están condicionadas por el modelo didáctico que implícita o explícitamente le subyace. Es de destacar que la presencia de ese último detalle resulta ser una variable de suma importancia, al momento de interpretar las posibles valoraciones que los maestros del Sistema efectúan en relación a los procesos abstractos intelectuales que conducen a la creación concreta de su planificación personal.

La labor de planificar es también valorada como “un estímulo para la cooperación y una manera de potenciar nuestro trabajo” (Álvarez, Silio, Fernández, 2012, p. 416). Tales valoraciones subyacen en los colectivos docentes, a punto tal de considerarse a la planificación como el instrumento didáctico por excelencia de su profesión. En Uruguay, dicha tarea ha sido orientada, monitoreada, controlada y evaluada por el cuerpo inspectivo nacional y regional desde los inicios de la educación pública, y ello se refleja tanto en la normativa del Sistema Educativo Uruguayo como en sus actos comunicativos: “La planificación es una actividad intelectual de los Profesionales de la Educación, Maestros y Profesores.” (ANEP-CEIP, Com. N° 2, 2010).

Para identificar las diversas modalidades de planificación que los maestros emplean actualmente, se decide establecer una diferenciación entre soportes de almacenamiento de datos. Se entiende como soporte de almacenamiento al medio en el cual se registra y/o guarda determinada información o documentación, en este caso los planes de clase elaborados por los maestros. Para el estudio se distingue entre soporte de almacenamiento físico y soporte de almacenamiento virtual.

El soporte físico utilizado por excelencia es el conocido como “Planificación en papel”. El medio material es generalmente el cuaderno o la cuaderola. Es de destacar que, dentro de la tradición de los maestros, el hecho de explicitar la planificación personal en formato material, puede representar una actividad con cierta carga simbólica dentro de su quehacer profesional.

Por otra parte, como soportes de almacenamiento virtual operan los diversos medios electrónicos capaces de alojar planes didácticos digitales, es decir la denominada “Planificación Digital”. La elaboración de este registro puede gestionarse mediante el uso de programas instalados en el dispositivo utilizado, o mediante el acceso a espacios y/o aplicaciones que operan en línea y permiten copiar información e imágenes, así como guardar lo realizado. Esta planificación puede presentarse a través de una pantalla o imprimirse para acceder a ella en papel. En tanto, la expresión “Planificación en Línea” se utiliza para designar la experiencia docente de “subir” a Internet su “Planificación Digital”, es decir sus planes de clase registrados en soporte virtual.

A modo de resumen, en la figura 7 se establecen las distinciones conceptuales utilizados en la tesis para referirse a los distintos soportes utilizados por los docentes para registrar sus planificaciones.

PLANIFICACIÓN

Herramienta que permite al docente organizar el pensamiento y la acción. Implica un proceso que orienta la acción pedagógica y contempla los medios necesarios para alcanzar un fin.

SOPORTES DE PLANIFICACIÓN

Medio en el cual se registra y/o guardan las planificaciones elaborados por los maestros.

SOPORTE FÍSICO	SOPORTE VIRTUAL	
“Planificación en papel”	“Planificación digital”	“Planificación en línea”
Planificaciones diseñadas en un soporte físico. Estos planes pueden estar registrados mediante escritura manuscrita o escritura digital. En las escuelas de CEIP es común utilizar para este registro “cuaderno” o “cuadernola”.	Planificación elaborada donde se utilizan diversos medios electrónicos capaces de alojar planes didácticos digitales. El registro puede gestionarse mediante el uso de programas instalados en el dispositivo o mediante el acceso de espacios y/o aplicaciones que operan en línea.	Experiencia docente de “subir” o elaborar en línea los planes de clase diseñados en soporte virtual, con la finalidad de que permanezcan operativos mediante una conexión a Internet.

Figura 7: Soportes de planificación.

Fuente: elaboración personal.

De acuerdo a lo publicado por el sistema en sus espacios de difusión, las autoridades de la educación pública uruguaya entienden que “La planificación Digital Docente es una herramienta que ayudará a los educadores en su tarea diaria, permitiendo compartir sus experiencias, así como el seguimiento y control por parte de las autoridades del área educativa” (CEIP, 2015). Las posibilidades de trabajo que ofrece esta plataforma, denominada Planificación Digital, se asemejan al entorno operativo presente en CREA y GURÍ, espacios en los que el docente ya interactúa con el sistema.

El sitio que opera como alojamiento para la planificación, permite subir, modificar y eliminar archivos, así como seleccionar contenidos curriculares a abordar y registrar planes diarios de aula. También posibilita agregar información en cuadros desplegados, para organizar unidades, secuencias y proyectos. A su vez brinda la opción de visionar la planificación institucional de centro. Todo ello favorece la acción de compartir planificaciones con pares y supervisores, que pueden efectuar comentarios, expresar críticas, sugerir variantes o aportar insumo, pero no modificar (CEIP, 2015).

En la figura 6 se visualiza la lista desplegable a la que accedía el maestro desde el enlace situado al inicio de la plataforma GURÍ desde marzo de 2016 a marzo de 2017.

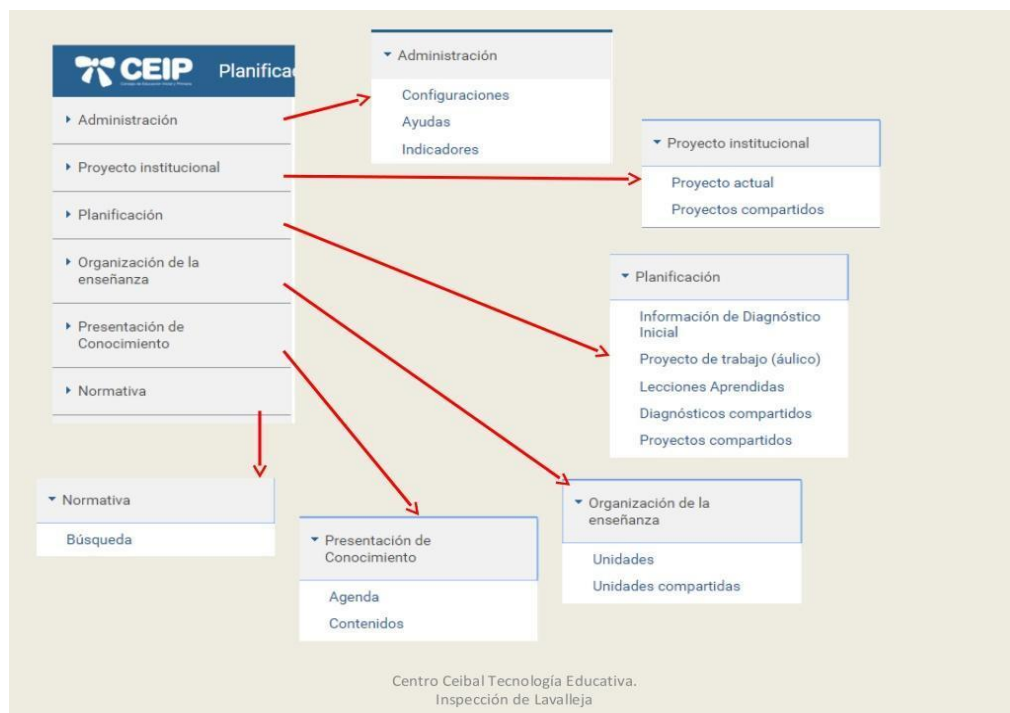


Figura 6: Sectores de la planificación en GURÍ

Fuente: sitio web de Equipo del Centro de Tecnología Educativa Inspección Departamental de Lavalleja: recuperado de <https://es.slideshare.net/VerdnSantos/planificacin-digital-en-gur>

2.3.2 Innovación educativa

Abordar la definición de innovación desde el ámbito educativo no es tarea sencilla, pues coexisten en la actualidad diversos modos de conceptualizarla, según cuál sea el referente teórico a quién se recurra. En tal sentido, para realizar esta investigación centrada en el estudio específico de una innovación educativa se hace necesario diferenciar estos conceptos debido a que suele confundirse a menudo el término cambio con el de innovación, utilizándose incluso como sinónimo. Por tanto, es necesario precisar, al menos a grandes rasgos, el concepto de cambio aplicado al ámbito educativo.

El cambio educativo “pretende una alteración más o menos planificadas, de las condiciones y prácticas escolares, y dicha alteración queda atrapada por el contenido axiológico de una supuesta direccionalidad hacia la mejora” (González y Escudero, 1987, p. 15). Para David Hopkins (1994), el cambio es una situación planeada que interrumpe el desarrollo de los sucesos y propone nuevos

órdenes. En tanto, Savoie-Zajc (1993), establece cuatro probables unidades de cambio: el individuo, el grupo, la institución y la cultura. El cambio educativo puede afectar las cuatro unidades, por su potencial de impacto integral, capaz de manifestarse a nivel personal o colectivo, y una influencia de tipo expansiva, ya sea al interior del propio centro de estudios o desde su contexto cultural cercano.

Aguerrondo y Xifra (2002), aportan que los cambios sociales generan “ruptura del equilibrio del sistema, entendiendo por ‘equilibrio’ su rutinario funcionamiento”. Cada cambio se ubica y organiza según afecte o no aspectos estructurales o fenoménicos del sistema. También se tiene en cuenta si su ámbito de impacto se da en todo el espacio sistémico o se restringe a un sector parcial. En un intento de clasificar los conceptos, delimitarlos y medir el alcance de los mismos, es que se establece un sistema dinámico de interacciones. Algunas de esas relaciones se esquematizan en la figura 8.

LA NUEVA PROPUESTA EDUCATIVA	AFECTA ASPECTOS ESTRUCTURALES (didáctica, recursos)	AFECTA ASPECTOS FENOMENOLÓGICOS (Currículo, institucionalidad)	AFECTA ASPECTOS ESTRUCTURALES Y FENOMENOLÓGICOS
ABARCA UNA PARTE DEL SISTEMA	Experiencia didáctica innovadora	Renovación o actualización curricular u organizacional	Micro-experiencias o Experiencias Piloto
ABARCA TODO EL SISTEMA	Innovación pedagógica	Reforma o innovación curricular u organizacional	Cambio

Figura 8: Alcances de la innovación

Fuente: Umpiérrez Oroño, 2016, p. 40, basado en, Aguerrondo y Xifra (2002, p. 5).

Según estos autores, si se aplica el anterior esquema al ámbito de la educación, la innovación afecta aspectos estructurales que se efectúan en todo el sistema. Este proceso produce a su vez un cambio que propone desarrollar un modelo de tipo alternativo, sustentado sobre modernas concepciones y generalmente referido a la didáctica o los recursos disponibles para la gestión educativa. Así pues, la planificación en línea, en el marco de la presente investigación, es considerada una innovación educativa, que pretende un cambio en la forma de gestionar los planes de clase de los docentes uruguayos que trabajan en CEIP.

Chin (1976), citado por Marcelo y Vaillant (2009), reflexiona sobre ciertas singularidades asociadas al problema del cambio educativo. Establece que en todo cambio de este tipo se distinguen al menos cinco niveles de complejidad, a los que denomina: sustitución, alteración, variación, reestructuración y cambio de valores. De acuerdo al autor, la modalidad más simple de cambio es la que se efectúa por

sustitución y ocurre si un producto de uso habitual se cambia por otro producto. Cuando la modificación afecta a un elemento constitutivo de la actividad, se trata de un cambio por alteración. Pero, si es el sistema en sí quien se ve afectado en su operativa habitual e intenta por ello restaurar su propio equilibrio, ocurre el cambio por variación. La reestructuración, a modo de cuarto nivel de complejidad, tiene que ver con una reorganización funcional. En tanto, el cambio de valores, al posicionarse como nivel final, se caracteriza por su complejidad y lentitud, pues realizarlo implica gran esfuerzo y uso del tiempo. Desde esta postura, se puede establecer que la innovación de la planificación en línea constituye un cambio por sustitución, ya que la implantación de este nuevo soporte determina naturalmente la suplantación del soporte papel.

En general, la idea de innovación se asocia con nociones de cambio, de hacer algo nuevo, de mejorar. Así, Sein-Echaluce, M.L, Fidalgo-Blanco, A y Alves, G (2016) la definen como “aplicación de una idea que produce cambio planificado en procesos, servicios o productos que generan mejora en los objetivos formativos” (p. 8). Supone, entonces, la realización de algo distinto, diferente a lo que se ha hecho, la innovación es parte constituyente del cambio en educación.

La innovación, como concepto, se ha utilizado también para referirse a la capacidad de cambio y adaptación al medio que poseen los actores sociales y la escuela, con lo cual se alude a acciones planificadas con un propósito claro de transformación y mejoramiento de la calidad educativa. La noción de cambio educativo se entiende, en tanto, como a la modificación no evolutiva que se produce en una realidad educativa determinada (Tejeda, 1998). Sancho y Hernández (1993) estudian el concepto de innovación desde sus aristas socio-políticas vinculadas al concepto de innovación y para definirlo refieren a la propuesto por la Oficina para la Cooperación y Desarrollo Europeo, en 1959 como una “búsqueda de cambios, que de forma consciente y directa tiene como objetivo la mejora del sistema educativo” (OCDE, 1991, p. 5), una innovación no es sólo algo nuevo, sino que mejora. Por ello, generalmente, el surgimiento de una innovación educativa genera polémica, sea que llegue precedida por sólidos argumentos bibliográficos o que, por el contrario, se imponga verticalmente desde el sistema.

En el mismo sentido, se puede valorar como un pensamiento, elemento o acción considerada novedosa, ya sea por una persona o un grupo que pretende generar mejoras específicas vinculadas a los propósitos generales que persigue, con argumentos que la fundamentan, diseño planificado, e intercambio de opiniones (Hannan, English, y Silver, 2006). Esto se vincula a su vez con la "introducción intencional y aplicación dentro de un trabajo [...] de las ideas, procesos, productos o procedimientos que son nuevas para ese trabajo [...] y que están diseñados para beneficiar al equipo de trabajo u organización" (West y Richards, 1999, p. 45).

A su vez, cuando se habla de innovación, hay que saber que la misma no implica sólo el surgimiento de algo distinto, sino que hace referencia de algo mejor, superior a lo que existía anteriormente. Zabalza (2014), considera que “en la innovación no se inventan cosas, se renuevan. Se modifican, reajustan, actualizan, adaptan las que ya teníamos” (p. 26). Así, la acción innovadora se relaciona directamente con la superación cualitativa de una situación. Por tanto, llevada tal concepción al ámbito de las dinámicas sociales, innovar implica un complejo proceso de reestructuración, una secuencia de variados planos, una situación cultural que en ocasiones se torna poco racional y resulta bastante difícil de prever (Robinson 2001).

Por su parte, Carbonell (2006), refiere a innovación como “la serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (p. 17), y propone líneas renovadoras en lo que refiere a las diferentes cuestiones del quehacer educativo. Una innovación educativa incluye entonces modificaciones no sólo en lo que respecta a prácticas y recursos, sino que también opera en el ámbito de la organización curricular, las experiencias institucionales, técnicas de monitoreo, diagnósticos, evaluaciones, etc.

Valverde Berrocoso (2010), sostiene que el docente incorpora la innovación si evalúa que le otorgará avances o ventajas en las prácticas afectadas por tal cambio. Este autor considera que, si los docentes se motivan respecto al uso tecnológico, superan fácilmente todas las barreras que encuentran, incluso la del desconocimiento de los dispositivos. En tanto Claro (2010), advierte que la ejecución con éxito de toda práctica innovadora no depende sólo de las singularidades del cambio. Es preciso atender los factores que se vinculan e interactúan con él. Por ello es que Gairín (2008) determina que estos sucesos surgen al interior de la institución de enseñanza, generándose desde allí las posibles variantes a nivel del centro y del sistema. En definitiva, la innovación representa también un cambio, pero no cualquier cambio sino uno de tipo cualitativo, una modificación que opera a nivel de la práctica educativa, ya que, como afirmarse Perrenoud (2014), el hecho de “innovar, en última instancia, significa transformar la propia práctica” (p. 59).

Se evidencia que tales emprendimientos sólo pueden obtener éxito si generan necesidad de apropiación y convencimiento práctico en los maestros. En el caso específico de las innovaciones mediadas por la tecnología, Rabajoli (2009), afirma que el empleo con sentido de la tecnología debe partir de una construcción con sentido desde los docentes. Es oportuno entonces determinar cómo se utiliza esa tecnología, a sabiendas que “el impacto que produzca – ya sea bueno o malo – depende en gran medida de los contextos en los que se usa, las motivaciones de quienes la usan y el propósito con que intentan usarla” (Buckingham, 2008, p. 103).

Perrenoud (2014), establece que, si la innovación surge de una práctica reflexiva, se trata de una innovación endógena. En cambio, si proviene del exterior, se trata de una innovación exógena. Afirma que “las innovaciones propuestas por terceros (compañeros, dirección de centro, formadores o ministerio), no pueden acogerse y asimilarse más que al precio del análisis de su congruencia con las prácticas en vigor” (p. 9). En el caso particular de este estudio, al proponerse la innovación desde un “tercero”, configura una innovación de tipo exógena.

A partir de la bibliografía consultada y la teoría referida para la investigación, se elabora la siguiente definición de Innovación Educativa: introducción intencional, consciente, directa y sistematizada, de una serie de variantes nuevas y fundamentadas, que modifican una situación previa con el propósito de lograr la superación cualitativa de aspectos específicos, locales o globales, del sistema educativo.

En vista que las investigaciones actuales señalan a las percepciones y actitudes docentes como elementos capaces de obstaculizar o facilitar iniciativas de innovación, se adhiere a Morrish (1978), Pineda, (2000), De la Torre, (1994), Tejada, (1998) Rivas, (2000) o Carbonell (2001). Éstos establecen la existencia, a nivel docente, de inhibidores o facilitadores para el desarrollo de la innovación educativa. Así, la figura 9 detalla posibles inhibidores de una innovación educativa.

INHIBIDORES	EVIDENCIAS CON RESPECTO A LA INNOVACIÓN
Individuales	Se manifiestan en hábitos, ignorancia e inseguridad personal respecto a la innovación.
Grupales	Se advierten en las relaciones interpersonales, la inestabilidad profesional o la propia gestión de la innovación.
Pasivos	Refiere a docentes que se centran en su trabajo sin vincularlo a la innovación.
Activos	Se trata de docentes que se enfrentan y protestan ante la innovación.
Racionales	Están fundadas en el análisis y la reflexión intelectual e ideológica.
Irracionales	Se expresa en signos de dependencia emocional respecto a prácticas habituales.
Proceso instructivo	Muestran señales de desconexión entre la teoría y la práctica.
Sistema educativo	Presentan tendencia a la uniformidad y el aislamiento docente.
Sistema social	Expresan posiciones contrapuestas o vinculadas a valores, normas y prácticas vigentes.
Globales	Incluye a personas reacias a la incertidumbre surgida de la innovación.
Específicos	Manifiesta resistencia a determinadas innovaciones pedagógicas.

Figura 9: Inhibidores de una innovación

Fuente: elaboración propia en base a Morrish (1978), Pineda, (2000), De la Torre, (1994), Tejada, (1998) Rivas, (2000) o Carbonell (2001).

Carbonell (2002), en tanto, afirma y especifica que existen siete factores o principios que impulsan la innovación. En la figura 10 se establecen los posibles facilitadores de una innovación educativa.

FACILITADORES	EVIDENCIAS CON RESPECTO A LA INNOVACIÓN
Impulso interno	La presencia de equipos docentes sólidos y una comunidad educativa receptiva, que presente una actitud abierta al cambio y con la voluntad de compartir objetivos para la mejora o transformación de la institución.
Impulso externo	La existencia de redes de intercambio y cooperación, asesores y colaboradores críticos y otros apoyos externos debido a que toda innovación se ve enriquecida mediante los intercambios y cooperación entre los profesionales. Estas redes pueden ser presenciales y/o virtuales.
Trascendencia territorial	El planteamiento de la innovación y el cambio dentro de un contexto territorial, presupone que las propuestas trasciendan a las fronteras de las instituciones para incidir en el entorno.
Ambientes favorables	Existencia de un ambiente de bienestar y confianza, con una comunicación fluida complementada por unas correctas relaciones interpersonales, denominado "clima ecológico y rituales simbólicos".
Liderazgo institucional	La institucionalización de la innovación, los procesos de innovación deben arraigarse en la estructura institucional para producir cambios a mediano y largo plazo. Se requiere de un liderazgo democrático efectivo.
Dinamismo	Si la innovación no avanza, retrocede. Debido al dinamismo propio de la innovación, si esta no consigue desarrollarse operará como un obstáculo más para el sistema.
Reflexión y seguimiento	Vivencia reflexiva y evaluación en proceso, para medir el éxito de la innovación. Requiere que la institución promueva la comunicación individual y colectiva e intercambio de ideas y los mecanismos de monitoreo constante de la innovación implementada

Figura 10: Facilitadores de una innovación

Fuente: elaboración personal en base a Carbonell (2002).

Desde esta perspectiva, se pretende conocer la eficacia y eficiencia de una innovación, saber si ésta avanza o retrocede, detectar los fallos y los aciertos. La tarea de comprender, a partir de la reflexión, cuál es el proceso y qué progresos presenta la iniciativa en la práctica, resulta esencial para que la innovación educativa de la planificación en línea pueda desarrollarse con éxito y alcanzar la generalización, como práctica habitual para todos los maestros del CEIP.

En lo referente a las etapas que sigue toda innovación, Aguerrondo (2006), establece las siguientes fases: gestación, puesta en marcha, desarrollo y evolución, efectos y sustentabilidad. La etapa de

gestación está caracterizada por proponerse la búsqueda de soluciones a determinadas tensiones o problemas presentes en el contexto escolar general o a nivel áulico. Por ello se enfatiza generalmente en la recolección de ideas circulantes y el uso de recursos preexistentes. Para la fase puesta en marcha, es fundamental la presencia de líderes y la toma de conciencia de la distancia existente entre la realidad del momento y lo que se pretende emprender de cara al futuro. En la tercera etapa, llamada desarrollo y evolución, la innovación presenta avances en su implementación y se vincular con aspectos de alcance mayor, como lo son el sustrato histórico en el cual está ubicada, los sucesos precedentes del cambio, el colectivo institucional en su generalidad, así como también el resto del sistema. La etapa final opera como el tiempo clave para la evaluación, allí se trata de establecer si en realidad se han logrado los efectos propuestos, para saber si ha contribuido a la solución del problema que inició la práctica innovadora. En esta fase, es el propio contexto quien comienza a ejercer determinada fuerza de cambio, en relación a la innovación.

Vaillant (2013), también analiza los procesos de cambio en los que puede inscribirse una innovación e identifica tres momentos bien diferenciados: iniciación, implementación e incorporación. La primera etapa, denominada como iniciación, movilización o adopción, supone necesariamente la decisión de disponerse a llevar un cambio adelante. El segundo momento, llamado de implementación o aplicación inicial, refiere a la etapa en que donde se lleva la idea a la práctica por vez primera. En el tercer momento es donde la innovación logra incorporarse al sistema o, por el contrario, desaparece. De acuerdo a la autora, en Latinoamérica, la fase inicial resulta ser el momento donde se evidencia el mayor índice de fracasos. Ello ocurre porque en general, en esta parte del mundo, las cuestiones políticas suelen transversalizar gran parte de las decisiones que afectan al sistema educativo.

Se advierte entonces, que la variable de la periodicidad política opera como elemento desfavorable en relación al necesario proceso de involucramiento de los colectivos docentes, asociado a los períodos escolares. Por su parte, en la etapa de implementación opera un doble flujo de mutuas adaptaciones, tanto de la innovación en cuestión por intermedio de los docentes, como de éstos mediante la innovación. Un par de aspectos desempeñan allí cierto rol central. Por un lado, está la favorable percepción de los docentes, por otro operan las reales posibilidades que presenta el contexto material. Finalmente, en la tercera etapa, es posible arribar a determinado equilibrio o estabilización de la iniciativa, pero también persiste cierta probabilidad de que ésta se desvíe de su rumbo original, el cual justamente era lo que la convertía en una propuesta pasible de ser considerada como innovadora (“burocratización”, p. 49), lo que puede derivar en su desaparición. Respecto a ello, Aguerrondo (2002); Vaillant (2008), y Umpiérrez y Rodríguez (2017), aclaran que el desarrollo de una innovación educativa implica necesariamente una trayectoria de varios años antes de desaparecer, renacer o institucionalizarse, por lo cual para su evaluación se requiere también el cumplimiento de ciertos plazos temporales.

1.3.4 Percepciones docentes

Un concepto a definir previo al desarrollo del estudio, es el de percepción. Dicho término pareciera originarse en el ámbito de la visión. Sin embargo, en la actualidad, de acuerdo al diccionario 2014 de la Real Academia Española, se denomina percepción a la “sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos” (RAE, 2016). Es decir que la definición se amplió de uno a varios sentidos. Tal significancia se complejiza más cuando el uso de la terminología excede el campo general de la lengua y se emplea como concepto asociado a otras áreas del conocimiento.

Así encontramos que, de acuerdo a Lefebvre, Deaudelin y Loïselle (2006), las percepciones designan o se asocian con procesos cognitivos particulares, considerándose a modo de conocimientos producidos por los individuos mediante la interacción directa con el entorno que les rodea. Esto significa que las percepciones involucran para su conformación, tanto sucesos mentales, es decir abstractos, como elementos materiales, concretos, del contexto personal.

Moscovici (1961), asocia el término a las representaciones sociales. Sostiene que, de allí deriva en gran parte la elaboración de percepciones, las que se nutren de procesos constructivos racionales, propician el entendimiento y la comprensión, o establecen vínculos con el mundo exterior. Stake (2010), plantea que por ello “las personas perciben las cosas de forma diferente, debido no sólo a la sencillez de sus observaciones, sino que la experiencia determina en parte los significados” (p. 46). Es decir que la percepción no significa una representación verbal de la realidad vivenciada, ni es el signo elaborado desde lo cognitivo. Es en realidad la confluencia de ambas aristas. Augustowsky (2008), sostiene que la percepción permite abordar componentes de variadas cualidades, tanto individual como social, formal o informal, e incluso de diverso grado de estructuración.

Gestalt, referenciado por Oviedo (2004), plantea que una misión de las percepciones es la de efectuar abstracciones mediante las cualidades que especifican lo básico del espacio circundante. El producto más significativo derivado de su labor experimental es la determinación de leyes vinculadas a la percepción, lineamientos que se encargan de describir los criterios por los que el sistema perceptivo individual escoge determinada información, la clasifica, agrupa y busca obtener el más alto grado de armonía o pregnancia, lo que posibilita la creación de representaciones a nivel cerebral. Morín (1999), complementa tal idea. Éste afirma que “todas las percepciones son a la vez traducciones y reconstrucciones cerebrales, a partir de estímulos o signos captados y codificados por los sentidos” (p. 5). Allport (1974), sostiene en tanto, que la percepción es algo que comprende tanto la captación de las complejas circunstancias ambientales como la de cada uno de los objetos. Pero

investigadores como Abbagnano (1986) rechazan la idea de que tanto la conciencia como la introspección se constituyan en elementos específicos e identitarios de la percepción.

Llevado al campo del estudio, se advierte el lazo de unión que existe entre percepción y pensamiento docente, dado que el razonamiento docente no sólo está determinado por saberes pedagógicos específicos, propios de la profesión desempeñada, sino que además se asocia comúnmente “con un bagaje de ideas y posiciones, actitudes y sensibilidades de carácter más básico, el sustrato ideológico sobre la concepción del hombre y la sociedad” (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988, p. 59). De acuerdo a Conelly y Clandinin (1988), los docentes perciben, asimilan, manifiestan e implementan prácticas pedagógicas que provienen de sus propias vivencias, dentro y fuera del aula. Tales construcciones guían el diseño de sus clases y se convierten en costumbres y tradiciones. Estos autores estiman a esas figuras intelectuales como “parte de nuestro pasado, reclamadas por las situaciones en las que actuamos en el presente y son guías para el futuro” (p. 60.)

Es conveniente establecer que, durante esta investigación, al referirse al concepto de percepción se considera la siguiente definición surgida del recorrido teórico conceptual previo: proceso cognitivo personal que cada individuo construye, en interacción directa con su entorno, respecto a un sujeto, suceso o circunstancia determinada.

2.3.5 Actitudes docentes

Al hablar de actitudes, generalmente se designa así a expresiones que los individuos utilizan como juicios de valor sobre algún aspecto derivado de la realidad, el denominado objeto de actitud (Eagly y Chaiken, 1998; Petty y Wegener, 1998). Coll (1987), afirma que las actitudes se visualizan en la tendencia a comportarse de manera consistente y persistente ante situaciones, objetos, sucesos y personas. Se trata de las valoraciones generales y relativamente estables que los seres humanos elaboran sobre otros humanos, pensamientos, productos u objetos. Por tanto, las actitudes son constructos adquiridos en base a experiencias y aprendizajes de las personas durante su vida, que hace que el individuo tienda a responder de una forma y no de otra, ante determinados estímulos.

Desde las investigaciones teóricas se denomina actitud a la tendencia individual dominante o predisposición del individuo a reaccionar positiva o negativamente ante un objeto, suceso o persona (Ajzen, 2001) determinada o guiada en forma potencial por lo que él mismo cree (Van Braak y Tandeur, 2009) y que se evidencia en los actos que efectúa, o la intencionalidad que pone de

manifiesto (Sarabia, 1992). Las actitudes, en conjunto con la personalidad, motivación, expectativas se ubican dentro de las variables afectivas de los aprendizajes (Stehan, 1989).

Angeli (2005), reduce la definición a la predisposición de un individuo a reaccionar en forma positiva o negativa frente a otro ser, situación o individuo, influido o decidido potencialmente por lo que él mismo percibe previamente de parte del otro en cuestión. En tanto, Hollander (2000), asume que las actitudes se constituyen de las percepciones acerca de las personas, las cosas o hechos ambientales y que en la medida que dirigen la conducta presentan algunas cualidades relacionadas con la motivación. Desde la psicología social, el concepto aduce a una preparación abstracta que precede a la acción. Castro (2003), considera que, desde el punto de vista educativo, las actitudes son consideradas como resultados de un proceso de aprendizaje.

Woolfolk (1990) define las actitudes como habilidades que pueden ser aprendidas. Las actitudes no son jamás estáticas, sino que presentan una naturaleza de tipo dinámica. Pueden ser flexibles y por tanto modificables. Dependen para ello de las influencias o experiencias particulares, así como del impacto que éstas presenten en el contexto donde se manifiesta la conducta (Adegbiya, 1994; Herdina, Jessner, 2002). A su vez, las actitudes pueden ser consideradas positivas o negativas. Las primeras se asocian generalmente a valores, en tanto las segundas se vinculan con prejuicios.

En la figura 11 se establece la clasificación propuesta por Briñol, Falces y Becerra (2007, p. 459), quienes agrupan a las actitudes en lo que denominan “valencias”.

Valencia positiva o negativa	
Actitud positiva de extremosidad media	Es aquella en la que el individuo efectúa una valoración medianamente positiva.
Actitud positiva de extremosidad alta	El individuo establece una evaluación altamente positiva.
Actitud negativa de extremosidad alta	En esa situación el individuo realiza estimaciones absolutamente negativas
Indiferencia y ambivalencia	
Ausencia de actitud	Cuando el individuo no considera siquiera relevante la acción de realizar una evaluación
Actitud neutra	El individuo se manifiesta indiferente
Actitud ambivalente	El individuo no se decide sobre qué tipo de valoración efectuar, si buena o mala

Figura 11: Clasificación de las actitudes

Fuente: elaboración personal en base a Briñol, Falces y Becerra (2007, p. 459).

Esta investigación, al referir al concepto de actitud considera la siguiente definición surgida del recorrido teórico conceptual efectuado previamente: predisposición del individuo a reaccionar, ya sea de forma positiva, negativa o que denota indiferencia, ante un sujeto, suceso o circunstancia; influido por lo que piensa, siente o percibe previamente respecto a ese evento.

González (1981), citado por López (2009), establece que la actitud docente puede organizarse en tres componentes: el perceptivo o cognoscitivo, el emotivo o afectivo y el conductual o conativo. El primero componente se conforma por las percepciones y creencias hacia un objeto sobre el cual posee alguna información; el segundo es el que caracteriza a las actitudes, por vincularse con las creencias y opiniones que determinan si el individuo acepta o rechaza determinada situación u objeto; y el tercero es el que influye en la predisposición individual a reaccionar de uno u otro modo.

Según esa clasificación, es el componente conductual o conativo el cual determina las vinculaciones posibles entre la esfera actitudinal y la conductual, al influir en el tipo de mirada que presenta el docente ante determinados temas, en este caso, frente a la tecnología digital. Y es que un maestro puede ser capaz de utilizar tecnologías sin asignarle a ese acto ningún valor como hecho educativo, así como puede utilizarlas libremente en su hogar, pero sentir miedo o inseguridad al implementarlas a nivel aula. Es por ello que las actitudes se pueden considerar como una elaboración mental de tipo singular, y en tal sentido representan una manifestación de la personalidad individual.

Sin embargo, también podría llegar a afirmarse que las actitudes varían no sólo de una persona a otra sino también de una situación y/o contexto a otra, aunque no cambie necesariamente la persona. Por ejemplo, una misma persona puede tener determinada actitud frente al uso de las tecnologías en su hogar y manifestar otra actitud respecto al mismo tema en el ámbito del aula. Es decir que frente a diferentes usos y ante diversos espacios, su actitud se puede ver modificada. De acuerdo a Tejedor y García Valcarcel (2006), las actitudes constituyen construcciones cognitivas que se expresan mediante opiniones y pueden generar determinada predisposición ante ciertos actos. Estos autores afirman en particular, refiriéndose al tema de la tecnología presente en la educación, que “lo que piensan los docentes sobre el potencial didáctico de las TIC condiciona, sin duda, el uso que van a hacer de estas herramientas en su práctica profesional” (p. 6).

Una variable clave es la que constituye la formación profesional que poseen los docentes, ya que ese elemento puede oficiar en beneficio de actitudes positivas generadas desde los educadores hacia los medios tecnológicos y generar así mayores posibilidades para que éstos se incorporen al salón de clase (Kreijns, Vermeulen, Kirschner, van Buuren y Van Acker, 2013). Por su parte Anderson y Dexter

(2000), consideran que tanto la visión positiva del docente como una actitud similar, son fundamentales si se pretende obtener una inclusión eficaz de las tecnologías a la enseñanza. Sostienen que, para disminuir las posibilidades de que la secuencia innovadora fracase, se necesita favorecer actitudes positivas respecto al valor que poseen las TIC como herramientas favorecedoras de más y mejores aprendizajes.

En consonancia con lo anterior, Woodrow (1992), sostiene que para que exista un enriquecimiento tecnológico en las prácticas de los docentes, estos deben desarrollar actitudes positivas hacia las nuevas tecnologías. Entonces, el desarrollo de actitudes positivas hacia las TIC es vital para evitar la resistencia natural al cambio. Roger (1995), sostiene que el docente que presenta una actitud positiva ante las TIC pasa por diferentes etapas: conocimiento del artefacto tecnológico, atracción y seducción, hasta que finalmente incorpora estas tecnologías a su quehacer profesional. En el mismo sentido se expresan Lucumi y González (2015), en su estudio titulado. “El ambiente digital en la comunicación, la actitud y las estrategias pedagógicas utilizadas por docentes”.

En la figura 12 se resumen los conceptos más significativos de la literatura consultada.

INNOVACIÓN EDUCATIVA	
Introducción intencional, consciente, directa y sistematizada, de una serie de variantes nuevas y fundamentadas, que modifican una situación previa con el propósito de lograr la superación cualitativa de aspectos específicos del sistema educativo.	
PLANIFICACIÓN EN LÍNEA	
Experiencia intencional de registrar en Internet los planes profesionales de clase elaborados en soporte digital.	
PERCEPCIÓN	ACTITUD
Proceso cognitivo personal que cada individuo construye, en interacción directa con su entorno, respecto a un sujeto, suceso o circunstancia determinada	Predisposición del individuo a reaccionar, ya sea de forma positiva, negativa o que denota indiferencia, ante un sujeto, suceso o circunstancia; influido por lo que piensa, siente o percibe previamente respecto a ese evento.

Figura 12: Principales conceptos que estructuran la investigación

Fuente: elaboración personal.

3 CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO

El encuadre metodológico seleccionado permite abordar la realidad con la coherencia necesaria para responder así a las preguntas de investigación:

¿Qué percepciones y actitudes tienen los maestros sobre la planificación en línea?

¿Qué relaciones existen entre las percepciones identificadas y las actitudes evidenciadas que asumen los maestros respecto a la innovación educativa?

¿Existen diferencias entre las percepciones y las actitudes de acuerdo a las características de los maestros estudiados?

3.1 Diseño de la investigación

Conocer la realidad implica ubicarse cerca de ella, observarla minuciosamente, procesarla e interpretarla, con la finalidad de lograr que sea cada vez mejor, el contexto en que vivimos es un elemento que nos llega u ocurre sin que podamos decidirlo; es el espacio existencial por naturaleza donde el ser humano se vincula e interactúa con su entorno. Requiere por tanto conocer en qué lugar se encuentra ubicado, hacia qué sitio desea ir y de qué forma va a lograrlo (Pérez Serrano, 2004).

Para Cea D'Ancona (2014), en el diseño de investigación están presentes “la selección de estrategia o estrategias a seguir y, en función de ellas, la elección de las técnicas (de recogida de información y de análisis) a utilizar” (p. 93). Por tanto, la representación gráfica de esta investigación cualitativa no puede ser rígida sino dúctil, apta para ser reformada de acuerdo a las necesidades, razonamientos o decisiones del investigador. Es por ello que ese diseño fue evaluado, ajustado y reformulado en diversas ocasiones durante el transcurso del trabajo.

Al tratarse de un proceso con características no lineales, es que se representa mediante lo que Maxwell (1996), denomina un modelo de tipo interactivo, es decir “una estructura interconectada y flexible”, donde sus conectores internos vinculan los componentes de diferente forma y variado sentido, pero siempre respetan la coherencia general que el autor reclama para este tipo de sistemas.

La figura 13 representa el proceso general de la investigación, detallándose en él las estrategias y técnicas determinadas por los objetivos de la investigación y el marco teórico de referencia.



Figura 13: Figura 13: Diseño de la investigación

Fuente: elaboración personal en base a Canales, Alvarado y Pinedo, 1986, p. 60.

3.1.1 El abordaje mixto: características y razones de su elección

La tarea de definir el diseño metodológico a seguir implica la tarea de examinar la bibliografía existente e incursionar en otras investigaciones efectuadas sobre una temática análoga u objeto de estudio similar, con el propósito de establecer qué metodología es la que puede brindar mayores insumos al investigador en relación al espacio de acción donde se posiciona su estudio.

Toda la metodología se constituye por un conjunto de métodos, y según Greenwood (1973), “el método es a la técnica lo que la estrategia es a la táctica” (p. 107). El método refiere a un procedimiento que se orienta hacia un fin, a diferencia de las técnicas, que representan en realidad diversas maneras de aplicar un método. En cambio, las estrategias se constituyen mediante técnicas y actividades agrupadas en un diseño que se propone alcanzar una meta. En este caso la actividad se ubica en el ámbito de la investigación educativa, a nivel nacional como internacional.

Dicha labor de indagación permite el enriquecimiento de la investigación, e incorpora para ello diseños ya elaborados. También facilita la elaboración de una estructura adaptable a las necesidades del estudio por realizar y capaz de potenciar sus posibilidades de desarrollo. Por tanto, la elaboración del diseño representa por un lado una serie de acciones y una toma de decisiones del investigador. Esas decisiones, según Blaikie (2007), deben estar posicionadas dentro de cierto encuadre filosófico, o alineadas en perspectivas de carácter teórico a las que comúnmente se les llama paradigmas.

Los autores Schulman (1989), y Pérez Gómez (1989), emplean el concepto de paradigma con diferente amplitud de significado, aplicándolo solamente a situaciones de tipo instruccional, como lineamientos o pautas específicas que refieren directamente a los procesos educativos. Por su parte, Guba y Lincoln (1994), establecen que el término refiere tanto a un grupo de creencias como a cierta perspectiva sobre el mundo que poseen los investigadores.

Pero el investigador, en ocasiones, combina paradigmas para optimizar las oportunidades de acercamiento a problemáticas relevantes de su estudio. Esos enfoques complementarios son denominados como diseño metodológico mixto. Driessnack, Sousa y Costa (2007), establecen que “los métodos mixtos se refieren a un único estudio que utiliza estrategias múltiples o mixtas para responder a las preguntas de investigación y/o comprobar hipótesis” (p. 3). Se considera entonces que los diseños mixtos permiten la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos y facilitan, por ello, el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos.

Esta investigación, se enmarca en el concepto de complementariedad de enfoques de investigación, por lo cual se decide emplear un diseño mixto para su desarrollo. Johnson y Onwuegbuzie (2004), lo definen como “el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (p. 17). Se trata, pues, de comprender el fenómeno de la planificación en línea propuesta por el CEIP en su complejidad, integrando para ello tanto estrategias metodológicas cualitativas como cuantitativas.

Es preciso destacar también que, pese a establecer que el diseño metodológico sería de corte mixto, el investigador optó por efectuar un énfasis de tipo cualitativo en ese diseño. Tal decisión se tomó adhiriendo a Bonilla y Rodríguez (1997), quienes consideran a la mirada cualitativa como la más apropiado para comprender la realidad social “a través de los ojos” del grupo social que se estudia, y recoger así las percepciones que tienen los sujetos de su propio contexto (p. 84). Es decir que se consideró que aquello que en el estudio se denomina como “mirada docente”, debía necesariamente abordarse desde una perspectiva cualitativa, para lograr así su correcta interpretación.

Tal perspectiva resulta pues oportuna para la tarea investigativa, y a esta investigación en particular, al legitimar los conocimientos abordados mediante consensos éticos, elementos racionales e intercambio de argumentos. Se propone así rescatar las diversas subjetividades vinculadas al modo de pensar de los maestros, al interpretar y explorar ciertas características propias, derivadas de una innovación educativa implementada en docentes. Hernández, Fernández y Baptista (2014), postulan que la investigación cualitativa observa los sucesos, actos, valores, normas, etc., desde el enfoque de las personas estudiadas, por lo que se prioriza la introspección y la empatía (p. 364).

Autores como Valles (1997), Merriam (1998) y Rodríguez Gómez (1999), consideran que actualmente son variadas las interpretaciones sobre el método cualitativo. A su vez destacan que éste surge de cierta interpretación de la sociedad, alejándose tanto del positivismo, como del cientificismo. Por su parte Maxwell (1996), afirma que el método en cuestión presenta diversas fortalezas específicas. Esta investigación valora una de ellas en particular: la comprensión de los significados, contextos o procesos, en una tentativa por determinar cómo las partes influyen en el todo (Merriam, 1998).

El desarrollo de una investigación que presenta un énfasis de tipo cualitativo requiere del uso y recolección de una importante diversidad de insumos, capaces de aportar descripciones sobre la cotidianidad, los eventos problemáticos y la significatividad en la existencia personal (García, Gil y Rodríguez, 1996). Tales teóricos plantean paralelamente, una exploración sistemática de los valores compartidos por los distintos sujetos, en cierto contexto geográfico y temporal.

De esa manera el posicionamiento ante la realidad se efectúa mediante una captación holística y compleja (Yuni y Urbano, 2006; Marshall y Gretchen, 2011). Ello requiere de investigadores que reflexionen en proceso durante el estudio, e implica complejidades a nivel de un intelecto que oscila sin definirse, entre la inducción o la deducción. Como Patton (2002) sentencia: “La investigación cualitativa cultiva la más útil de las capacidades humanas: la capacidad de aprender” (p. 1).

En este tramo del estudio se establece que el enfoque mixto deriva en una fotografía instantánea de las percepciones y actitudes que se logran reflejar allí, en ese espacio geográfico y temporal. Es por ello que las conclusiones derivadas del trabajo podrían considerarse precarias, al surgir de fenómenos dinámicos y modificables. Así, la imagen plasmada aporta a la comprensión sobre la manera en que los docentes reciben, procesan y actúan frente a la innovación. De esa manera se pueden detectar qué sucesos, de haber sido diferentes, podrían haber generado resultados distintos.

Se advierte también que el la transitoriedad de las actitudes y percepciones docentes, ha de conducir, en este caso, a la precariedad de las conclusiones que se establezcan. se aclara que para este caso la aplicación del término "precariedad" no se emplea como cualidad de pobreza o imperfección, sino como una opción lingüística para advertir que las conclusiones constituirán en realidad una breve incursión por un aspecto complejo y cambiante de la profesión docente.

3.2 Metodología

3.2.1 Estudio de casos, exploratorio y de corte fenomenológico.

El objeto de estudio refiere a un hecho educativo propio del ámbito educativo y su propósito fundamental es el de conocer y comprender las percepciones y actitudes de los maestros sobre una innovación educativa: la planificación en línea, implementada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria, durante el año 2016.

Debido al grado de información a relevar, así como el tipo de conocimiento a adquirir mediante la investigación, se plantea que este trabajo sea de carácter exploratorio. Se sigue la clasificación de Gordon Dankhe (1986) explicitada por Yuni y Urbano (2006). De acuerdo a estos autores, el formato exploratorio permite acrecentar el nivel de familiaridad con respecto a fenómenos no conocidos, al accederse a datos que facilitan estudios en profundidad. Además, se relevan problemas de la

conducta humana esenciales para otros profesionales específicos, se detectan conceptos, definen variables con capacidad proyectiva, determinan rangos de prioridad para estudios futuros, e incluso se postulan determinadas afirmaciones comprobables que favorecen su validación técnica.

Según Arias (2006), la investigación exploratoria se desarrolla mediante el abordaje de una temática o situación poco investigada o desconocida, por lo cual, mediante sus resultados se pueden obtener perspectivas más cercanas a la realidad del tema, un grado primario del conocimiento (p. 23). Yin (1989), por su parte, valora este tipo de estudio justamente porque sus resultados pueden utilizarse como fundamentos para formular interrogantes de información que anteceden al estudio abordado.

La fenomenología es considerada por Husserl (1998), como una filosofía, un enfoque y un método. El autor destaca la intuición reflexiva como posibilidad de realizar una descripción detallada de la experiencia. Desde la perspectiva del autor, las diversas manifestaciones de la experiencia no pueden presentar preconceptos ni juicios previos. Se considera que deben establecerse los supuestos teóricos para conformar así bases sólidas que describan lo experimentado y mejorar la fidelidad de imagen que se tiene sobre el mundo real. Heidegger (2006), en tanto, establece que la fenomenología enfatiza en la ciencia de los fenómenos, por lo cual consiste en “permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo y en cuanto se muestra por sí mismo” (p. 233).

Si se considera a los autores precedentes, la fenomenología puede definirse como el abordaje científico de fenómenos o experiencias tal cual éstas se manifiestan, así como el modo en que los individuos vivencian tales sucesos. Por tanto, la fenomenología no enfatiza en la organización social ni en los vínculos operativos internos, se centra en la interpretación de los significados del mundo y el accionar de los individuos. Dichos fundamentos conducen a la implementación de la metodología cualitativa como enfoque de la investigación. Para García, Gil y Rodríguez (1996), el investigar desde la fenomenología implica describir significados experienciales de la existencia, dado que propone una explicación de significados del individuo inmerso en su vida cotidiana.

Para llevar a cabo el estudio, se emprenderá un proceso de indagación experiencial de tipo empírico dentro de su contexto real de existencia en la que en una primera etapa se analizan los ejemplos concretos en particular y en otra se establecen las correlaciones, tendencias, particularidades, posibilidades que surjan de la confrontación de datos entre los sujetos seleccionados para la muestra. El análisis de cada caso incluye los datos de las entrevistas y datos de observación o documentales, o sea toda la información que fue recogida por el investigador (Patton, 1990).

Teóricos como Yin (1989); Shaw (1999); Stake (2000); Montero y León (2002) y Martínez y Rodríguez (2011) coinciden en considerar al estudio de casos como una investigación sistemática, procesual y profunda de un caso en concreto, donde se estudia en profundidad una unidad, con la intención de responder al planteamiento del problema con el propósito de desarrollar teoría. El estudio de caso no se puede definir a partir de un método en particular sino a través de su objeto de estudio, mientras este funcione como un sistema integrado, específico, complejo y funcional (Stake, 2000). Este autor destaca que "el estudio de casos es empático y no intervencionista" (Stake, 1998, p. 23).

Stake (2005), señala que la nota identificatoria está en la comprensión de la realidad objeto, la cual "es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (p. 11). Desde una perspectiva interpretativa, Pérez Serrano (1994), afirma que "su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia" (p. 116). A su vez Kazez (2009), sostiene que el diseño de trabajo basado en estudios de caso puede recurrir a diferentes diseños metodológicos, combinar procedimientos cualitativos o cuantitativos que permitan un mejor abordaje del tema. Así, los datos pueden ser obtenidos de diversidad de fuentes: documentos, registros de archivos, entrevistas, observación directa y participante (Chetty, 2009).

Yin (1994), propone el estudio de casos como estrategia de investigación cuando el investigador está motivado por entender fenómenos sociales complejos. Señala que el empleo de tal estrategia aporta determinado marco de encuadre, de tipo comprensivo. Es decir que investiga lo vivenciado por las personas ante ciertos eventos, interroga lo experimentado y tiene en cuenta las significatividades que la persona le otorga. Sus conclusiones se expresan como producto final mediante un informe descriptivo. Para el autor, el estudio de casos es una herramienta valiosa en temas considerados nuevos, en el que se indaga un fenómeno contemporáneo en su entorno real y se utilizan múltiples fuentes de datos que permiten registrar las conductas de las personas involucradas en el fenómeno.

Esta investigación, aborda desde la perspectiva de un modelo indagativo y analítico, el estudio del caso de la planificación en línea, como innovación educativa. Yin (1994), lo define como diseño de caso único o unidad de análisis. Dicha metodología es apropiada a la situación de un caso poco usual o revelador, seleccionado por su unicidad. Se busca así que el caso cumpla con los requerimientos indispensables para verificar, cuestionar o extender una teoría específica. El investigador, entonces, se posiciona sobre un solo caso y argumenta las razones de su trabajo, de tipo crítico y único, en las particularidades del individuo como objeto del estudio, característica que da al estudio una identidad única, lo cual favorece el hecho de revelar a la comunidad científica una investigación que de otra manera no se hubiese desarrollado. Ragin y Becker (1992), distinguen a este tipo de casos, como unidad empírica, dado que refieren a un fenómeno acotado, tanto temporal como territorialmente.

Si se consideran los objetivos y las características del estudio, se puede ubicar en lo que Stake (2005), denomina como de tipo intrínseco. Tal modelo específicamente plantea alcanzar buen nivel de comprensión respecto al caso a abordar. Además, pretende lograr aprendizajes sobre el caso en sí y construir estructuras teóricas, sin generalizar. El caso proviene del objeto, la situación, el espacio de investigación. La utilidad se posiciona específicamente en lo que se pueda aprender sobre el caso mediante el análisis, sin relacionar con otros casos o problemáticas de carácter general. Destaca la comprensión de un caso singular y exclusivo.

En suma, la planificación en línea propuesta por CEIP, se considera un caso único e intrínseco, pues refiere a un suceso específico que permite profundizar el conocimiento de una de sus dimensiones, las percepciones y actitudes docentes ante la innovación educativa. En tal sentido, es preciso recordar que CEIP emitió comunicaciones sobre la propuesta, entre junio de 2014 y marzo de 2017, en tanto el sitio destinado a alojar las planificaciones, estuvo operativo entre marzo de 2016 y marzo de 2017. Resulta importante señalar que en el transcurso de la investigación se profundiza en el conocimiento de “la mirada docente”, mediante la identificación y caracterización de percepciones y actitudes de estos profesionales dentro del contexto mismo donde se produce la innovación. El estudio de este fenómeno configura uno de los propósitos de la investigación. En la figura 14 se sintetiza el proceso de investigación del caso abordado, organizado y secuenciado por fases.

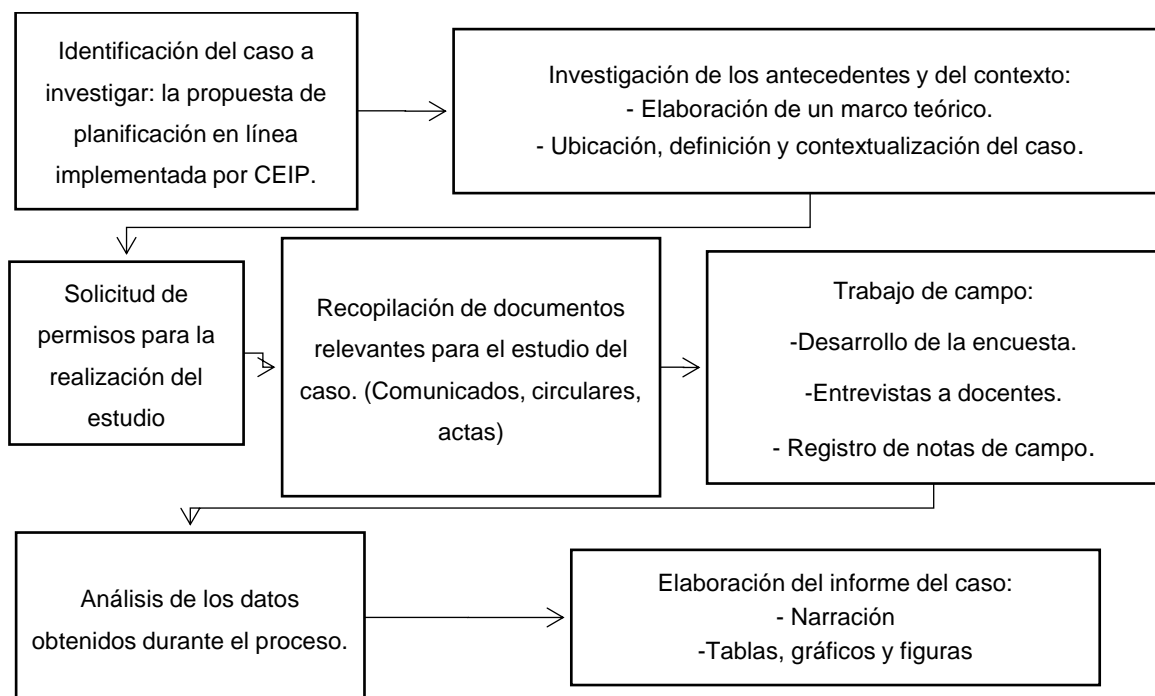


Figura 14: Fases para el estudio de caso

Fuente: elaboración personal en base Harvard Business School y Design Management Institute, 1997.

3.3 Técnicas e instrumentos

En lo referente a la selección de técnicas e instrumentos, además de las entrevistas y el análisis documental, se opta por sumar la implementación de una encuesta. Mediante el empleo de esta técnica se diseña un cuestionario análogo al utilizado en las entrevistas, con las instrucciones e interrogantes similares, lo que permite obtener mayor cantidad de opiniones con el propósito de enriquecer la comprensión del fenómeno. El cruce de evidencias permite argumentar cada hallazgo referente al fenómeno abordado. La figura 15 explicita las técnicas e instrumentos seleccionados para acercarse al fenómeno y acceder así a su conocimiento.

OBJETIVOS	PREGUNTAS	FINALIDAD	TÉCNICA	INSTRUMENTOS
1- Identificar y caracterizar	¿Qué percepciones y actitudes tienen los docentes sobre la planificación en línea?	Identificar y caracterizar las percepciones y actitudes de los docentes sobre la planificación en línea.	Entrevista semiestructurada. Encuesta.	Guion de entrevista Formulario
2-Describir	¿Qué relaciones existen entre las percepciones identificadas y las actitudes evidenciadas que asumen los maestros respecto a la innovación educativa?	Describir las relaciones entre las percepciones identificadas y las actitudes evidenciadas frente a la innovación.	Entrevista semiestructurada. Encuesta. Análisis documental.	Guion de entrevista Formulario Pauta de análisis documental
3- Analizar	¿Existen diferencias entre las percepciones y las actitudes de acuerdo a las características de los maestros estudiados?	Analizar las percepciones y actitudes de los maestros estudiados, en relación con sus características (edad, cargo, etc.).	Entrevista semiestructurada. Encuesta. Análisis documental.	Guion de entrevista Formulario Pauta de análisis documental

Figura 15: Pertinencia de las técnicas seleccionadas

Fuente: elaboración personal.

3.3.1 Los documentos

En esta etapa se buscan documentos relacionados a la implementación de la planificación en línea. El propósito, es investigar en profundidad esta normativa, para describir posibles relaciones entre el contenido e intencionalidad de ésta, y las percepciones y actitudes de los maestros del CEIP que participan del estudio. Es de destacar que todos los insumos documentales recabados se clasifican según MacDonald y Tripton, (1993) y Yuni y Urbano (2006), como documentos escritos públicos.

Para obtener tales materiales se incursiona en todos los ámbitos de difusión que utiliza el CEIP para comunicar su normativa, ya sea su página oficial con los diferentes espacios destinados a sus reparticiones, los blogs de Inspecciones Departamentales, los ámbitos de difusión establecidos en plataformas, los servicios de mensajería digital y sus participaciones en redes sociales.

Uno de esos lugares lo constituye GURÍ-MAGAZINE (<http://magazine.guri.edu.uy/>), herramienta diseñada para promover que los maestros se apropien del programa de gestión de datos. Allí se fomentan vínculos entre usuarios de la plataforma y se propician nexos con el propio CEIP. A su vez, el espacio permite la comunicación masiva e instantánea con todos los maestros públicos de Uruguay. Así, el sistema pretende favorecer la comunicación con los usuarios de GURÍ, a la vez que propone evacuar dudas (CEIP, 2011). Se trata, por tanto, de una herramienta útil para acceder directamente a la normativa, aunque resulta preciso destacar que el sitio no aporta insumos informativos propios, por lo que se emplea sólo como puerta de acceso a la normativa por analizar.

Se considera que el análisis de la información extraída de la documentación oficial de CEIP es de suma importancia para el desarrollo de la investigación, dado que la implementación de la innovación educativa en estudio, proviene del propio sistema. Así entonces, el hecho de recuperar y analizar la información presente en los documentos, permite determinar segmentos específicos de información a analizar detenidamente, y relevar a su vez toda la información relevante que pudiere existir sobre el tema que se investiga en particular (Vickery, 1970).

De acuerdo a Solís Hernández (2003), esta secuencia orienta el proceso cognitivo del investigador, tanto para expresar su contenido sin tergiversaciones, como así también para recuperar la información contenida en el documento. Así se contribuye también a la toma de decisiones y la modificación de acciones o estrategias a implementar durante el proceso de investigación (Dulzaides y Molina, 2004).

La técnica constituye, por otra parte, una interesante fuente de insumos para explorar, identificar y ampliar el alcance del fenómeno abordado, así como para confrontar la información resultante de las demás técnicas a desarrollar y acrecentar los diversos grados de validez. Valles (1999), establece que el análisis de documentos es una estrategia metodológica para la obtención de información utilizada por el investigador con el propósito de justificar sus análisis e interpretaciones del fenómeno estudiado. Esta modalidad permite examinar, distinguir y separar cada parte del documento para determinar categorías, estructura formal y significados de sus contenidos temáticos, tanto si se realiza el estudio de un documento aislado o se aborda un grupo de éstos (Lafuente López, 2001).

Sierra Bravo (1991), define el análisis de documentos como la “observación que versa sobre todas las realizaciones que dan cuenta de los acontecimientos sociales y las ideas humanas o son producto de la vida social, y, por tanto, en cuanto registran o reflejan ésta, pueden ser utilizados para estudiarla indirectamente” (p. 283). Para Maniez (1993), detrás de los discursos contenidos en los documentos, subyacen informaciones implícitas que ameritan ser descubiertas, dado que apelan a la capacidad y perspicacia de quien analiza la información. Por tanto, el estudio de toda la normativa relacionada con la implementación de esta innovación educativa, es fundamental para determinar la posible influencia que esta documentación haya ocasionado a nivel de las percepciones y actitudes de los maestros.

Foucault (2003), en tanto, añade que el análisis de las ideas, pensamientos y saberes es el resultado de la evolución de la historia del pensamiento y de los conocimientos. La carga subjetiva del emisor y del receptor, expresada tanto al decodificar como al elaborar nuevos contenidos, se refleja en los niveles de interés, los grados de involucramiento y los conocimientos previos (Peña y Pirela, 2007). Prestar especial atención a este detalle se considera esencial en un análisis de este tipo.

Al momento de planificar un análisis documental, la tarea debe organizarse en dos fases, según Pestelló (1998). La primera consiste en determinar cuál es el significado global del documento y la otra supone elaborar estrategias y métodos de búsqueda para extraer la información que éste contiene. Tal proceso permite representar el contenido de una documentación de distinta forma, y generar así un nuevo documento. Van Dijk (1995), aporta que, en esta etapa del análisis, están presentes las estructuras propias del discurso, así como los significados y las representaciones mentales que son producto del conocimiento general y subjetivo. Para facilitar esta tarea se elabora una ficha de análisis con el objetivo de recopilar y organizar la información relevante (Hurtado, 2008).

Por tanto, este proceso se realiza en una primera instancia mediante el análisis de toda la documentación en forma individual., registrando los contenidos de texto seleccionado en una pauta

de análisis documental (Ver ANEXO I). Se procura en particular establecer distinciones ideológicas y semánticas a partir de la terminología empleada, para luego realizar una confrontación entre las diferentes normativas emitidas por CEIP, GURÍ y Red Global.

En la figura 16 se organizan los documentos recabados durante el transcurso de la investigación. Se realizó una consulta sistemática semanal para anexar al estudio todos los documentos emanados desde el sistema y difundidos en las escuelas del departamento.

FECHA	EMITIDO POR	DOCUMENTO
26/06/2014	CEIP	Acta N°36, Res. N. ° 4
26/03/2015	CEIP	Acta N. ° 16, Res. N. ° 2
14/05/2015	CEIP	Acta N°27, Res. N. ° 2,
04/12/2015	CEIP	Acta N°125,16, Res. N°103
5/02/2016	RED GLOBAL	Comunicado N.º 1/16.
18/02/2016	GURÍ	Comunicado
24/02/2016	GURÍ	Comunicado
04/03/2016	Inspección Técnica	Comunicado N°34/16
14/03/2016	Inspección Técnica	Comunicado 42/16

Figura 16: Descripción de los documentos recabados

Fuente: elaboración personal.

3.3.2 La encuesta

La encuesta se puede determinar en términos conceptuales como el “método sistemático para la recopilación de información de los entes, con el fin de construir descriptores cuantitativos de los atributos de la población general de la cual los entes son miembros” (Groves, Fowler, Couper, Lepkowski, Singer y Tourangeau, 2009, p. 4). Se trata de una técnica de investigación que se utiliza para recoger datos de una muestra de una determinada población (García Ferrando, 1993), con el propósito de explorar, describir, predecir o explicar una serie de características. Permite además interrogar a los miembros de la sociedad sobre determinado tema para obtener datos de interés sociológico, (Sierra Bravo, 1994), y aportan así variados y diversos insumos a la investigación.

Para Cea D’Ancona (1999), una encuesta es “la aplicación o puesta en práctica de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos” (p. 240);

pero los datos están limitados por preguntas diseñadas en el cuestionario precodificado del investigador. Destaca que la información procede de hechos, valoraciones y/u opiniones, resultantes de una transcripción directa del encuestado, y tales datos se recopilan de manera estructurada, por lo que pueden manipularse y contrastarse mediante el empleo de técnicas analíticas de información.

Con la finalidad de obtener insumos cuantitativos y cualitativos que permitan el análisis y la triangulación, es que se diseña la encuesta aplicada en esta investigación. Se adhiere así a Martínez Hernández (2011), quien propone que, para profundizar y enriquecer un estudio de casos “pueden utilizarse encuestas o grupos de enfoque como herramientas para recolectar datos adicionales” (p. 31). Se busca, además, generar nexos con los maestros, interesándolos en la investigación y haciéndolos partícipes en forma voluntaria, constituyéndolos en probables participantes del estudio.

Se opta por realizar una encuesta con la finalidad de explorar diversos significados y experiencias, tal cual recomienda Fink (2003). En el caso del presente estudio, la técnica empleada no se propone “como objetivo establecer las frecuencias, promedios u otros parámetros, sino determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada” (Jansen, 2003, p. 43). Es decir que, para esta investigación se busca coleccionar datos a través de las preguntas abiertas, para identificar así las percepciones y actitudes de los docentes respecto a la planificación en línea.

Se implementó una encuesta en formulario de Google Drive (Ver ANEXO II). La selección de la herramienta deriva de la facilidad de creación, al emplear poco tiempo, además de sus posibilidades de difusión masiva, mediante el envío de enlaces a correos electrónicos, redes sociales y servicios de mensajería móvil. La opción de realizar el formulario en un medio virtual, se vincula con Vidal Díaz de Rada (2015), quien sostiene que el uso de dispositivos electrónicos, con menor tamaño, pero de mayor potencial, permite la sustitución del soporte papel, que funcionara tradicionalmente como sostén del cuestionario de encuesta, por el soporte digital. Ese cambio ha implicado avances cualitativos en los insumos recolectados, al favorecer la concentración del investigador en el suceso que indaga, así como también la comprobación de la información cuando ésta es registrada.

La tarea de diagramar una batería de preguntas secuenciadas, es decir interrogantes que se complementan mutuamente al referirse a una cuestión, permite profundizar en el abordaje del tema. Azofra (1999), considera muy útil este diseño de preguntas, pues a la vez que se emplea una misma formulación para obtener información sobre aspectos distintos, se optimiza la fluidez del cuestionario. En ese momento del proceso, se efectuó una prueba piloto de la encuesta, denominada “Pre-Test” o “pretest”. La misma se aplicó a ocho profesionales, cifra que constituye el dos por ciento de la

población de maestros en actividad pública del departamento, porcentaje recomendado por Bisquerra (2003), para testear los formularios, y así evaluar la operatividad efectiva de la herramienta, prever posibles errores, solucionarlos a nivel de la redacción o configuración y mejorar el diseño de la propuesta. Las ocho encuestas se realizaron a maestros que presentaban cierto vínculo con el investigador, ya sea por cercanía geográfica, coincidencia laboral o relación generacional. Estos docentes aportaron insumos para realizar los ajustes y cambios necesarios, por lo cual, a partir de estas sugerencias se efectuaron modificaciones en la diagramación del instrumento, se reescribieron algunas interrogantes que no parecieron claras, se reubicaron ciertas preguntas para potenciar las respuestas y se eliminaron otras que resultaron redundantes.

Para ilustrar tales cambios en las preguntas del cuestionario, se aporta un ejemplo. La variante fue que, en el pretest, luego de preguntar si el maestro planifica en línea, en caso de que éste respondiera afirmativamente, el cuestionario proseguía con tres interrogantes vinculadas a la anterior. Éstas eran: ¿Por qué la usa? ¿En qué le facilita la tarea de planificar? y ¿Qué beneficios o perjuicios encuentra en la planificación en línea? Esta serie de preguntas se sustituyeron por una más concreta, abarcativa y simple en su lenguaje: ¿Qué aportes brinda la planificación en línea a la tarea docente? Con ese tipo de modificaciones se redujo la cantidad de preguntas, pero además se buscó evitar el abandono, al facilitar al encuestado la tarea, y se enriqueció técnicamente la herramienta utilizada. Se tuvo en cuenta para ello lo que propone Ganassali (2008), respecto a que la tasa de abandono disminuye al simplificar el lenguaje y reducir la duración percibida del cuestionario.

Otra modificación consistió en agregar un espacio de opinión al final, un ámbito donde los maestros logran registrar consideraciones que no pudieran expresar previamente, dada la especificidad de las interrogantes, pero que consideraran significativas profesionalmente, representativas de cierta visión personal y/o poseedoras de un valor sustantivo propio, para el abordaje del tema. También se buscó minimizar los posibles errores de respuesta para esta instancia de la investigación, para disminuir el impacto de obstáculos que afectan tanto el valor de los resultados específicos de la encuesta como a la validación de su calidad integral. Se propuso entonces diseñar un cuestionario donde se utilicen principios sistemáticos, tanto a nivel de la estructura del formulario como así también en lo que respecta a su apreciación final (Willis, 2005).

El cuestionario final consta en total de doce preguntas, distribuidas y ordenadas en forma secuenciada, con diferentes características y atributos, tanto de escala, como de elección múltiple y preguntas abiertas.

3.3.3 La entrevista

La entrevista se puede definir conceptualmente como la “conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente.” (Sautu, 2005, p. 48), por lo que representa una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa. En ella el investigador no sólo crea interrogantes para indagar sobre lo que desea conocer, sino que también necesita comprender el lenguaje de los que participan y apropiarse de los significados que éstos emplean en su ámbito cotidiano de labor.

Para ubicar el estudio y comprender el alcance de su objeto, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, por considerarse que el empleo de esa técnica “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario” (Flick, 2007, p. 89), Merriam (1998), sugiere no restringir las respuestas del entrevistado, pues los elementos que surjan durante la actividad pueden enriquecer el estudio. Además, hay que tener en cuenta que la entrevista suma elementos de indagación que permiten relevar percepciones y actitudes desde la subjetividad del pensamiento docente, tal como sugiere Valles (1967), al considerar la “entrevista en profundidad” como adecuada para el estudio de casos.

El guion está alineado a los objetivos perseguidos y su diseño se determina mediante pautas, en base a Sabino (1997), por lo cual se elabora un listado de puntos de interés que interactúan entre sí, los que se explora durante la entrevista. Se tiene en cuenta que “el entrevistador, en este caso, hace muy pocas preguntas directas, y deja hablar al respondente siempre que vaya tocando algún tema de los señalados en la pauta” (p. 126). Se emplean ambos tipos de interrogantes identificadas por Valles (1997, p. 190), tanto “las decididas con anticipación” elaboradas en relación a la teoría, como también “las que surgen durante la realización de las entrevistas”, surgidas del diálogo con el entrevistado (Ver ANEXO III).

Organizadas las preguntas en el guion, se realiza un testeo en maestros de similares particularidades a quienes conforman la muestra. El propósito de la actividad es revisar la organización del cuestionario, la formulación y tipos de preguntas y valorar el cuestionario como un todo (Vidal Díaz de Rada, 2001, p. 141). Para este caso se realizaron dos entrevistas a maestros que operan en la misma escuela donde trabaja el investigador, como forma de testear el guion. En ese proceso se decide omitir una pregunta, que refería al formato de la planificación, pues ambas docentes respondieron en relación al contenido didáctico de la planificación y no al soporte de registro.

Converse y Presser (1986), afirman que el pretest garantiza que el investigador se asegure que las preguntas recogen una variada información del fenómeno. A su vez favorece que el entrevistado comprenda el significado de los términos utilizados, al conocer la dificultad que conlleva la aplicación de la entrevista y estimar el interés y atención de los entrevistados con respecto a las preguntas establecidas. Es por ello que se toma en consideración esa sugerencia en el diseño del cuestionario.

3.4 Universo, población estudiada y muestra

Carrasco (2009), define el universo como el conjunto de elementos finitos e infinitos, a los que pertenece la población y la muestra de estudio. En tal sentido se establece que el universo refiere al conjunto de personas, cosas o fenómenos sujetos a investigación, de interés para el estudio. Es decir que para esta investigación el universo de estudio lo componen todos los maestros de educación primaria pública, que se encuentran en actividad durante el año lectivo 2016, sea cual fuere el rol y/o posición jerárquica que ocupen.

La figura 17 representa en primer lugar las relaciones jerárquicas y laborales que existen entre los maestros pertenecientes al CEIP, y en segundo lugar se indica allí a los actores seleccionados para realizar este estudio.

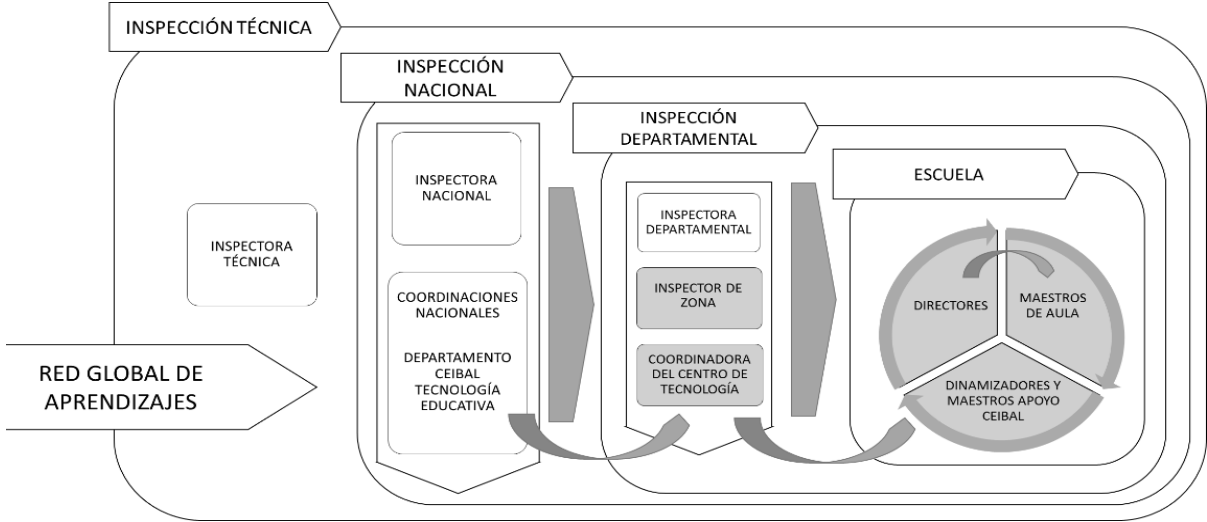


Figura 17: Relaciones jerárquicas y roles entre los actores educativos

Fuente: elaboración personal en base a organigrama del material consultado el 17 de agosto de 2017 desde www.ceip.edu.uy/.../MATERIAL_CONCURSO_ESP_EN_RRHH_ESTRUC_ORG.ppt.

Tamayo y Tamayo, (1997) y Hurtado y Toro (1998), consideran que la población es el total del conjunto de individuos que conforman el ámbito de interés para el estudio, y dan origen a los datos de la investigación. Balestrini (2006), y De Barrera (2008), agregan que este conjunto puede ser finito o infinito, siempre en cuanto se enmarque dentro de los criterios de inclusión del estudio.

La población a estudiar se compone de un conjunto finito de maestros que trabajan en escuelas públicas de un departamento del interior de Uruguay, tanto en ámbito urbano como rural, que planifican en formato digital, en línea o en soporte material. Se considera de interés incluir específicamente a profesionales que operan en el ámbito rural para establecer si pueden evidenciarse diferencias en percepciones y actitudes entre estos docentes y sus colegas del medio urbano. Pineda, Alvarado, Canales (1992), y Balestrini (2006), entre otros, señalan que la muestra representa parte de la población cuyas características deben estar presentes en ella con buen grado de fidelidad, ello se efectúa cuando la población es muy grande o está inaccesible (De Barrera, 2008).

Esta investigación se efectúa en el marco de un programa de maestría, con plazos establecidos, no cuenta con financiación y supone un trabajo individual, al realizar el estudio con los cuatrocientos quince profesionales que componen la población sería inviable. Por ello, se opta realizar el procedimiento del muestreo en las técnicas de recopilación de datos utilizados en la investigación: encuesta y entrevista. Se adhiere a Padua, Ahman, Apezechea y Borsotti (1979), que sugieren determinar para la encuesta una muestra del tipo no probabilístico, denominada muestreo por redes, o “bola de nieve”. En lo referente a las entrevistas, la muestra elegida es de tipo no probabilístico intencional, en la que se selecciona a los individuos de acuerdo al interés del entrevistador.

3.4.1 Universo y población estudiada

Inicialmente, se planea establecer la población del estudio, al identificarse a los doscientos catorce maestros que trabajan en escuelas públicas comunes del ámbito urbano. Luego de sucesivas reflexiones se decide tomar como población a investigar a la totalidad de docentes del CEIP del departamento, es decir cuatrocientos quince docentes, y de allí extraer la muestra para realizar las entrevistas. Se busca así favorecer la diversidad de la muestra y enriquecer su variedad, de modo tal que los datos surjan de esa heterogeneidad controlada, como estrategia del proceso.

Según datos recabados en la Inspección Departamental, la población de maestros públicos activos en 2016 se constituyó por 415 profesionales, distribuidos como se muestra en la tabla 1.

CATEGORÍA DE ESCUELA	CANTIDAD DE MAESTROS
Escuelas Especiales	14
Escuela Rurales	59
Escuela de Tiempo Completo	39
Educación Inicial	84
Escuelas Urbanas Comunes y de Práctica	212
Inspección	7
Total	415

Tabla 1: Población del estudio

Fuente: elaboración personal, en base a datos de ANEP, Monitor Educativo y al informe de la encargada de estadística de la Inspección Departamental.

3.4.2 La selección de la muestra

Se selecciona una muestra de tipo no probabilístico, y se emplea para ello la técnica de muestreo denominada “muestreo por redes” o “bola de nieve”. Este tipo de muestreo se utiliza para abordar poblaciones de difícil acceso. Se utilizan para ello las amistades de las redes sociales. Se ubica en principio a un representante que conduce a otro, éste lleva a su vez a un tercer sujeto, y así sucesivamente hasta que se logra la cantidad propuesta. Tal estrategia puede operar como un certero instrumento para ampliar estudios en diversos campos de investigación, al facilitar el acceso a la población oculta, ampliar el tamaño de la muestra, potenciar el alcance del estudio, reducir costos y optimizar tiempos (Benfield y Szlemko, 2006; Evans y Mathur; 2005 Baltar, Gorjup, 2011).

Para Couper (2000), el grado de respuestas resultantes se asocia a la implementación de estrategias de contacto, el grado de interés sobre la temática, los alicientes ofrecidos, la amplitud del formulario y los componentes técnicos. Según Maronick (2009), la vasta variabilidad de respuestas en formularios aplicadas vía web, se vincula con la implementación de distintos modos de contacto, por lo que se presta especial importancia a estas recomendaciones.

Varios investigadores (Zhou, 2011; Bateman, Gray y Butler, 2010; Toral, Barrero y Cortés, 2010; Toral, Martínez Torres, Barrero y Cortés, 2009; Mendelson, 2007), destacan el valor de las comunidades virtuales como herramientas para recolectar datos. Como sostienen Brickman-Bhutta (2009), la red social “Facebook y otros sitios virtuales permiten llevar a cabo muestreos por bola de

nieve virtual y aprovechar al mismo tiempo la explotación de las fortalezas de los cuestionarios en línea” (p. 4). Por ello se recurre a esas redes sociales al difundir el formulario de encuesta. En base a lo explicitado, se realiza una serie de esfuerzos, con el fin de distribuir masivamente el formulario y favorecer la participación de maestros que trabajen en las distintas categorías de escuelas.

En lo que refiere a las personas a entrevistar, se adhiere a Miles y Huberman (1994), Creswell (2009), y Henderson (2009), para determinar una muestra del tipo no probabilístico intencional. Se definen así muestras diversas o de máxima variación. Se propone mostrar las diversas miradas docentes con respecto a este tema, a la vez que representar la complejidad del fenómeno en estudio. Por ello se escogen individuos capaces de aportar los mayores insumos de carácter informativos posibles con respecto a la temática o que pueden representar una característica de la misma (Bowen, 2008).

Para la selección de los sujetos a entrevistar, también se tiene en cuenta el criterio de relevancia y el criterio de accesibilidad establecido por Marshall y Rossman, (1989), Erlandson, Harris, Skipper, y Allen (1993), y Valles (2003). Además, se atienden las consideraciones pragmáticas determinadas por Hammersley y Atkinson (1995), y los recursos disponibles, especificados por Morse, (1994). Se pretende, por tanto, obtener la máxima rentabilidad, al considerar tanto el tiempo como la accesibilidad, de acuerdo a Stake (2007).

En las muestras cualitativas, la representatividad no tiene que ver con la cantidad y extensión de ciertas características de la población, sino con las vivencias y configuraciones subjetivas, como lo representan en la investigación las percepciones y actitudes de los docentes en relación a la planificación en línea. Así, “el carácter emblemático y la coherencia interna de los datos parecen más importantes que la representatividad numérica y la probabilidad de la muestra” (Chío y Gasetti, 1999, p. 127). Por tanto, la conformación de esta muestra no persigue una representación estadística (Valles, 1999), sino que es una estrategia para lograr heterogeneidad de participantes.

Para cumplir con el criterio anterior, se seleccionan maestros que se desempeñan durante el año 2016 en distintos lugares del departamento, tanto en el medio rural como en el entorno urbano. Se atiende así a un criterio de diversidad geográfica. Por otra parte, se busca que los docentes operen en diversos tipos de escuela, en el entendido de que la diversidad buscada permitirá relevar voces de maestros que desarrollen su tarea en contextos variados. Otro de los detalles tenidos en cuenta fue el de asegurarse que los docentes participantes en esta etapa del estudio ocupen cargos de distinta jerarquía y, en lo posible, cumplan con roles diferentes.

Al ingreso al campo se pauta una entrevista con la Coordinadora del Centro de Tecnología Educativa, quien ubica al investigador en el contexto específico de desarrollo de la instalación de la planificación en línea entre los docentes del departamento a la vez que orienta en la selección de un Maestro de Apoyo CEIBAL (MAC). Luego se procede a contactar a dos Inspectores de Zona, con la finalidad de recabar una mirada holística desde el sistema sobre el tema en estudio. De estas entrevistas a su vez, se obtienen insumos para la selección de dos directores que realizan su labor profesional en escuelas de distintas ciudades, una escuela de práctica y una escuela común que integra la Red Global de Aprendizajes y de algunos de los maestros de aula que conformarían la muestra final. En definitiva, los maestros de aula se seleccionan en base a las sugerencias de inspectores y directores, en tanto otros se suman a la investigación, al tenerse en cuenta las sugerencias de colegas previamente entrevistados. Así, los diez maestros de aula que conforman la muestra, pertenecen a distintos tipos de escuela.

En el transcurso de la investigación algunos entrevistados se constituyeron en lo que McKernan (1999), denomina informantes claves. Se trata de personas que conocen el objeto de estudio y las características o procedimientos propios de la implantación de la innovación, por lo cual son capaces de establecer ámbitos de interés al respecto. Por otra parte, al poseer información relevante y compartirla dentro del marco ético del estudio, se constituyen en colaboradores de la investigación. El aporte de estos maestros fue de gran utilidad a la hora de avanzar en la selección de docentes a los cuales se les realizarían las entrevistas.

En la tabla 2 se representa la muestra seleccionada para realizar las entrevistas.

CARÁCTER DEL CARGO	CANTIDAD	CARACTERÍSTICAS
Centro de Tecnología Educativa	1	Coordinador
Maestro Inspector	2	Inspector de Zona
Maestro director	2	Director (Red Global) Director (Común)
Maestro	10	Práctica Tiempo Completo Especial Común
Maestro de Apoyo CEIBAL	1	Común

Tabla 2: Distribución de la muestra para aplicar entrevistas

Fuente: elaboración personal.

3.5 Rigurosidad científica del estudio

3.5.1 Observancia de los criterios de rigor científico del estudio

Previo al ingreso al campo se considera necesario especificar cuáles son los recaudos que se toman para garantizar la calidad del estudio, criterios explicitados en la figura 18.

META	RELEVANCIA	ESTRATEGIA
Credibilidad Valor de la verdad/ autenticidad	Aproximación de los resultados de una investigación frente al fenómeno observado. Se proporciona seguridad a otros investigadores para que logren confiar en los datos y puedan utilizarlos en investigaciones propias. Los resultados se desprenden de hechos empíricos y no de hechos posibles.	Los resultados son reconocidos como verdaderos por los participantes. Existe observación continua y prolongada del fenómeno. Se efectúa triangulación. Se realizan descripciones fieles de los eventos y contextos de desarrollo del trabajo.
Transferibilidad Aplicabilidad	Los resultados derivados de la investigación cualitativa no son generalizables, pero sí son transferibles. Posibilita que otros lleguen a resultados surgidos de la misma información.	Descripción detallada del contexto y de los participantes. Muestreo teórico. Recogida exhaustiva de datos.
Consistencia Dependencia/ replicabilidad	La complejidad de la investigación cualitativa dificulta la estabilidad de los datos. Tampoco es posible efectuar replicabilidades exactas del estudio.	Triangulación. Empleo de evaluador externo. Descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos.
Confirmabilidad o reflexibilidad Neutralidad/objetividad	Los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad absoluta de las descripciones efectuadas por los participantes. Se establecerá especial vigilancia al sesgo del investigador.	Transcripción textual de las entrevistas. Contrastación de los resultados con la literatura existente. Revisión de hallazgos efectuados por parte otros investigadores. Identificación y descripción de limitaciones y alcances del investigador.
Relevancia	Permite evaluar el logro de los objetivos planteados y establecer si se obtuvo un conocimiento mejor respecto al fenómeno de estudio	Configuración de nuevos planteamientos teóricos o conceptuales. Comprensión amplia del fenómeno. Correspondencia entre la justificación y los resultados obtenidos.
Adecuación teórica/metodológica	Correspondencia adecuada del problema por investigar y la teoría existente.	Contrastación de las preguntas con los métodos. Reajustes del diseño.
Verosimilitud	Las afirmaciones que se efectúan al generarse teoría deben ser originales, aunque basadas en hechos que forman parte de la acción social natural.	Excluir sucesos raros o excéntricos a menos que cumplan un rol determinante o tengan un interés central en la investigación.

Figura 18: Criterios de rigor en la investigación

Fuente: elaboración personal en base a Noreña et al (2012, p. 263) y Umpiérrez (2016, p. 145).

Los autores Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012), afirman que la aplicación de estos criterios “permite valorar la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación, y de las técnicas de análisis para la obtención y procesamiento de los datos”. El rigor científico debe de estar presente durante toda la investigación. Consiste en planificar, desarrollar, analizar y evaluar todo el proceso de investigación (p. 265).

El investigador debe operar de forma sistemática e imparcial, tanto en lo referente a sus registros de campo como al efectuar la triangulación teórica. Por ello ha de observar los criterios de rigor científico necesarios para el desarrollo de la investigación y atender, a su vez, a la importancia de la ética, durante todo el proceso. Por tanto, la acción de atender la observancia de tales criterios constituye una tarea de suma importancia.

Como forma de garantizar la verosimilitud, durante esta investigación se tuvo especial cuidado en excluir algunos datos poco usuales o considerados extremistas, que pudiesen condicionar o desviar los resultados de la investigación. Por su parte, para asegurar la imparcialidad y vigilar el sesgo, durante el proceso de análisis de los datos, se recurrió al tutor de tesis. Se buscó así visionar el trabajo desde las diversas perspectivas individuales de los individuos que conformaron el equipo de investigación asociado al fenómeno, como plantean Denzin (1978), Moran-Ellis, Alexander, Cronin, Dickinson, Fielding, Sloney y Thomas (2006).

3.5.2 Observancia de los criterios de rigor ético

La incursión en campo no consiste en una simple tarea de recopilación informativa, dado que el mismo “está caracterizado por todos los elementos del drama humano que se encuentran en la vida social: conflicto, hostilidad, rivalidad, seducción, tensiones raciales, celos” (Taylor y Bogdan, 1997, p. 63). Se sugiere entonces la aplicación, en este tramo de la investigación, de una serie de principios éticos como el consentimiento informado, la privacidad y la confidencialidad (Sandín, 2015).

En la figura 19 se presenta la relación de criterios y relevancia de las cuestiones éticas, tomadas en consideración para efectuar el presente estudio.

CRITERIOS	RELEVANCIA
Consentimiento informado	Los participantes deben acordar con el investigador su condición de informantes. Conocen tanto sus derechos como sus responsabilidades.
Confidencialidad	Asegurar la protección de la identidad de los individuos que operan como informantes de la investigación.
Manejo de riesgos	Este requerimiento se relaciona con los principios de beneficencia y no maleficencia, establecidos para efectuar investigación con seres humanos.
Entrevistas	Consiste en una interacción social en la cual no deben generarse actitudes que condicionen las respuestas de los entrevistados.
Grabaciones de audio	Se deben resguardar los archivos en forma confidencial. El investigador debe ser cauteloso en sus acciones, proteger y garantizar la total confidencialidad, el respeto mutuo y el anonimato absoluto de los participantes.

Figura 19: Criterios éticos en la investigación.

Fuente: elaboración personal en base a Noreña et al (2012, p. 263).

De acuerdo a Punch (1994), el término “consentimiento informado”, con el que se denomina al documento en que el individuo expresa claramente su intención de colaborar voluntariamente con la investigación, refiere al derecho de los actores relevados, de informarse sobre qué serán consultados o investigados, a la vez de conocer las líneas generales del estudio. Los participantes consintieron expresamente en constituirse en informantes; ello implica poseer tanto derechos como responsabilidades, ya sea en el desarrollo como en la consecución del estudio (Christians, 2000).

Así, el hecho de garantizar la confidencialidad de los datos obtenidos, para resguardar de esa manera la privacidad e identidad de los profesionales participantes de la muestra, constituye un elemento de interés particular “pues ninguna persona puede sufrir daño ni sentirse incómoda con el desarrollo de una investigación” (Sandín, 2003, p. 210). En tal sentido Gibbs (2007), establece que “las cuestiones éticas influyen en la investigación cualitativa lo mismo que en cualquier otra investigación. Sin embargo, afectan sobre todo a las fases de planificación y recogida de datos” (p. 27). A su vez que también “debe dárseles la opción de retirarse de la investigación en cualquier momento” (p. 27).

Se enfatizó en la protección de la identidad de los individuos participantes, pues una limitante del estudio, es la de encontrarse acotado temporal y geográficamente. La misión de asegurar la confidencialidad y el anonimato de los participantes no resulta una tarea sencilla, debido a la poca amplitud del territorio en que se desarrolla un estudio como éste, el número de actores involucrados y las posibles relaciones laborales o jerárquicas entre ellos. Por tal razón se decidió no especificar en el estudio si las expresiones de quienes cumplen roles de supervisión docente, provienen de directores o inspectores. A todos ellos se refiere bajo el término de supervisores.

Bottorff (2003); Moreira, Yoshitko y Angelo (2005), coinciden en considerar que otro detalle de importancia lo constituye el rigor con que deben de guardarse los archivos de audio, utilizados durante el proceso de recolección de datos. En tal sentido sostienen que, frente a cualquier situación, se deben de asegurar tanto la confidencialidad como el anonimato, para garantizar el respeto de los participantes. En esta investigación se considera que la información relevada es un elemento valioso y delicado, por asociarse a cuestiones íntimas de la personalidad humana. Se presta, por tanto, cuidado a detalles de implicancia ética, en particular durante las etapas de recopilación y procesamiento de datos.

3.6 Categorías apriorísticas

De acuerdo a Albert (2007), las categorías son cajones conceptuales capaces de almacenar información. Es necesario entonces identificar previamente las unidades de significado que ofician como sustento del análisis. Para esta investigación, las categorías elaboradas antes del ingreso al campo, se disponen a modo de herramientas conceptuales y operacionales que faciliten el proceso de recogida y organización de la información.

Para este trabajo se distinguen las categorías, “que denotan un tópico en sí mismas”, y las subcategorías, “que detallan dicho tópico en microaspectos” (Cisterna, 2005, p. 46). En tal sentido, al analizar la categoría vinculada a las percepciones de los docentes sobre planificación en línea se identificaron a priori dos subcategorías conceptuales: “concepciones teóricas” e “implicaciones prácticas”.

Se entiende por concepciones teóricas, según Capote (2005), a un sistema de ideas sostenido por conceptos o juicios fundados en una teoría que posee determinada persona o grupo sobre cierto objeto. Montoya (2008), señala que la concepción teórica facilita la comprensión y explicación de los fenómenos. Rojas (2010), agrega que las categorías deben de ser heurísticas, por lo que, además de resultar relevantes para el estudio, deben estimular la comprensión del lector.

En base a la teoría relevada se elabora la figura 20, con las categorías apriorísticas que se utilizarán posteriormente, en la etapa de análisis de los datos.

ÁMBITO TEMÁTICO	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS GENERALES	SUBCATEGORÍAS
Planificación docente	Conocer y comprender las percepciones y actitudes de los docentes respecto a una innovación educativa.	Identificar y caracterizar las percepciones y actitudes de los maestros sobre la planificación en línea, implementada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria en el año 2016.	Percepciones ante la planificación en línea.	Teóricas pedagógicas Teóricas didácticas Prácticas organizativas
			Actitudes ante la planificación en línea.	Valencia positiva o negativa -Actitud Positiva -Actitud negativa Indiferencia o ambivalencia -Ausencia de actitud -Actitud neutra -Actitud ambivalente
		Describir las relaciones entre las percepciones identificadas y las actitudes evidenciadas frente a la innovación propuesta.	Relaciones entre percepciones y actitudes.	-Técnicas- -Ideológicas -Económicas -Tecnológicas -Generacionales
		Analizar las percepciones y actitudes de los maestros estudiados en relación con sus características (edad, cargo, etc.).	Diferencias entre percepciones y actitudes	

Figura 20: Categorías apriorísticas.

Fuente: Elaboración personal en base a Cisterna, 2005, p. 66

Estas categorías, denominadas apriorísticas, se construyeron antes del proceso recopilatorio de información. Para el caso de las subcategorías, algunas fueron pensadas antes del ingreso al campo, otras surgieron durante el análisis de datos, derivadas de los emergentes. En base a Elliot (1990), las categorías elaboradas a priori se alinean con lo que el autor llama conceptos objetivadores, en tanto las categorías emergentes se vinculan con los denominados conceptos sensibilizadores.

3.7 Organización del trabajo de campo

Luego de haber desarrollado las tareas preparatorias, se procedió a ingresar al campo de estudio. En la figura 21 se resumen las acciones planificadas y ejecutadas durante esta etapa.

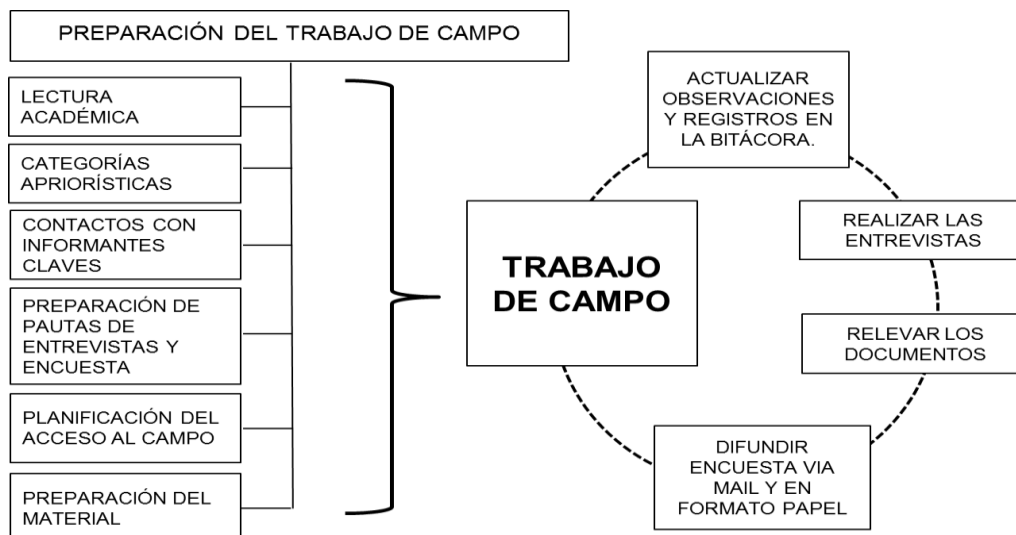


Figura 21: Organización del trabajo de campo

Fuente: elaboración personal.

El campo no sólo refiere a espacios físicos donde recabar insumos, tampoco es un lugar único. Allí el investigador transita de un espacio a otro, incluso puede estar en varios sitios a la vez, pues jamás se encuentra absolutamente dentro ni totalmente fuera de su campo, sino que ocupa un espacio intermedio (Katz, 1994). Con tal criterio, se distribuye el formulario de Google el 7 de noviembre de 2016 y el 10 de noviembre se realiza la primera entrevista. Mientras, se profundiza en el marco teórico, en tanto se clasifican, organizan y analizan los documentos relevados para esta investigación.

Taylor y Bogdan (1987, p. 20), aluden al método cualitativo como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Es por ello que se tuvo particular interés en que la recolección de datos se efectuara en ambientes cotidianos del docente participante de la investigación. Los autores afirman que “el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos” (1987, p. 6). Se opta así por coordinar para realizar las entrevistas, en las instituciones donde los docentes seleccionados para la muestra desarrollan su labor.

Tanto en el proceso de difusión de la encuesta como en el período de realizar las entrevistas, se buscó brindar una imagen de respeto y neutralidad que operase como garantía de que lo actuado o producido no dañe a la institución involucrada. Por ello se solicitó permiso al CEIP para recolectar datos en las instituciones. Además, se informó a los maestros sobre la actividad, presentándoles,

junto al documento de consentimiento, un resumen de la investigación. A su vez, se implementó un sistema de registros, también llamado notas de campo, de toda comunicación establecida con el sistema o los maestros, ya sea para la solicitud de permisos o al momento de efectuar los acercamientos primarios al campo.

3.7.1 Recopilación de documentos

El análisis documental refiere al abordaje minucioso de insumos provenientes de fuentes con un grado importante de credibilidad. Tal consideración resulta muy útil no sólo para relevar datos específicos, relacionados con el tema de estudio, sino también para confirmar o no la información recogida a través de las demás técnicas aplicadas. Se buscó relevar todos los datos que manejan tanto maestros de aula como jerarcas docentes en relación a la propuesta de planificación en línea.

En vista de que la normativa referente al tema surgió de ámbitos oficiales del CEIP, se ingresó en principio al sitio específico que éste dispone para alojar toda su documentación pública. De allí se extrajeron varios documentos, los que se complementaron con otros obtenidos en los sitios web de las Inspecciones Departamentales. La autoría de tales documentos corresponde mayoritariamente a CEIP en general, aunque en algunos se especifica que provienen de Inspección Técnica, en tanto otros fueron emitidos desde GURÍ y Red Global. Se trata de actas y comunicados que llegaron a los maestros por diversas vías, a saber: correos personales enviados desde Inspección, difusión en páginas institucionales y comunicación mediante las direcciones escolares.

3.7.2 Aplicación de la encuesta

Miller y Sonderlund (2010), estudian diversos formatos muestrales aplicados desde la web. Sostienen que, al trabajar en poblaciones ocultas, el acceder y visibilizar las opiniones de los sujetos, resulta de alto valor para la investigación. Sin embargo, hay que considerar que tanto la calidad de los datos como el peligro del sesgo al efectuar la selección, se vinculan con defectos de la muestra, dificultades en el acceso a la web, falta de respuestas en variables de interés y/o posibles fallos de medición. Se trata de obstáculos que influyen en la confiabilidad de una investigación virtual (Flick, 1992).

Luego de enviar correos con las invitaciones o formularios, y al no obtener avances en la captación de participantes por dicha vía, se recurrió a las redes sociales Facebook y WhatsApp. En tal sentido

Sánchez, Muñoz y Montoro (2009), sostienen que este tipo de encuestas, si bien comparten alguna característica con los medios tradicionales de difusión, presentan diferencias en su administración y el cuidado de sus resultados.

El formulario se distribuyó entre los maestros que trabajan en instituciones públicas del departamento, desde el siete de noviembre de dos mil dieciséis hasta el cuatro de febrero de dos mil diecisiete. Para mejorar la tasa de respuesta y la calidad de éstas, se realizaron invitaciones personalizadas. En tal sentido se sigue lo explicitado por Joinson, (2008); Cho y LaRose, (1999); Musch y Reips, (2000); Heerwegh y Loosveldt, (2002); Kelly y Mckenzi, (2002); Porter y Whitcomb, (2003). Se atendió al hecho de que el uso masivo de estas invitaciones parecería aumentar la participación en la encuesta (Sanchez, Muñoz y Montoro, 2009, p. 49). También se incrementó el número de contactos (Crawfordm, McCabe, Couper y Boyd, 2002), detalle que permitió incrementar la tasa de respuestas durante la distribución de la herramienta.

Por otra parte, se facilitó el acceso de los maestros a la encuesta mediante el préstamo ocasional de una computadora portátil con conectividad, por si estos docentes no contaban con tal herramienta y/o carecían de conexión web. También se contó con formularios impresos para quienes no contaran con el recurso digital u optasen por contestar en papel. Conjuntamente, se prestó especial atención a la configuración de las preguntas, en relación a los objetivos de la investigación. Por tanto, en algunas interrogantes se estableció la obligatoriedad de respuesta, al considerarse de gran importancia el dato consultado. En otras el encuestado podía optar por no responder, debido al menor rango de importancia que revestían tales preguntas específicas.

A la fecha de realización del formulario, el número de maestros que ejercía públicamente en el departamento de referencia, sea en cargos de docencia directa o indirecta, era de cuatrocientos quince profesionales. En vista de que fueron ochenta y siete los formularios recabados, se establece que la tasa de respuesta obtenida alcanzó el 21% de la población. Es decir que, al menos uno de cada cinco maestros del departamento se sumó efectivamente a esa actividad totalmente voluntaria.

El índice de respuestas al formulario no alcanzó el porcentaje aconsejado para efectuar generalización de hallazgos, el que asciende al 36% de las respuestas, según establece Serrano (2016, p. 36). Sin embargo, como el estudio no se propone realizar prácticas de generalización, todos los insumos recabados con el formulario, son considerados como elementos de elevada valoración para el desarrollo de la presente investigación, en particular aquellos que aluden a la variedad de información proveniente de las interrogantes abiertas.

En la tabla 3 se establece un registro de las respuestas acumulativas al cuestionario.

Período	Cantidad de encuestas	Porcentaje (acumulado)	N ° de encuestas (acumuladas)
Nov-16	63	73	63
Dic-16	15	90	78
Ene-17	1	91	79
Feb-17	8	100	87

Tabla 3: Respuestas acumulativas del cuestionario

Fuente: elaboración personal.

Durante el mes de noviembre, a medida que el formulario se difundió, se recogieron las mayores cifras de respuestas, lo que implica que el comienzo de la consulta fue activo. En diciembre se produjo un descenso en el registro de opiniones. Si se tiene en cuenta que a mediados de dicho mes los maestros culminan sus actividades escolares y se dedican a tareas administrativas, puede afirmarse que el desarrollo de la encuesta en tal período también fue dinámico. En enero, mes donde no se efectúan actividades escolares, al disminuir la cantidad efectiva de permanencia de la encuesta en campo, se obtiene sólo una respuesta al formulario. En febrero se observa un repunte en el registro de opiniones. En ese mes se intensificó el reenvío de la invitación a completar el formulario.

En la figura 22 se visualiza la curva de esfuerzo, que representa la forma en que evolucionó el número de respuestas, durante los 83 días cuando el formulario estuvo operativo. Ese lapso corresponde al período comprendido entre el 14 de noviembre de 2016 y el 5 de febrero de 2017.

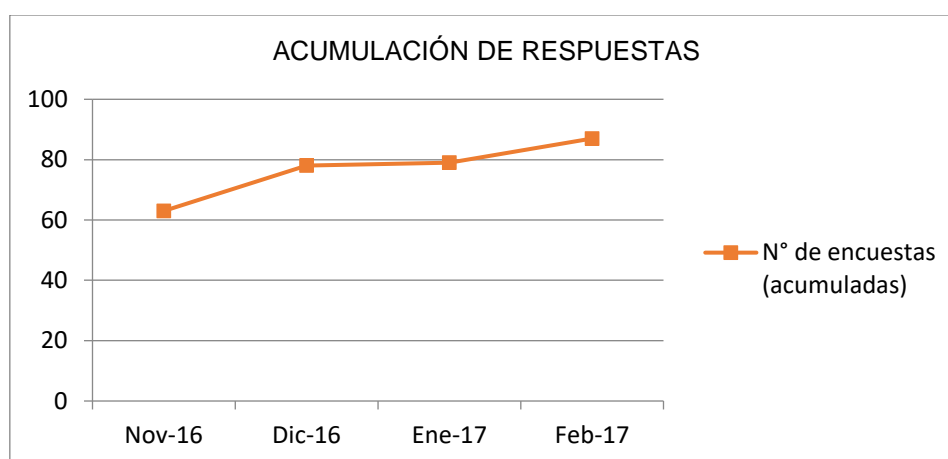


Figura 22: Desarrollo temporal de respuestas

Fuente: elaboración personal.

Quizá la decisión de mantener la encuesta operativa durante tanto tiempo pudiese generar sesgo. En previsión de ello se mantuvo la vigilancia del formulario mediante un análisis atento de las respuestas. En tal sentido, se controló que lo expresado no se repitiese por reproducción o copiado de respuesta. Esta vigilancia debió realizarse a la vez que se contrastaba el arribo a la saturación, por lo que se efectuó una doble observación: controlar tanto la espontaneidad como la originalidad de las respuestas, aun cuando en aquellos casos en que éstas expresasen concepciones similares.

Las intervenciones realizadas para difundir el formulario, si bien determinaron “saltos” cuantitativos, obtuvieron insumos cualitativos, al recogerse variadas opiniones. Fue así que se captaron opiniones de docentes rurales y urbanos, de escuelas comunes, práctica, aprender, tiempo completo y especial. Además, la muestra presentó diversidad a nivel de edades y antigüedad, entre otros detalles. A su vez participaron maestros que planifican tanto en papel, como en soporte digital, e incluso en línea.

3.7.3 Realización de las entrevistas

Aunque las entrevistas se realizaron basadas en una guía de preguntas abiertas, se intentó generar un clima ameno y espontáneo, como sugiere Bertraux (1997), razón por la cual en algunos casos se modificó el orden o la cantidad de preguntas. Para el relevamiento se planificó un guion organizado en temáticas. Se tuvo en cuenta roles y jerarquías de los docentes seleccionados: coordinadora del Centro de Tecnología, Inspectores, Directores, Maestros de Apoyo CEIBAL y Maestros.

Se utilizó la grabadora de sonido para registrar la mayoría de las entrevistas. La entrevista E16 no se grabó pues el participante solicitó que se realice sólo registro escrito. De la E2 y la E10 no existe registro en audio. Se realizaron por Hangouts y Skype, luego de desgrabarse los audios se perdieron los archivos sonoros, por problemas del software empleado. En la figura 23 se ordenan las entrevistas. Se asigna la letra “E” para indicar la técnica y el número para indicar el orden.

Entrevista	Fecha	Método	Registro
E1	10/11/2016	Videoconferencia individual	Audio
E2	04/12/2016	Skype	Registro Escrito
E3	06/12/2016	Presencial individual	Audio
E4	23/12/2016	Presencial individual	Audio
E5	23/12/2016	Presencial individual	Audio
E6	28/12/2016	Presencial individual	Audio
E7	29/01/2017	Presencial individual	Audio

E8	03/03/2017	Presencial individual	Audio
E9	10/03/2017	Presencial individual	Audio
E10	11/03/2017	Hangouts	Registro Escrito
E11	05/03/2017	Presencial individual	Audio
E12	05/03/2017	Presencial individual	Audio
E13	06/03/2017	Presencial individual	Audio
E14	17/03/2016	Presencial individual	Audio
E15	07/04/2017	Presencial individual	Audio
E16	07/04/2017	Presencial individual	Registro escrito

Figura 23: Fecha y modalidad de las entrevistas

Fuente: elaboración personal.

3.8 Metodología de análisis

Se tomó como referencia a Miles y Huberman (1994); Rubin y Rubin (1995); Álvarez-Gayou (2005). Éstos proponen cuatro etapas, como se explicita en la figura 24, que representa a su vez la pertinencia de iniciar cada nuevo ciclo luego de examinar el anterior. Esta metodología permite contemplar la información recogida y la revisión de los datos bajo nuevos criterios de categorización.



Figura 24: Pasos para el análisis de datos

Fuente: elaboración propia sobre Miles y Huberman (1994); Rubin y Rubin (1995); Álvarez-Gayou (2005).

Este proceso consistió inicialmente en organizar todos los textos recopilados en campo: documentos, respuestas al formulario de la encuesta, grabaciones y registros manuscritos derivados de las entrevistas vinculadas a la innovación en estudio, la planificación en línea. En una segunda etapa se procedió a capturar, ordenar y transcribir los datos, de forma tal que estas evidencias queden registradas en soporte virtual. Se ordenaron los documentos oficiales digitalizados con criterio cronológico. Se descargó la tabla en Excel obtenida luego de exportar los datos de la encuesta desde la aplicación de Google Form. Se transcribieron con fidelidad todas las entrevistas grabadas. Esta organización previa, facilitó la etapa de análisis, al contarse así, con la totalidad de los textos digitalizados, clasificados y ordenados.

La estrategia a utilizar en el estudio es la de analizar el contenido textual. Para ello se procedió a identificar en todos los textos las unidades básicas de análisis, o sea seleccionar los elementos lingüísticos que abordan el tema estudio y lo esclarecen. Esos fragmentos constituyen unidades temáticas, y su abordaje analítico es lo que Patton (2003), denomina análisis de contenido temático. Krippendorff (1990), lo define como el "conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos" (p. 11).

A su vez, el análisis de contenido constituye un "proceso de identificar, codificar y categorizar los patrones primarios en los datos" (Patton, 1990, p. 381). En tanto Marshall y Rossman (1989), afirman que se trata de "una técnica que permite examinar datos para determinar si los datos apoyan o no una hipótesis" (p. 98). Por tanto, mediante la tarea de análisis y posterior codificación es que se logra convertir las unidades y categorías de análisis, en unidades de registro. Esa transformación, posibilita tanto la descripción inmediata como el posterior análisis de los datos, después de cuantificarse tales insumos. Para ello se ha considerado que "codificar es una manera de indexar o categorizar el texto para establecer un marco de ideas temáticas sobre él" (Flick, 2007, p. 64).

Durante este proceso de análisis, se codificó la información en etapas. Maxwell (1996), sugiere que las categorías de codificación pueden extraerse "de la teoría existente, otras son desarrolladas inductivamente por el investigador durante el análisis y aún otras (...) son tomadas a partir de la estructura conceptual de las personas estudiadas" (p. 12). En esta investigación, tanto para la codificación de los textos de las preguntas abiertas de la encuesta, como en la asignación de códigos a las entrevistas transcritas, se emplearon al inicio las categorías apriorísticas detalladas en la figura 20 de esta tesis y se integraron al estudio las categorías que fueron emergiendo durante el análisis.

En la realización del análisis de datos cualitativos pueden surgir ciertas dificultades vinculadas con la naturaleza polisémica de esa información, la naturaleza predominantemente verbal y la cantidad de información recogida (Rodríguez, Gil y García, 1996). Y es que el proceso de análisis es una tarea compleja, ya que el examinar los múltiples significados con rigor científico, exige una organización y planificación determinada, para definir qué significados extraer de la realidad que se estudia (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005), por ello se valoraron posibles estrategias de análisis.

Los programas de software para el análisis de datos ofrecen diferentes herramientas y formatos para codificar, pero los principios del proceso analítico son los mismos, tanto si se hace manualmente como si se efectúa empleando la ayuda de un programa de ordenador (Patton, 2002). En esta investigación, no se optó utilizar un software especializado para el análisis pues, se consideró que los datos obtenidos no son excesivos para un análisis manual. Además, como el trabajo se inscribe en un ámbito académico de formación, se consideró pertinente realizar la codificación e integración de datos en forma manual en un entorno virtual, mediante el uso de procesadores de texto. Esa tarea permitió repensar el proceso de análisis de datos, mediante la actuación y reflexión constante, a manera de “reorganizar nuestro sistema mental para reaprender a aprender” (Morín, 1981, p. 35).

En esta etapa se atendió al surgimiento de posibles categorías emergentes, dado que “...el análisis que genera las categorías, es un proceso de comparación y tipologización, que extrae teoría del material empírico; es un proceso inductivo...” (Bolívar et al., 2001). A su vez, la codificación diagramada en el análisis de las preguntas abiertas de la encuesta, se empleará tanto en el análisis de los formularios como en las entrevistas. Finalmente, para analizar los resultados, se procedió a integrar toda la información y relacionar así las categorías con los fundamentos teóricos.

3.8.1 Tratamiento y análisis de los datos

Para comprender estrategias de comunicación y difusión e identificar mensajes explícitos e implícitos utilizadas por el CEIP al promover la planificación en línea entre los docentes, se realizó un análisis de contenido de la documentación emitida por Inspección técnica, GURÍ y Red Global de Aprendizajes. Una meta perseguida con esta técnica fue la de denotar tanto el contenido manifiesto como el contenido latente de los datos analizados, (Bardín, 1996; Krippendorff, 1990; Mayring, 2000). En esta etapa, se tuvo en cuenta lo sugerido por Sandoval (1996), citado en Tójar Hurtado (2006). Se realizó una lectura profunda del contenido y se efectuaron notas al margen, buscando tendencias, similitudes, contradicciones y/o patrones. Este punto del proceso se visualiza en la figura 25.

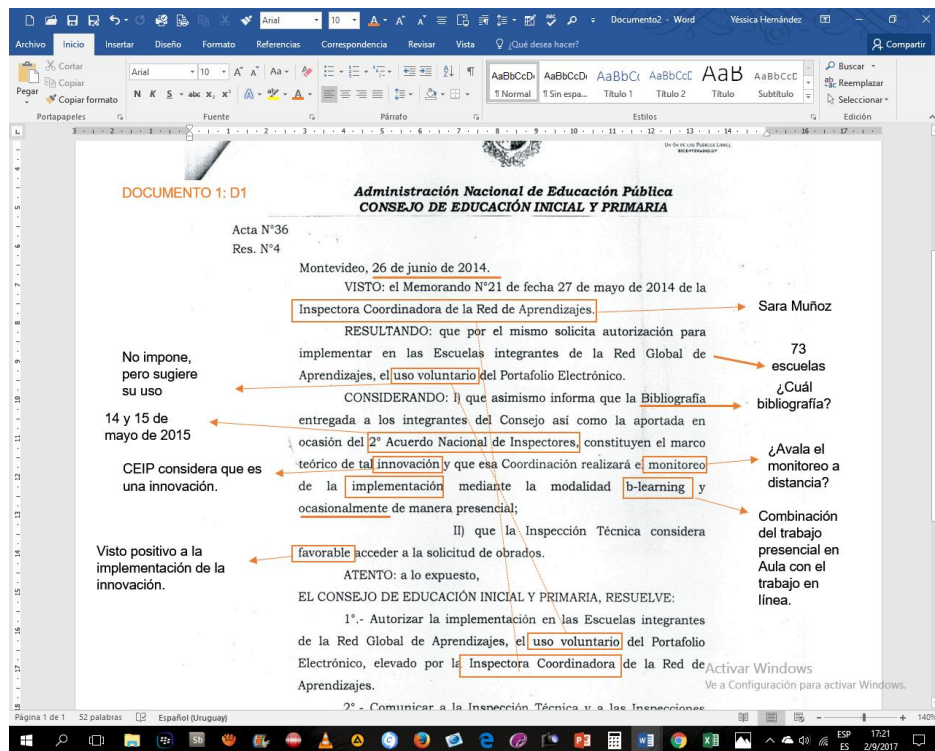


Figura 25: Análisis de contenido de los documentos

Fuente: elaboración personal.

Para organizar la información se elaboró previamente una pauta de análisis documental, con el objetivo de registrar y acumular los datos de los documentos analizados. En esta investigación, la ficha elaborada es utilizada en soporte digital. El instrumento permite registrar los datos e informaciones seleccionadas (Hurtado, 2008). Para este caso, (ver ANEXO I), durante el trabajo de análisis se utiliza una ficha de trabajo. Luego se efectuó una lectura cruzada y comparativa de documentos con la intención de construir una síntesis comprensiva global. Esa tarea se realizó en forma manual pues se contó con los documentos escaneados en formato de imagen. Después de realizada esta lectura en profundidad, se procedió a realizar una síntesis del contenido de cada documento, con el propósito de integrar los datos

Una vez finalizado el análisis de los documentos, se continuó con el tratamiento y análisis de los datos obtenidos en la encuesta y entrevistas. Como se aprecia en la figura 26, las entrevistas fueron transcritas mediante la aplicación “oTranscribe”, con el fin de lograr una copia fiel de las expresiones emitidas por los entrevistados. Arkinson (1998), recomienda que para identificar la mayor cantidad de información de una entrevista se debe de realizar una transcripción completa de lo grabado. Taylor y Bogdan (1987), también sostienen que, “todos los datos pueden relativizarse. Para entenderlos, hay que detenerse en el modo en que fueron recogidos. No se descarta nada...” (p. 171).

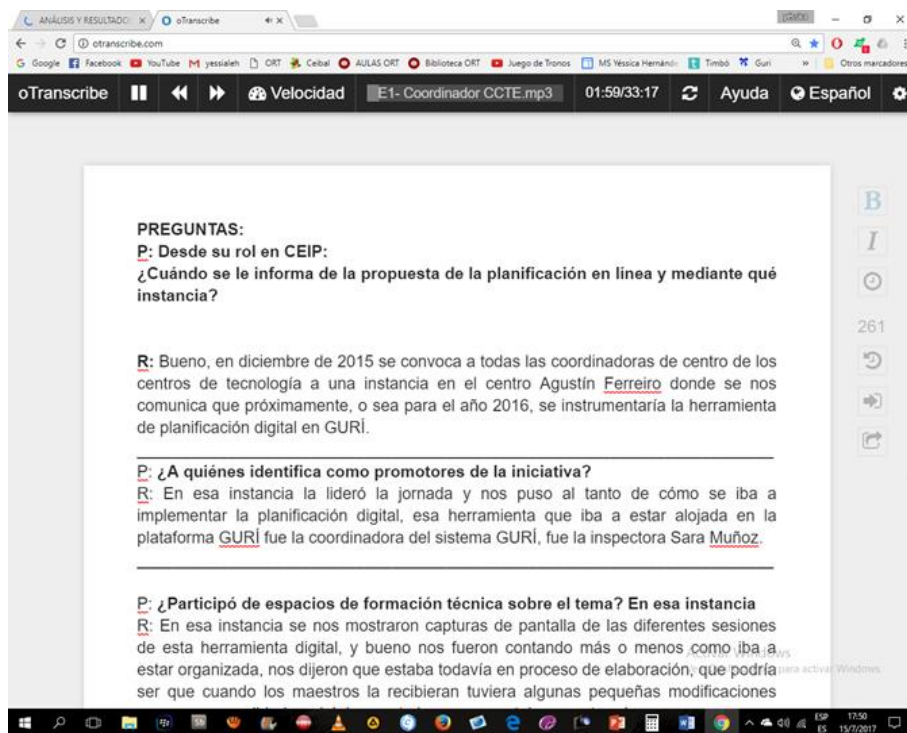


Figura 26: Transcripción de entrevista en programa en línea OTranscribe

Fuente: elaboración propia.

Otras de las consideraciones que realiza Arkinson (1998), refiere a la importancia de que el investigador realice modificaciones durante la edición de los textos para que el relato oral del entrevistado sea más legible. En estas transcripciones, además de modificarse las puntuaciones o conformaciones de los párrafos se corrigieron algunas conjugaciones verbales o pronunciación de palabras, de manera que los textos se acerquen al lenguaje estándar. Siguiendo a este autor, también se optó por quitar algunas muletillas (Mmm, Ehhh, etc.) dejando otras como “sabes”, “viste”, “es decir”. Se consideró oportuno este proceder debido a que esta investigación no pretende específicamente realizar un análisis de expresión sino efectuar un abordaje del contenido semántico de los textos emitidos por los docentes.

En este punto del trabajo, se efectuó una lectura primaria del material relevado. Esta actividad permitió una aproximación global de las percepciones y actitudes de los docentes respecto a la planificación en línea. La tarea de leer y revisar los datos es una de las tareas primordiales en investigación cualitativa (Hernández et al., 2015). En este estudio se utilizó una bitácora virtual donde se fueron documentando todas las instancias de análisis sistemático, parcial y/o total del contenido de los textos. Los datos obtenidos de las preguntas abiertas de la encuesta y de las entrevistas se delimitaron o subrayaron los fragmentos textuales que referían a las percepciones y a las actitudes evidenciadas. Ryan y Bernard (2003), señala como una de las tareas fundamentales es identificar en

el cuerpo de los textos las unidades de análisis, que en este caso refiere a aquellos trozos de texto que reflejan un único tema, se constituyen en sí, en unidades temáticas. Patton (2003), denomina a este tipo de tarea como análisis de contenido temático. Otra de las estrategias utilizadas durante el análisis fue la anotación al margen o memos, de los procesos reflexivos. En la figura 27 se visualiza este proceso.

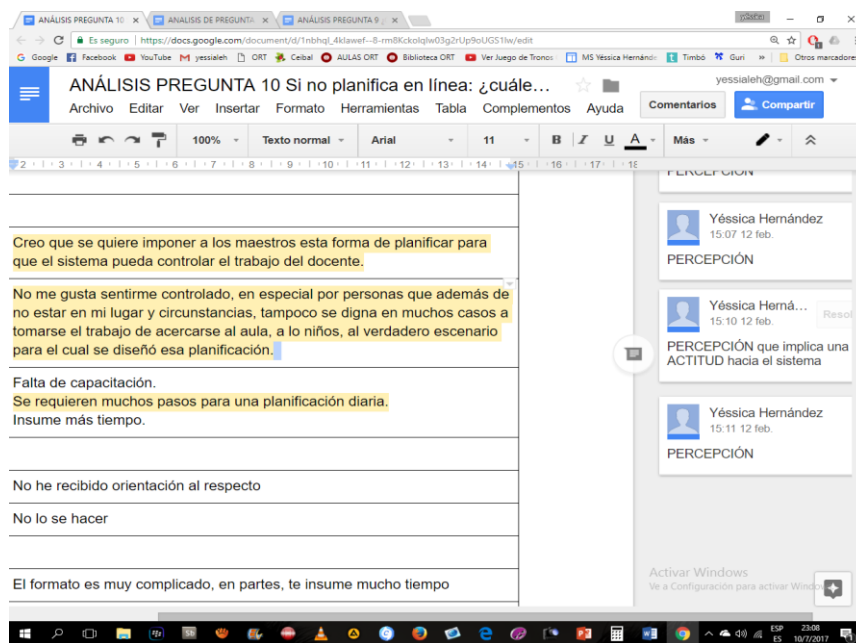


Figura 27. Identificación primaria de percepciones y actitudes

Fuente: elaboración personal

Luego de este proceso analítico, se procedió a realizar la codificación de los textos con las categorías apriorísticas. Esta etapa implicó reelaborar los datos brutos agrupándolos en conjuntos homogéneos o “clusters”, bloques de información agrupan datos de sentido similar. También se reconstruyen, las categorías apriorísticas, y surgen las emergentes. Estos bloques de información presentan conceptualizaciones o reglas descriptivas que justifican ese agrupamiento (Miles y Huberman, 1984).

Se realizó una codificación abierta que supone segmentar datos y clasificar expresiones en unidades de significados para asignar anotaciones y códigos (Flick, 2007). En la categoría “Implicaciones Prácticas” surgió una, denominada “gestión de la información”, que presentaba subcategorías: editable, accesible, mejora la organización, favorece síntesis, base de datos, soporte de hipervínculos. Otra, denominada “Optimiza”, tuvo subcategorías como: tiempo, espacio y recursos. Al avanzar en el análisis, las categorías se asociaron a códigos menos concretos; así, los códigos

reagrupados representaron el contenido de modo más abstracto. En la categoría “prácticas organizativas” surgió la emergente “aportes”: tiempo, espacio, recursos, editabilidad, accesibilidad y organización. Los códigos se reconstruyeron en base a “expresiones de los entrevistados (códigos in vivo)” (Flick, 2007, p. 195). Se codificó enunciado por enunciado y se siguió a Strauss y Corbín (1990), quienes proponen asignar y desarrollar las categorías, donde “los acontecimientos e incidentes similares se etiquetan y agrupan para formar categorías” (Strauss y Corbín, 1990, p. 74). La figura 28 refiere esta primera etapa.

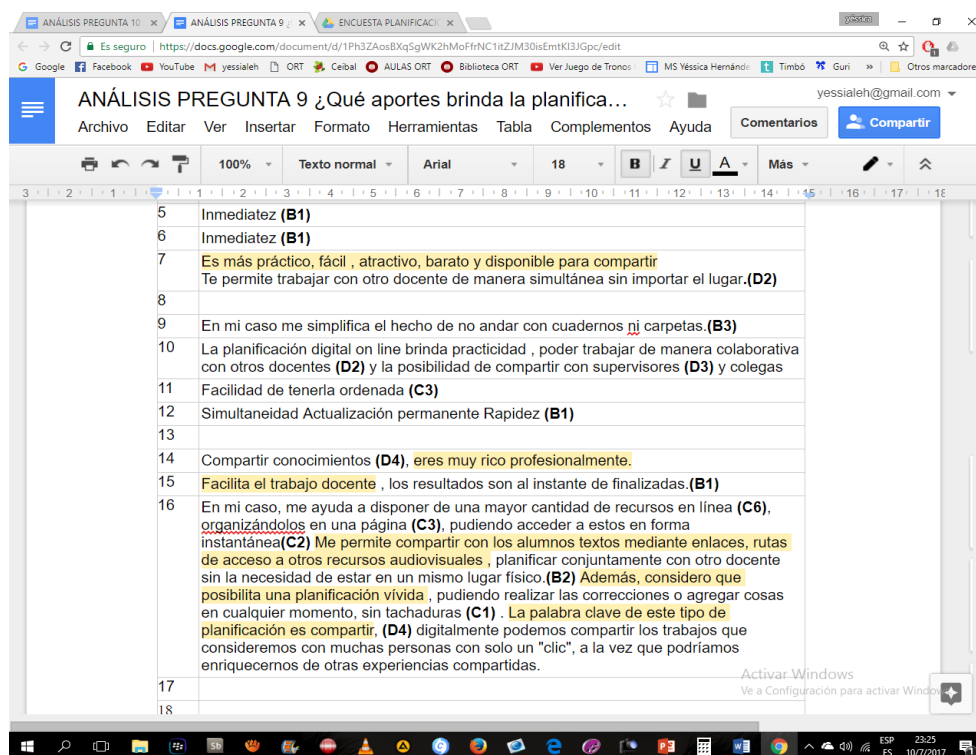


Figura 28. Codificación primaria de contenido

Fuente: Elaboración propia

Una vez realizada la codificación en todo el material, se procedió a agrupar los fragmentos que correspondían a cada categoría. Se utilizó para ello un procesador de texto, asignándole a cada fragmento extractado un código. Luego, reclasificaron y reinterpretaron los datos; lo que Weis (1994), denomina integración local. El peso del análisis se centra así, en los datos acumulados en las categorías descriptivas o conceptuales. Ello permite establecer relaciones e inferencias entre los temas y datos con la teoría previa (Mayring, 2000), en un proceso de reflexión y retroalimentación permanente. Por último, se organizó todo el material de análisis de manera coherente, de acuerdo con una línea argumental con secuencias explicativas y/o narrativas. En este caso, esta línea argumental contará con los siguientes títulos: “teóricas pedagógicas”, “teóricas didácticas” y “prácticas organizativas”.

4 CAPÍTULO IV - PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El proceso de análisis de datos provenientes del estudio, presentado en la figura 29, se desarrolló en forma recursiva. Ello implicó un constante esfuerzo de construcción, deconstrucción y reconstrucción, tanto de los códigos como de las categorías y de las relaciones entre ambos, algunas categorías no surgieron en simultáneo sino en distintos momentos de la codificación.

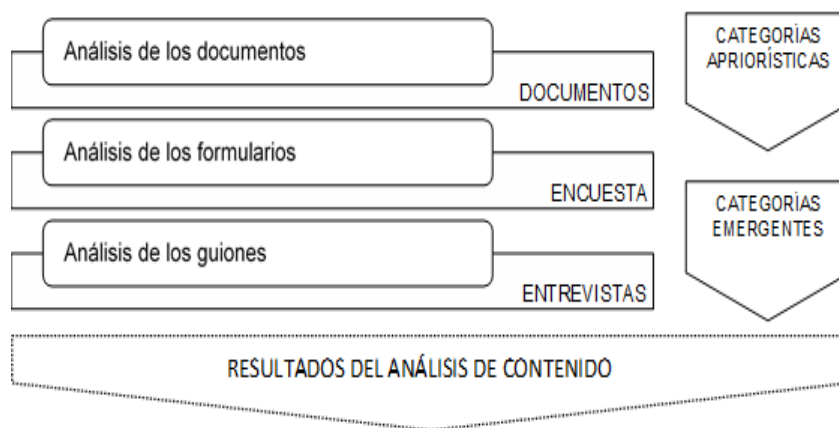


Figura 29: Proceso de análisis

Fuente: elaboración personal.

Se destaca que la decisión de emplear una metodología de investigación mixta con énfasis en lo cualitativo, fortaleció esta etapa del estudio, ya que las estrategias seleccionadas permitieron la incorporación de determinados insumos, como imágenes, narraciones o verbalizaciones de los actores, que, de una u otra manera, ofrecieron mayor sentido a los datos específicamente numéricos.

4.1 Resultado del análisis documental

Previo al análisis, se organizó toda la documentación oficial en un cuadro ordenado con criterio cronológico. Allí se enuncia la serie completa de documentos relevados para el desarrollo del estudio. Ésta se procesa y sintetiza a nivel formal y de contenido. Simultáneamente se presenta, a modo de síntesis, una referencia a los detalles informativos más relevantes para el estudio.

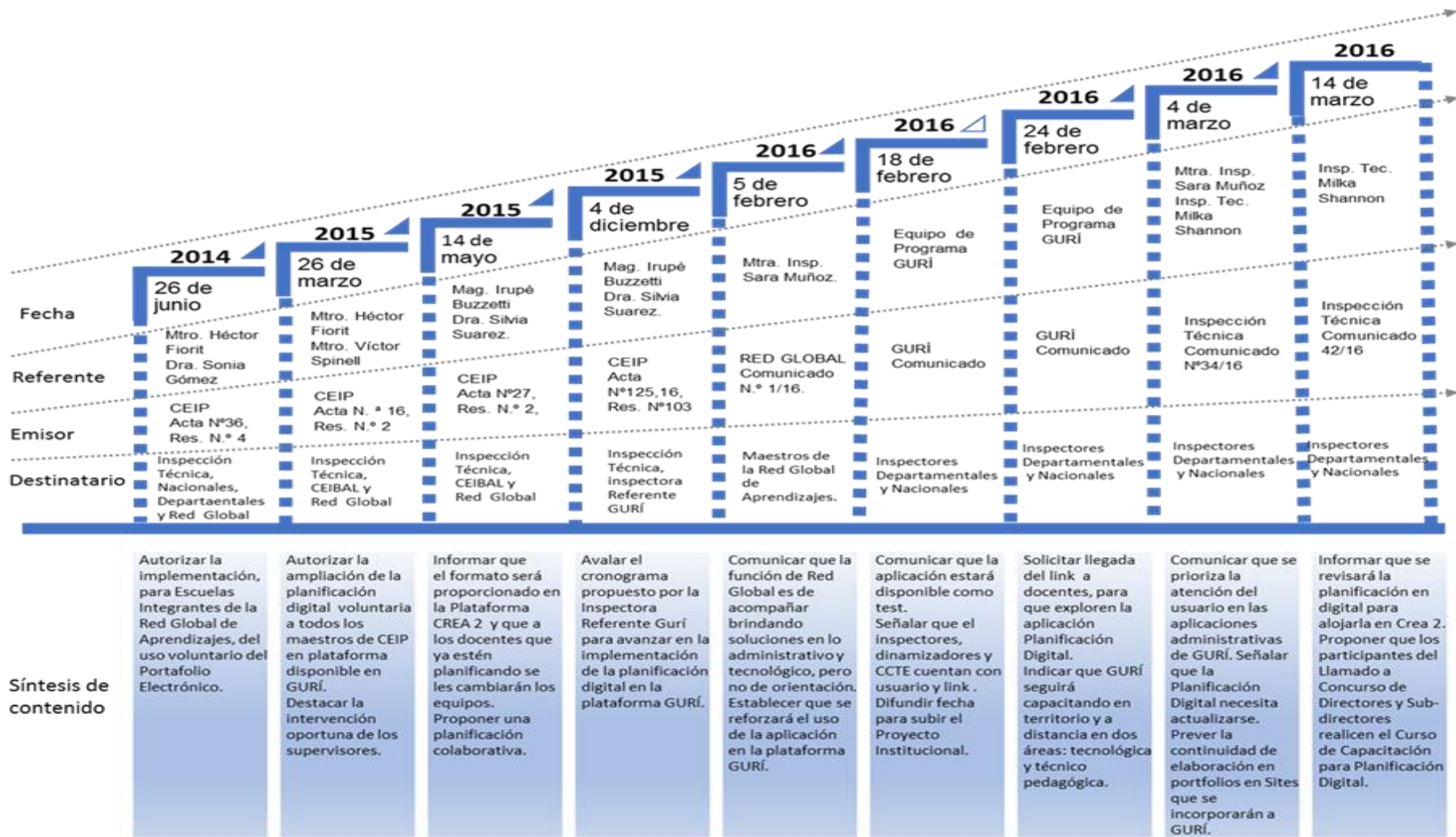


Figura 30: Secuencia normativa de la innovación educativa

Fuente: elaboración personal.

Los documentos se organizaron en una lista numerada; en su codificación se designó la letra "D" para identificar la fuente. El criterio de numeración fue de tipo cronológico, como se detalla en la figura 31.

Código	Fecha	Documento
D1	26/06/2014	Acta N°36, Res. N.º 4, CEIP
D2	26/03/2015	Acta N.º 16, Res. N.º 2 CEIP
D3	14/05/2015	Acta N°27, Res. N.º 2, CEIP
D4	04/12/2015	Acta N°125,16, Res. N°103, CEIP
D5	5/02/2016	Comunicado N.º 1/16, RED GLOBAL
D6	18/02/2016	Comunicado, GURÍ
D7	24/02/2016	Comunicado, GURÍ
D8	04/03/2016	Comunicado N°34/16, Inspección Técnica
D9	14/03/2016	Comunicado 42/16, Inspección Técnica

Figura 31: Codificación de los documentos

Fuente: elaboración personal.

El propósito fue conocer el cuerpo normativo que enmarcó la propuesta de planificación en línea y, a partir de ello, investigar en qué medida los documentos emitidos por el CEIP pueden operar como elementos influyentes en el surgimiento de percepciones y actitudes docentes respecto a la innovación propuesta. Se trata de documentos emitidos en el período comprendido entre junio de 2014 y marzo de 2016. Toda esa normativa analizada proviene de ámbitos oficiales, de diversas áreas del CEIP: Inspección Técnica, Programa Gurí y/o referentes de la Red Global de Aprendizajes.

De la exploración e indagación de tales documentos, surge que la primera comunicación oficial del CEIP, referente a aspectos vinculados con la planificación en línea, es un acta (D1) que data del 26 de junio de 2014. Se trata de su respuesta afirmativa a una solicitud realizada desde la Red Global de Aprendizajes. Desde esa organización de colaboración internacional, que en Uruguay opera vinculada a CEIBAL, se pide en esa ocasión, autorización a las autoridades de Primaria para implementar el uso voluntario del Portafolio Electrónico en escuelas asociadas a dicha Red.

Se aclara que el término portafolios electrónico, webfolio, portafolio digital o multimedia, es la denominación que recibe una colección de materiales, imágenes o datos digitalizados con fin académico. Para Prendes (2007), la herramienta "presenta las características del portafolio tradicional y de forma añadida todas las posibilidades de un documento flexible y susceptible de continuos cambios. Puede además almacenarse en un soporte físico o ser desarrollado en red" (p. 32).

Del documento (D1) surge que, previo a elevar tal solicitud, desde Red Global se acercó a jefes del sistema determinada bibliografía vinculada con la propuesta a desarrollar. Ese material se ofreció tanto a las autoridades de Primaria como a docentes reunidos en el Segundo Acuerdo Nacional de Inspectores, llevado a cabo entre el catorce y quince de mayo de dos mil trece. En este primer documento ya aparece el término innovación, al considerarse desde el sistema que los materiales recibidos desde Red Global “constituyen el marco teórico de tal innovación” (D1). Es decir que la propuesta posee un cuerpo teórico que le sirve no sólo de encuadre conceptual sino también a modo de potencial motor de arranque, puesto que, al aportarse argumentos teóricos convincentes en la etapa previa a su implementación, se favorece su entorno académico de aplicación.

En el documento se establece además que Red Global es la encargada de efectuar el monitoreo de las actividades, mediante la “modalidad b-learning”, conocida también como formato semipresencial. Por tanto, se propone allí la planificación digital, desde Red Global. Es de destacar además que, con esa decisión parecieran emitirse signos de aval, desde el propio sistema educativo, respecto a la eficacia o pertinencia del monitoreo docente efectuado a distancia, mediado por herramientas tecnológicas que permiten a los sujetos operar en simultáneo, interactuar y comunicarse al instante.

El segundo documento (D2) es del veintiséis de marzo de dos mil quince y surge también del Consejo de Educación Inicial y Primaria, órgano éste que informa allí, públicamente, su propósito de ampliar la experiencia de la planificación digital, expandiéndola desde Red Global hacia todos los docentes del sistema que voluntariamente lo prefiriesen, a través de la plataforma GURÍ. En el acta, a su vez, se identifican tres elementos centrales para la comunidad educativa: el aporte práctico de la experiencia, la ubicación contextual de la visión y las metas que se persiguen a modo de misión.

En lo que refiere al valor de la experiencia se manifiesta que la implementación de los portafolios electrónicos en diversos ámbitos del sistema se vincula con la búsqueda de nuevas formas de enseñar. Por otra parte, plantea una visión de tipo institucional al expresar que el marco de referencia de esta innovación es el “trabajo colaborativo y reflexivo” (D2), es decir que esta se sustenta tanto en la interacción de esfuerzos colectivos como en el desarrollo de la capacidad crítica individual. También se esboza, como una arista emergente de la misión sistémica, que a través de estos emprendimientos se apuesta a la capacidad de los supervisores, “disponiendo su experticia” (D2) para intervenir oportunamente en determinadas situaciones, conjuntamente con el maestro de aula.

Además, en el documento se ubica indirectamente a la experiencia como un aporte a la mejora de la calidad de los aprendizajes, al referirse específicamente al “Plan de Asesoría y Acompañamiento

2015”, medida cuyos objetivos fueron pensados en un marco de acción estrictamente pedagógico. Esa idea de propiciar cambios que, con intencionalidad racional, buscan mejorar la educación, pareciera asociarse con la concepción de innovación aportada por Sancho y Hernández (1993). Por otra parte, en el mismo documento, se comunica que el sistema pondrá todos los recursos humanos con los que cuenta: “Maestros Inspectores, Maestros Directores, Maestros, Maestros de Apoyo CEIBAL, Maestros Dinamizadores y Maestros Coordinadores de los Centros CEIBAL Tecnología Educativa” (D2), a disposición de la nueva experiencia de planificación digital.

El tercer documento (D3), está fechado el catorce de mayo de dos mil quince y es también emitido desde CEIP, Acta N ° 27 Resolución N ° 2. Allí se anuncia la migración del soporte de la Planificación en Línea, desde la plataforma Gurí a la plataforma CREA 2. Es oportuno señalar, que dicho anuncio nunca se llevó a la práctica, es decir que el sitio destinado a alojar la planificación digital permaneció operativo desde la plataforma GURÍ. En el acta, además, se explicita que la selección de contenidos de la planificación “serán potestad de los docentes en el marco en el ejercicio de la libertad de cátedra” (D3), de acuerdo al currículo en vigencia. Es decir que se ofrecen determinadas garantías profesionales a los maestros que se involucren con la innovación educativa propuesta.

En Uruguay el concepto de “Libertad de Cátedra” está consagrado en el artículo 11 de la Ley General de Educación: “El docente, en su condición de profesional, es libre de planificar sus cursos realizando una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y las actividades educativas...” (Ley 18.437, art. 11) y se vincula con el artículo sesenta y ocho de la Constitución, el cual establece que “queda garantida la libertad de enseñanza” (Const., 1967, art. 68). Este término presenta un valor simbólico para el magisterio nacional dado su vínculo con el precepto vareliano de laicidad: “La escuela establecida por el Estado laico debe ser laica como él”. (Varela, 1874, p. 98), principio rector de educación pública uruguaya. Tal expresión en este documento pareciera tener la intención de aportar al discurso oficial un tinte democrático, pues, al decir de Luis Yarzabal “la libertad de cátedra implica garantizar la libertad del docente frente a las múltiples caras del poder” (2006, p. 22).

Conjuntamente, se afirma allí que la experiencia de la planificación en línea posibilitará el desarrollo de procesos de socialización, intercambio y construcción colectiva de “una enseñanza que se transforma por la colaboración” (D3). Se asegura a los docentes que se sumen a la iniciativa que tendrán orientación y apoyo, además de que se les respetará en sus tiempos personales de elaboración. El documento afirma que se les otorgarán mejores computadoras para que puedan operar más eficazmente con sus pares al “crear redes colaborativas” (D3). Se ofrecen también recursos humanos a las Inspecciones, ya sea para facilitarles la inscripción de datos como así también como forma de optimizar el manejo de la información.

Todas esas medidas parecieran constituir muestras de que el sistema considera a la innovación como de tipo “endógena”, de acuerdo a Perrenoud (2014), es decir un cambio surgido de prácticas reflexivas al interior de CEIP, que requiere de recursos y acciones propios de su entorno, como apoyos que le apuntalen para comenzar a operar. Sin embargo, se detecta aquí una intencionalidad de convencimiento, desde CEIP, para que los maestros se sumen a la propuesta, por lo cual les ofrecen tanto alicientes como garantías. El sistema evidencia así que el desarrollo de la propuesta dependerá de una actitud propicia, por parte de quienes deben implementarla al interior de la estructura. Por ello emite mensajes y anuncia acciones factibles de ser percibidas positivamente por los docentes, ya que, según sostiene Valverde Berrocoso (2010), si estos evalúan que la innovación puede otorgarles avances o ventajas, muestran mejor disposición a incorporar la tecnología,

Finalmente, en el documento se hace referencia a los propósitos asociados a la modernización de la gestión, destaca el uso de una plataforma única, tanto para alojar información de docentes y alumnos, como así también a modo de soporte para la planificación, no sólo de maestros sino también de profesores. Se alude indirectamente a Enseñanza Media, al nombrarse el tema de la libreta digital, un emprendimiento innovador propio de esos ámbitos educativos. Por otra parte, se plantea la certeza de que la enseñanza puede profundizarse a partir de una mayor cultura colaborativa, vincula para ello el eje temporal con el espacial. Tal afirmación pareciese operar a modo de mensaje final del documento, brindándole al cierre del mismo un sentido de tipo humanista. En tal sentido recordemos que Fullan (1991), mentor ideológico y procedimental de Red Global, sostiene que todos los cambios educativos involucran procesos de corte social y político.

El cuatro de diciembre de dos mil quince, CEIP emite el acta 125 Resolución 103 (D4), que avala la propuesta de cronograma de la Inspectora Referente de GURÍ, Mtra. Inspectora Sara Muñoz, respecto a aplicar la experiencia de planificación digital en “Docentes de Aula y Concursantes 2016 de Dirección” (D4). Se anuncia que este formato de planificación se incorporará a la Plataforma GURÍ a partir del año siguiente, en el dos mil dieciséis, aclara que se involucrará a “todos los docentes de aula del CEIP (D4). Se especifica además que la actividad forma parte del proceso de avance para la implementación total de la innovación. A su vez se solicita a Inspección Técnica que aporte a GURÍ los datos docentes derivados del concurso de Dirección, con el fin de dejar operativa la accesibilidad a tal plataforma para aquellos concursantes que deban registrar sus planificaciones en ella.

El cinco de febrero de dos mil dieciséis, se emite el comunicado Nro. 1 de ese año, de la Red Global de Aprendizajes, dirigido a maestros integrantes de dicha Red. La Mtra. Inspectora Sara Muñoz, en su carácter de Coordinadora de Red Global, referente de CEIBAL y de GURÍ, define mediante esta misiva los objetivos, alcances y límites de Red Global, destacándola como herramienta de

acompañamiento docente y apoyo tecnológico. Allí se informa que en ese año lectivo se implementará “a nivel país la planificación digital” (D5), poniéndose a disposición de los docentes y el sistema los diversos recursos de que dispone GURÍ para potenciar tal innovación.

El 18 de febrero de dos mil dieciséis, el Equipo del Programa GURÍ emite un comunicado dirigido a Inspectores Departamentales y Nacionales, donde se comunica el cronograma de implementación de la planificación digital, el cual comienza en los días de febrero denominados como “administrativos”, y se extiende luego a las tres semanas iniciales de clase. Es decir que al retornar los maestros a la institución donde poseen su cargo ya se pondrán en contacto directo con el nuevo emprendimiento.

Se esboza en este documento una línea jerárquica vertical para el avance de la implementación, pues se comienza con “los cuerpos inspectivos de nivel superior jerárquico” (D6) pasa por maestros dinamizadores, encargados de los Centros de Tecnología, directores y finalmente Maestros. Se establecen espacios de capacitación destinados a docentes, sobre el manejo del nuevo emprendimiento. Se propone también un formato escalonado y lineal de planificación, el cual se inicia con el Proyecto de Centro, transcurre luego hacia el proyecto áulico, prosigue con el diagnóstico inicial y desemboca finalmente en la planificación diaria. Se trata de un esquema bastante rígido.

La estructuración del sitio pareciera contrastar con las ideas iniciales vinculadas con la propuesta, la cual promovía el intercambio, la colaboración, las prácticas creativas, la expresividad y el dinamismo, es decir un ámbito en permanente variación y construcción interna a partir de aportes plurales secuenciados como parte de un proceso de cambio, no como producto acabado. Tal contradicción entre discurso y estructura es lo que Magdalena Claro (2010), advierte respecto a que, en la implementación de una innovación, para que sea exitosa, deben tenerse muy en cuenta todos los factores que se asocian e interactúan con la misma.

El 24 de febrero de 2016, surge otro comunicado, desde el Equipo del Programa GURÍ, dirigido a Inspectores Departamentales y Nacionales. Allí “se solicita hacer llegar a los docentes de vuestra jurisdicción el link <http://desarrollo.guri.edu.uy/pld> para que puedan explorar la aplicación Planificación Digital” (D7). Se advierte que el sitio aún se encuentra a prueba, por lo cual no admite que se guarden materiales. El documento establece que la etapa de capacitación se implementará de forma autónoma, desde cada jurisdicción, “para lograr la implementación requerida por cada docente” (D7), de acuerdo a lo que consideren los inspectores. Destaca que la aplicación comprende un par de áreas, “la tecnológica y la técnico pedagógica” (D7). Notifican que tanto GURÍ como Departamento CEIBAL de Tecnología Educativa se encargarán de aportar el personal idóneo para efectuar las

capacitaciones, sean éstas presenciales o a distancia. Se resalta el trabajo en equipo de GURÍ, como característica de gestión; destaca a su vez la eficiencia que presenta a diario su centro de respuestas.

El cuatro de marzo de 2016, desde Inspección Técnica del CEIP se emite un comunicado (D8) dirigido a Inspectores Departamentales y Nacionales. Aquí se establece que la plataforma GURÍ será priorizada para “la atención del usuario en todo lo concerniente a las aplicaciones administrativas” (D8). Es decir, se prioriza la gestión de datos de funcionarios y estudiantes: pasaje de lista, actualización de datos personales y profesionales, evaluaciones (carné de calificaciones e informes de supervisión del inspector y director para los docentes), movimientos de estudiantes y docentes. En tanto, al hacer referencia a las potencialidades de apoyo técnico pedagógico de la plataforma, informa que “la planificación digital supondrá realizar actualizaciones de los requerimientos que se vayan planteando por parte de los usuarios” (D8) o sea que la Planificación Digital necesita ser actualizada para cumplir con las necesidades de los usuarios y operar como recurso facilitador de la gestión docente. A su vez, informa que “se ha previsto la continuidad de elaboración de portfolios en Sites” (D8) recurso que se había tomado por parte del CEIP como antecedente de la planificación digital. Se destaca el uso de frases en **negrita**, las que establecen una línea argumental contraria a la innovación, al menos en lo referente a los términos formales con que la misma se comenzó a implementar.

El último documento (D9), proviene de Inspección Técnica. En él se informa que el CEIP decidió, mediante un acta, del veintinueve de febrero de dos mil dieciséis, “revisar la planificación digital para hacerla más abierta, dado que pasará a la Plataforma Crea” (D9) y por otra parte “que es conveniente que todos los concursantes del Llamado a Concurso de Directores y Sub-Directores realicen el Curso de Capacitación para la Planificación Digita” (D9) porque puede ser que “la Prueba Práctica puede llevarse a cabo en Escuelas que se encuentren planificando en forma digital” (D9).

Tales frases parecieran señalar una determinada valoración de la innovación que podría asociarse con la idea de ineficacia estructural, sus aspectos funcionales de relación con el entorno y crecimiento. Por otra parte, es de destacar que esta pausa, supuestamente evaluatoria, pero con aparente intencionalidad de apertura, derivó en una detención total del proceso de innovación. Es más, el enlace de GURÍ desde el cual se accedía al sitio de CEIP destinado a la planificación digital, se mantuvo visible y operativo entre marzo de 2016 y marzo de 2017, pero a la fecha ya no se está presente.

4.2 Resultados de la encuesta y entrevistas

4.2.1 Perfil laboral de la muestra

Las encuestas se constituyeron como un importante insumo de investigación, tanto por los 87 maestros participantes de ellas, como por la variedad profesional que estos presentan. Se entiende por variedad, para esta afirmación, a las distintas áreas del CEIP donde trabajan los docentes participantes. Esta muestra se enriqueció con la participación de los 16 docentes entrevistados. De los participantes de la entrevista, E1, E4, E7, E9, E10, E11, E14 y E15, declararon también haber participado en la encuesta. Por tanto, la muestra se compone de 95 docentes: 79 maestros, 83%, que participaron sólo de la encuesta y 8, 8%, que sólo participaron de la entrevista. En este punto se emplean los datos cuantitativos obtenidos de la encuesta y entrevistas, para visionar un perfil laboral de la muestra e identificar prácticas de planificación de los maestros participantes del estudio.

Para realizar una aproximación al perfil laboral de los participantes de la muestra, se optó por realizar un análisis univariado, desde la pregunta 1 a la 8 de los datos obtenidos en la encuesta, a los que se le agregó los datos cuantitativos de los ocho docentes que participaron en las entrevistas. Se analizaron las siguientes variables: edad, antigüedad en la profesión y medio geográfico donde está ubicada la institución en la que ejerce su tarea. Para establecer la variable edad, se consideró la clasificación de Sikes (1985), adaptada para este estudio: maestro joven, hasta 30 años de edad; maestro maduro, entre 31 y 50 años de edad y maestro en fase final de su etapa profesional, mayores de 50 años de edad. En la figura 32, se presenta un gráfico que considera las edades de los docentes participantes del estudio. La mayoría de ellos, el 71 % tienen entre 31 y 50 años; éstos constituyen casi tres cuartos del total de la muestra. Por tanto, se puede afirmar que la muestra se conformó mayoritariamente por maestros maduros, con respecto a su edad cronológica.

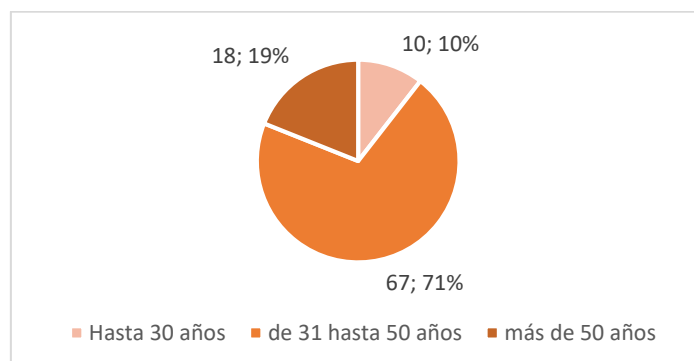


Figura 32: Distribución de la muestra por edades

Fuente: elaboración personal.

Para la variable antigüedad, se tomó en cuenta el esquema de Serrano (2012). Se agrupan así, a los docentes en tres franjas: en afianzamiento, con menos de 10 años de actividad docente, consolidado, con 11 a 24 de labor, y experimentado, con 25 o más de actividad educativa. Se identifican a 38, el 40 %, docentes en afianzamiento; 35, el 37 % docentes consolidados y 22 (23%) docentes experimentados; por tanto, la muestra está constituida por profesionales con un grado importante de experiencia laboral. Se advierte la cantidad de maestros en afianzamiento que se sumó a esta propuesta, debido tal vez a su nivel de apropiación tecnológica, o al interés por una temática factible de presentar proyecciones a futuro. Por otra parte, se destaca la cifra de educadores que, pese a encontrarse en el tramo final de su carrera evidenciaron signos de interés por la propuesta y evidenciaron poseer conocimientos acerca del manejo de una herramienta de consulta virtual.

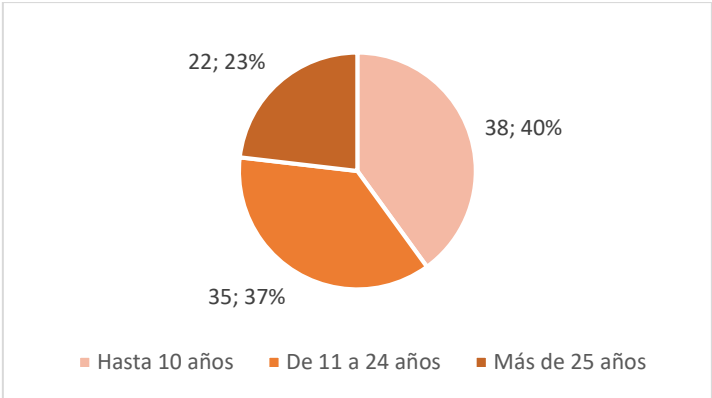


Figura 33: Distribución de la muestra antigüedad docente

Fuente: elaboración personal.

Para establecer la variable medio geográfico de trabajo, se empleó la tipología empleada por CEIP, quien clasifica a las escuelas en Urbanas, ubicadas en la ciudad; Rurales, alejadas de la ciudad o ubicadas en el campo.

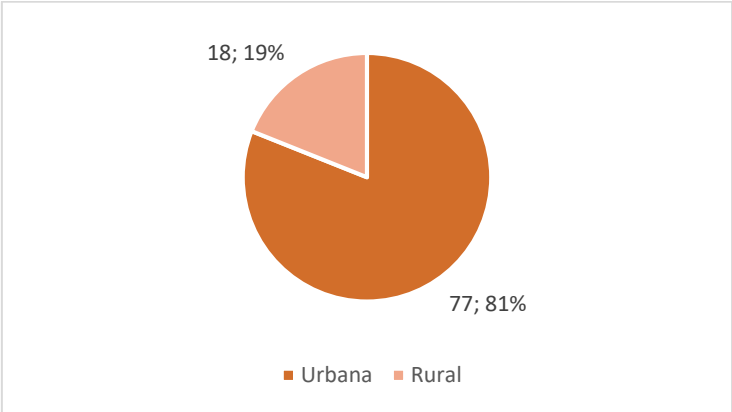


Figura 34: Gráfico de la ubicación geográfica de escuelas donde trabajan los maestros encuestados

Fuente: elaboración personal.

Se observa en la figura 34, que más de dos tercios, 77 maestros, que conforman el 81 %, desempeñan sus funciones en el área urbana, en tanto el resto, 18, 19%, trabaja en el medio rural. Se establece que, contar con las opiniones de los maestros urbanos y rurales es valorado como un factor de enriquecimiento para la investigación.

4.2.2 Prácticas de planificación

Otro de los datos relevados, en lo que respecta a las prácticas de planificación, refiere a las preferencias de formato (papel, digital y en línea) y soportes (físico y virtual).

Como se observa en la figura 35, las tres modalidades de formato establecidas para el estudio poseen niveles cercanos de adhesión. Optan por: Planificación en Papel, 30 maestros que constituyen un 31%; Planificación Digital, 32 maestros, 34 %; Planificación en Línea, 33 maestros, 35 %. Se observa que, la opción “En línea”, es la más elegida en lo que respecta al formato por los docentes estudiados. En lo que respecta al soporte de planificación, se encontró que prefieren registrar en soporte virtual 65 maestros, que constituyen un 69 %, el resto, 30 maestros, 31 % opta por el soporte físico. Se advierte que, las dos modalidades que requieren conocimientos tecnológicos, doblan en conjunto a la opción “papel”. Ello parecería indicar la preexistencia de un campo propicio para la implementación de la innovación en estudio.

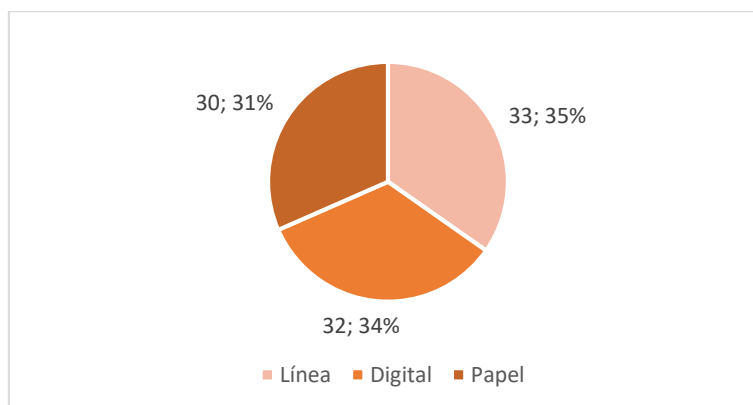


Figura 35: Gráfico de preferencias de soporte

Fuente: elaboración personal.

Otro de los datos, que surgen de esta encuesta refiere a los sitios de preferencia para alojar la planificación, como se observa en la figura 36.

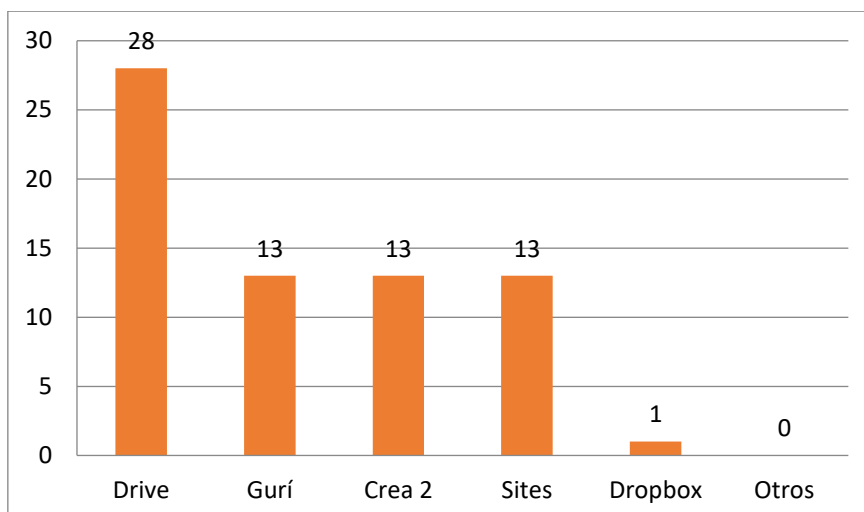


Figura 36: Gráfico de Sitios preferidos para planificar en línea

Fuente: elaboración personal.

Las opciones presentadas fueron: la herramienta Drive, de Google; la plataforma GURÍ, de CEIP; la plataforma CREA 2 de CEIBAL; la aplicación Sites, de Google y el servicio de alojamiento de archivos multiplataforma que brinda Dropbox, además de la herramienta Webnode. Google Drive fue el espacio más elegido por los encuestados para alojar sus planificaciones, con 28 adhesiones. La elección de este servicio, considerado la evolución de Google Docs, pareciera evidenciar cierta tendencia docente de preferir una herramienta de fácil manejo y accesibilidad. Para disponer de ella sólo se requiere poseer una cuenta de correo electrónico de Google, es decir un correo Gmail.

En tanto, las plataformas oficiales GURÍ y Crea 2 logran en conjunto una predilección muy similar a Drive, suman 26 adhesiones. Estos espacios de CEIP, presentan la peculiaridad de ser accedidos a diario por los docentes. Ambos sitios están vinculados directamente con la innovación desde su origen, pues fueron los espacios planteados por CEIP para alojar la planificación en línea. Google Sites, sitio propuesto por Inspección Técnica, presenta 13 adhesiones, y es el sitio que se recomienda en Comunicado N°34/16, Inspección Técnica (D8).

Se establece una diversidad de sitios en los que el docente aloja su planificación en la práctica, tanto en los espacios propiedad del CEIP (GURÍ y CREA2), como también mediante el empleo de lugares o herramientas pública de almacenaje del Google (Drive y Sites). Esto indicaría que el nivel de apropiación tecnológica de los maestros que ya emplean soporte virtual (69 % de la muestra resulta propicio para que éstos puedan convertirse en usuarios de la planificación en línea del CEIP.

Planifica en línea	Cantidad	Porcentaje
Un sitio	30	79
Más de un sitio	8	21
Total	38	100

Tabla 4: Preferencia de compartir en uno o más sitios

Fuente: elaboración personal.

Otro de los datos que emerge del estudio, y que se alinea con lo anterior, es que 8 (21%) de los 38 docentes que planifican en línea utilizan más de un sitio para planificar, o sea que no se advierte que exista un arraigo hacia un solo espacio virtual. A su vez, todos los maestros que planifican en línea comparten sus planificaciones, es decir que estos docentes establecen una relación directa, entre elegir ese formato y compartir sus planes.

La figura 37 representa gráficamente los resultados de preferencia de planificación de todos los docentes que planifican en línea.

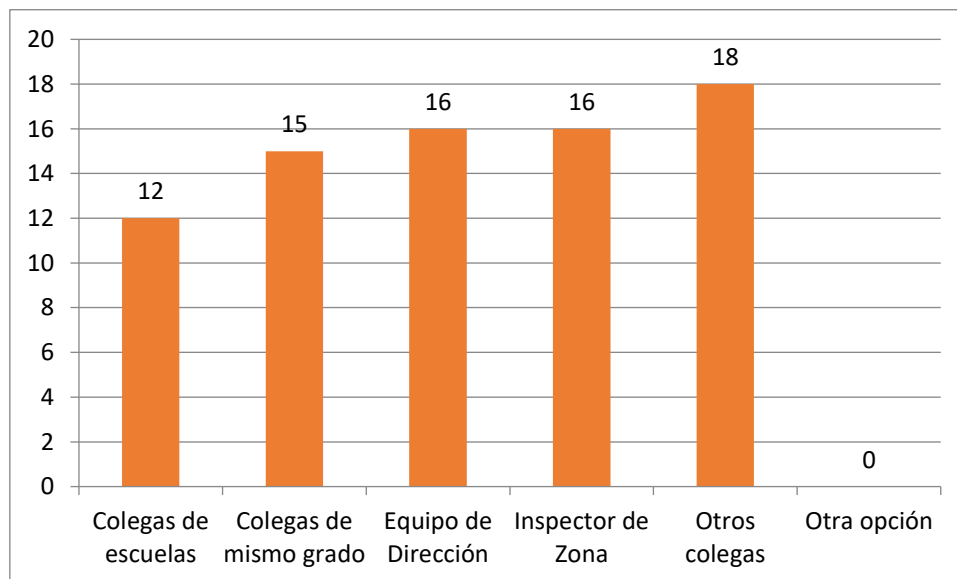


Figura 37: Gráfico de preferencia para compartir planificación

Fuente: elaboración personal

Las formas de compartir fueron variadas, destacándose entre las opciones brindadas una predilección mayoritaria por efectuar prácticas de intercambio con colegas que operan en el mismo espacio físico de referencia o en un nivel académico similar. Se advierte que quienes comparten sus

planes con la jerarquía institucional inmediata y cercana, es decir con el director, también comparten las planificaciones con un jerarca supervisor de mayor grado: y que se encuentra a más distancia que el anterior, el Inspector. Se aclara que dicha apreciación se efectúa a partir de la observación de resultados uno a uno, pero sin realizar un análisis de tipo estadístico, pues los casos son pocos y no se justifica un análisis de asociación.

4.3 Percepciones y actitudes de los maestros

Se establecen las percepciones y actitudes identificadas durante el estudio, y su correspondiente caracterización, en relación a las expresiones y acciones evidenciadas por los maestros participantes del estudio.

4.3.1 Percepciones docentes

Entre las percepciones asociadas a la planificación en línea, se establecen a priori dos tipos de categorías: teóricas pedagógicas y teóricas didácticas. Las primeras aluden a fundamentos ideológicos globales con respecto a la educación como hecho social y las segundas refieren a argumentos asociados al proceso mismo de enseñanza y aprendizaje, vivenciado por docentes y estudiantes. Por otra parte, se establece otro tipo de categoría que refiere específicamente a percepciones de maestros sobre el uso efectivo de la innovación propuesta. A esta tercera categoría se le denomina prácticas organizativas.

El análisis de contenido comenzó con la agrupación de citas que aludían a las categorías ya explicitadas. Simultáneamente, emergieron nuevas subcategorías de análisis, derivadas de un mayor nivel de abstracción e integración. Éstas favorecieron la comprensión del tema a la vez que evidenciaron el sentido y la coherencia en el interior de cada categoría. Fue así que se integraron a una red de sentido, que apuntó a responder las preguntas que iniciaron este estudio. (Etcheverría, 2005).

La figura 38 presenta el cuadro que sintetiza las categorías y subcategorías de análisis.

CATEGORÍAS	APRIORÍSTICAS	EMERGENTES		
Percepciones ante la planificación en línea.		Producto de la Era del Conocimiento	Derivado del contexto histórico.	
			Derivado del contexto laboral	
	Teóricas	Producto del sistema educativo		De sustitución
				De supervisión
				De imposición
	Pedagógicas	Desafío profesional		A las costumbres
				A la autonomía docente
				A la propiedad intelectual-
				A la seguridad
	Teóricas	Recurso didáctico		Promotor de cultura colaborativa
				Promotor de desarrollo cognitivo
	Didácticas			Promotor de eficacia educativa
	Prácticas organizativas	Aporte funcional		Optimiza tiempo y espacio
				Optimiza recursos
			Optimiza la edición	
Obstáculo funcional			Apropiación tecnológica	
			Insumos tecnológicos	
			Pertinencia del formato	

Figura 38: Categorías apriorísticas y emergentes de las percepciones

Fuente: elaboración personal

4.3.1.1 Percepciones teóricas pedagógicas

La Planificación en línea percibida como Producto de la Sociedad del Conocimiento

Se identificaron percepciones que vinculan a la planificación en línea como producto de la Sociedad del Conocimiento. Por un lado, están aquellas que perciben que la innovación deriva del contexto histórico actual, y otras como un producto pedagógico específico, derivado del contexto laboral.

Los maestros que perciben la propuesta de innovación como un producto derivado de su contexto histórico expresan "...que ya es un hecho, ya que todo está digitalizándose..." (P11, F13) y agregan que "...el avance de la tecnología no puede desconocerse..." (P12, F46); o remarcan: "...tampoco me sorprendería, el mundo va todo para ese lado..." (E6M2). Se enfatiza también el mayor grado de

adherencia que presentan los maestros más jóvenes, a diferencia de la receptividad limitada que evidencian sus colegas con más antigüedad; en expresiones como: "...los docentes nóveles adhieren más a la tecnología, la utilizan naturalmente, entonces con poco, que uno los pueda orientar, automáticamente ellos incorporan y siguen. Yo mismo he tenido oportunidades de trabajar con practicantes..." (E1C). Otros maestros, perciben en sus colegas ciertas reticencias ante los medios tecnológicos digitales. La manifestación "...todavía hay quienes se resisten a la era digital..." (P12, F54) propone que existen percepciones, acaso no tan visibilizadas, no alineadas con la valoración hacia las TIC, que se efectúa desde los ámbitos educativos oficiales.

Por otra parte, hay profesionales que perciben a la planificación en línea como un producto lógico, derivado del contexto laboral docente, y opinan que "...el mundo va a evolucionar a eso y la educación va a evolucionar a eso..." (E3M1) o establecen: "...es la planificación del futuro..." (P11, F25), e incluso lo consideran "...un avance evolutivo para la profesión docente..." (P11, F31). A tal punto llega a percibirse la propuesta como un elemento intrínseco del rol docente, que algunos profesionales desarrollan sentimientos de vergüenza o culpa por no sumarse al emprendimiento desde el lugar que ocupan, ya sea como maestros de clase, identificándose en tal sentido expresiones como "...yo lo que percibo de algunas compañeras es que lo viven como una vergüenza..." (E3M1) o supervisores de éstos que indican: "...me siento un poco culpable porque debería, además, ver cómo están trabajando los maestros, en línea..." (E5I2).

En suma, los maestros estiman que los avances en materia tecnológica son una particularidad de su tiempo y espacio, que deben aprovechar como actores sociales y profesionales. Sin embargo, no se advierte unanimidad respecto al valor que los maestros asignan a las TIC en el desarrollo de los procesos educativos específicos; pero tampoco se detectan grandes disidencias en este punto. Por el contrario, se evidencia diversidad de criterios, opiniones y argumentaciones parciales, que no llegan a conformar un debate generalizado sobre el tema.

La planificación en línea como producto del Sistema Educativo

Otras de las percepciones refieren a que la planificación en línea es un producto del CEIP, es decir una herramienta con diferentes intencionalidades: sustitución, supervisión o imposición.

Hay maestros que perciben a la planificación en línea como el inicio de un proceso de sustitución del soporte físico por el soporte virtual; al respecto expresan: "...prefiero formato papel, pero es una

realidad que se viene gestando que será suplantado...” (P11, F29); incluso hay quienes manifiestan conformidad al definirse: “...totalmente de acuerdo, tiene que sustituirlo...” (E5I2). Otros maestros enuncian expresiones de deseo, a favor o en contra de la propuesta, en afirmaciones como “...sí, debería suplantarla...” (P11, F31) o al expresar “...ojalá que no, porque no me parece un avance...” (P11, F81). También sopesan ambas posibilidades al decir “...no creo... la puede suplantarse por el auge de la tecnología...” (P11, F77).

Lo mismo ocurre con argumentos adheridos a las percepciones, enunciados como: “...puede y lo hará próximamente de acuerdo a la tendencia del sistema educativo uruguayo, pero... lo sustancial no está ahí sino en la formación y el rol docente...” (P11, F68). Simultáneamente se aportan argumentos de tipo histórico: “...sí creo, o debería por lo menos, si uno se pone a pensar en la era en la que estamos y los cambios que van dándose en la sociedad y demás en donde la tecnología es todo...” (E11M5). Idéntica percepción poseen quienes establecen, casi a modo de advertencia que “...todo va en camino a que lo digital suplante los formatos papeles, aún de las resistencias...” (P11, F49). De estas expresiones, así como de otras no explicitadas en el análisis por razón de espacio, se desprende que los maestros perciben que la propuesta puede llegar a implantarse, mediante una de las modalidades más sencillas de imponer una innovación: por sustitución (Chin 1976).

La innovación se percibe asociada a la supervisión docente. Los maestros especifican que “...siempre las que han estado promocionando son las inspectoras de CEIBAL...” (E4I1) o por su parte los directores especifican: “...el promotor de esto es el Sistema, supongo que (Inspección) Técnica...” (E2DP). Ante ello algunos se muestran favorables, al considerar que la propuesta “...permite una comunicación fluida con superiores...” (P9, F72). A su vez, puntualmente se valora que la habilitación de una nueva vía de monitoreo inspectivo, diseñada “...para que el director e inspectores vean el trabajo diario de los docentes...” (P12, F52), puede aportar no sólo al colectivo institucional sino también a la mejora en la calidad educativa que allí se brinda, pues “en una institución con muchos docentes se favorece la coherencia, continuidad y frecuencia de los contenidos enseñados...” (P12, F55). Sin embargo, no se percibe coherencia de criterios, a nivel de los supervisores, sobre la decisión de impulsar o no la planificación en línea, puesto que por un lado se subraya “...en las direcciones en que yo... en las que he tenido a mis superiores, valoran mucho la planificación digital...” (E11M5), pero también se puntualiza que existen algunos “...superiores que se abocan más al formato papel, ... a nivel de inspección o el cuerpo de dirección.” (E12M6).

También hay quienes perciben la propuesta como ineficaz para sustentar un propósito efectivo de supervisión, debido a detalles en su estructuración, pues “...no se acerca a la forma en que el docente la requiere, tiene muchas carencias, no acompaña paradigmas actuales de la educación...”

(P12, F36). Otros maestros la perciben con desconfianza, por considerarla una herramienta diseñada por el sistema con el fin de controlarlos, idea planteada como duda al decir "...quizá sea un mecanismo más de control de las autoridades..." (P11, F45) o afirmación, al explicitar que "...es una forma de controlar por parte de la dirección y de inspección que la misma se realice diariamente..." (P12, F47). Es decir, se evidencian signos de desconfianza asociados a experiencias previas, así como también sensaciones de inseguridad en relación al propósito instrumental de la innovación.

Algunos maestros perciben que el monitoreo a distancia de sus planes condiciona su labor docente, pues "...se sienten como controlados con la planificación en línea y como que pierden la característica personal..." (E3M1). Estos docentes estiman: "...va a ser difícil para el maestro exponerse a que todos vean cómo planifica." (P12, F13), y extrapolan el ámbito de apreciación desde lo personal al colectivo. Incluso algunos perciben la propuesta alineada con otros cambios mediados por TIC, implementados sin previa consulta a docentes. En tal sentido establecen: "...habiendo tantas necesidades en la escuela pública las autoridades gastan tiempo y dinero en cosas que en vez de mejorar la educación la empeora. Ya pasó con las Ceibalitas, gurí, el carné por computadora, etc.; así estamos..." (P12, F84). Es decir, perciben que algunos cambios no se adecuan a los requerimientos de su realidad. Por ello la expresión "...siento que no me aporta nada como docente..." (P10, F81) resulta representativa de cómo perciben ciertos maestros la innovación propuesta.

La planificación en línea es percibida por algunos docentes como una modalidad impuesta, o por imponer, desde CEIP. Quienes la perciben como una imposición ya instalada, argumentan que ocurre "...porque el Sistema Educativo exige cada vez más la tecnología..." (P11, F69). Los supervisores afirman que "...al principio sí, parecía algo que fuera impuesto..." (E4I1), pero acotan que luego "...como no hubo imposición se notó tranquilidad..." (E2DP). Otros maestros perciben la experiencia como una imposición directa de CEIP, mediada por los inspectores, señalan "...que cada vez más los inspectores sugieren que uno utilice esta forma..." (E15M9), pero sin dejar de aseverar que "...el Sistema siempre quiere imponer cambios a los docentes sin considerar sus opiniones..." (P12, F30). Emergen experiencias previas que influyen en las percepciones: "...ya ha pasado con otras cosas en CEIP, que comenzaron siendo a voluntad y ahora son obligatorias. Espero que ese día nunca llegue." (P12, F84). Por otra parte, hay quienes perciben la experiencia como una imposición esperada, al expresar: "... es necesario que se imponga la planificación en línea, para que todos los docentes tengamos de alguna manera que vernos obligados frente al proceso..." (E3M1), es decir, que algunos maestros consideran a la imposición como única forma de implementar una innovación.

Otros perciben la innovación como una imposición proyectada al futuro, al prever que "...se impondrá como un 'verticalazo' más del sistema, en algún momento..." (P11, F31) al recordar: "...así como

GURÍ alguna vez fue un cuco y hoy es algo que lo manejamos todos, en un futuro la planificación digital va a ser algo normal...” (E3M1), o augurar: “...seguramente este año o el próximo sea obligatorio planificar en Gurí...” (P11, F87). Por otra parte, los inspectores aseguran que “...es lo que va a ocurrir, está y es lo que queremos que ocurra...” (E5I2). se evidencia así un interés manifiesto de parte de los inspectores, respecto a que la innovación se generalice en todo el CEIP. El mismo propósito se advierte en expresiones del MAC consultado, quien advierte que antes de imponerse se debe convencer y formar a los maestros, pues “...en futuros años la planificación va a ser en formato digital pero aún falta un tiempo y sobre todo horas de capacitación para los docentes...” (E10MAC)”. Se observa así, que estos docentes suelen establecer una relación entre cambio, imposición y verticalidad, y así lo expresan: “...si las cosas no se estipulan desde arriba, aunque no nos guste, siempre va a haber esa diversidad de gente con formato papel y gente con formato digital...” (E3M1).

En síntesis, los maestros perciben que la propuesta de planificación en línea, como producto del sistema educativo, persigue propósitos de sustitución, supervisión e imposición y ante ello tienen distintas opiniones. Emergen percepciones favorables hacia la innovación, entendida como instrumento de apoyo del sistema a la gestión docente. El matiz de diferencia pareciera encontrarse en la valoración singular que se efectúa sobre la propuesta, pues, mientras unos la perciben como una sustitución potenciadora de aprendizajes, otros la visualizan como un cambio para facilitar el control administrativo sobre la planificación. Tal dicotomía se acentúa al advertirse contradicciones entre lo que sostiene la normativa emitida por CEIP y las variantes en el discurso de directores e inspectores en territorio, respecto a la innovación de la planificación en línea. Una coincidencia que se advierte a lo largo de la consulta tiene que ver con la percepción de que la modalidad de planificación en línea, si se generaliza en algún momento, lo hará por mandato jerárquico, es decir por imposición.

La planificación en línea percibida como desafío profesional

Aquí se analizan manifestaciones de maestros que perciben la nueva propuesta como un elemento que desafía su tarea profesional, al afectar de diversa forma ciertas aristas constitutivas de la misma como lo son, las costumbres, la autonomía profesional, la propiedad intelectual y la seguridad.

Las costumbres docentes se perciben como un desafío para la implementación de la innovación. Por un lado, opera el hábito de planificar en papel: “...no me satisface el modo de planificar en línea (...) prefiero el lápiz y el papel...” (E5I5), “...estoy acostumbrado a planificar tradicionalmente...” (P10, F75); donde la costumbre funciona como argumento personal. Por otro lado, se expresan percepciones relacionadas con la edad docente: “...la mayoría de mi generación tiene como una

tendencia a lo conocido, lo desconocido es lo que tememos...” (E3M1), “...soy de la generación de la cuadernola y la lapicera...” (P10, F84); así se refuerza la elección del soporte físico con fundamentos de tipo generacional. También se cuestiona la practicidad del soporte virtual en relación al físico, al sostener que “...en formato papel me resulta más cómodo y seguro...” (P10, F45). Afirman que, al planificar en papel realizan cambios o anotaciones, por lo que consideran “...más práctico el formato papel, es más fácil ‘ir y venir’ en la planificación...” (P11, F39). Se afirma que “...el formato papel es más práctico porque está a mano...” (P11, F56) y se argumenta en contra de la innovación advirtiendo que “...hay gente también que le encanta pegar los materiales que usa, entonces no... no creo que les sirva planificar digital...” (E6M2). Se manifiesta la idea de que la materialidad está muy arraigada, no sólo a las prácticas de registro de planificación, sino también a sus posibilidades de modificación.

Otros maestros perciben la propuesta como una oportunidad de modificar prácticas naturalizadas en el quehacer magisterial, y afirman que es necesario “...un cambio de mentalidad en el colectivo docente y por parte de las autoridades para que sea un recurso efectivo...” (P12, F73). Esa percepción, favorable al cambio, se reitera al establecer que “...no hay que tener miedo a cambiar...” (P12, F87). Hay quienes perciben que “...falta mucho para el cambio...” (P12, F73) y advierten que para modificar algunas costumbres “...tendría que cambiar mucho la escuela antes.” (F85, P11).

Por otra parte, los supervisores perciben características comunes en quienes desafían la costumbre de planificar en papel. Se los considera “...gente menos miedosa de todo lo digital, más abierta a eso y capaz que tienen más facilidad para manejar la herramienta, son como maestros más abiertos en todo sentido, a todos los cambios...” (E411), y son valorados por estos jefes como “...maestros creativos en todas las clases, maestros con muchos cursos...” (E2DP). Pero también se perciben costumbres relacionadas al uso de tecnología digital, es decir que existen docentes ya habituados a emplear cotidianamente las TIC en su tarea docente; sus colegas los definen como “...maestros que defienden la planificación digital porque bueno, ya se acostumbraron...” (E12M6) y ellos lo admiten con expresiones del tipo “...estoy acostumbrado a usar la computadora...” (E6M2).

Otras percepciones se relacionan con la autonomía docente: “...la planificación en línea no nos da la libertad que uno tiene al momento de planificar en papel...” (P11, F70). C consideran a la innovación como limitante a la libertad. Por ello reclaman: “...deben de dejar en libertad de acción a los maestros...” (E8M4), y plantean que “...la planificación debe ser abierta más allá del formato que se utilice...” (E16M10). Incluso proponen: “...ambas planificaciones deberían ser complementarias, que el docente sea libre de planificar, según el área o la actividad donde se sienta cómodo...” (P11, F32).

Algunos presentan percepciones similares, pero haciendo alusión específica a la denominada “Libertad de Cátedra”, expresan: “...no me gusta lo impuesto y creo que es contra la libertad de cátedra...” (P10, F27), y afirman que la opción de adherir o no a la propuesta “...debe de estar dentro de la libertad de cátedra de cada uno de los maestros...” (E9DCRG), dado que “...planificar es un acto personal, de libertad de cátedra. No olviden eso...” (P12, F85). Expresiones con el mismo énfasis imperativo, al respecto de la innovación se evidencian en otros tramos de la investigación.

Este planteo se amplía en quienes perciben que el docente es “...la persona que tiene que decidir el uso de las herramientas tecnológicas...” (P12, F48) y por ello debe “...tener libertad para planificar como se sienta cómodo y trabajar de la manera que se sienta cómodo...” (E15M9). Se solicita que “...quien lo considere bueno planifique en línea, pero también que se permita elegir cómo se siente mejor el maestro con su planificación...” (P12, F23). Emergen percepciones de inseguridad y desconfianza: “...si planifica mal puede exponerse a críticas sin ser muchas veces constructivas y si es buena su planificación que sea utilizada para otras instancias sin que él lo permita...” (P12, F13). Otros perciben que la innovación lograría más adhesiones con mayor ductilidad: “...la planificación digital y en línea es una buena herramienta, debería ser flexible para no invadir la forma de planificar de cada docente, y de esta forma le sea útil y funcional...” (P12, F73).

Otras percepciones que emergen en el estudio, están vinculadas al derecho de propiedad intelectual, al percibirse por parte de los maestros que “...en las redes no hay seguridad absoluta...” (P12, F70). También manifiestan dudas: “...de que se respete la privacidad de lo que se escribe en la planificación...” (P10, F50). Por ello, afirman que “...hay gente que tiene mucho recelo por lo que es su planificación...” (E11M5), en tanto “...otros lo hacen compartiendo con sus colegas, pero aún no se animan a compartir con la dirección...” (E2DP), e incluso “...a veces lo tienen, pero no lo comparten...” (E4I4). Ello pareciera vincularse con la antigüedad, pues algunos docentes jóvenes manifiestan que “...los que ya llevan muchos años en la docencia, se niegan a eso y tienen como mucho recelo me parece a mí, con lo que es su planificación, su papel y su material...” (E11M5), y agregan que “...a los que más o menos son de mi generación ya es algo más corriente...” (E11M5).

Además, se evidencian expresiones de docentes que perciben a la planificación en línea como un desafío a su seguridad. Algunos, expresan que “...poseer la planificación en formato digital y a mano me es de gran utilidad por lo que me siento más a gusto y seguro...” (P11, F57), en tanto advierten que “...hay maestros como que tienen miedo todavía, reserva su planificación...” (E3M1). Por tanto, si bien se percibe que el soporte brinda la seguridad de tenerla siempre a mano, también genera inseguridad por el hecho de que sea visibilizado a distancia, ello se refleja en expresiones como: “...tenés que ser más cauto, me parece, o más precavido o más prolijo para que te entiendan

mejor...” (E8M4). Los maestros manifiestan tal percepción al afirmar: “...quedamos expuestas a que nos critiquen muchas veces y nosotros a veces hacemos lo que podemos...” (E7M3). Otras percepciones se vinculan al desafío que genera el uso del dispositivo; se manifiestan “...temores, por ejemplo, romper la máquina, temores a no saber o a no saber cómo hacerlo...” (E5I2). Incluso se evidencian defensas tenaces del soporte físico, al advertirse que con la planificación virtual “... no puedo corregir lo ya mandado. No podría cambiar la planificación en caso de surgir un emergente. No podría agregarle. No saldrían las fotocopias de libros. ¡Y varias cosas más!” (P11, F44).

Por tanto, la propuesta se percibe como un elemento desafiante de hábitos docentes. Ante ello los profesionales manifiestan variados niveles de apego a su costumbre de planificar, según trayectorias, formaciones, gustos o vivencias. Ello genera señales de aprobación o resistencia ante la innovación o deriva en manifestaciones de optimismo o pesimismo, frente a la posibilidad de que ésta se generalice. Otros emplean el concepto de “Libertad de Cátedra” a modo de defensa ante una posible afectación de su tarea. Lo mismo ocurre con el derecho de autoría. Se percibe así, una valorización docente de la libertad y la propiedad intelectual, como ejes que transversalizan sus prácticas. También se reitera que los docentes, aun los que se inclinan a la propuesta, consideran que la falta de flexibilidad del formato limita la innovación. Singularmente los docentes tienen más miedo a perder el material virtual (digital y/o en línea) que el físico (papel). La seguridad del papel remite más a su materialidad concreta, dado que en principio es más fácil reelaborar un material digital que uno en papel. Es decir que el poder elegir cómo planifican, cuándo lo hacen y con quién comparten los planes y bajo qué garantías es valorado por los maestros como un derecho profesional.

4.3.1.2 Percepciones teóricas didácticas

La Planificación en línea percibida como recurso didáctico

La innovación estudiada es percibida por diversos maestros como un recurso didáctico capaz de potenciar sus prácticas educativas. En tal sentido, se identificaron percepciones que asocian el emprendimiento con la promoción de cultura colaborativa, desarrollo cognitivo y eficacia educativa.

Hay maestros que perciben la innovación como aporte a las prácticas culturales de colaboración, al establecer que “...la planificación digital ‘on line’ brinda practicidad, poder trabajar de manera colaborativa con otros docentes...” (P9, F10). Destacan que “...en esta cultura colaborativa que tenemos, por suerte los docentes comparten más sus prácticas y comparten sus saberes; ya de por sí el que adhiere a la tecnología le gusta compartir... (E1C)”. Otros lo perciben como un elemento

facilitador de intercambios, dado que permite "...compartir al instante..." (P9, F20) y por tanto "...también sirve para coordinar el abordaje de ciertos temas..." (P9, F86); establecen incluso que "...sería genial para compartir ideas de proyectos con otras maestras..." (P12, F52).

Derivado de ello, hay quienes perciben que el hecho de sumarse a esta práctica, expande su campo de acción espacial, temporal y social. Destacan que el "...punto de vista mejora a la hora de compartir experiencias, proyectos y actividades entre docentes, podemos decir que abrimos nuestras aulas..." (E10MAC); ello ocurre "...porque nos queda más cómodo, porque no precisamos juntarnos, porque lo hacemos cada uno a su tiempo a su ritmo, y nos dividimos el trabajo y nos queda mejor..." (E11M5). Manifiestan que "...la palabra clave de este tipo de planificación es compartir; digitalmente podemos compartir los trabajos que consideremos con muchas personas con solo un 'clic', a la vez que podríamos enriquecernos de otras experiencias compartidas..." (P9, F16).

A su vez se expresan percepciones que vinculan la propuesta con una mayor fluidez de intercambio en las prácticas de comunicación; al manifestar que ésta "...permite trabajar con otro docente de manera simultánea sin importar el lugar..." (P9, F7), así también se le valora como herramienta práctica que "...permite una comunicación fluida con pares..." (P9, F72). En tal sentido la planificación en línea es percibida por algunos docentes como un recurso de enriquecimiento mutuo, al propiciar instancias de "...interactuar, enriquecerse, vincularse..." (P12, F77). Se visualiza en particular que los planes se enriquecen en contacto con "...la opinión de otras compañeras que tienen más experiencia y formación..." (P9, F87). En el ámbito específico de la formación docente, la modalidad de organización y registro virtual favorece la comunicación con los estudiantes magisteriales porque es "...más fácil para compartir las planificaciones con los practicantes..." (E2DP).

Surge la percepción de que la modalidad grupal avanza por la planificación en línea, pues "...los que adhieren a la tecnología y se engancharon con la propuesta realmente vinieron algunas clases y cuando consideraron que estaban con suficiente competencia digital siguieron solas ..." (E1C), y así "...de a poco los maestros van incursionando en esto de compartirlo..." (E414). Sin embargo, asoman percepciones reticentes al desarrollo de la modalidad colectiva: "...con muchos docentes cuesta planificar o lograr esa unidad de entendimiento porque cada uno vive una realidad diferente..." (E12M6). Otros consideran que la innovación, disminuye el "...contacto cara a cara..." (P11, F45). También se relevan percepciones que vinculan la propuesta con avances de tipo intelectual, al relacionar TIC con desarrollo cognitivo. Los maestros perciben "...un cambio de mentalidad, o se está yendo hacia ese cambio..." (E11M5), se suma el factor de la motivación, al recalcar: "...tenemos que educar a chiquilines que están viviendo con la tecnología, ¿con que logramos motivarlos si no nos adaptamos a ellos?, somos nosotros los adultos que tenemos que adaptarnos..." (E7M3). Es decir

que se percibe a la tecnología como impulsora de avances intelectuales, debido a que el hecho de tener que operar dispositivos complejos y "... disponer de una mayor cantidad de recursos en línea..." (P9, F16) exige al usuario de la innovación un mayor uso de sus facultades cognitivas.

Por otra parte, la posibilidad de "...agregar enlaces sin tener el material presente..." (P9, F1), favorece la abstracción. Una frase representativa de este grupo es que el uso de herramientas virtuales "...puede contribuir en esto de pensar y repensar nuestro rol continuamente..." (E11M5). Sin embargo, tal valoración está condicionada por la utilidad pedagógica que cada docente otorga a la planificación en línea. Se encuentran frases como: "...a pesar de mi edad y antigüedad en el sistema, me gusta y uso la tecnología en favor de los aprendizajes de mis niños, pero me parece que poco aporta a éstos si la planificación es formato papel o en línea y está vacía de contenido..." (P12, F26).

Otros maestros, por el contrario, se manifiestan reacios a la incorporación de artefactos tecnológicos en los ambientes educativos. En tal sentido aducen que "...por el lado cognitivo se ha dejado de lado el desarrollo motriz, que es fundamental para las personas..." (P11, F78). Es decir que perciben una afectación negativa de la motricidad, derivada de la generalización de prácticas totalmente digitales. Estos docentes, incluso sustentan tales afirmaciones en supuestas opiniones de otros profesionales, al señalar que "...escribir a mano es mucho mejor, incluso los psicólogos lo dicen..." (P11, F77).

En consonancia con ellos, otros perciben la propuesta como una herramienta apta para modernizar el desarrollo cognitivo escolar, tanto en lo que respecta a la necesaria actualización de saberes como también al desarrollo de ciertas habilidades vinculadas con el mundo digital y su creciente exigencia. En tal sentido se afirma desde los supervisores que "...la nueva era digital los lleva a que tengan que aggiornarse, actualizarse porque lo otro, el sistema papel, en todos los ámbitos, como que ya es un tanto obsoleto, porque la documentación digital adquiere su importancia como documento oficial..." (E9DCRG). Se agrega, por parte de los maestros la necesidad de "...que el docente use esta herramienta en favor de los aprendizajes de niños y pares..." (P12, F46). Tal requerimiento llega a percibirse incluso como un deber, al puntualizar: "...debemos actualizarnos para aprovechar las ventajas que nos brinda la tecnología..." (P11, F7).

Por otra parte, desde los maestros se subraya que "...deberían capacitar a los docentes con más años de trabajo para utilizar algunas herramientas de Google..." (P12, F1). Se argumenta que "...este avance tiene que ser difundido para que todos los maestros se formen y así se animen a planificar en línea..." (P12, F86). Por tanto, la propuesta es concebida como un elemento motivador de la necesaria actualización docente. Así, se destaca que "...cada vez son más los docentes que adhieren

a planificar digitalmente. Como toda cosa nueva, lleva un proceso, lleva su tiempo, pero año a año son más los adeptos...” (P12, F10). Se percibe entonces que la modalidad de planificar en soporte digital y compartir los planes en la web, viene creciendo en lo que respecta a su aspecto cuantitativo, derivado de las modernas opciones de uso que ofrece.

Otra de las percepciones refiere a la consideración de la planificación en línea como promotora de eficacia educativa, al subrayarse por parte de un supervisor que “...en el nuevo formato de evaluación del maestro, a nivel de inspección y dirección, hay algunas pautas que consideran que el uso de la tecnología es importante en el desarrollo del curso...” (E9DCRG), es decir que desde el CEIP se han diseñado instrumentos de evaluación docente que consideran a la tecnología “... como un soporte que forma parte de su formación profesional...”(E9DCRG).

En tanto, hay quienes comparan percepciones entre soportes de planificación y establecen ventajas en la eficacia del soporte virtual sobre el físico: “...a medida que se van conociendo sus beneficios, resulta más eficaz que la otra...” (P11, F16). Se percibe también que la innovación favorece indirectamente la eficacia educativa, al habilitar espacios interpersonales de superación, al punto de valorarse su uso como algo “...que necesariamente tenemos que tener en el rol, porque inventado está todo inventado, pero la manera en que pueda trabajar una maestra, o planificar, a mí me puede servir para mejorar mis prácticas... (E11M5)”. Así, la innovación se percibe por ciertos maestros como un instrumento de trabajo digno de ser implementado para determinar su real eficacia: “...hay que animarse, pues todo tendrá sus ventajas y desventajas, pero la tecnología bien utilizada nos ofrece en su mayoría cosas positivas, beneficiosas, creativas y motivadoras para la labor diaria...” (P12, F7).

En síntesis, se evidencia que el recurso didáctico de la planificación en línea, cuenta a su favor con la existencia de una demanda docente de ámbitos colaborativos que, además de aportarles insumos y miradas a sus prácticas, les posibiliten instancias de socialización. La propuesta innovadora, al operar permanentemente en red, es capaz de satisfacer tal demanda, ya que favorece la comunicación y permite el libre tránsito de datos. Además, los avances de tipo tecnológico se asocian con mejores prácticas de profundización intelectual, desarrollo cognitivo y producción de saberes, al posibilitar tanto la mirada periférica sobre el hecho educativo, como así también estimular el pensamiento en red. Tal valoración del intercambio colectivo, como potenciador de eficacia educativa, representa un elemento significativo para la docencia magisterial. Por otra parte, el hecho de que el sistema considere el uso de artefactos tecnológicos como un ítem de valoración docente, y lo especifique en los instrumentos de evaluación del director e inspector, determina que los maestros perciban una relación directa entre ser usuarios de la innovación y obtener buena calificación profesional.

4.3.1.3 Percepciones prácticas organizativas

La Planificación en línea percibida como aporte funcional

Se identificaron percepciones vinculadas a la contribución de la planificación en línea a nivel de la gestión y organización de los planes de clase elaborados por los maestros. Entre ellas se distinguen percepciones referidas al aporte funcional de la innovación como herramienta optimizadora de tiempos, espacios, recursos tecnológicos y edición curricular.

La propuesta de la planificación en línea, es valorada como instrumento de optimización de tiempo y espacio en la práctica docente, pues la consideran como de "...fácil acceso en cualquier momento, lugar y desde cualquier dispositivo..." (P9, F31). Aquí se identificaron expresiones que consideran a la innovación como optimizadora de sus tiempos personales, afirman que el proceso de elaboración de sus planes "...es más rápido cuando lo hacés digital..." (E7), y valoran a la innovación como "...una herramienta que aprovecha mejor el tiempo de cada uno..." (P11, F71), capaz de "...reducir el horario, no dedicarte tanto capaz a la planificación..." (E8M4). Establecen que "...los resultados son al instante de finalizadas..." (P9, F15). Es decir que estos maestros consideran que el hecho de adherir a la nueva propuesta redundan en beneficios inmediatos en lo que respecta al ahorro de tiempo. Se señala además su potencialidad al momento de "...utilizar todas las herramientas digitales posibles y aprendidas..." (P12, F12), y se destaca como proveedora de un acopio de planes que se mantienen inalterables y permiten su reciclaje. Tal opción resulta útil para el docente, pues "...una de las cosas que siempre tengo son planificaciones armadas de otros años, y bueno, cuando no me da el tiempo... utilizamos... las viejas, las volvemos a utilizar..." (E6M2), con el consiguiente ahorro de tiempo y energía personal, pues "...a la hora de buscar y reciclar planificaciones me resulta más práctico buscar en la PC que en papel..." (E10MAC), lo cual redundan en beneficios valiosos para el usuario.

Se identifican percepciones vinculadas a la optimización de espacios al planificar en línea. Los maestros señalan, a través de diversas expresiones, que esta modalidad "...optimiza espacio..." (P9, F2), y argumentan que ello ocurre porque el hecho de operar en línea permite "...planificar conjuntamente con otro docente sin la necesidad de estar en un mismo lugar físico..." (P9, F16). Se advierte que la cualidad identitaria de la innovación, de funcionar en un espacio no físico, es valorada por los maestros como una ventaja comparativa con la planificación en papel, ya que mientras ésta última requiere movilizarse corporalmente, se puede planificar en línea desde cualquier lugar.

También se detectan percepciones prácticas que consideran a la innovación como optimizadora de recursos, pues "...economiza material..." (P11, F14), al referirse al gasto que implica al docente disponer de una cuadernola, fotocopiar materiales, contar con útiles, tener portafolios o mochila para trasladar la planificación en papel. Se suma así el factor económico a la valoración de la propuesta. Expresiones como: "...no necesito andar cargada con carpetas bajo el brazo, solamente dejo mi computadora en la escuela..." (P9, F53) fundamentan esta percepción. También aducen que existen "...muy buenos sitios para consultar planificaciones, sabiendo identificarlos es un buen recurso, no siempre se puede tener dinero para comprar todos los libros..." (E2DP). Se generaliza la mirada hasta el punto de afirmarse que "...tenés todo para buscar ahí mismo en la computadora..." (E8M4).

La planificación en línea es percibida como base de datos, pues la modalidad brinda "...mayor comodidad y almacenamiento..." (P9, F25). Además, se valora como soporte de hipervínculos, al "...agregar enlaces sin tener el material presente..." (P9, F1). Ello deriva en percepciones vinculadas con las mejores posibilidades de organización que ofrece la innovación al operar ésta desde un soporte virtual; señalan que permite "...disponer de una mayor cantidad de recursos en línea organizándolos en una página..." (P9, F16). Así se valora como aporte a la comunicación de saberes, debido a que tal modalidad "...promueve la síntesis..." (P9, F72) y ofrece a su vez "...más opciones de buscar contenido..." (E7M3), por lo que el proceso de planificación en línea se percibe como "...más práctico y dinámico..." (P11, F42) que el desarrollado al planificar en papel.

En tal sentido, los docentes vinculados a la promoción de TIC, valoran como positiva la decisión de cambio tomada por colegas que adhieren al nuevo formato, y resaltan que éstos "...andan con sus "Magallanes" y tienen toda la planificación allí..." (E1C), así como subrayan "...el beneficio de tener menos papeles ..." (E10MAC). Esa ventaja, en comparación con la planificación en papel, se evidencia también en "...el hecho de no andar con cuadernos ni carpetas..." (P9, F9). Por tanto, el elemento innovador se percibe como un beneficio por parte de "...los que efectivamente lo usan y lo consideran algo potente y que realmente les sirve, les soluciona, les simplifica..." (E1C).

En este punto se encontraron percepciones relacionadas con la capacidad de edición permanente del nuevo formato de planificación, ya que muchos maestros tienen "...planificaciones armadas de otros años..." (E6M2), que pueden reciclar. Valoran que la modalidad virtual "...posibilita una planificación vívida, pudiendo realizar las correcciones o agregar cosas en cualquier momento, sin tachaduras..." (P9, F16); y advierten que "...lo van haciendo en el momento o tienen la facilidad de la corrección y ya, al buscar otra cosa en Internet, la van agregando, le van sacando..." (E8M4). Así, los docentes estiman la posibilidad de modificar sus registros de planificación en todo momento, situación o espacio, siempre que cuenten con insumos tecnológicos apropiados y conectividad necesaria.

Se evidencia el valor de la innovación como aporte práctico a la optimización del tiempo docente, al reducir el horario que éstos dedican a sus planes. Una mirada similar percibe a la propuesta como optimizadora de espacios, al ampliarse la espacialidad de los recursos, desde el ámbito físico al virtual, potenciar su distribución y mejorar la gestión de recursos destinados al diseño y ejecución de procesos educativos. Conjuntamente, la propuesta es percibida como un utensilio de mejora para el registro de los planes docentes y la gestión de las prácticas derivadas. Se aprecia que la cualidad del soporte virtual, de permitir una edición ilimitada y su facilidad de acceso instantáneo, son detalles valorados para el diseño de prácticas docentes, en comparación con el soporte físico de planificación. Es decir que la planificación en línea es percibida positivamente por maestros que valoran la racionalización del tiempo, el manejo de los espacios, la optimización de los recursos y la editabilidad de la información, y se sienten favorecidos por ella, tanto en su vida profesional como privada.

La Planificación en línea percibida como obstáculo funcional

Algunos docentes consideran a la planificación en línea como un obstáculo para la organización de sus planes de clase, debido a determinadas características prácticas de la innovación que se perciben como deficitarias, en áreas que pueden definirse como: apropiación tecnológica, insumos tecnológicos y pertinencia del formato.

Se identificaron percepciones que evidencian carencias de formación para planificar en Internet, condición que pareciera ubicar en inferioridad de condiciones a quienes tienen competencia digital: "...para los que manejan todo, es rápido y fácil ¿me entendés? entonces ahí no hay problema, yo estoy hablando de esta gente que está intentando hacerlo y lleva tiempo, por los errores que se cometen. (E5I2). Así, algunos maestros perciben como obstáculo el nivel de apropiación tecnológica con que debe contar el usuario de la innovación. Expresan que ello sucede "...porque no manejan ... la tecnología..." (E13M7), ya que "... no todos los docentes tienen formación en el área tecnológica..." (P10, F11). Esa particularidad constituye un inconveniente práctico, que los maestros sintetizan al afirmar "...hay muchos docentes a quienes se nos dificulta y no hemos recibido una formación para utilizarla..." (P11, F18). Y agregan que "...la falta de capacitación es un obstáculo..." (P10, F17).

Desde el Centro de Tecnología Educativa se destaca su rol capacitador al afirmar que "...en las escuelas en las que se está trabajando y ha demostrado mayor interés de parte de los colectivos, son las escuelas que cuentan con recursos humanos por el Centro de Tecnología..." (E1C). Sin embargo, también emergen percepciones que consideran insuficiente la formación en TIC que les ha ofrecido el CEIP: "...las charlas recibidas no evacuan todas las dudas que surgen..." (P11, F18).

Otro detalle percibido como obstáculo, se relaciona con la conectividad escolar, es decir con el nivel de cobertura de Internet que presenta CEIP en sus instituciones, el que determina la capacidad y velocidad que presentan las computadoras para conectarse a la red y navegar en ella. Los maestros detallan que "...se saturan las líneas..." (P10, F79) y que el servidor de "...CEIBAL no siempre funciona." (P12, F53). De allí emergen percepciones de inseguridad docente, al afirmarse que "...puede pasarle algo a la máquina y lo pierdes todo..." (P10, F79). Los inspectores coinciden con tales apreciaciones, al advertir que la conexión escolar "...a veces es intermitente, que a veces no tenés; tener que depender de eso, a veces como que enoja un poco si venís haciendo algo y bueno, lo perdés..." (E411). Esa dificultad se traslada al hogar: "...los docentes que viven más lejos de lo urbano, no tienen conexión y flexibilidad..." (E16M10). Otros subrayan que en escuelas rurales el problema se agudiza, al especificar que "...la conectividad en el medio rural es volátil..." (P10, F78).

Por otra parte, los maestros perciben que los insumos tecnológicos recibidos de CEIBAL, presentan obstáculos al momento de planificar en línea. Señalan que "...las instituciones no tienen suficiente conectividad ni equipos renovados como merece el docente..." (P11, F36). Respecto a los dispositivos personales, se subraya que no cumplen con los requisitos necesarios: "...no tengo un equipo adecuado, tengo una tablet de 7..." (P10, F52). También se refieren al tamaño físico de los ordenadores: "...algunos maestros tienen las manos grandes, o están habituados a la computadora de escritorio; las Ceibalitas son lentas..." (E2DP). Los educadores justifican así su no adhesión a la propuesta, en expresiones retóricas del tipo: "...cómo voy a planificar si no tengo un buen equipo..." (E1C). Algunos señalan la incomodidad de utilizar celulares para planificar "...a mí se me hace muy difícil, yo no puedo planificar desde un celular; necesito una computadora con las herramientas que encuentro en ella..." (E12M6). Conjuntamente se alude al valor de la propiedad tecnológica personal, puesta al servicio de la labor profesional, al expresar: "...al trabajo no llevo mi compu..." (P11, F10).

La pertinencia del formato de planificación de GURÍ es también considerada un obstáculo por los docentes. Por un lado, manifiestan: "...me pareció como que tenía un formato muy viejo, no me atrajo..." (E6M2), o establecen que "...era muy acotado lo que te permitía hacer, la exploré bien y no me gustó..." (E14M8). Algunos maestros expresan que podrían adherir a la experiencia "...si cambian el formato y lo hacen más práctico, fácil." (P11, F37). Entonces, en principio, se la percibe como restrictiva por su diseño. Expresiones como "...es rígida y encasilla mucho..." (P11, F70), y "...se dificulta la selección de contenidos para multigrado..." (P9, F63) reafirman la percepción del formato como obstáculo. Se reclama: "... los formatos deberían ser más libres y flexibles..." (P11, F73), y "...deberían quedar algunos campos más libres para criterios de planificación..." (P11, F63). Se reitera la consideración respecto a que una complicación lo representa la cantidad de etapas que deben superarse para planificar en GURÍ; se propone que "...tienen que diseñar algo con menos pasos, como cuando planifico en Word y si quiero lo mando a otro docente y viceversa..." (P12, F37).

Por otra parte, los docentes afirman que a veces tienen sus planes de clase en dos soportes, virtual y físico. Ello ocurre porque no hay consenso entre inspectores y directores en validar la planificación digital o en línea; y se percibe como obstáculo funcional de la innovación. Ante ello "...algunos imprimen y otros no, porque fue una solicitud del inspector..." (E15M9). Según los maestros, sus supervisores "...aún están pidiendo que se imprima la planificación porque les queda más cómodo observar la frecuentación y la secuenciación..." (E3M1). Vuelven a percibirse incoherencias entre el discurso del sistema y la exigencia de los supervisores, fenómeno percibido por los maestros que planifican en computadora como obstáculo: "...los inspectores te piden formato papel, doble trabajo..." (P12, F27). Desde los supervisores se justifica el tema en términos de "...cuesta ver las cosas en la computadora, como que uno quiere ver el papel, entonces le exigís..." (E4I1).

Finalmente se encuentran percepciones sobre la viabilidad de que la propuesta se implemente. Los maestros señalan con cierta recurrencia que "...no están las condiciones dadas..." (P12, F15), o condicionan su viabilidad al surgimiento de otras variables que le sustenten: "...para eso se necesita un cambio muy grande, al que creo aún no estamos preparados..." (E16M10). Por tanto, se perciben dudas sobre el desarrollo futuro de la innovación propuesta y sus reales probabilidades de éxito.

Se evidencia que la innovación, percibida desde la mirada de los maestros, presenta diversos obstáculos prácticos. Estas debilidades están vinculadas con la falta de capacitación docente en tecnología, el influjo de preconceptos en relación al valor potencial y real de las TIC en educación, carencias en la comprensión de la propuesta del CEIP, experiencias formativas insatisfactorias, dificultades de conectividad, insuficiencia tecnológica de los dispositivos asignados, complejidades del diseño propuesto y posibilidades de viabilidad de generalización a todo el sistema.

4.3.2 Actitudes docentes

Entre las actitudes asociadas a la planificación en línea, se establecen a priori dos tipos de categorías: valencia positiva o negativa e indiferencia o ambivalencia. Las actitudes positivas se asocian a valores, en tanto las negativas se vinculan a prejuicios. Se utiliza para el análisis la distinción efectuada por Briñol, Falces y Becerra (2007), quienes las agrupa en valencias.

En la figura 39 se organizan las categorías apriorísticas y subcategorías de análisis.

CATEGORÍAS	APRIORÍSTICAS	EMERGENTES	
Actitudes ante la planificación en línea	Actitud positiva de extremosidad media	Apertura	
		Acercamiento	
		Interés	
		Aceptación	
	Valencia positiva o negativa	Actitud positiva de extremosidad alta	Experimentación
			Confianza
			Adhesión
			Promoción
	Indiferencia o ambivalencia	Actitud negativa de extremosidad alta	Optimismo
			Temor
Resistencia			
Crítica			
Comodidad			
Pesimismo			
Indiferencia o ambivalencia	Ausencia de actitud	Desconfianza	
	Actitud neutra	Desinterés	
	Actitud ambivalente	Pasividad	
		Imparcialidad	
		Contradictoria	

Figura 39: Figura Categorías apriorísticas y emergentes de las actitudes

Fuente: elaboración personal en base a Briñol, Falces y Becerra (2007, p. 459).

4.3.2.1 Actitudes positivas de extremosidad media

En esta categoría se ubican las actitudes de maestros que planifican en computadora y tienen una mirada medianamente receptiva hacia la modalidad de planificar en línea, pero no demuestran poseer una total adhesión a la innovación y todo lo que ella implica. Esa circunstancia se manifiesta en actitudes de apertura, acercamiento, aceptación, interés y experimentación.

La actitud de apertura se evidencia en expresiones del tipo "...no tengo inconvenientes con la planificación en línea..." (P10, F47). Se trata entonces de maestros permeables a incorporar en sus prácticas la nueva modalidad de organización y gestión de planes de clase. Estos individuos tienen una elevada consideración de la tecnología como herramienta de desarrollo: "...el mundo va todo para ese lado..." (E6M2). Se ubican allí a docentes que planifican en formato digital y, si bien no han subido a la red las planificaciones, están listos para hacerlo cuando lo consideren conveniente.

Como acercamiento se refiere a la actitud de los maestros que, previendo la llegada de la innovación, deciden iniciarse en el manejo de herramientas digitales que operan en línea, las cuales les permiten la posibilidad de efectuar sucesivos acercamientos prácticos a la nueva modalidad. En tal sentido, desde los supervisores se especifica que "...algunos docentes han incursionado en la planificación digital, pero en Google Drive..." (E9DCRG). En ese grupo de maestros, acaso previsores, hay quienes emplean servicios de alojamiento que brinda Google, como acercamiento a la planificación en línea: "...desde el año pasado tengo toda mi planificación alojada en Google Sites..." (P11, F10).

El interés docente en relación a los beneficios de planificar en línea, se evidencia en expresiones como "...planifico en la computadora porque así ahorro tiempo y dinero..." (E2P2). En el mismo sentido otro docente agrega: "...tengo una planillita donde la voy pegando, la voy completando y me ahorro pila ..." (E14M8). Es decir que estos maestros fundamentan su adhesión a la modalidad virtual, en el interés que le generan ciertas ventajas prácticas de este soporte, en comparación con el empleo de la planificación en papel. Otros manifiestan que serían capaces de alojar sus planes en la web "...si me asegurasen que por planificar en línea me van a mejorar la calificación..." (E16M10). Son maestros interesados en obtener beneficios por cambiar de soporte de planificación, llegando incluso a compartir sus planes con supervisores para lograr una mejor calificación de su desempeño.

En la actitud de aceptación se identifican maestros que consienten sumarse a la innovación por considerar que, tanto la actualización de sus prácticas como la adhesión a los cambios tecnológicos, conforman parte de su rol. Lo expresan así: "...debemos actualizarnos y aprovechar las ventajas que nos brinda la tecnología y buscarle el lado más motivador para docentes y alumnos..." (P11, F7). Sin embargo, estos docentes, pese a denotar determinada actitud favorable, advierten autolimitaciones que les impiden adherir definitivamente a la innovación, principalmente por cuestiones de hábito: "...me resisto un poco porque me cuesta cambiar mis costumbres..." (E2DP). En el estudio suele tratarse de docentes que adhieren a la modalidad de planificar en línea, pero no comparten sus planes, o sólo lo hacen con determinados colegas que integran su círculo de confianza.

La actitud de experimentación se reconoce en maestros que expresan curiosidad por conocer detalles básicos de la innovación y descubrir en la práctica sus potencialidades. Desde ámbitos de apoyo tecnológico del CEIP se los identifica como personas "...que adhieren a la tecnología y se engancharon con la propuesta... vinieron algunas clases y cuando ya consideraron que estaban con suficiente competencia digital siguieron solas..." (E1C). Estos educadores, entonces, aprenden lo que estiman necesario, para luego dedicarse experimentar y ampliar así sus conocimientos por sí solos. Suele tratarse de maestros jóvenes, con buena competencia digital, que emiten consideraciones sobre la planificación en línea del tipo de: "...no hay que negarse porque es el futuro..." (E3M1).

Las actitudes positivas de extremosidad media identificadas en el estudio refieren a maestros que planifican en formato digital, y emplean para ello diversos entornos virtuales, aptos para alojar planificaciones en línea. Tales docentes están dispuestos a compartir sus planificaciones en Internet, aunque con determinadas personas y bajo ciertas condiciones; o se preparan técnicamente para ello, al prever una posible generalización de la nueva modalidad a nivel del CEIP. A su vez se suman a ese grupo aquellos docentes que muestran una inclinación favorable al uso de las TIC y manifiestan un creciente interés en capacitarse al respecto, para adherir así con mayor pertinencia al mundo digital y sentirse incluidos profesionalmente en la Sociedad del Conocimiento.

4.3.2.2 Actitudes positivas de extremosidad alta

En esta categoría se sitúan actitudes altamente positivas, identificadas en maestros que manifiestan un total acuerdo con la nueva modalidad de planificación, elaborada o alojada mediante el uso de Internet. Entre estas actitudes se encuentran las de confianza, adhesión, promoción y optimismo.

Se identifica la presencia de confianza en la actitud de maestros usuarios de la planificación virtual, tanto en la modalidad digital como en línea: "...Mi planificación actual es totalmente digital, utilizo un sitio web y Drive; también tengo, como respaldo, en Word, en caso de que no funcione la conexión..." (E10MAC). Estos docentes expresan poseer un alto grado de confianza en los entornos digitales, tanto así que hasta los recaudos de almacenaje que efectúan como respaldo, se ubican en soporte virtual. En el estudio tal actitud se corresponde con maestros habituados a operar en Internet en cualquier momento, pues cuentan con conectividad móvil. Por tal razón valoran como una ventaja la facilidad de traslado que les brinda el hecho de tener alojada su planificación en dispositivos trasladables, o plataformas web: al expresar: "...siempre la llevo conmigo..." (P9, F22).

La actitud de adhesión se encuentra activa en los maestros que explicitan su concordancia ante el advenimiento de planificación en línea y se muestran positivamente dispuestos a superar cualquier obstáculo que les impida desarrollar en sí mismos tal innovación: "...como que me propuse...podría haberlo hecho en papel y digital, pero me propuse no, va a ser todo digital... y este año sí ya tengo todo en línea..." (E4I1). Para lograr su cometido, estos docentes suelen buscar otros sostenes técnicos, como "...el apoyo del maestro dinamizador y el maestro de apoyo CEIBAL, porque saben que van a estar acompañando y apuntalando al momento de incursionar..." (E1C). En el presente estudio, dicha actitud se encuentra asociada a maestros que además de sumarse a la modalidad de planificar en línea, apoyan la propuesta que el CEIP elaboró al respecto.

La actitud de promoción se identifica en quienes manifiestan operar como impulsores de la planificación en línea, desde sus lugares en CEIP: "...trato, en la medida de mis posibilidades, de promover que los colegas comiencen a utilizarla y los ayudo en ello..." (E10MAC). Esa expresión del MAC está en consonancia con lo que afirma uno de los supervisores, al especificar que, a nivel de éstos, la innovación "...se promueve, porque nosotros somos los primeros que bajamos las políticas educativas a lo más cercano... y estoy segura y convencida de que hay que hacerlo... y tratar de promocionarlo..." (E4I1). Es decir que la actitud de promoción hacia la innovación de la planificación en línea, en el estudio se halla vinculada directamente con cargos técnicos dependientes de CEIBAL, así como también con la función que cumplen los maestros inspectores.

Algunos maestros poseen una actitud de optimismo hacia el futuro de la innovación: "...todos van a poder planificar en línea y se va a ir renovando el cuerpo de maestros y no van a quedar maestros planificando a papel..." (E14M8). Se trata de docentes que vislumbran con mirada altamente positiva, la posibilidad de que la nueva modalidad se generalice a todo el colectivo magisterial del CEIP. Otros se muestran optimistas de que ello ocurra por convencimiento de los maestros, o consenso de éstos, respecto a elevar la calidad de los aprendizajes: "...soy muy positiva al respecto... estoy convencida que cuando todos nos animemos a compartir nuestras planificaciones, estaremos colaborando en mejorar la educación..." (E10MAC). En idéntico sentido, pero ubicada en una dimensión expresiva estrictamente personal, opera la frase: "¿Yo, escribir en cuadernola? ¡No!, ¡jamás!; ¡no, no! ..." (E11M5). Se trata de una manifestación de tipo retórica, pero con matices de emocionalidad optimista hacia la innovación. Estas expresiones a su vez evidencian el grado de identificación positiva y/o vínculo de pertenencia con el mundo digital, que presentan ciertos usuarios de la nueva modalidad.

4.3.2.3 Actitud negativa de extremosidad alta

En esta categoría se ubican todas las actitudes negativas identificadas en el estudio, a través de las expresiones de los maestros respecto a la planificación en línea. En tal sentido se establecen actitudes de temor, resistencia, crítica, comodidad, pesimismo y desconfianza.

La actitud de temor se aprecia en diferentes manifestaciones. Por un lado, se identifica el temor a lo desconocido, expresado por maestros que no planifican en línea: "...no hemos tenido muchas instancias de capacitación, entonces quizá por eso a veces el temor, el no saber, el no conocer el manejo de las herramientas..." (E15M9). Por otra parte, vuelve a emerger el miedo de no poder cumplir con exigencias jerárquicas; en este caso dicho temor se encuentra asociado a las carencias de conectividad, al afirmarse que "...la conectividad en las escuelas es horrible, no podés entrar y

temblás que no venga la inspectora justo ese día...” (P12, F29). También se evidencian actitudes negativas hacia la planificación en línea, por parte de educadores que “...se niegan porque tienen miedo que les roben las cosas...” (E14M8). Así, se advierte que la actitud de miedo, presentada por algunos maestros ante la nueva modalidad de planificación, proviene de causas muy variadas. La actitud de resistencia aparece en expresiones que se oponen a la innovación, al manifestarse que “...no todos los maestros están de acuerdo con las computadoras en la clase, no adhieren a lo propuesto por el plan CEIBAL, he escuchado que no planifican en forma digital porque están en desacuerdo con la implementación del plan...” (E2DP). Igual actitud se especifica en contextos o menores: “...en el encuentro de rurales estaban todos en contra...” (E6M2). Tal actitud se advierte también por los supervisores, al recordar que desde sus inicios la propuesta del CEIP “...generó un poco de resistencia sí, y después al haber dificultades sí, generó más resistencia...” (E4I1). Así, la resistencia a la innovación cuenta en su historial con diversos episodios de manifestación negativa.

Se identifica actitud negativa crítica hacia la innovación, expresada con diferentes argumentos, en maestros que se niegan a planificar en soporte virtual porque “...no me interesa planificar en línea, porque tengo la posibilidad de ser otra visión del lápiz y el papel...” (E5I2). Igual sentido transitan decisiones derivadas de una evaluación comparativa de distintas modalidades de registro de planificación: “...vi necesario tenerla en formato papel...” (P11, F60). También emergen argumentos críticos de tipo generacional, al señalar algunos maestros, que planifican en papel porque pertenecen “...a la era no digital, y un poco por desconocimiento del tema digital...” (E3M1). Incluso hay quien manifiesta su actitud negativa hacia la planificación, en términos de: “...soy de la generación de la cuadernola y la lapicera, todo a mano como debe ser...” (P10, F84). Es decir que, dentro del grupo de docentes que presenta una actitud crítica contraria a la implementación de la innovación, se ubican maestros que poseen una actitud muy favorable hacia el uso del soporte físico de planificación, así como también valoran las herramientas materiales y los hábitos manuales de registro curricular.

La actitud de comodidad, se expresa como argumento docente contrario a la planificación en línea: “...planifico en formato papel porque me resulta más cómodo y la tengo siempre que quiero...” (E16M10). Idéntica actitud, se expresada en forma de preferencia, en quienes afirman: “...prefiero hacerlo a lápiz y papel...” (P10, F1). La actitud de incomodidad respecto a los entornos de registro virtual, se manifiesta también en quienes aseguran que “...yo seguiré con mi papel, aunque lo haga en forma digital, pero, voy a hacer la impresión, pero voy a tener todo a la vista...” (E12M6). Es decir que estos maestros están cómodos al efectuar sus planes en un formato conocido, y no están dispuestos a abandonar su zona de confort, para adherir a una innovación que creen desventajosa. El pesimismo como actitud docente frente a la planificación en línea, se evidencia en manifestaciones del tipo de: “...hay gente que ni siquiera lo prueba... porque yo no quiero saber nada, porque yo no entiendo, porque no me gusta...” (E11M5). Es decir que algunos maestros se ubican en una posición

contraria al desarrollo de la innovación, aún sin experimentar con ella. Se subraya también que "...los que no utilizan la planificación digital te argumentan que no les gusta la máquina o se sienten más seguros con el soporte papel..." (E10MAC). Otros docentes intentan explicar tal actitud al expresar: "...puede ser que la gente no esté enseñada en esa innovación, entonces por ahí puede ser que digan 'mirá yo no planifico porque no sé, porque no me gusta, porque lo veo difícil'..." (E8M4). Por tanto, los educadores que evidencian poseer una actitud de pesimismo ante la nueva modalidad, emplean diversos tipos de argumentos al respecto, como forma de justificar la actitud negativa, pero en especial coinciden en destacar el bajo nivel de competencia tecnológica que poseen.

La actitud de desconfianza se manifiesta en maestros que expresan "...desconfianza de que se use esta modalidad de planificar para controlar al docente." (P10, F50). Esa mirada de sospecha respecto a las estrategias de supervisión del sistema y sus intenciones, se traduce también en frases como: "...todo cambio tiene un rechazo siempre, un argumento es... el estar más controlados por el inspector..." (E14M8). En tal sentido se encuentran expresiones cuya significancia transcurre entre el recelo, el temor, el pesimismo y la resignación, como subproductos actitudinales derivados de la desconfianza: "...sí me imponen esta modalidad de planificar, probablemente no lo haga, tendré problemas con la calificación; por suerte estaré fuera del sistema dentro de poco." (P12, F50).

4.3.2.4 Indiferencia y ambivalencia

En esta categoría se identifican actitudes sin valencia positiva ni negativa. Se trata de ausencia de actitud o desinterés, actitud neutra de pasividad o de imparcialidad y ambivalente o de incoherencia.

En el primer grupo de actitudes se identifican maestros que no consideran relevante la nueva propuesta, y demuestran tener necesidad de ella. Muestran indicios de ausencia de actitud o desinterés. Manifiestan que: "...no me he dispuesto de tiempo para investigar en que consiste..." (P10, F13) o puntualizan que: "...no he decidido planificar en línea; nadie me lo propuso ni nada..." (E6M2). También se posicionan actitudes de maestros que "...no lo he considerado aún..." (P10, F51). Ciertos docentes muestran indiferencia a la innovación; denotan actitud neutra de pasividad. Se ubican allí, aquellos maestros que no planifican en línea, pero tampoco manifiestan resistencia alguna hacia ese formato: "...no planifico en línea (...) porque no me lo han exigido, creo que si me lo exigieran lo haría... no tendría problema en hacerlo; como no me lo han exigido no lo hago..." E7M3). Aparecen educadores que consideran que ellos deben decidir sobre el tema, en el momento y de la forma más conveniente, pues "...está en nosotros si queremos planificar digitalmente o no..." (E1C). Estos maestros evidencian actitud pasiva: "...no he encontrado la necesidad aún..." (P10, F24).

En tanto, otros manifiestan una actitud neutra de imparcialidad, como quien afirma que la planificación "...es personal de cada docente, y cada uno va a usar el formato con el cual se siente más cómodo..." (P11, F9), o el que expresa que "...en mi caso no lo realizo porque no cuento con equipos adecuados y mis prioridades son otras. Pienso que el docente debería tener equipos adecuados para desarrollar esta tarea..." (P11, F52). Otros profesionales plantean como único argumento para no adherir a la propuesta el hecho de no contar con formación al respecto y lo manifiestan en términos de: "...en realidad no sé planificar en formato digital; tengo que aprender, esa es la única razón que tengo..." (E411). Es decir, que se trata de maestros que no presentan fundamentos concluyentes con respecto a la innovación en estudio, por lo cual no adhieren, pero tampoco se oponen a ella.

Actitud ambivalente

Finalmente, se identifican actitudes que manifiestan contradicciones respecto a cómo evalúan o valoran la nueva propuesta del CEIP. Presentan así actitud ambivalente, expresada en términos de "...en lo personal no planifico en línea porque me requiere más tiempo, pero a mí me interesa enormemente porque en realidad planificar en línea no es solo la planificación, es un acercamiento a la tecnología que es lo que yo pretendo..." (E512). También establecen que "...si fuera obligatoria cambiaría de formato, pero seguiría haciendo mi planificación en un papel..." (E12M6).

Entre las actitudes ambivalentes se identifican expresiones contradictorias del tipo: "...si bien planificar en línea es algo contextualizado, en mi caso poseer la planificación en formato digital y a mano me es de gran utilidad por lo que me siento más a gusto y seguro." (P11, F57). También hay maestros que prevén la generalización de la planificación en línea: "...puede y lo hará próximamente de acuerdo a la tendencia del Sistema Educativo Uruguayo. Pero esto no quiere decir que avancemos en educación. Lo sustancial no está ahí sino en la formación y el rol docente..." (P11, F68). Presentan ambivalencia actitudinal quienes afirman que planifican "...en formato digital los proyectos y unidades, realizo el diagnóstico y demás en formato digital, pero igual imprimo todo; porque después siempre terminan pidiendo todo en formato papel..." (E16M10). Se remarca que "...varios llevan la planificación en cuadernola y otros planifican en forma digital, pero imprimen la planificación..." (E2DP), e incluso se establece que "...la tengo compartida en línea, el año pasado la tenía compartida con la inspectora y la directora y no la miraban y me pedían el formato papel, tengo los dos formatos entonces..." (E14M8). Vuelven a evidenciarse las mismas contradicciones entre el discurso público del sistema respecto a la tecnología y las exigencias jerárquicas prácticas al enfrentarse y valorar la innovación implementada por parte de los maestros.

5 CAPÍTULO V DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Con el propósito de brindar validez a los insumos informativos recabados y garantizar la transparencia del proceso de investigación, se recurre a la triangulación hermenéutica, entendida como el acto de agrupar y cruzar dialécticamente los datos que surgen del estudio, “ya sea mediante la recopilación de información en el trabajo de campo o a través de la revisión bibliográfica, a fin de constituir el corpus representativo de los resultados de la investigación” (Cisterna Cabrera, 2000, p.69).

En la figura 40, se detalla la organización del trabajo de integración, triangulación y discusión de los hallazgos. Se buscará agrupar los resultados obtenidos estableciendo vínculos, relaciones y diferencias entre ellos, atendiendo a los propósitos que se persiguen mediante el estudio.

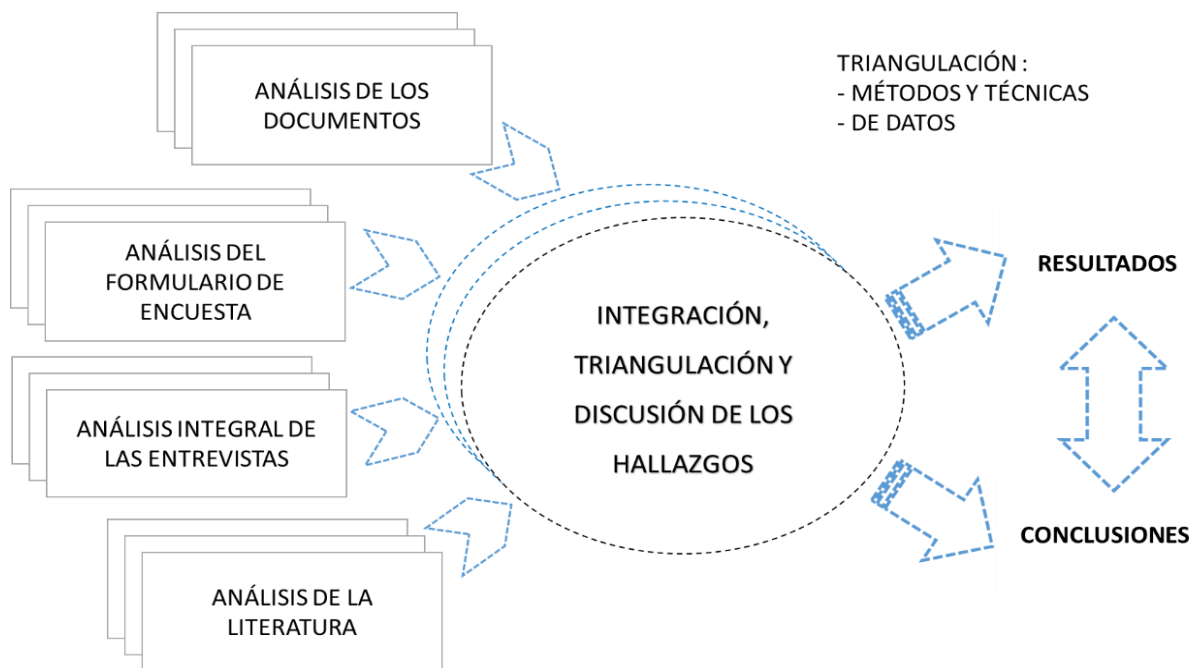


Figura 40: Proceso de integración, triangulación y discusión de los hallazgos

Fuente: elaboración personal.

A estos efectos procedimos en primer término a una triangulación de primer orden intracasos, tomando en cuenta las tres fuentes primarias de datos: análisis documental, encuesta y entrevista semi-estructurada. Se intentó así conocer si la información aportada por cada maestro se relacionaba con lo emanado del análisis documental, para generar desde allí nuevos procesos interpretativos.

Luego se realizó una triangulación de segundo orden, intercasos, con el propósito de establecer posibles resultados coincidentes. Esta estrategia de triangulación en dos niveles, persigue tanto la obtención de una perspectiva diversa y enriquecida durante la colecta de insumos, de variadas fuentes y mediante distintas técnicas, como así también el control de calidad en la interpretación de los datos al posibilitar lecturas capaces de ser contrastadas empíricamente con otros datos. A su vez, para organizar la discusión se tuvo en cuenta los objetivos de investigación.

5.1 Inclusión tecnológica y escuela uruguaya del tercer milenio

A lo largo del estudio, se advierte que la planificación en línea es percibida por los maestros como un producto derivado de una triple confluencia de variables: tiempo, espacio y sociedad. Es decir que los docentes estudiados consideran que la llegada de la innovación está enmarcada por el tiempo histórico en que viven, el espacio geográfico donde operan y la sociedad que les contiene.

La era actual, concebida como un período signado por avances tecnológicos que el horizonte cognitivo de las personas, suele identificarse con el término de “Sociedad del Conocimiento”, es referido por los maestros estudiados como “era digital”. Se trata de un tiempo en que los dispositivos digitales, desafían las estructuras sociales de comunicación, cuestionan las modalidades de enseñar, e incluso estimulan a los individuos para que sean éstos quienes diseñen para sí, estrategias personalizadas, más ajustadas a sus potencialidades, dificultades y necesidades de aprendizaje.

Del estudio surge que los actores y estructuras que rodean a la mirada docente, estiman el avance de los medios virtuales como un evento global irrefrenable para la cultura humana y subrayan la inminencia de emplearlos para no quedar al margen de su impacto en la educación. Así se advierte en diversas expresiones actitudinales que coinciden implícitamente con el concepto de “analfabetismo tecnológico” aportado por Marín (2007). Tal consideración resulta importante, pues de ella depende gran parte de las valoraciones que los maestros efectúan sobre la propuesta innovadora, que se sustenta en la tecnología informática.

Conjuntamente, los maestros ubican el fenómeno como un brazo práctico del Sistema Educativo Uruguayo. Entienden que la propuesta se alinea con el proceso de inclusión tecnológica implementado por ANEP en la última década, coincidente con el surgimiento del Plan Ceibal. También la relacionan con los esfuerzos estatales por disminuir la denominada “brecha digital” referida por Trejo (2006). Se aprecia además que, tanto el sistema como los maestros, vinculan

directamente la propuesta con el rol docente. En tal sentido, la incorporación de las TIC en el aula, es considerada como una señal positiva de desarrollo profesional o un indicador de avance personal de los maestros, que relaciona tanto esa experiencia con valores como superación, responsabilidad y sentido de pertenencia a la función. Es decir que el empleo de materiales innovadores se concibe como una circunstancia lógica, derivada de la actualización docente y su devenir profesional.

A partir de esa consideración es que se manifiesta una actitud de valoración de la planificación en línea, como una circunstancia nueva que debe atenderse, comprenderse, adherir y aprovecharse, para hacer más redituables los ámbitos de acción educativa y optimizar los aprendizajes. A tal punto se relaciona intrínsecamente la propuesta de innovación con el rol docente, que ciertos maestros desarrollan actitudes de vergüenza o culpa ante su ineficacia operativa al momento de sumarse al emprendimiento, ya sea como maestros de clase o supervisores de éstos.

En lo que respecta a la implementación de ambientes digitales en la comunicación de los docentes, las expresiones de éstos concuerdan con los resultados del estudio realizado por los investigadores colombianos Lucumi y González (2015), respecto a que la era globalizada exige actitudes positivas y esfuerzos docentes proactivos, para validar a las TIC como herramientas de gestión cognitivo capaces de transversalizar todo el proceso educativo. En la misma línea, las expresiones de los docentes se alinean con lo expuesto por Marcelo y Vaillant (2001), en la apreciación de la educación como un componente sustancial para proyectar al futuro una sociedad cimentada en la cognición.

Por tanto, en el estudio se visualiza que la propuesta de planificación en línea no es ajena al contexto histórico y social en que surge, así como tampoco puede considerarse arbitrario el lugar dónde y desde el cual se propone su implementación. Por el contrario, se considera que esta innovación es el resultado de una confluencia de circunstancias específicas que determinan su aparición, en particular factores del contexto témporo espacial y cultural.

5.2 La planificación en papel, hábito, practicidad y autonomía docente.

El elemento papel ha representado tradicionalmente el soporte de registros escolares, tanto a nivel estudiantil como docente. A esa modalidad de registro físico se la denomina popularmente como “planificación en papel”. Es de destacar que, dentro de la tradición de los maestros, la tarea de explicitar sus planes curriculares en formato material, implica también el hecho de otorgarle cierta singularidad a la planificación. Ello ocurre porque allí quedan plasmadas diversas marcas identitarias

de su creador, a nivel de la letra, el diseño, los colores, la redacción, los materiales, el léxico, etc. Por tal razón es que, ante una propuesta innovadora de cambio por sustitución, donde el soporte físico se suplanta por el virtual, se detectan percepciones de inseguridad y actitudes de resistencia.

Se aprecia entonces, el valor que tienen las costumbres para los maestros, detalle considerado desde la literatura referenciada en el marco teórico de la investigación, como un elemento a tener en cuenta previo a cualquier modificación de hábitos colectivos. Es decir, que el cambio de hábito, en el registro de los planes docentes, es percibido como factor de desafío y puede derivar tanto en un inhibidor, como en un facilitador. De los datos relevados, surge que los maestros consideran que el proceso de sustitución, del papel por el soporte virtual en línea, no debiera ser tan abrupto, sino paulatino, además de proponerse como voluntario. Es decir que la costumbre docente, puede funcionar incluso como un argumento valorativo de tipo personal, para determinar posicionamientos, inspirar discursos y/o promover actitudes ante una innovación.

En tal sentido, se detectan diversas costumbres docentes afectadas por la propuesta. Por un lado, están las predisposiciones casi patrimoniales, vinculadas con el proceso de creación de planificaciones en papel. Por otro se presentan variadas convicciones asentadas en el nivel de practicidad con que se percibe una u otra modalidad de registro, según la experiencia o el grado apropiación tecnológica que posee cada maestro. Así, se coincide con Bercellos (2015), autor que señala el peso de lo que denomina las estructuras tradicionales, como resistencia ante la implantación de cambios educativos.

Otra de las consideraciones surgidas del estudio, refiere a determinados docentes escolares que perciben como un obstáculo la posibilidad de tener que compartir sus planificaciones, debido a que están habituados a trabajar en forma individual. Tal dificultad pareciera estar asociada a la forma particular con la que cada maestro visualiza sus propias prácticas, tanto a nivel del diseño como del registro de planificación.

Aunque la tradición escolar de planificar en papel es una práctica consolidada, del estudio surgen maestros que manifiestan signos de acostumbamiento al soporte digital, esto podría significar que los docentes estarían aceptando o tal vez naturalizando estas prácticas como habituales en su quehacer docente. Se trata, en este caso, de profesionales jóvenes que emplean asiduamente dispositivos, tanto a nivel laboral como personal y que, por tal razón, presentan actitudes de confianza y optimismo ante la universalización de la modalidad digital. Por otra parte, existen maestros maduros y en el final de su etapa profesional, que muestran signos de acostumbamiento o naturalización

respecto a prácticas planificadoras mediadas por TIC, con lo cual se puede establecer que la edad de los docentes, no pareciera ser un obstáculo para adherir a la innovación en estudio.

En contrapartida, surgen argumentos en contra de lo que supone, a nivel motriz, el uso de los medios digitales para registrar las planificaciones. Se plantea un rescate de la actividad manual, relacionado con el registro en soporte papel, y fundamentan esta postura aduciendo que se afecta la motricidad de los maestros mediante esta práctica. Incluso algunos profesionales oponen resistencia a la idea de que los medios tecnológicos puedan constituirse en elementos identificatorios de época. Tales actitudes, de corte defensivo y con tintes afectivos, en favor de la planificación en papel, encuentran puntos de coincidencia en Álvarez (2011), quien sostiene que, en la planificación, además de exponerse convicciones profesionales, también operan convencimientos de tipo emocional.

Por otra parte, los maestros perciben una relación entre práctica planificatoria y autonomía docente. Se señala que un posible cambio de soporte de la planificación impulsado desde el subsistema, activa una actitud defensiva, basada en la libertad de cátedra. Los maestros manifiestan que se sienten limitados e inseguros si no eligen libremente el soporte de registro. Ello ocurre pese a que, en la normativa emitida por CEIP, se explicita que las selecciones de contenidos para la planificación “serán potestad de los docentes en el marco en el ejercicio de la libertad de cátedra” (Acta 27, Res. N° 2, 2015), de acuerdo al currículo escolar en vigencia. Es decir que la normativa prevé reacciones en defensa del precepto, por lo que ofrece implícitamente garantías profesionales a quien se involucre con la innovación propuesta. Si embargo, los maestros solicitan que CEIP reconozca que es el docente quien debe decidir dónde y cómo registrar los planes, de acuerdo a sus necesidades curriculares. Ese detalle da cuenta de que, si bien los maestros manifestaron conocer la normativa, no evidenciaron poseer conocimientos específicos sobre el contenido o no confían en esas promesas.

Otro aspecto, es el de la desconfianza docente, respecto a que la nueva modalidad de planificación en línea afecte el derecho de propiedad intelectual. Este recelo, se expresa mayormente en docentes con más antigüedad. Éstos manifiestan actitud de temor a exponer sus planificaciones a colegas y/o supervisores debido a experiencias previas negativas. Con respecto a este grupo generacional, Ávalos (1994), sostiene que “el factor fundamental en la autonomía profesional es la experiencia, siempre y cuando ella se haya nutrido por el camino de suficientes instancias de solución inteligente de problemas, de experimentación y reflexividad relativa” (pp. 16-17).

Se aprecia que incluso para quienes tienen percepciones positivas sobre la innovación, el percibirla como imposición del sistema genera rechazo, al considerar que el modo creado para registrar las

planificaciones en el espacio virtual, es inapropiado, tanto en su implementación como en lo referente al diseño. En relación a ello, el comunicado de GURÍ, del 18 de febrero de 2016, donde se establece un formato escalonado y lineal de registro, que es percibido por los maestros como poco operativo, complejo y con carencias de configuración que condicionan el proceso de guardado y almacenaje.

Por tanto, se puede determinar que la flexibilidad o rigidez del formato de registro propuesto, así como la libertad de poder elegir cómo planifican, cuando lo hacen y con quién lo comparten, son percibidos por los maestros estudiados, como aspectos muy privados. También, suelen asociar esas percepciones a valores que no están dispuestos a redefinir por mandato externo, pues se vinculan con su autonomía profesional. Esto coincide con los resultados obtenidos por Espinosa y Paredes (2012), quienes concluyen que el cambio dentro de una organización, modifica el equilibrio de las fuerzas vigentes por lo que genera incertidumbre entre el personal que allí labora.

5.3 Cultura colaborativa y desarrollo profesional

La propuesta se vincula desde sus inicios con el concepto de cultura colaborativa, al plantearse, desde la normativa que le precede a la innovación, un marco de referencia basado en el “trabajo colaborativo y reflexivo” explicitado en el Acta 16. Res. 2 (2015) del CEIP. Se propone allí una interacción entre los esfuerzos colectivos y la capacidad crítica individual.

Se encuentra que la planificación en línea es percibida por los maestros estudiados, como una herramienta pedagógica para desarrollar prácticas curriculares colectivas, tendientes a la mejora de la comunicación entre ellos. Ruiz Bolívar (2012), aporta que la presencia de los docentes en el proceso comunicativo, garantiza más y mejores prácticas pedagógicas para las exigencias del mundo contemporáneo. Además, el mismo autor establece que las TIC pueden ser un medio para potenciar la producción oral y escrita, al permitir compartir experiencias y presentar propuestas generadoras de conocimiento, afirmación que coincide con lo evidenciado en este estudio.

Otros maestros, perciben que la modalidad de intercambio grupal ha avanzado gracias a la experiencia de la planificación en línea. Esta línea de pensamiento, se vincula con lo que establece Murillo (1998), al sostener que "el diálogo profesional es el canal para promover la reflexión y el desarrollo profesional de un grupo de profesores en situaciones interactivas no burocráticas" (p. 236).

En tal sentido, los maestros sumados a la experiencia, la valoran como un aporte a las prácticas culturales de colaboración colectiva, al establecer un vínculo directo entre la acción de planificar en soporte virtual, la decisión de hacerlo junto a otros y la opción de compartir con supervisores. Se evidencian, por tanto, consonancias con la normativa, pues el Acta 27, Res. N ° 2 (2015), plantea que la experiencia de la planificación en línea, posibilitará el desarrollo de procesos de socialización, intercambio y construcción colectiva, de “una enseñanza que se transforma por la colaboración”. Los docentes que participaron en el estudio, manifiestan, además, una demanda de ámbitos colaborativos, es decir una habilitación de espacios que, a la vez de aportarles recursos y miradas a sus prácticas, también les posibiliten instancias de socialización y diálogo con pares. Así entonces, estos maestros perciben la propuesta con una mayor fluidez de intercambio en sus prácticas de comunicación, al operar ésta como nexo o justificación de intercambio comunicativo.

Para otros maestros, la decisión de sumarse a la nueva experiencia de planificar y vincularse en colectivo, implica operar en red. Perciben que se expande así, su campo de acción espacial, temporal y social, al conformar lo que la normativa denomina “redes colaborativas” (Acta 27, Res. N ° 2, 2015). Ese detalle, es considerado como un factor de atracción hacia la, aunque el mismo elemento también puede generar, en otros docentes, actitudes de inseguridad, desconfianza y temor; o actitudes de resistencia ante la aceptación de la propuesta, por lo que prefieren trabajar en forma individual.

A lo largo del estudio, la relación entre planificación en línea y cultura colaborativa, se reitera en las expresiones de los maestros. Esa coincidencia en la mirada docente, puede constituir un facilitador para la implementación de la innovación, según establece Carbonell (2002). Se aprecia el convencimiento de que la experiencia se enriquece mediante los intercambios entre los usuarios de la nueva modalidad, quienes constituyen una red de intercambio y colaboración virtual. Otro elemento que facilita la instalación de esta innovación, es el clima de bienestar y confianza que plantean quienes adhieren a la planificación en línea. Entonces, la existencia de buenas relaciones interpersonales en un ambiente favorable, es considerado fundamental para la implementación de una innovación. Geijsel (2000), señala que un componente básico de los entornos con competencia innovadora, lo constituye la cultura colaborativa que poseen los docentes, como condición para desarrollar la innovación y evitar que ésta quede reducida a meros cambios estructurales.

5.4 Innovación y TIC

De acuerdo a lo publicado por CEIP en sus espacios de difusión, las autoridades de la educación primaria pública entienden que “la planificación digital docente es una herramienta que ayudará a los

educadores en su tarea diaria, permitiendo compartir sus experiencias, así como el seguimiento y control por parte de las autoridades del área educativa” (Presupuesto 2015-2019). Es decir que el sistema considera importante no sólo el hecho de exponer su valoración hacia esta modalidad de planificación y destacar en tal sentido su aporte potencial a la labor de los maestros, sino también considera necesario explicitar las nuevas posibilidades de compartir derivadas de su eso y subrayar, en tanto, la nueva vía de monitoreo que ésta propone a nivel de los supervisores docentes. Según Leal (2012), la introducción de ese tipo de elementos, con nuevas potencialidades en educación, suele discutir concepciones que los educadores poseen, tanto sobre la naturaleza de su función como en la eficacia de sus tareas, el significado de las mismas y el valor social de su profesión.

Del estudio, se desprende la existencia de maestros que solicitan capacitación en lo que respecta al uso de TIC. Éstos perciben que no poseen buen grado de apropiación tecnológica para planificar en línea, afirman desconocer la operatividad de la plataforma habilitada y desarrollan, por tanto, una actitud de desconfianza en sí mismo, que les impide adherir a la propuesta. Tal percepción de falta de capacitación como una barrera para adherir a la propuesta, se expresa en forma de reclamos al CEIP, para que éste habilite espacios destinados a la formación específica sobre la innovación; por tanto, estos docentes desarrollan una actitud de apertura hacia la propuesta. En este punto, se coincide con lo concluido por Quiroz (2013), quien concluye que la falta de capacitación en TIC es una barrera para la posterior inserción de las tecnologías en el aula. Vaillant (2014), sostiene que en Uruguay se ha generalizado la distribución de dispositivos electrónicos en las escuelas y que éstas tienen una conectividad de casi un 100% pero los maestros aún necesitan apoyo y capacitación en lo que respecta al uso de tecnologías en su práctica docente.

Se advierte que los profesionales que adhieren, suelen percibir el empleo de tecnologías digitales como una posibilidad cercana de desarrollo intelectual, al estimular el dinamismo de las prácticas de diseño curricular y ampliar sus horizontes cognitivos personales o colectivos. Se encuentra allí una relación de afinidad, entre la mirada docente posicionada sobre la práctica y la consideración teórica de Necuzzi (2013).

Una de las percepciones que se presenta en los maestros estudiados, incluso en aquellos que planifican en línea, es la falta de información sobre la implementación de una innovación que se percibe como producto del Sistema Educativo. Explicitan carencias en la comunicación entre el emisor de la normativa, CEIP, y lo difundido en los colectivos docentes al inicio de la propuesta. Si bien estos profesionales afirman conocer la normativa oficial, no evidencian poseer un conocimiento profundo de su contenido, ni del significado práctico de éste. Ello ocurre, pese a que en febrero de 2015 se brindó, por parte del Centro de Tecnología Educativa, una capacitación a todos los docentes

del departamento con respecto a la planificación en línea. En esa instancia se les orientó a que ingresaran a la “Plataforma de Prueba”, mediante el link <http://desarrollo.guri.edu.uy/pld>, con la finalidad de explorar el sitio y familiarizarse con su estructura. Sin embargo, tales esfuerzos del CEIP por difundir la propuesta, no resultaron significativos para los maestros, de acuerdo a sus necesidades y expectativas.

Por otra parte, los usuarios de la planificación en línea, que la perciben como una herramienta optimizadora de tiempo, espacio y recursos, no manifiestan actitudes positivas hacia la propuesta de planificación en línea propuesta por CEIP. Argumentan para ello que lo que el sistema educativo les ofrece, difiere notoriamente del tipo de herramientas digitales que ellos emplean voluntariamente, al acceder a diversos sitios de la web. Estos maestros desarrollan, por tanto, una actitud crítica derivada de la comparación técnica de experiencias. Esta relación se comprueba, a nivel del estudio, en el mayor grado de adherencia que presentan los sitios no oficiales (Drive, Sites, Dropbox), en comparación con las plataformas que son propiedad del sistema, (GURÍ, CREA 2).

Los maestros que no adhieren a la propuesta, perciben que los insumos tecnológicos asignados desde el sistema no son adecuados para planificar en línea, por tanto, se constituyen en un obstáculo funcional para implementar la propuesta. Estos maestros desarrollan una actitud pasiva hacia la innovación, al manifestar que no adhieren a ella porque los equipos que les provee CEIBAL no cuentan con los requerimientos técnicos necesarios. Ello se vincula con lo planteado por Coll (2009), respecto a que, previo a la introducción de innovaciones asociadas al empleo de TIC en la educación, resulta necesario conocer las características de los dispositivos, en relación a su empleo en la práctica.

Existen docentes que justifican su no adhesión a la planificación en línea debido a que perciben como insuficiente el insumo tecnológico de la conectividad. Estos docentes, desarrollan una actitud de acercamiento a la innovación, al tratarse de profesionales que suelen emplear recursos digitales en su vida personal, e incluso son usuarios de la planificación digital. Es decir, que si a estos maestros se les garantizara el flujo de conectividad que reclaman, no tendrían inconvenientes en adherir a la innovación.

Asimismo, los maestros que perciben a la innovación como un producto del Sistema, ya sea de sustitución, supervisión o imposición, desarrollan actitudes de resistencia. Estos dan a entender que el CEIP no ha presentado los fundamentos pedagógicos que sostienen la propuesta. En relación a ello, en el primer documento se establece que los materiales recibidos desde Red Global “constituyen

el marco teórico de tal innovación” (Acta 36. Res N ° 4, 2014). Sin embargo, tales materiales no se pusieron al alcance de los maestros, ni se encuentran disponibles públicamente. Tampoco las autoridades inspectivas cuentan con ellos, razón por la cual, los supervisores entrevistados, demuestran poseer un nivel de conocimientos teóricos similar al manifestado por maestros de aula.

Respecto a cómo se considera la innovación, de acuerdo a su origen, se manifiesta una oposición de miradas, entre el discurso del CEIP sobre la propuesta y las percepciones que tienen los maestros ante ella. Según Perrenoud (2014), cuando la innovación surge de una reflexión práctica al interior de una estructura, se trata de una innovación endógena. Por el contrario, si ésta procede de un influjo exterior, se considera una innovación exógena. Del estudio, se desprende que el Sistema considera a la innovación como de tipo “endógena”, es decir como un cambio surgido de prácticas reflexivas al interior de CEIP, el cual requiere de recursos y acciones propios de su entorno, como apoyos que la apuntalen para operar. Tal afirmación deriva del análisis de la normativa. En tanto, los maestros demuestran percibir la propuesta como un producto surgido fuera del ámbito escolar, es decir propuesto por un “tercero”, por lo que consideran a la innovación como de tipo exógena.

El comprender tal diferenciación a nivel de perspectivas, resulta de suma importancia al momento de establecer relaciones entre los actores educativos involucrados. Sin embargo, no es tarea fácil establecer cuál mirada se acerca más a la realidad. Pero existe un indicador que pareciera darle la razón a los docentes, y es el propósito manifiesto, por parte del Sistema, de intentar convencer a los maestros, mediante el aporte de diversos argumentos, garantías y recursos, para que éstos adhieran a la propuesta. La lógica indica que, si la innovación hubiese surgido de los docentes, no sería necesario convencerlos de adherir a ella. Perrenaud (2014), aporta que “las innovaciones propuestas por terceros (compañeros, dirección de centro, formadores o ministerio), no pueden acogerse y asimilarse más que al precio del análisis de su congruencia con las prácticas en vigor” (p. 9).

5.5 Los maestros y el triple discurso en la escuela

Los maestros estudiados manifiestan variados discursos ante la nueva propuesta de planificación. En líneas generales, coinciden en identificar que esta innovación emerge del CEIP y se considera como una herramienta diseñada para optimizar tanto el registro de las prácticas docentes como la consiguiente supervisión de sus actividades áulicas, pero muestran diferencias tanto en percepciones como en actitudes; según cuál sea el perfil docente y/o el cargo que ocupan en las instituciones educativas.

En tal sentido, los maestros de aula, suelen percibir que la propuesta está asociada con un propósito de contralor sobre su tarea, frente a lo cual se manifiestan en desacuerdo y demuestran sentirse inseguros, tanto a nivel profesional como personal. Tales percepciones, se asocian a experiencias previas, así como también refieren a dudas e incluso desconfianzas, sobre las verdaderas intencionalidades que se persiguen desde el CEIP al implementar tal innovación. El matiz de diferencia, pareciera encontrarse en la valoración singular que se efectúa sobre la propuesta, pues, mientras unos la perciben como una sustitución potenciadora de aprendizajes, otros la visualizan como un cambio para facilitar el control administrativo sobre la planificación.

Por los insumos recabados durante el estudio, particularmente los obtenidos en el trabajo de campo, la propuesta de planificación en línea ha estado signada por más incertidumbres que certezas. Se advierten percepciones de inseguridad en los maestros, por considerarse éstos que tales innovaciones suelen imponerse por mandato jerárquico, en vez de sistematizarse de manera natural. Es decir que, los maestros perciben que no se tuvieron en cuenta sus opiniones o experiencias en el tema, ni se efectuó un monitoreo previo a modo de diagnóstico, por parte del CEIP. Se desprende del análisis de los datos, que el valor de la propuesta, así como su impacto en las prácticas pedagógicas, se relega en ocasiones a un segundo plano de importancia, ante las percepciones de inseguridad que transversalizan todo el estudio, las cuales generan actitudes de tipo defensivo, ante la probabilidad de que la propuesta se convierta en prescriptiva para todos los maestros públicos del Uruguay.

Esas miradas, se encuentran también influenciadas por lo explicitado en la normativa. Allí se da a entender que el proceso de implementación de la planificación en línea, sigue un orden jerárquico de tipo vertical; éste se inició en “los cuerpos inspectivos de nivel superior jerárquico” (Com. GURÍ, 2016), luego se extendió a Coordinadores de los Centros de Tecnología Educativa Maestros Dinamizadores, Maestros de Apoyo CEIBAL, luego a Maestros Directores y finalmente llegó a los Maestros de Aula.

Otra de las conceptualizaciones se relaciona con las actitudes evidenciadas por los docentes respecto a planificar en forma grupal y colaborativa. Éstos no suelen presentar objeciones al momento de planificar con sus pares, ya sea que formen parte de un mismo colectivo institucional, o que no. De hecho, durante el estudio, son múltiples las manifestaciones al respecto. Por el contrario, cuando a los maestros se les consulta sobre la posibilidad de realizar experiencias similares con supervisores (directores e inspectores), no se obtienen expresiones favorables a ello. Puede apreciarse, entonces, que los maestros se manifiestan proclives a compartir e intercambiar sus planes en el plano de la horizontalidad, ámbito al cual generalmente se accede de manera voluntaria y donde no existen instancias de evaluación. Sin embargo, muestran actitudes de resistencia a

replicar tales prácticas, cuando el plano de relación implica un vínculo de verticalidad, es decir una subordinación del tipo jerárquico, como ocurre al vincularse con supervisores. Álvarez, Silio y Fernández (2012), concluyen que es importante establecer mecanismos de diseño, desarrollo e innovación que favorezcan una planificación comunicativa entre los maestros procurando que la tarea sea cooperativa para el buen desarrollo de una innovación.

En cambio, otros profesionales perciben la habilitación de una nueva vía de monitoreo inspectivo como un aporte, tanto a la práctica de aula como al colectivo institucional. Estos docentes desarrollan actitudes de adhesión y optimismo ante la innovación al considerar que la planificación, además de organizar las prácticas educativas, opera como un nexo comunicativo entre el maestro y su inspector. Así entonces, la planificación en línea se percibe como un elemento a tener en cuenta en la evaluación de los maestros. El estudio de Umpiérrez (2016), aporta que, los docentes y gestores de una innovación, afirman que uno de los obstáculos es el de índole material, pues requiere más horas de trabajo sin recibir pago por parte de los impulsores. Esta cuestión económica, no aparece en el estudio, pues los maestros están acostumbrados a realizar la planificación fuera del horario de clase, por lo que esto se avizora como un facilitador para la innovación.

El discurso de los docentes que desempeñan funciones de apoyo a maestros y escuelas en el uso de la tecnología, a diferencia del discurso de los educadores de aula, no presenta diversidad. En esa perspectiva se ubican, por un lado, el Coordinador de los Centros de Tecnología Educativa (CTEC) y Ceibal departamental, y por otro el Maestro de Apoyo Ceibal (MAC). El CTEC tiene como uno de sus propósitos, el de gestionar proyectos que favorezcan la inserción de las TIC en el departamento de referencia (CEIP, 2015). El MAC, cargo creado por el CEIP con aportes financieros de CEIBAL, tiene como función principal la de “satisfacer la necesidad de un mayor apoyo dentro de la propia escuela si los profesores han de integrar el uso de la XO a la enseñanza y al plan de estudios” (Fullan, Watson y Anderson, 2013, p. 17).

Ambos funcionarios presentan un discurso alineado con el contenido de la normativa. Es así que, tanto el CTEC como el MAC, perciben la propuesta como un aporte funcional a la tarea docente y destacan a la innovación de la planificación en línea como una herramienta optimizadora de tiempo, espacio y recursos. También la perciben como un recurso didáctico capaz de promover experiencias de cultura colaborativa, desarrollo cognitivo y, por tanto, capaz de favorecer la eficacia educativa. A partir de esas percepciones, desarrollan actitudes altamente positivas de confianza, adhesión, optimismo y principalmente promoción de la experiencia. En consonancia con esto, Paredes (2004), expone que el centro educativo es la unidad donde se desarrolla el cambio, pero para que este

sucedan hace falta la colaboración de agentes vinculados a este, con autonomía y poder para funcionar como un motor interno que dinamice los procesos.

El discurso de los docentes que ocupan cargos de supervisión, ya sea directores o inspectores, no resulta uniforme, sino diverso. Tal variedad se muestra, tanto a nivel de las expresiones profesionales públicas de estos docentes, como también en sus acciones y decisiones personales asociadas a la innovación, además de advertirse por parte de los maestros de aula en las instancias de visita o monitoreo que estos funcionarios les efectúan como parte de su rol.

Por un lado, se ubican supervisores que promocionan decididamente la innovación, ya sea a través de sus expresiones como de sus actitudes. Se trata de docentes que manifiestan públicamente el hecho de ser usuarios de la planificación en línea, no presentan obstáculos al momento de supervisar planes de clase registrados en soporte virtual y ven con buenos ojos la decisión de los maestros de compartir sus planificaciones en línea. Estos supervisores llegan incluso a destacar tal opción de registro curricular en sus informes de supervisión, sin que ello determine necesariamente una influencia positiva en la calificación del maestro, pero dando a entender que lo valoran como una fortaleza del profesional supervisado. Paredes (2004) concluye que el cambio, depende más de las iniciativas del trabajo docente y la dirección escolar, y que las actitudes hacia el cambio cobran sentido si se integran a las culturas escolares. De ahí, que la función de los supervisores sea un factor determinante, en ocasiones, en procesos de cambio.

Por otro lado, en el estudio se encuentran supervisores que manifiestan operar en sentido opuesto a los anteriores, al emitir signos contrarios a la propuesta, ya sea implícita como explícitamente. Se trata, por tanto, de docentes que expresan poseer actitudes de resistencia personal que les impiden planificar en soporte digital y/o adherir a la modalidad de planificación en línea. Según expresan los maestros estudiados, estos supervisores, suelen considerar como dificultosa la tarea de monitorear planes curriculares expuestos a través de una pantalla, y no emiten consideración alguna respecto a la modalidad de planificación grupal mediada por la web. Además, explicitan que, en su proceso de evaluación del maestro, tales particularidades en el registro de sus planes de clase, no llegan a constituirse en factores de valoración positiva hacia el desempeño de éste, ni son tenidas en cuenta en su calificación de aptitud. Por ende, el discurso de estos supervisores se contrapone con lo que plantea el segundo documento (Acta 16, Res. N° 2), referente a la planificación en línea, donde el Sistema ubica a la experiencia en un sitio de relevancia, al considerarla como un aporte a la mejora de la calidad de los aprendizajes.

En tanto, también se manifiesta la existencia de un tercer tipo de supervisores, los cuales, si bien no promocionan la innovación ni han adherido a ella, se posicionan desde una perspectiva de valoración ante la modalidad de planificación en línea. Suele tratarse de docentes con una antigüedad importante en el CEIP, los cuales presentan obstáculos de apropiación tecnológica, asociados a determinados hábitos profesionales no digitales y a carencias de capacitación en TIC. Pese a ello, estos supervisores perciben la propuesta como un aporte de tipo práctico y manifiestan poseer una actitud de apertura ante ella, expresada incluso en valoraciones positivas de los maestros a los que orientan y monitorean.

Tal diversidad de discursos, es percibido con desconfianza por parte de los maestros, al advertir éstos, las contradicciones entre el discurso público del sistema al respecto de la tecnología, expresado mediante la normativa, y las exigencias jerárquicas prácticas, al evaluar a los maestros en territorio. En tal sentido, los educadores estudiados expresan que, mientras algunos supervisores aceptan la planificación en computadora y promueven la política estatal del “Cero Papel”; otros, por el contrario, solicitan y hasta exigen la presencia de esos planes en soporte físico, cuando visitan a los maestros. Ante esa dificultad los docentes suelen imprimir sus planes, u optan por volver a planificar en soporte físico.

En relación a ello, es oportuno destacar que los maestros estudiados suelen percibir la planificación digital como una especie de puente pedagógico de cruce, que les permite transitar desde el soporte físico al soporte virtual en línea. Sin embargo, dicho puente no opera sólo como trayecto de ida, sino también a modo de ruta de retorno, desde la modalidad virtual en línea hacia el soporte físico. En la práctica, se trata de maestros que en el pasado planificaron en papel y actualmente lo hacen en computadora, e incluso muestran actitud de interés ante la planificación en línea, razón por la cual, si bien pueden percibirse propensos a planificar en línea, también expresan valoración por el registro en soporte físico. Se establece así la presencia de un doble flujo de tránsito, donde el punto de partida también puede ser lugar de llegada y viceversa, según lo decida el usuario del soporte. A su vez las contradicciones en el monitoreo inspectivo, mantienen operativo ese doble flujo, como opción profesional válida.

6 CAPÍTULO VI CONCLUSIONES

Este trabajo ha permitido extraer algunas conclusiones, las que, si bien se circunscriben al departamento del Litoral de Uruguay en el que se efectuó la investigación, pueden servir de insumo para futuras investigaciones similares. Sus resultados surgen de la complementariedad y convergencia de los datos recabados mediante las tres técnicas de investigación aplicadas, y la triangulación entre éstos con los aportes de la literatura consultada.

Los datos obtenidos refieren a ideas y posicionamientos de los maestros estudiados, pero también describen su carga emocional y afectiva, mediante la interpretación de las expresiones con que éstos manifiestan sus percepciones y actitudes en relación al tema de estudio. Por ello resulta pertinente establecer que los discursos obtenidos mediante las técnicas aplicadas, no representan necesariamente una imagen acabada de la realidad docente, sino que refieren a miradas diversas y locales, derivadas del contexto de acción de los profesionales involucrados y de las limitaciones espacio temporales propias del estudio.

Las conclusiones del estudio se presentan como respuesta a los objetivos de investigación enunciados. Se exponen a continuación las construcciones conceptuales a las que se arribó luego del análisis de los datos relevados.

Respecto al primer objetivo específico

El primero de los objetivos específicos propuestos en el Capítulo 1, refiere a la identificación y caracterización de percepciones y actitudes de los docentes respecto a una innovación educativa. En tal sentido, el estudio ha permitido identificar y caracterizar diversas percepciones y actitudes de los maestros respecto a la innovación educativa de la planificación en línea.

La planificación en línea es percibida por los maestros como un producto de la “Era del Conocimiento”, derivado tanto del contexto histórico que le rodea, como del contexto laboral donde estos docentes operan profesionalmente. Dicho término refiere a un tiempo en que el auge de los dispositivos digitales se ha constituido en un evento global irrefrenable para la cultura humana. Estos medios desafían las estructuras sociales de comunicación, cuestionan las modalidades de enseñar, e

incluso estimulan a los individuos para que sean éstos quienes diseñen para sí, estrategias personalizadas, más ajustadas a sus potencialidades, dificultades y necesidades de aprendizaje.

La propuesta de planificación en línea es también percibida por los maestros como un producto del Sistema Educativo Uruguayo, alineada con el proceso de inclusión tecnológica de ANEP, el avance del Plan Ceibal y el rol docente. A su vez los docentes perciben que el Sistema persigue propósitos de sustitución del formato papel por el virtual, supervisión inspectiva más fluida y a distancia e imposición de una innovación por vía prescriptiva.

Los maestros manifiestan percibir la planificación en línea, como un desafío profesional a las costumbres, la autonomía docente, la propiedad intelectual y la seguridad. Un posible cambio en la costumbre de registrar sus planes en determinado soporte, es percibido como un desafío, que puede constituirse en un inhibidor de la innovación o en un facilitador de ella. Por otra parte, los maestros perciben que la imposición, por parte del Sistema, de una innovación que afecta sus prácticas de planificación, automáticamente afecta su autonomía docente. Como actitud defensiva ante ello, los docentes esgrimen la denominada “libertad de cátedra”. Se constata así que, dentro de la tradición de los maestros, la opción de decidir dónde registrar sus planes curriculares, implica para estos profesionales la asignación de un valor agregado a dicho acto, donde subyacen percepciones vinculadas, tanto a la costumbre como a la autonomía docente.

Otro aspecto de la vida profesional docente que se percibe como desafiado por la propuesta es el de la propiedad intelectual. Ese recelo suele manifestarse en docentes con más años antigüedad, quienes expresan sentirse amenazados en su derecho a la propiedad privada de tipo intelectual, debido a la potencialidad que presenta la innovación, de ser compartida, intercambiada, visionada, comentada y editada, al embeberse los planes didácticos en la web. Tal percepción, opera a su vez en consonancia con la percepción de inseguridad que presentan estos maestros al evaluar la probabilidad de que sus planificaciones, y por tanto sus decisiones pedagógicas personales, queden expuestas ante grupos de colegas o supervisores en línea.

En lo que respecta a la consideración de la propuesta de planificación en línea como recurso didáctico, los maestros perciben que ésta puede llegar a operar como promotora de cultura colaborativa, desarrollo cognitivo y eficacia educativa. En tal sentido, se encuentra que la innovación se percibida como una herramienta pedagógica capaz de promover prácticas de cultura colaborativa, tendientes a la mejora de la educación. Otros maestros, incluso perciben que las experiencias de intercambio grupal se han ido generalizando gracias a la nueva modalidad de planificación en línea.

Algunos perciben que la decisión de sumarse a la nueva experiencia de planificar y vincularse en red, favorece el desarrollo cognitivo individual y grupal, al expandir así su campo de acción espacial, temporal y social. Ese proceso de superación personal y colectiva, determina a la vez valoraciones favorables de la experiencia, por parte de quienes la perciben como promotora de eficacia educativa.

En general, los maestros que adhieren a la innovación, perciben que ésta representa un aporte funcional a la elaboración y gestión de sus planes, y la destacan como una herramienta optimizadora de tiempo, espacio y recursos. Por su parte, los docentes que consideran a la propuesta como un obstáculo de tipo funcional, perciben que su nivel de apropiación tecnológica es una limitante decisiva al momento de manipular dispositivos digitales. A ello se le suma el hecho de percibir que los insumos tecnológicos que poseen no son los apropiados para sustentar una experiencia de planificación en línea. Además, la pertinencia del formato de la innovación propuesta desde el CEIP, es percibida como una barrera que obstaculiza el desarrollo operativo de la nueva modalidad.

Respecto al segundo objetivo específico

El estudio ha posibilitado describir las relaciones entre las percepciones identificadas y las actitudes evidenciadas frente a la innovación. Se encuentra que:

Los maestros que perciben la planificación en línea como un producto derivado la confluencia entre el eje temporal y espacial, transversalizado por el contexto social, presentan, en ocasiones, actitud de confianza ante la implementación de la innovación. A su vez, los docentes consultados, que perciben el empleo de tecnologías digitales como una posibilidad de desarrollo intelectual, exhiben actitud de adhesión a la innovación educativa. Estos profesionales consideran particularmente valioso el aporte de la nueva herramienta, como contribución al dinamismo de sus prácticas de diseño curricular y amplificadora de sus esquemas cognitivos.

Quienes perciben la innovación como un elemento específico de la profesión docente actual, es decir asociado a su rol, desarrollan actitud de vergüenza o desconfianza en sí mismos, si no logran adherir a la propuesta debido a carencias personales de apropiación tecnológica que les impiden planificar en línea. Sin embargo, éstos mismos maestros, muestran actitud de apertura al demandar al CEIP instancias de capacitación en el manejo de TIC para superar sus obstáculos digitales, e incluso manifiestan actitud de optimismo u orgullo cuando logran vencer ese desafío y pueden adherir a la propuesta.

La percepción de la innovación como un instrumento de supervisión y control, determina en ciertos maestros actitud de desconfianza. Ello ocurre incluso en docentes que planifican en línea, pero que, por el hecho de poseer una fuerte percepción valorativa de la autonomía docente, suelen mostrar signos de actitud negativa ante la posibilidad de una imposición. Por otra parte, los usuarios de la planificación en línea fuera de los ámbitos oficiales, que perciben esta modalidad como optimizadora de tiempo, espacio y recursos, no manifiestan actitud positiva hacia la propuesta de planificación en línea que promueve CEIP. Estos maestros desarrollan una actitud crítica, derivada de la comparación técnica entre ambas experiencias.

Los maestros que perciben los insumos tecnológicos aportados por Ceibal como un obstáculo funcional, al considerarlos inapropiados técnicamente para planificar en línea, desarrollan una actitud neutra pasiva, hacia la innovación. Es decir que estos maestros no presentan grandes limitaciones derivadas de su percepción, por lo cual se constituyen en potenciales usuarios de la experiencia, en caso de que el Sistema les provea el equipamiento tecnológico que requieren. Situación similar se presenta en los maestros que perciben como insuficiente el insumo tecnológico de la conectividad escolar. Se trata de docentes que justifican así su no adhesión a la planificación en línea. Sin embargo, suelen manifestar una actitud de acercamiento a la innovación, al tratarse de profesionales que emplean recursos digitales en su vida personal, o resultan usuarios de la planificación digital.

Los docentes que perciben la innovación como un producto del Sistema, ya sea con intencionalidad de sustitución o imposición, desarrollan regularmente una actitud crítica. Se trata de maestros que consideran que el CEIP ha omitido la presentación de los fundamentos pedagógicos que sostienen su propuesta de planificación en línea. Tal consideración también habilita el desarrollo de actitudes de pesimismo, generalmente en maestros de mayor edad, que consideran al sistema como arbitrario en muchas de sus propuestas, basados en experiencias previas negativas. En tanto, los maestros que planifican en papel y perciben la propuesta del CEIP como un producto específico destinado a la sustitución de su soporte habitual, desarrollan actitudes de comodidad en defensa del soporte físico y actitud de resistencia en oposición al soporte digital.

Respecto al tercer objetivo específico

El estudio ha posibilitado el análisis de percepciones y actitudes de los maestros estudiados en relación con sus características, edad, antigüedad docente, cargo, etc.

Los maestros estudiados manifiestan variados discursos ante la nueva modalidad de planificación. En líneas generales, coinciden en identificar que la propuesta de innovación emerge del CEIP. A su vez, todos los actores consideran a la experiencia como una herramienta diseñada para optimizar tanto el registro de las prácticas docentes como la consiguiente supervisión de las actividades áulicas, pero muestran diferencias a nivel de sus percepciones y actitudes; según cuál sea el perfil docente y/o el cargo que ocupan, al interior del Sistema Educativo.

En tal sentido, los profesionales de aula, suelen percibir que la propuesta se encuentra asociada a propósitos de control administrativo sobre su tarea, ante lo cual perciben inseguridad, tanto a nivel profesional como personal, y desarrollan actitudes negativas de resistencia, frente a la posibilidad de generalización de la nueva experiencia. Tal percepción de inseguridad se acentúa en los maestros con mayor edad, por advertir éstos que muchas de las innovaciones implementadas por CEIP se han impuesto por mandato jerárquico o prescripción del Sistema, en lugar de seguir un proceso de sistematización, evaluación y mejoramiento, en base a las consideraciones pedagógicas de los maestros de aula. Es decir que los maestros mayores consideran que el Sistema no tuvo en cuenta la voz de los docentes antes de plantear su propuesta, así como tampoco se efectuó por parte de éste un monitoreo previo de la realidad escolar, a modo de diagnóstico de situación. Esas miradas, se encuentran influenciadas también por lo explicitado en la normativa específica sobre planificación en línea. Allí se da a entender que el proceso de implementación de la propuesta, sigue un orden jerárquico de tipo vertical; que se inicia por tanto en el Inspector y culmina en el maestro de clase, a modo de último eslabón en la secuencia.

Otra de las conceptualizaciones se relaciona con las actitudes evidenciadas por los docentes respecto a la modalidad de planificar en forma grupal y colaborativa. Estos maestros se muestran proclives a planificar en línea con sus pares, ya sea que éstos formen parte, o no, de su colectivo institucional. Sin embargo, los mismos profesionales muestran actitudes de resistencia a desarrollar tales prácticas, cuando el espacio de intercambio conlleva una relación de dependencia vertical, es decir una subordinación jerárquica, como suele ocurrir cuando un maestro de aula opera junto a su supervisor. Por el contrario, otros maestros perciben que la inauguración de un nuevo canal de supervisión inspectiva, representa un aporte pedagógico de importancia, tanto a nivel de las prácticas de aula como en lo que respecta al resto de la comunidad educativa institucional.

En tanto, el discurso de los funcionarios que se desempeñan en cargos vinculados a la promoción tecnológica, se alinea con la normativa. Es así que, tanto el CTEC como el MAC, consideran a la nueva experiencia como una contribución operativa a la tarea docente. Estos maestros destacan a la planificación en línea como una herramienta optimizadora de recursos y dimensiones varias, así

como también la perciben como un instrumento pedagógico con capacidad suficiente para favorecer prácticas de cultura colaborativa, desarrollo intelectual y mayor eficiencia en la gestión de los aprendizajes. Por tanto, estos actores demuestran poseer actitudes positivas de alto rango, como confianza, adhesión, optimismo y fundamentalmente promoción de la innovación en colegas.

En el discurso de los maestros que desempeñan roles de supervisión, tanto directores como inspectores, se constata la presencia de diversos matices internos, ya vinculados al ámbito perceptivo como asociados a la dimensión actitudinal. Se evidencian así supervisores que promocionan la innovación, a nivel de sus expresiones de apoyo o mediante actitudes que denotan adhesión a ella, principalmente al valorar a los maestros que planifican en computadora. Otros supervisores, pese a no ser usuarios de la innovación validan los planes de clase presentados en soporte virtual y se muestran abiertos ante las potencialidades de la herramienta. Sin embargo, existen también supervisores que emiten señales opuestas a la implementación de la innovación. Éstos, por tanto, no se ajustan a las políticas de impulso hacia la planificación virtual que se reflejan en la documentación, y sostienen una actitud contraria al Sistema, por lo que suelen generar, en los maestros supervisados, percepciones de inseguridad, al reclamarles que presenten sus planes digitales en soporte papel.

Esa contradicción, entre lo que fundamenta y propone la comunicación, lo que expresan o solicitan los supervisores y lo que perciben o crean los docentes de clase, produce una brecha en el discurso general docente, fisura estructural capaz de afectar negativamente la implementación de la innovación. Pese a ello, desde el Sistema no pareciera advertirse tal inconsistencia por parte de las autoridades, ni se emiten señales al respecto por parte de los profesionales responsables de la innovación.

Se considera relevante entonces destacar, que del estudio surgen relaciones coincidentes, entre la función que ocupan los docentes abordados y sus percepciones o actitudes respecto a la propuesta de planificación en línea del CEIP. En líneas generales, se advierte que los docentes de más edad presentan con mayor frecuencia percepciones poco favorables y actitudes negativas, ante la innovación. Además, los maestros que ocupan cargo de mayor nivel jerárquico, o que cumplen roles específicos que les vinculan con la tecnología, suelen presentar percepciones más propicias y actitudes de apoyo más positivas que las expresadas por maestros de aula, quienes suelen manifestar posicionamientos o discursos públicos de diverso tipo, en relación a la nueva modalidad.

Sin embargo, del estudio emerge también una incoherencia importante, que opera a la interna al sistema. Tal inconsistencia se relaciona con el hecho de que los distintos agentes educativos involucrados con el tema, no se ponen de acuerdo en la implementación de la innovación. En tal sentido se destaca el discurso contradictorio de los supervisores entre sí, frente a los maestros y en relación a la normativa. Probablemente, este último elemento represente el punto más conflictivo de todo el estudio y su abordaje en profundidad abra una nueva vía de investigación futura, respecto al tema.

Respecto a la pregunta de investigación

Para concluir este estudio, se recupera la pregunta que dio origen a este trabajo: ¿En qué medida las percepciones y actitudes de los maestros del CEIP podrán ser determinantes para las posibilidades de éxito o fracaso de la innovación educativa?

De lo investigado durante el estudio, se evidencia que la innovación educativa de la planificación en línea, propuesta por CEIP, no estaría sometida a una influencia determinante por parte de las percepciones y actitudes de los maestros públicos uruguayos. Tal afirmación se fundamenta en el análisis de los datos relevados mediante las distintas herramientas de recolección de insumos. Como ocurre con toda innovación, ésta que aquí se estudió, generó variadas percepciones y actitudes en los actores afectados por ella. Sin embargo, tales elementos no llegaron a constituirse en amenazas concretas para el desarrollo operativo de la propuesta.

En base a lo investigado, puede afirmarse que el campo estaba relativamente preparado para que la innovación se estableciera, difundiera y sustentara en la comunidad docente estudiada. Tal aseveración puede comprobarse, en principio, con sólo identificar el índice de maestros que ya planificaba mediante el empleo de tecnologías digitales, en soporte virtual, sin imprimir las planificaciones. A ese grupo podrían agregarse aquellos docentes que, mediante apreciaciones valorativas, demostraron percibir la innovación con optimismo, pese a emitir, en algunos casos, ciertas críticas o actitudes reticentes en relación a detalles constitutivos de la propuesta. Se evidencia entonces que la mirada de los maestros respecto a la innovación, tiende a ser favorable y podría incluso operar como un importante facilitador para el éxito de la propuesta del CEIP.

Pese a ello, la implementación de la propuesta fue interrumpida desde el propio Sistema, cuando ésta recién comenzaba a desarrollar sus potencialidades y empezaba a difundirse su uso a nivel docente.

¿Por qué fracasó o se discontinuó entonces, sin dejar rastro ni argumentaciones al respecto?

La precariedad de esta investigación, al representar un trabajo académico de posgrado, que posee tiempo y muestra reducidos, no permite aventurar una respuesta abarcativa de toda la situación antes descrita. Sin embargo, como un acercamiento a la respuesta de tal interrogante, se advierte que emerge del estudio una incoherencia importante, la que opera a la interna al sistema. Tal inconsistencia se relaciona con el hecho de que los distintos agentes educativos involucrados con el tema, no se ponen de acuerdo respecto a la implementación de la innovación. En tal sentido se destaca el discurso contradictorio de los supervisores entre sí, frente a los maestros y en relación a la normativa. Probablemente, este último elemento represente el punto más conflictivo de todo el estudio y su abordaje en profundidad abra una nueva vía de investigación futura, respecto al tema.

De acuerdo a la literatura consultada, se advierte que, para considerar el éxito o fracaso de una innovación educativa, se requiere que ésta opere al menos tres años, permitiendo así la aplicación de instrumentos de evaluación, tanto a nivel del proceso como de sus productos. Para este caso en particular, la afirmación de fracaso hace referencia a la desaparición de la herramienta digital que habilitaba el ingreso a la planificación en línea oficial, que fue el foco de la tesis. No obstante, se podría estudiar en un futuro qué eventos siguieron y de qué forma continuó avanzando o retrocediendo el uso de otras herramientas gratuitas y masivas para planificar en línea, modalidad que, como se evidencia en la investigación, ya estaba siendo utilizada por diversos docentes.

Alcance y limitaciones del estudio

Una de las limitantes del estudio, fue el marco donde éste se desarrolló, sin una dotación económica ni con un equipo de investigadores, condicionó el alcance de este, pues la población estudiada estuvo acotada a un departamento. Una investigación que pudiese acceder a un muestreo mayor, tomando algunos departamentos permitiría ampliar el conocimiento y por tanto la comprensión del fenómeno estudiado. Otra de las opciones sería comparar las percepciones y actitudes de los maestros del interior del país con los de la capital, con respecto a la innovación.

Otra posible limitante del análisis documental fue la decisión de concentrar el estudio en la documentación emitida por CEIP, no incluir la información emanada de ANEP-CODICEN y/o documentos de políticas de gestión en relación al presupuesto educativo del Estado.

También el tiempo de permanencia operativa de la encuesta en línea podría constituirse en una limitante de la investigación.

Otro punto se relaciona con el hecho de haber realizado todas las fases del proceso en forma individual, sin poder efectuar tarea en equipos, instancia muy destacada en la formación académica del programa de maestría, donde hubo oportunidades de colectivizar el trabajo y enriquecer la propuesta en base a otras miradas. Esa estrategia puede considerarse como sustancial en cualquier proceso de investigación.

Un aspecto importante es que la investigación se realizó durante el proceso de aprendizaje de un programa de maestría, por lo que posiblemente podría el estudio podría haberse diseñado de otra manera. Además, la elección del lugar, acotado temporal y geográficamente, solo permite aportar información de cierta relevancia y significación de la porción estudiada. Quedan, entonces, algunas preguntas sin responder, producto lógico del dinamismo de la educación y de la incertidumbre propia de una época que nos desafía no sólo como docentes e investigadores, sino principalmente como seres humanos.

Algunas de esas interrogantes planteadas son:

¿Los dispositivos pueden identificarse como facilitadores o inhibidores de la innovación?

¿Estas percepciones y actitudes detectadas tienen relación con el medio geográfico estudiado?

¿Qué condiciones deben tener los supervisores para que la innovación sea sustentable?

¿Cómo se evalúa desde el CEIP el proceso transitado por la innovación?

¿Cuál fue el motivo de que la planificación en línea se discontinuara?

¿Qué elementos del proceso podrán ser considerados por el Sistema como insumos a tener en cuenta en un posible escenario futuro de innovación similar?

¿En qué medida la exigua permanencia operativa de esta experiencia y su discontinuidad influirán en la percepción docente respecto al tema de la planificación?

BIBLIOGRAFÍA:

- ACOSTA K. et al, (2009) *En el camino del Plan Ceibal: Referencia para padres y educadores*. UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/uy/ci/publicaciones/Ceibal-2009-web.pdf>
- AGUERRONDO, I. (2002) *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- AGUERRONDO I. (1992) *La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas*, en: *Perspectivas*, vol. XXII, No. 3, pp. 381-394.
- ANEP-CODICEN (2014) *Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019*. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/ProyectedePresupuesto_Periodo_2015-2019/Tomo%201%20-%20Exposici%C3%B3n%20de%20Motivos%20ANEP.pdf
- ÁREA MOREIRA, M. (2009) *Manual electrónico Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de La Laguna: España. Recuperado de <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- BAUMAN, Z. (2006) *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BISQUERRA, R. (2003) *Metodología de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BRIÑOL, P., FALCES, C. y BECERRA, A. (2007) *Psicología Social*, Tercera Edición. Capítulo 17, p.458.
- BUCKINGHAM, D. (2006) *La educación para los medios en la era de la tecnología digital*. En: 10 aniversario Asociación Italiana de Educación para los Medios y la Comunicación: Roma: Universidad La Sapienza: Recuperado de <http://es.catholic.net/op/articulos/25261/ponencia-del-prof-david-buckingham-sobre-media-education.html>
- CABERO, J. (2007) *Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. Tecnología y Comunicación Educativas*, Año 21. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/images/stories/jca51.pdf>
- CARBONELL, J. (2006) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- CASTELLS, M. (1998) *La era de la información*. Madrid: Alianza.
- CLARO, M. (2010) *La incorporación de tecnologías digitales en educación. Modelos de identificación de buenas prácticas*. CEPAL. Recuperado de <http://www.cepal.org/es/publicaciones/la-incorporacion-de-tecnologias-digitales-en-educacion-modelos-de-identificacion-de>
- COBO ROMANÍ, J. C. (2009) *El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento* en Zer, vol.14, n.27, pp.295-318.
- COLÁS P. Y JIMÉNEZ, R. (2008) *Evaluación del impacto de la formación (online) en TIC en el profesorado. Una perspectiva sociocultural*. Revista de Educación, 346. Mayo-agosto 2008, pp. 187-215. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_07.pdf
- COLL, C. (2007) *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. Aula de Innovación Educativa.
- CONSTAIN, C., FORERO, N., y BENAVIDES, J. (2012) *Modos en que las TIC re-configuran el ejercicio de la ciudadanía: Análisis comparativo de las relaciones entre las TIC y la ciudadanía en Bogotá y Popayán*. Revista Educación y Desarrollo Social. 6(1), 91-106.
- COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S. (2000) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. (2da Edición) Madrid: Morata.
- COULON, A. (1995) *Etnometología y educación*. Barcelona. Paidós.
- CRESWELL, J. W. (1994) *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. Sage Recuperado de <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.2.%20Creswell.%20A%20qualit....pdf>

- GUIDDENS, A. (1999) *Consecuencias de la modernidad*. Madrid. Alianza Editorial.
- DANKHE, G.L. (1986) *Investigación y comunicación*. McGraw Hill.
- DARLING-HAMMOND, L. BENSFORD J. (Eds.) (2005) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Hoboken-New Jersey: Jossey-Bass/Wiley.
- DRUCKER, P. (1993) *La sociedad postcapitalista*. Madrid: Editorial Apóstrofe.
- MARTÍNEZ BARCELLOS, R. (2015) *Educación y tecnología en el Uruguay*. Recuperado de <http://ie.ort.edu.uy/educacion-y-tecnologia-en-el-uruguay>
- EIRÍN NEMIÑA, R, GARCÍA RUSO, H. y MONTERO MESA, L. (2009) *Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas*. Professional development and teacher professionalization. Perspectives and problems Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf>
- FERNÁNDEZ NÚÑEZ, L. (2006) *Instituto de Ciències de l'Eduació. Universitat de Barcelona. Butlletí LaRecerca* (2006) (ISSN: 1886-1946 / Depósito legal: B.20973-2006) Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/fitxes/fitxa7-cast.htm>
- FERRARI, A., CACHIA, R. y PUNIE, Y. (2009) *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching. Literature review on Innovation and Creativity in EyT in the EU Member States* (ICEAC). Sevilla: European Commission - Joint Research Center -Institute for Prospective Technological
- FLICK, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FOUCAULT, M (1987) *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquest.
- FULLAN, M. y LANGWORTHY, M. (2014) *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran en aprendizaje en profundidad*. Montevideo: Pearson.
- GANASSALI, S. (2008) *The Influence of the Design of Web Survey Questionnaires on the Quality of Responses*. Recuperado de: <https://ojs.ub.uni-konstanz.de/srm/article/view/598>
- GLATTHORN, A. (1995) *Teacher Development*. En L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teacher and teaching education*. London: Pergamon Press.
- GONZÁLEZ GARCÍA, V. (2005) *Tecnología digital: reflexiones pedagógicas y socioculturales*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750108>> ISSN
- HARF, R. (1995) *Poniendo la planificación sobre el tapete*. Centro de formación constructivista. Bs. As. Recuperado de <http://es.calameo.com/books/000634416e2f60477b676>
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2003) *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- INEED (2016) *Apuntes sobre educación 2, Una brecha anunciada: trayectorias en educación media*, INEEEd, Montevideo.
- KAMPYLIS, P., BOCCONI, S. y PUNI, Y. (2012) *Towards a Mapping Framework of ICT – enabled Innovator for Learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- LAFUENTE LÓPEZ, R. (2001) *Sobre el análisis y representación de documentos*. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, México. Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol15-30/IBI03009.pdf>
- LAVIÉ, J. (2009) *El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis crítico de la cultura organizativa*. Recuperado de https://books.google.com.uy/books/about/El_trabajo_colaborativo_del_profesorado.html?id=D8jZvO5bIFUC&redir_esc=y

- LEAL, D. (2012) *En busca del sentido del desarrollo profesional docente en el uso de Tecnologías de Información y Comunicación*. Recuperado de http://ciberespiral.org/tendencias/Tendencias_emergentes_en_educacin_con_TIC.pdf
- LION, C. (2006) *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires: La Crujía.
- LYOTARD, J.F. (1987) *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid. Ediciones Cátedra S.A. Recuperado de <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1KBWV3GHX-14QHSDf-321>
- LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- LOFLAND, J. y LOFLAND L.H. (1995) *Analyzing Social Settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, CA, Wadsworth Publishing Company.
- LÓPEZ FILARDO, M. (2015) *Una mirada al uso didáctico de las XO: percepciones y actitudes del profesorado de historia en Educación Secundaria*. Cuad. Investig. Educ. vol.6 no.1 Montevideo.
- LOVELESS, A. (2008) *Creative learning and new technology? A provocation paper*. En J. Selton-Green. (Ed.), *Creative Learning* (pp. 61-72). London: Creative Partnerships.
- LUHMANN, N. (1995) *Social Systems*. translated by John Bednarz, Jr., with Dirk Baecker. Stanford, Calif.: Stanford University Press. Recuperado de https://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=zVZQW4gxXk4C&oi=fnd&pg=PR9&ots=7ELLi66PYS&sig=CKHCiB303yogvFPyaob5cyeA3jQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- MAGGIO, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MARCELO, C. (1987) *El Pensamiento del Profesor*. Ediciones CEAC. Barcelona: España.
- MARCELO, C. (2002) *Aprender a Enseñar Para La Sociedad del Conocimiento*. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101220531A/16749Revista>
- MARÍN, J. (2007) *El analfabetismo tecnológico*. Recuperado de http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/el_analfabetismo_tecnologico.pdf
- MEJÍA NAVARRETE, J. (2011) *Problemas centrales del análisis de datos cualitativos*. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social 47–60. Recuperado de <file:///C:/Users/Admin/Downloads/Mejia%20Navarrete%20analisis%20datos%20cualitativos.pdf>
- RIAM, S. (1998) *Qualitative Research and Cases Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MORIN, EDGAR (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO Publicaciones y EDITORIAL SANTILLANA. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- NECUZZI, C. (2013) *Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC*. Recuperado de UNICEF. https://www.unicef.org/argentina/spanish/Estado_arte_desarrollo_cognitivo.pdf
- MOSCOVICI, S. (2000) *Representaciones sociales: Exploraciones en psicología social*. Polity Press.
- PÉREZ, C. (2001) *Cambio Tecnológico y Oportunidades de Desarrollo como Blanco móvil*. Seminario "La Teoría del Desarrollo en los Albores del Siglo XXI". CEPAL. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.cepal.org/mujer/noticias/noticias/0/8260/CarlotaPerez.pdf>
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PEREZ GÓMEZ A. I. GIMENO SACRISTÁN, J. (1999) *Comprender y Transformar la Enseñanza*. España: Morata.
- PERRENOUD, P. (2007) *Pedagogía Diferenciada. De las intenciones a la acción*. Madrid. Popular.

- PINEDA, E.B., ALVARADO, E.L. Y CANALES, F.H. (1994) *Metodología de la Investigación: Manual para el desarrollo del personal de salud* (2ª ed.) Washington DC: OPS. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Metodologia%20de%20la%20investigacion%20manual%20para%20el%20desarrollo%20de%20personal%20de%20salud%2035.pdf>
- PRENSKY, M. (2011) *Enseñar a nativos digitales*. Ediciones SM.
- CEIP (2015) *Plan de acompañamiento y asesoría 2015*. Recuperado de <http://blogs.ceibal.edu.uy/formacion/wp-content/uploads/2015/10/extractoPlandeAsesoría.pdf>
- QUIROZ, J. (2012) *Sociedad de la información y el conocimiento*. Boletín de los Sistemas Nacionales Estadístico y de Información Geográfica. Vol.1, num.1. Recuperado de http://seieg.ipaneg.net/seieg/doc/sociedad_1396044378.pdf
- RAGIN, CH.; BECKER, H. et al (1992) *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press. Traducción de Adriana Vicente. Recuperado de <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.6.%20Ragin.pdf>
- RIEGLE, R. (2007) *Education in the Information Age*, Recuperado de <http://people.coe.ilstu.edu/rpriegle/wwwdocs/educationinfoage.thm>.
- RIVOIR, A.L. y LAMSCHEIN, S. (2012) *Cinco años del Plan Ceibal Algo más que una computadora para cada niño* Unicef. Recuperado de <https://www.unicef.org/uruguay/spanish/ceibal-web.pdf>
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D., y GAIRÍN SALLÁN, J. (2015) *Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas*. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12245>
- RODRÍGUEZ ZIDÁN, E. (2011) *Aportes para una reflexión crítica sobre la relación entre la tecnología y educación: La experiencia del Plan Ceibal en Uruguay*. Recuperado de <https://educrea.cl/aportes-para-una-reflexion-critica-sobre-la-relacion-entre-tecnologia-y-educacion-la-experiencia-del-plan-ceibal-en-uruguay/>
- RODRÍGUEZ ZIDÁN, E.; TELIZ, A. (2009) *Estudio Exploratorio sobre el impacto del Plan Ceibal en Salto*. Salto, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio CSEAM – Universidad de la República – Regional Norte, 2009. Recuperado de http://www.encuru.fhuce.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=43:-estudio-exploratorio-sobre-el-impacto-del-plan-ceibal-y-las-nuevas-politicas-tic&catid=23:numero-4--seccion-ciencias-humanas
- ROMBYS, D. (2013) *Integración de las TIC para una "buena enseñanza": opiniones, actitudes y creencias de los docentes en un instituto de formación de formadores*. Cuad. Investig. Educ. vol.4 no.19 Montevideo agosto 2013.
- SABIDO RAMOS, O. (2016) *Cuerpo y sentidos: el análisis sociológico de la percepción*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/303636164_Cuerpo_y_sentidos_el_analisis_sociologico_de_la_percepcion
- SALMERÓN, H.; RODRÍGUEZ, S. y GUTIÉRREZ, C. (2010) *Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual* Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:z3WSmXlybHAJ:https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php%3Fnumero%3D34%26articulo%3D34-2010-19+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=uy>
- SANDÍN ESTEBAN, Mª P. (2015) *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw and Hill Interamericana. Recuperado de http://www.ingebook.com/ib/IB_Browser/5773#2
- SEIN-ECHALUCE, M.L, FIDALGO-BLANCO, A Y ALVES, G (2016) *Technology behaviors in education innovation. Computers in Human Behavior*, Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.049>

- SERRANO, R. (2012) *La aflicción de la docencia y el tiempo del enseñante*. *Revista Razón y Palabra*, 79, 1-26.
Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N79/V79/01_Serrano_V79.pdf
- SIERRA BRAVO, R. (1991) *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Ed. Paraninfo.
- STAKE, R. (1999) *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (2002) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de los significados*. Paidós: Madrid.
- TEDESCO, J.C. (2003) *Los pilares de la educación del futuro*. Recuperado de <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>
- TEDESCO, J.C. (2015) Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe: aportes para la agenda post-2015. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/educacion-desigualdad-tesesco-esp.pdf>
- THUROW, L. (1993) *La guerra del siglo XXI*. Buenos Aires: Vergara.
- TOFFLER, A. (1992) *El cambio de poder*. Barcelona: Plaza y Janés.
- TREJO, R. (2006) *La sociedad de la información*. *Revista interamericana de ciencia, tecnología, sociedad e innovación*. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/revistactsi/numero4/trejo.htm>
- UMPIÉRREZ OROÑO, S. Y RODRÍGUEZ ZIDÁN, E. (2017) *Aportes para el diseño de una herramienta para el seguimiento y evaluación de experiencias innovadoras*. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16 (31), pp. 107 - 126.
- UNESCO (2004) *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>
- VAILLANT, D. (2013) *Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes*. En M. Poggi (Ed.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 45-58). Buenos Aires: IIFE-Unesco.
- VAILLANT, D. MARCELO, C. (2001) *Las tareas del formador*. Málaga, Ediciones Aljibe. Recuperado de http://www.denisevaillant.org/libros/Las_tareas_del_formador.pdf
- VALLES, M. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- VALVERDE BERROCOSO, J. (2011) *Profesorado, tecnología educativa e innovación didáctica*. Recuperado de https://www.academia.edu/22976827/Profesorado_tecnolog%C3%ADa_educativa_e_innovaci%C3%B3n_did%C3%A1ctica
- Willis, G.B. (2005) *Cognitive interviewing: a tool for improving questionnaire design*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- YIN, R. (1989) *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. Applied Social Research Methods Series Volume 5 Segunda Edición. Sage publications. Londres Recuperado de <http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>
- YIN, R. (1994) *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- YUNI, J.A. y URBANO, C. A. (2006) *Técnicas para Investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de Investigación*. (Vols. 1 y 2). (2ª ed.) Córdoba: Brujas.
- ZABALZA, M, ZABALZA CERDEIRIÑA, A (2014) *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Argentina. HomoSapiens.

ANEXOS

ANEXO I : PAUTA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

IDENTIFICACIÓN DEL DOCUMENTO			
N° DE REFERENCIA:			
AUTOR O DEPENDENCIA QUE EMITE EL DOCUMENTO:			
TIPO DE DOCUMENTO	CATEGORÍA (comunicado, circular,)	EMISOR	DESTINATARIOS
REFERENTE/S (persona/s que firma/n el documento)			
UBICACIÓN (hipervínculo)			
FECHA DE PUBLICACIÓN			
SÍNTESIS DEL CONTENIDO			
PALABRAS CLAVE			
RESUMEN			

Fuente: elaboración personal

ANEXO II :CUESTIONARIO

RELEVAMIENTO SOBRE PLANIFICACIÓN EN LÍNEA

Estimados maestros de Río Negro: en el marco de la investigación "La planificación en línea desde la mirada docente" que realizo para mi tesis de Maestría en Educación en ORT, los invito a colaborar en forma anónima mediante esta encuesta.

Mi objetivo es relevar datos respecto al empleo de esta modalidad en nuestro departamento, además de registrar opiniones sobre el tema.

Muchas gracias por vuestra colaboración.

Maestra: Yéssica Alejandra Hernández Valiente.

***Obligatorio**

Edad *

Tu respuesta

Antigüedad docente *

Especificar cantidad de años de trabajo.

Tu respuesta

Escuela donde se desempeña *

Escriba el número de la institución en la que trabaja.

Tu respuesta

¿Planifica en formato digital? *

Marque la opción correspondiente.

SÍ

NO

¿Planifica en línea? *

Seleccione una opción.

SÍ

NO

En caso de que planifique en línea especifique qué herramienta utiliza para ello:

DRIVE

SITES

WEBNODE

CREA 2

DROPBOX

GURI

Otros:

Cuando planifica en línea...

Comparte planificación con docentes de su mismo grado.

Comparte planificación con otros docentes de su escuela.

Comparte planificación con docentes de otras escuelas.

Comparte con el Equipo de Dirección Escolar.

Comparte planificación con Inspector de Zona.

Otros:

¿Qué aportes brinda la planificación en línea a la tarea docente?

Detalle los beneficios.

Tu respuesta

An empty rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there are three vertically stacked scroll buttons (up, middle, down). On the bottom left, there are two horizontally stacked scroll buttons (left, right).

Si no planifica en línea: ¿cuáles son los motivos?

Especifique las causas.

Tu respuesta

An empty rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there are three vertically stacked scroll buttons (up, middle, down). On the bottom left, there are two horizontally stacked scroll buttons (left, right).

¿Cree que la planificación en línea puede suplantar a la planificación en formato papel y /o digital?

Argumente. *

Escriba las razones que sustentan su opinión.

Tu respuesta

An empty rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there are three vertically stacked scroll buttons (up, middle, down). On the bottom left, there are two horizontally stacked scroll buttons (left, right).

Para registrar otras consideraciones sobre el tema, por favor escriba debajo. *

Tu respuesta

An empty rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there are three vertically stacked scroll buttons (up, middle, down). On the bottom left, there are two horizontally stacked scroll buttons (left, right).

Autorización CEIP

Fuente: Elaboración personal.

ANEXO III :GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

LUGAR Y FECHA:

Hora:

ENTREVISTADOR:

Edad:

Antigüedad docente:

Escuela donde desempeña su labor:

PREGUNTAS:

Desde su rol en CEIP:

¿Cuándo se le informa de la propuesta de la planificación en línea y mediante qué instancia?

¿A quiénes identifica como promotores de la iniciativa?

¿Participó de espacios de formación técnica sobre el tema?

De acuerdo a sus conocimientos sobre la temática:

¿Qué experiencia podría considerar como antecedente?

¿Sabe si se consultó a los docentes respecto a la iniciativa?

¿Conoce si se efectuaron pruebas piloto?

¿Qué significa "Red Global de Aprendizajes"?

¿Qué puede aportar la experiencia de Red Global respecto a cambios en la planificación docente?

¿Qué opina sobre la propuesta de planificación en línea que se planteó desde el sistema en 2016?

En relación a la función que cumple como Coordinadora/MAC/Inspector/director:

¿Qué tiempo lleva trabajando en ese cargo?

¿Qué instancias de formación docente se han implementado en este departamento?

¿Cómo ha sido la participación de los maestros en esos espacios?

¿En qué escuelas del departamento de Río Negro ha tenido mayor impacto?

¿Ha recibido lineamientos específicos en torno a promover la planificación en línea en los maestros?

¿Siente que influya o aporta algo, desde su rol, en la decisión de sus colegas de planificar en determinado soporte?

En relación a la planificación

¿Ha modificado el soporte donde registra la planificación?

¿Qué razones motivaron ese cambio?

¿Cómo planifica actualmente? ¿Qué herramientas utiliza para ella?

- ¿Considera el cambio de soporte una evolución en su profesión docente?
- ¿Conoce como quedó actualmente el emprendimiento?
- ¿Qué aportes a la mejora de las prácticas educativas puede brindar la planificación en línea?
- ¿Cree que la planificación en línea puede suplantar al formato papel y/o digital?

En este punto del emprendimiento:

- ¿Qué argumentos manejan para optar por un formato de planificación?
- ¿Ha percibido señales de apoyo o resistencia? ¿Desde qué ámbitos? (políticos, sindicales, técnicos, etc.)
- ¿Cómo se ha evaluado hasta el momento la experiencia?
- ¿Qué perspectivas se presentan de cara al futuro?
- ¿Quisiera agregar alguna otra información que considera importante respecto al tema?

Fuente: Elaboración personal.