

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Consejo de Formación en Educación

Diploma en Gestión de Instituciones Educativas

Tecnologías digitales en Educación Visual y Plástica en Educación Media:  
factores que inciden en el desarrollo de prácticas de aula que las  
incorporan.

Vergara, Albaro (CI. 4.019.824-1)

Tutor: Rosita Inés Ángelo

29 de noviembre de 2013

<b>3. Introducción .....</b>	<b>3</b>
Identificación del problema .....	4
Valoración y relevancia de la investigación .....	5
Por qué resulta pertinente desarrollar el estudio .....	7
Componentes del problema de investigación .....	8
Pregunta de Investigación .....	8
<b>4. Marco teórico.....</b>	<b>8</b>
La gestión de las TIC en Educación Visual y Plástica .....	8
Donde estamos mirando. Que estamos mirando .....	11
Incorporación de dispositivos tecnológicos en Educación Media pública en Uruguay .....	13
La composición del escenario de disposición tecnológica. ....	13
Plan Ceibal en Educación Media Básica .....	15
La relación tecnología arte. Democratizar el arte. ....	16
Antecedentes .....	17
La investigación en Educación Artística .....	18
<b>5. Objetivos y metas .....</b>	<b>20</b>
Justificación .....	20
Objetivo General .....	21
Objetivos específicos.....	21
Metas (objetivos cuantificables).....	22
<b>6. Marco Metodológico .....</b>	<b>22</b>
Algunas hipótesis posibles .....	23
Fuentes de información .....	23
Pauta de entrevista y prueba del instrumento .....	23
Tratamiento previsto de la validez y confiabilidad de los datos .....	24
Criterios para el rigor del proceso .....	25
Proceso de construcción del corpus documental .....	26
Organización de los datos.....	26
Justificación de la muestra .....	27
<b>7. Cronograma tentativo.....</b>	<b>28</b>
<b>8. Autovaloración .....</b>	<b>28</b>
<b>9. Bibliografía .....</b>	<b>29</b>
<b>10. Anexos .....</b>	<b>33</b>

### 3. Introducción

Este proyecto de investigación pretende identificar los factores institucionales que inciden en cómo los docentes de Educación Visual y Plástica<sup>1</sup> en Educación Media Pública (Consejo de Educación Secundaria, CES) incorporan a sus prácticas de aula los dispositivos tecnológicos (computadoras).

El estudio se centra en el docente, entendiendo que cumple un papel privilegiado en darle sentido pedagógico y didáctico a los dispositivos tecnológicos, “(...) *la responsabilidad de la enseñanza es asumida por los docentes, son ellos los que definen la propuesta pedagógica*” (Maggio, 2012: 117). Y es él, el que habilita en definitiva - dentro del aula- su uso o no.

Mariana Maggio (2012: 117) sostiene, “*que la inclusión genuina da cuenta en el plano de las prácticas del modo en que las nuevas tecnologías se entranan en los procesos de construcción del conocimiento, en general, y de modo específico por campo*”, este camino de dotar de sentido pedagógico y didáctico a las tecnologías nos permite aprovechar el lugar que ocupan las mismas en la construcción del conocimiento y su distribución, generando de esta manera una necesidad epistemológica de su inclusión en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en la construcción de los conocimientos disciplinares (Maggio, 2012).

Gestionar las TIC en las instituciones educativas implica poner en funcionamiento variados aspectos de las mismas para asegurar que tanto alumnos como docentes puedan acceder e incorporar a sus actividades las diferentes oportunidades tecnológicas que se les brindan. Factores institucionales tales como el liderazgo de directores (e inspectores) dinamizando la incorporación de TIC, el rol de referentes TIC en el manejo de las tecnologías dentro de las instituciones (y dentro de las asignaturas), así como la infraestructura tecnológica disponible se valoran como relevantes a la hora de indagar como se están incorporando a las prácticas de aula los dispositivos tecnológicos disponibles (Manso et al 2011).

**Campo/Área:** La Institución Educativa y la Gestión del Conocimiento.

**Línea de Investigación:** Gestión del aprendizaje para todos los actores.

**Palabras clave:** Educación artística, Arte y tecnología, gestión del aprendizaje.

---

<sup>1</sup> Asignatura que compone el currículo del Ciclo Básico de Enseñanza Media y está presente durante los tres niveles que lo componen.

### **Identificación del problema**

Las políticas de incorporación de Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) al sistema educativo, desarrolladas desde la década de los noventa (INFED 2000<sup>2</sup>) hasta las actuales de inclusión digital y generalización de las TIC (Plan CEIBAL<sup>3</sup>), han ofrecido un amplio escenario para que se desarrollen prácticas docentes que incorporen estas tecnologías.

Se ha transitado desde ambientes de baja o nula disposición tecnológica (la relación computadora/alumnos y docentes muy baja) a uno de alta disponibilidad (modelo 1 a 1, una computadora por estudiante). Estos “*ambientes de alta disposición tecnológica*” (Maggio, 2012: 113), se caracterizan por dotar a cada alumno y docente de una serie de dispositivos tecnológicos (computadoras personales, conectividad, acceso a material digital de diversa índole, entre otros).

Mariana Maggio (2012: 117) sostiene, “*que la inclusión genuina da cuenta en el plano de las prácticas del modo en que las nuevas tecnologías se entran en los procesos de construcción del conocimiento, en general, y de modo específico por campo*”, este camino de dotar de sentido pedagógico y didáctico a las tecnologías nos permite aprovechar el lugar que ocupan las mismas en la construcción del conocimiento y su distribución, generando de esta manera una necesidad epistemológica (de construcción de conocimiento) de su inclusión en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en la construcción de los conocimientos disciplinares (Maggio, 2012).

El escenario de disponibilidad tecnológica se presenta ante los docentes y son ellos los que deben definir el nivel de uso y de incorporación de las mismas dentro a sus prácticas.

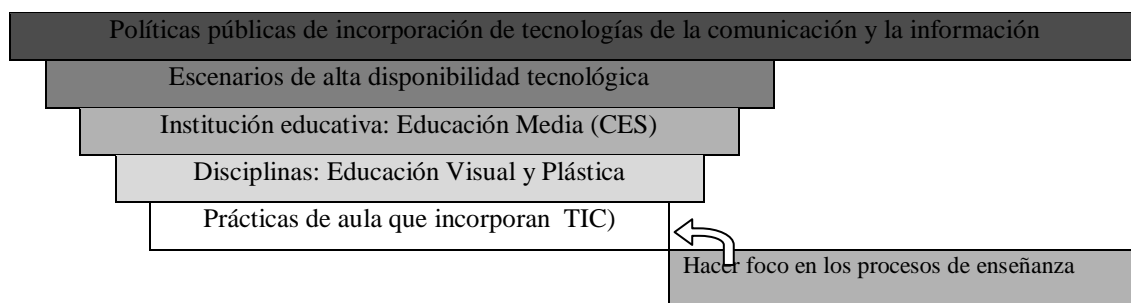
*“En mi caso considero que debe ser una construcción del docente mientras hagamos, como aún hacemos, cargo a los docentes de la responsabilidad de la enseñanza en un sistema que asume tal responsabilidad en nombre del estado. Reconociendo entonces que la responsabilidad de la enseñanza es asumida por los docentes, son ellos los que definen la propuesta pedagógica”* (Maggio, 2012: 117).

---

<sup>2</sup> INFED 2000: Informática para la educación, 1990. Ver cuadro en Anexo 1.

<sup>3</sup> CEIBAL: Conectividad Educativa de Informática Básica para el aprendizaje en Línea. Ver cuadro 5 Anexos

### Cuadro 1. Perspectivas y contenidos de indagación. Dónde estamos mirando.



Elaborado para representar el proceso de delimitación del objeto de estudio.

En cuanto al campo de las artes en general y de las artes visuales en particular, el escenario de disponibilidad tecnológica permite, según algunos autores (Augustowsky, 2012: 52; Giráldez, 2009a: 127; Giráldez 2009b: 139), establecer un proceso de democratización del arte que posibilita el acceso a la producciones artísticas eliminando las barreras del espacio y el tiempo, admitiendo que los sujetos puedan actuar como productores y consumidores. Disponer de esta tecnología permite explorar nuevos lenguajes expresivos, pensar y crear en forma colectiva, entre otros.

Frente a este panorama, los datos que se poseen sobre cómo los docentes, de educación media en general y de los docentes de Educación Visual y Plástica, están incorporando a sus prácticas de aula las computadoras, son recientes y relevan básicamente aspectos de uso personal de las mismas (producción de texto, manejo de internet entre otros) y no exploran aspectos de prácticas de aula específicas (Plan CEIBAL, 2011). En cuanto a los factores institucionales que podemos identificar y es de reciente implementación (marzo 2013) dentro del organigrama de Educación Media, es el cargo de Referente XO de Arte y Comunicación Visual. Docente de Comunicación Visual con cierto grado de experticia en el manejo e incorporación de tecnología a sus prácticas y que dispone de una asignación horaria (10 horas semanales) para colaborar con los docentes e impulsar las práctica de aula que incorporen tecnología.

#### **Valoración y relevancia de la investigación**

Siguiendo las recomendaciones de Elliot Eisner (2004: 254) que la Educación Artística necesita de una agenda de investigaciones y no esfuerzos individuales inconexos, es por esto que este estudio se inscribe es un proceso más amplio y que responde a obligaciones académicas de diferentes instituciones. En primer lugar se está

desarrollando este estudio exploratorio sobre los factores institucionales que inciden en la incorporación de tecnología al aula (IPES-UDELAR, Diploma en Gestión de instituciones Educativas) y que se continúa con un estudio que apunta más al plano de la didáctica asociada al arte y a la incorporación de tecnologías a través de las características que adoptan las prácticas de aula (Universidad ORT, Máster en Educación).

También se vincula con el planteo llevado a cabo por la Organización de Estados Iberoamericanos en sus Metas Educativas 2021, en las que se explicita la importancia de la Educación Artística en el contexto histórico actual (OEI, 2010)<sup>4</sup>.

La investigación local en torno a la educación artística permite continuar en un proceso de profundización de los cambios que vienen operando en las prácticas pedagógicas de la enseñanza de las artes visuales desde la entrada en vigencia del Plan 1996 en Educación Media básica y que se ha continuado luego con la creación en el 2006 de los bachilleratos artísticos. En este sentido Unesco recomienda *“reconocer el valor de las prácticas y los proyectos de educación artística satisfactorios, elaborados localmente y pertinentes desde un punto de vista cultural, y reconocer que los proyectos futuros deben aplicar las prácticas que ya se han aplicado con éxito hasta entonces”* (2006: 15)

El conocimiento local permite dotar de sentido a las prácticas de educación artística desarrollando un proceso que tiende a *“la formación integral de las personas y (...) la construcción de la ciudadanía”* (OEI, 2010: 256).

Más allá de lo universal del arte, se plantea la necesidad de la búsqueda personal de aquellos lenguajes expresivos que nos representen tanto como individuos y como colectivo.

*“Las sociedades del siglo XXI exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores, y los sistemas educativos deben ajustarse a esta nueva situación. La educación artística (...) les permite expresarse, evaluar críticamente el mundo que les rodea y participar activamente en los distintos aspectos de la existencia humana. (...) constituye así mismo un medio para que los países puedan desarrollar los recursos humanos*

---

<sup>4</sup> En el marco de las Metas educativas 2021 se ha desarrollado el programa de Posgrados de Educación artística, cultura y ciudadanía, lo que nos ha permitido acceder al posgrado Especialista en Educación artística, cultura y ciudadanía realizado entre abril del 2011 y febrero 2012. Centro de Altos Estudios Universitarios, <http://www.oei.es/cursartistica/>

*necesarios para explotar su valioso capital cultural (...) vital para los países si desean desarrollar industrias e iniciativas culturales fuertes, creativas y sostenibles, las cuales pueden desempeñar un papel clave al potenciar el desarrollo socioeconómico en los países menos desarrollados” (Unesco, 2006: 3)*

### **Por qué resulta pertinente desarrollar el estudio**

La investigación en una disciplina es *“la actividad dirigida a aumentar el conocimiento social o profesional en una disciplina mediante el descubrimiento de nuevos y más exactos datos o descripciones de procesos, nuevas técnicas o instrumentos de observación y medición, nuevos conceptos o ideas o nuevos enfoques y teorías para explicar o interpretar los fenómenos o acontecimientos que se estudian”* (Marin Viadel, 2003: 448). La pertinencia de esta investigación se fundamenta en dos líneas argumentales, una de tipo personal y otra de corte disciplinar.

En lo personal, el docente transformado en investigador adopta una faceta nueva dejando de lado el papel de consumidor (de conocimientos, de prácticas, de teorías) y pasa a ser un productor de las mismas. Que ve en la investigación una herramienta eficaz para lograr una mejor fundamentación de las decisiones docentes.

En cuanto a lo disciplinar, la investigación en educación artística es imprescindible para arrojar luz sobre las incertidumbres que se plantean los docentes frente a la mayor complejidad social y al fuerte desarrollo tecnológico a los cuales nos enfrentamos.

Establecer una agenda de investigación en educación artística en consonancia con los tiempos que corren, permitiría una secuencia coordinada de estudios en una asignatura que ha mantenido desde sus inicio en el currículo un tipo de producción que asume cierta materialidad (pintura, escultura) y que se enfrenta en la actualidad -con la inclusión de tecnología- a una nueva materialidad, lo digital. Que hace rever muchas de las estrategias que se utilizan en los planteos de las actividades de aprendizaje por parte de los docentes (técnicas analógicas y sus contrapartes digitales, el manejo del error, establecer procesos creativos entre otros).

Como profesionales de la educación, no debemos dejar pasar la oportunidad de investigar en forma sincrónica con los cambios que se vienen dando (introducción de tecnología), siendo los productos de las investigaciones útiles para procesar los cambios y viceversa.

## Componentes del problema de investigación

**Cuadro 2. Componentes del problema de investigación**

Interrogante	Variables	Unidades de observación	Contexto
Cómo	Factores Institucionales	Docentes de Educación Visual y Plástica	Escenarios de alta disponibilidad tecnológica (Plan Ceibal)
	Referentes TIC Referentes XO de Arte y Comunicación Visual		Educación Media pública
			Aula de Educación Visual y Plástica

Elaborado en base a Yuni (2006: 79)

### Pregunta de Investigación

**Cuadro 3. Pregunta de Investigación**

Pregunta de investigación
¿Cómo inciden factores institucionales en los modos en que los docentes de educación visual y plástica incorporan los dispositivos digitales a sus prácticas de aula?

## 4. Marco teórico

### La gestión de las TIC en Educación Visual y Plástica

La incorporación de las TIC con sentido pedagógico por parte de los docentes permite gestionar el aprendizaje para todos los actores, implica aprovechar la oportunidad que tienen –los docentes- de dotar de sentido esta incorporación y potenciar de esta forma el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Subyace en ello una actitud ética frente a los estudiantes y a la educación.

Gestionar las TIC en las instituciones educativas implica poner en funcionamiento variados aspectos de las mismas para asegurar que tanto alumnos como docentes puedan acceder e incorporar a sus actividades las diferentes oportunidades tecnológicas que se les brindan. Estos aspectos que se ponen en funcionamiento podrían resumirse en los siguientes:

*“...la importancia del liderazgo visionario de los directores en las instituciones que integran las TIC, al rol de los llamados “referentes TIC” en su apoyo pedagógico y técnico continuo, al aspecto tiempo como recurso físico para acceder a las TIC y enseñar a través de ellas, y a la necesidad de contar con infraestructura tecnológica y financiamiento sustentable. Este entramado institucional permite la integración de las TIC en las escuelas. En consecuencia, es necesario tener en cuenta y evaluar cada uno de los aspectos*



*que se ponen en juego institucionalmente para que los educando y los alumnos puedan acceder al mundo de las TIC.” (Manso et al 2011: 101)*

El estudio pretende posicionarse en aquellos factores institucionales que influyen en el proceso de incorporación de tecnología por parte de los docentes de Educación Visual y Plástica en educación media. Pretende recuperar como están siendo incorporadas la TIC dentro de las prácticas de aula de los docentes, cómo es considerada la tecnología dentro de ellas y que factores influyen en estas prácticas.

De los aspectos planteados interesa para nuestro estudio la figura del “*referente TIC*” de reciente implementación –año 2013- por el Consejo de Educación Secundaria y de forma exclusiva para la asignatura de Educación Visual y Plástica. El “Referente XO de Arte y Comunicación Visual” es un docente de Educación Visual y Plástica que luego de pasar por un proceso de formación en TIC y experimentación con tecnología en la práctica de aula (ver cuadro 4) lleva a cabo un proyecto de extensión de la experiencia a los restantes docentes de su zona de influencia.

**Cuadro 4. Proceso de implementación de los docentes Referentes XO**

	AÑOS			
	2009	2009-2012	2012	2013
Acciones	Primeros acciones de formación	Formación en TIC y experimentación en el aula.	Formulación de los proyectos de trabajo de los Referentes XO.	Referentes XO
Características	Participación voluntaria en arreglo a intereses de los docentes que participaron. Formación en el manejo de software específico.	Experimentar en el aula con los dispositivos que se poseen	Presentación de un proyecto de trabajo como forma de acceder al cargo de Referente XO.	Orientado a colectivizar la experiencia y extender la formación
Área de cobertura	Nacional 60 docentes aprox.	Nacional 60 docentes aprox.	Nacional. 23 docentes (organizado en 8 zonas)	23 docentes divididos en 8 zonas geográficas. Por lo menos un referente por departamento
Forma de participación	Voluntario	Voluntario	Voluntario	Cargo de 10 hs. semanales remuneradas.

Elaborado en base la información del Consejo de Educación Secundaria, <http://aulasvirtuales.ces.edu.uy/>, accesado 2 de octubre de 2013.

Siguiendo la propuesta de Manso et al (2011: 104), podemos clasificar las tareas de los referentes en tecnología en tres campos de acción: como gestor de recursos, como un

asesor didáctico-tecnológico y como el nexo entre la escuela y otras iniciativas de involucren a la tecnología.

El docente referente como gestor de recursos está vinculado a la organización y distribución de los recursos tecnológicos tales como el software<sup>5</sup> necesario así como el hardware<sup>6</sup> disponible. En Educación Media pública uruguaya este rol les compete directamente a los encargados de los laboratorios de informática. Los docentes referentes XO no tienen injerencia en este campo de acción por lo que no será tenido en cuenta en el presente estudio.

Para este estudio son relevantes los restantes campos de acción en el que se desarrolla un referente TIC, como asesor didáctico-tecnológico y como nexo entre la escuela y otras iniciativas TIC. La relevancia está determinada por las características consignadas en el llamado a presentación de proyectos para ocupar los cargos de Referentes XO propuestas por el Consejo de Educación Secundaria<sup>7</sup>.

El docente referente como asesor didáctico-tecnológico tiene como característica que *“aporta sus conocimientos, acompaña, orienta, capacita y brinda el apoyo necesario a sus colegas docentes en la implementación de las TIC en el aula. Alienta la utilización de los recursos tecnológicos de la escuela con fines pedagógicos, generando la necesidad en los docentes y transmitiendo sus bondades para el ámbito educativo y para la formación de ciudadanos del siglo XXI.”* (Manso, 2011: 107)

En el anexo (cuadro 2 y 3) se ofrecen cuadros comparativos entre las características que referente TIC propuestas por Manso (2011: 107) y las funciones que se han planteado para los referentes XO en Educación Media.

El proceso de implementación de los docentes referentes ha permitido que con un grupo inicial reducido<sup>8</sup> de docentes se haya podido llegar a un número cada vez más creciente de docentes de todo el país (las salas de asignatura realizadas tanto en Canelones como en Montevideo han tenido una convocatoria importante de docentes).

*“Dado que los cambios tecnológicos son continuos y constantes, la formación de docentes para desempeñar esta tarea en las instituciones educativas parece ser una buena estrategia de formación a largo plazo, porque permitiría acompañar sucesivos ciclos de actualización para la integración de la tecnología en las prácticas. Uno de los beneficios que presenta es que se puede llegar a un mayor número de docentes a través de un grupo inicial,*

---

<sup>5</sup> Programas informáticos.

<sup>6</sup> Lo físico y tangible de los dispositivos.

<sup>7</sup> Consejo de Educación Secundaria, Bases del llamado para Docentes Referentes XO, [http://aulasvirtuales.ces.edu.uy/file.php/145/BASES\\_LLAMADO.pdf](http://aulasvirtuales.ces.edu.uy/file.php/145/BASES_LLAMADO.pdf), accesado 2 de octubre de 2013.

<sup>8</sup> En el año 2009 comenzaron el proceso de formación en tecnología y experimentación en la práctica de aula alrededor de 60 docentes de los cuales 23 ocupan actualmente (año 2013) los cargos de Referente XO de Arte y Comunicación Visual.

*capacitando para ejercer la actividad de asesoramiento” (Manso et al 2011: 88).*

### **Donde estamos mirando. Que estamos mirando**

#### **La evidencia empírica que da cuenta de nuestro objeto de estudio**

Las investigaciones didácticas han permitido reconocer que los docentes moldean el currículum (Gimeno Sacristán, 1998) y lo transforman en prácticas concretas de aula. El currículum es a la vez un marco de acción que determina el ejercicio profesional de la enseñanza y un conjunto de contenidos y objetivos que el docente debe disponer en su relación con el estudiante.

*“(...) el currículum es un esquema director o marco para el comportamiento profesional de los docentes, condicionando las coordenadas del puesto de trabajo de los docentes e incluso la estricta práctica pedagógica (...) y el currículum, como selección de contenidos culturales y destrezas de diferente orden, elaborados pedagógicamente y presentados al profesor por medio de regulaciones, guías, libros de texto, materiales diversos... es un determinante decisivo de la práctica profesional” (Gimeno Sacristán, 1998: 203).*

También puede entenderse al currículum como la conjunción de formas institucionales y técnicas (Goodson, 2003). Institucional porque esta dado en función de una estructura jerárquica preexistente (de personas, de contenidos, de grados, entre otros), y técnica, porque debe poder transformar el currículum en algo que efectivamente se puede enseñar.

*“En todos los casos el currículum puede verse como una idea que se convierte en una cosa, una entidad que tiene una forma institucional y una forma técnica”. ...la forma institucional significa que el currículum es mediado por las estructuras antecedentes de status, programas y asignaturas y por los grupos y subgrupos profesionales instalados en el territorio curricular existente: la forma técnica significa que el currículum como idea tiene que traducirse en una especificación técnica, una materia enseñable y un programa examinable” (Goodson, 2003: 81)*

En este proceso de determinar que dimensiones debemos abordar para comprender nuestro objeto de estudio retomamos a Eisner (1998) quien propone que estudiar las cuestiones que hacen al conocimiento sobre la educación debiera considerar cinco dimensiones: intencional, estructural, curricular, pedagógica, y evaluativa.

La **dimensión intencional** está relacionada con las metas y propósitos que se piensan para las escuelas y las aulas. La **dimensión estructural** hace referencia a la forma que

adopta la organización de la escuela, los grados, la organización del tiempo de clase entre otros. La **dimensión curricular** hace referencia a los contenidos, objetivos y actividades que se seleccionan y se desarrollan dentro de las escuelas y aulas. La **dimensión pedagógica** habla del conocimiento educativo aplicado a la enseñanza. El profesor es quien media entre el currículo y los estudiantes,

*“Hay dos puntos sobre la enseñanza de particular relevancia para el conocimiento educativo. Primero, el hecho de que en realidad todo los currículos están mediatizados por el profesor. La manera como se lleva a cabo esta mediatización tiene una sustancial relación como lo que se está enseñando y aprendiendo. (...) En segundo lugar, lo que los estudiantes aprenden en el aula está limitado por lo que los profesores pretenden enseñar o lo que contiene el currículo”* (Eisner, 1998: 97).

La **dimensión evaluativa** reúne las diferentes modalidades y prácticas de evaluación desarrolladas e implementadas. *“La evaluación está relacionada con la realización de los juicios de valor sobre la calidad de algún objeto, situación o proceso. Las prácticas de evaluación impregnan las aulas a causa de las maneras en que los profesores valoran los comentarios de los alumnos, su comportamiento social y su trabajo académico”* (Eisner, 1998: 101).

#### **Cuadro 5. Dimensiones en relación con nuestro objeto de estudio**

<b>Dimensiones</b>	<b>Dimensiones en relación con nuestro objeto de estudio</b>
Intencional	La relevancia de la experiencia educativa de las actividades con tic.
Estructural	El trabajo se centra en las tareas realizadas por los docentes referentes XO, de reciente implementación dentro de la organización de educación media. Son docentes con probada formación y aptitudes para el trabajo con tic
Curricular	La prescripción curricular y la planificación docente
Pedagógica	Actividades/Prácticas/Propuestas en Educación Artística con TIC
Evaluativa	Estrategias de evaluación desarrolladas por los docentes en función de actividades que incorporan tic ya sean de producción colectiva o individual. La evaluación del proceso y de los productos.

Siguiendo a Eisner (1972: 139) los profesores de arte desarrollan una serie de actividades de aprendizaje que dan lugar a la concreción del currículum. Entiende al currículum de arte como un conjunto de actividades de aprendizaje que estos diseñan cuya intencionalidad es brindar una experiencia que es considerada como educativa. *“Es la invención imaginativa de un vehículo diseñado para intentar que los niños aprendan o experimenten algo que tiene valor educativo. La actividad de aprendizaje es el vehículo que hace que el proceso educativo avance* (Eisner, 1972:148)”. Estas

actividades deben formularse teniendo en cuenta las siguientes características: a) ofrecer un experiencia valiosa (en educación); b) establecer una continuidad entre las habilidades ya adquiridas y las que se están desarrollando; c) organizar las actividades en una secuencia de complejidad creciente, pero teniendo en cuenta el nivel de complejidad adecuado a las habilidades que poseen los estudiantes; d) estas deben despertar cierto interés por parte de los estudiantes; e) diseñar actividades en un marco que permita que los estudiantes puedan establecer (o desarrollar) las relaciones entre estas y otras actividades de la vida cotidiana (transferencia); f) las actividades de aprendizaje deben desarrollar las habilidades que se desea que los estudiantes incorporen (explicar oralmente como funciona determinada técnica no desarrolla el manejo su manejo hasta que no se la utiliza de determinada manera). a) Antecedentes teóricos-conceptuales.

### **Incorporación de dispositivos tecnológicos en Educación Media pública en Uruguay**

En Uruguay, en lo que respecta a la incorporación de dispositivos tecnológicos al aula, podemos encontrar dos caminos que confluyen en la actualidad. Por un lado los intentos propios del sistema educativo de ir incorporando los dispositivos y asignaturas asociadas (Informática) y por otro, los esfuerzos realizados por el Plan CEIBAL.

Las políticas de incorporación de Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) al sistema educativo, desarrolladas desde la década de los noventa (INFED 2000<sup>9</sup>) hasta las actuales de inclusión digital y generalización de las TIC (Plan CEIBAL<sup>10</sup>), han ofrecido un amplio escenario para que se desarrollen prácticas docentes que incorporen estas tecnologías.

### **La composición del escenario de disposición tecnológica.**

El proceso progresivo de incorporación de TIC en el Uruguay ha adoptado un camino paralelo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, siendo las propias instituciones educativas (en una escala micro, las escuelas y los liceos) las encargadas de hacer el esfuerzo de pensar y diseñar las propuestas de enseñanza en función del marco de disposición tecnológica adoptada por el gobierno nacional (Poder Ejecutivo).

---

<sup>9</sup> INFED 2000: Informática para la educación, 1990.

<sup>10</sup> CEIBAL: Conectividad Educativa de Informática Básica para el aprendizaje en Línea.

En función de las particularidades de este proceso y como forma de esbozar brevemente sus características se ha elaborado una cronología que ordena algunas de las decisiones tomadas y acciones realizadas. Podríamos establecer cuatro etapas<sup>11</sup>, que sin ser exhaustivas permite organizar los pasos que se fueron dando, la visión sobre la tecnología que imperaba en cada instancia y como se fue configurando el escenario actual de disponibilidad tecnológica y de su relación con el currículum.

La primera etapa (1985-1995), está caracterizada por los primeros pasos dados hacia la incorporación de TIC en la educación. No hay una idea clara de la dirección que se adoptará en cuanto al papel de la tecnología, aunque se expresa por parte de los actores la necesidad de la formación de los docentes en estas herramientas. Subsiste la idea de la tecnología incorporada como una herramienta que me permite optimizar la realización de ciertas tareas.

La etapa siguiente (1995-2000) se estructura alrededor de la expansión de las aulas de informática a nivel nacional. Es en este momento que se incorpora al currículum de educación media básica la asignatura Informática. Hay un espacio curricular para la tecnología, pero persiste la idea de herramienta. *“Porque se debe considerar a la informática en el contexto de una pedagogía del sostén, de apoyo. El sistema informático debe poner a disposición del alumno un útil para adquirir y consolidar el conocimiento, a partir de un nuevo tratamiento de la informática posibilitado por las nuevas tecnologías.”* (AA.VV., 1998: 5)

La etapa posterior (2000-2007) es cualitativamente diferente, se continúa con las políticas establecidas, se potencia la interconexión a internet y la formación a distancia de recursos humanos implementando plataformas de formación a distancia. Aquí es la conexión la que media la experiencia, en este sentido se da un aprendizaje no solo en el uso de la herramienta sino que se da también en el compartir un espacio real o virtual.

La etapa actual (2007-2012) está enmarcada en la implementación del Plan CEIBAL (Conectividad Educativa de Informática Básica para el aprendizaje en Línea). El 18 de abril del 2007, el Presidente de la República decreta la creación del Plan CEIBAL: *“Artículo 1º.- Créase el Proyecto Conectividad Educativa de Informática Básica para el aprendizaje en Línea (CEIBAL) con el fin de realizar los estudios, evaluaciones y para*

---

<sup>11</sup> Ver el Cuadro en anexo, Principales decisiones y acciones llevadas a cabo para la inclusión de las TIC en el sistema educativo uruguayo 1985-2010.

*cada maestro de la escuela pública un computador portátil, capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta y promover la elaboración de propuestas educativas acordes con las mismas*".<sup>12</sup> Teniendo como uno de sus objetivos, *"...la necesidad de avanzar en la sociedad de la información y del conocimiento, desarrollando acciones tendientes a la reducción de la brecha digital."*

Esta etapa (2007-2012) está determinada por un cambio en la relación con lo tecnológico, pasa de ser un objeto distante a formar parte de la esfera de lo cotidiano, mediando gran parte de las acciones diarias. *"Ya no se trata de medio técnico cumpliendo funciones equivalentes a las otros que los sucedieron: se trata de un cambio en el entorno pedagógico de la escolarización, en la que la tecnología no se incorpora para hacer lo mismo pero más facilitado, sino para que sucedan otras cosas"* (Terigi, 2012a: 72).

La tecnología -disponible en la modalidad 1 a 1- ha posibilitado que esta pase a formar parte de la dinámica cotidiana de las personas -niños, maestros, familias, escuela, barrio- apelando a una construcción colectiva del proceso y a la autoformación de los diferentes actores involucrados.

*"El modelo uruguayo no solo supone la saturación total del primer nivel del sistema educativo con las laptops, sino también que al irse el niño de la escuela, se lleva la computadora consigo, por lo tanto las oportunidades de aprendizaje se magnifican no solo cuantitativa, sino también cualitativamente. CEIBAL, además del potencial educativo, tiene un gran potencial de impacto social, puesto que como el dispositivo les es entregado en propiedad a los beneficiarios del Proyecto, puede ser utilizado en los hogares por los niños y por toda la familia"* (Plan CEIBAL., n.d.).

### **Plan Ceibal en Educación Media Básica**

Con el lógico tránsito de los estudiantes por el sistema educativo nacional es que llegan los primeros estudiantes con sus computadoras a Educación Media. En el año 2009 se dan los primeros pasos para la implementación del plan en este nivel, aprobando por parte del Consejo de Educación Secundaria en febrero del 2010 la Propuesta Pedagógica para la Implementación del Plan CEIBAL en Media.

En ella se caracteriza al Plan CEIBAL como una innovación educativa *"modifica sustancialmente la organización de la educación desde el nivel macro (del sistema) hasta un nivel micro (la prácticas docentes, el aula (CES, 2010))"*. Genera cambios a

---

<sup>12</sup> Uruguay. Decreto 144/007 del 18 de abril del (2007)

nivel de las prácticas sociales, modifica los roles y las relaciones entre los sujetos, apunta a la inclusión social (brecha digital).

**La relación tecnología arte. Democratizar el arte.**

El campo de acción de cada disciplina está definido en parte por las características propias del conocimiento disciplinar. En el caso de la asignatura Educación Visual y Plástica, el campo de acción se estructura en torno a dos ejes, lo que está consignado en los programas vigentes y que recoge un conjunto de tradiciones que estructuran los contenidos y objetivos, y por otro, por el complejo mundo de las experiencias artísticas. La incorporación de TIC en relación con la educación artística establece un marco para la democratización del arte, permitiendo el acceso y producción de modalidades estéticas y creaciones artísticas diversas. Esto lleva a *“revisar el papel de las artes en la educación y a reconsiderar los procesos de enseñanza aprendizaje artístico a través de la búsqueda de prácticas significativas que posibiliten, tanto una alfabetización del alumnado, como el desarrollo de la sensibilidad estética y la observación crítica en un mundo mediado por tecnologías”* (Giráldez 2011: 127).

Las artes en general y las artes visuales en particular juegan en la actualidad un papel importante, no solo por la preeminencia de la imagen como forma de interacción sino porque estas permiten desarrollar un conjunto de habilidades y destrezas que se constituyen en transversales en los sistemas educativos.

En el currículum de Educación Media hay poca referencia a la inclusión de las tecnologías a las prácticas de aula. Excluimos de esta reflexión la asignatura Informática, en el entendido que los dispositivos tecnológicos definen los contenidos y objetivos de la misma en un espacio temporal dado. La adopción de estos dispositivos en las asignaturas de Educación media recae en la voluntad del docente, no hay elementos prescriptivos en el currículum que operen para que se dé tal la incorporación. El Plan CEIBAL primero llegó a los estudiantes y paulatinamente a los docentes, lo que generó un cambio en las aulas: primero visual y luego de funcionamiento del aula, maquinas azules por todo el salón y chicos conectados en todo momento. La presión no estaba dada por lo institucional sino por la presencia de los dispositivos y el uso que de ellos hacían los adolescentes. Los docentes comienzan a observar como la dinámica de aula necesita reverse para poder incorporar las prácticas que los adolescentes realizan



por si solos, se ha instaurado un tema nuevo y es la relación del currículum y los adolescentes (Terigi, 2012).

El currículum con su formación temprana y su casi inalterado recorrido por el siglo XX, se enfrenta a construcciones socio históricas nuevas, con las cuales debe establecer un diálogo en que permita incorporar los contenidos y prácticas de aula que den cuenta de las necesidades de los adolescentes actuales y de la sociedad toda.

Esto ha generado que desde las prácticas se operen cambios en el currículum que los docentes moldean, o sea el currículum hecho acción. “*¿Quién, si no es el profesor, que puede moldear el currículum en función de las necesidades de unos alumnos determinados, resaltando los significados del mismo para ellos, de acuerdo con sus necesidades personales y sociales dentro de un contexto cultural?*” (Gimeno Sacristán, 1988: 200).

### **Antecedentes**

#### Estudios evaluativos del Plan Ceibal en Educación Media

El informe sobre el acceso, dominio y usos de herramientas TIC (Plan CEIBAL, 2010) por parte de los docentes de educación media elaborado por el Área de Evaluación y Monitoreo de Impacto del Plan Ceibal se constituye en un antecedente relevante que intenta arrojar luz sobre el uso que los propios docentes realizan de los dispositivos tecnológicos que poseen, ya sean los brindados por el plan ceibal u otros que ya tienen en propiedad.

El alcance del informe se restringe a un nivel de incorporación de las TIC como herramienta, asociada por un lado al manejo que los docentes poseen de los dispositivos y del cierto software (abordar contenidos específicos de la TIC, aprender sobre las TIC) y por otro al uso de los dispositivos para “*dar clases*” (enseñar con TIC). Otros aspectos relacionados con la incorporación de TIC a las tareas docentes tales como, de qué manera los docentes integran las TIC a las propuestas curriculares (en función de las disciplinas, de las propuestas de aula), cual es el grado de integración de las mismas, el uso de las TIC como medio (por ejemplo, la construcción de entornos o espacios, ambientes y plataformas de trabajo), o como soporte (la imagen digital, el pixel como elemento plástico) no son relevados por este informe.

Si se hace foco en el área artística, el 53 % de los docentes (el informe no discrimina que asignaturas la componen) manifiesta haber utilizado durante el 2010 computadora

para dar clases. En cuanto a las necesidades planteadas, el 79% de los docentes afirma que necesita capacitación en usos de aplicaciones y programas, un 63% en el uso pedagógico de los dispositivos, y un 69 % sobre estrategias didácticas (Plan Ceibal, 2011: 77). No se establecen en el informe la aclaración necesaria sobre cómo se define el uso pedagógico y estrategias didácticas.

### **La investigación en Educación Artística**

Los objetos elaborados en una actividad artística materializan el conocimiento artístico disciplinar, *“con medios artesanales [el artista], confecciona un objeto material que es al mismo tiempo objeto de conocimiento”* (Lévi-Strauss, 1970: 43). La investigación reciente se ha concentrado principalmente en aspectos disciplinares, y la formación de los recursos humanos necesarios (formación docente) y ha dejado de lado los objetos artísticos tomado como conocimiento materializado.

Según la Sociedad profesional Norteamericana de Educación Artística (NAEA, por su sigla en Inglés) los temas más destacados en la investigación en Educación Artística giran alrededor de: *“a) la educación estética; b) la historia de la educación artística; c) los estudio evolutivos sobre las conductas artísticas y estéticas; d) la organización y sistematización del currículum; e) los enfoque multiculturales; f) la evaluación de aprendizaje artístico; g) la formación inicial y la cualificación del profesorado; h) la educación en los museos; i) la cultura visual; j) las metodologías artísticas de investigación”* (Eisner & Day, 2008: V).

Cuando se apela a la delimitación en extenso del campo de conocimiento en Educación Artística, es que se puede observar la variedad de tópicos y que pueden originar posibles líneas de investigaciones más allá de las establecidas como recurrentes o más frecuentes (Ver cuadro 5 Anexo).

Según Sanz (2009) los temas que presentan una mayor frecuencia en las investigaciones educativas en el Uruguay (para el período 1997-2009<sup>13</sup>) son: Innovación educativa; actitudes, realidades, opiniones, percepciones, concepciones, perfil y desempeño de los docentes; características, actitudes, participación, percepciones, prácticas, estrategias que usan los estudiantes; Evaluación de los aprendizajes, competencias; y las buenas

---

<sup>13</sup> La autora ha generado una base de datos que tiene por objetivo relevar la producción de conocimiento en el campo educativo para dar cuenta de las *“Tendencias en la producción de conocimiento en Uruguay desde la Investigación Educativa (1997-2007)”*, dicha base de datos puede ser consultada en línea desde: <http://eva.fhuce.edu.uy/course/view.php?id=42>

prácticas (didáctica). El presente estudio aporta en este sentido a desarrollar algunos temas poco recurrentes o inexistentes y que tienen que ver específicamente con el campo de una Asignatura del currículo de Educación Media y que tiene entre sus cometidos desarrollar la creatividad y el aprendizaje artístico.

Las investigaciones realizadas en Uruguay sobre Educación Artística se corresponden con algunos de estos temas, las conductas artísticas y estéticas y las representaciones que se construyen desde el aula de Educación Visual y Plástica en Educación Media Pública (Carbonell, 2011); reflexiones sobre la formación inicial y las experiencias en los primeros años de ejercicio de la docencia (Días, 2005); el papel de los docentes adscriptores (que acompañan la práctica docente) y como se construye dicho rol (Borges, 2008); y el papel de la reflexión (meta cognición) en los procesos creativos (Álvarez, 2004). Estas publicaciones forman parte de las producciones de los estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad ORT y permanecen inéditas. Si bien el presente trabajo apunta a los observar los factores que inciden en los procesos de enseñanza desarrollados a través de prácticas de aula que incorporan tecnología y a aspectos relacionados con las tareas del profesorado, el tema es decididamente transversal a todos los reseñados.

En cuanto a las investigaciones relacionadas con la incorporación de tecnologías por parte del profesorado (Augustowsky, 2012; Claro, 2010; Giráldez, 2009; Jiménez, 2009) todas coinciden en un aspecto importante, ha aumentado la dotación tecnológica en las instituciones educativas pero son pocos los docentes que las incorporan a sus prácticas. Esto no deja de lado la alta consideración que estos tienen sobre la incorporación de las tecnologías a sus prácticas pedagógicas (Rodríguez, 2009 y 2011) lo que demuestra el peso de lo prescriptivo de la didáctica (“*tengo que*”) en torno a la incorporación de tecnologías.

Estudios internacionales revelan que aún la incorporación de TIC a las prácticas de aula en Educación Artística es baja:

*“[...] aunque resulta innegable que existen muchos ámbitos prácticos eficaces y, en ocasiones, estimulantes, la panorámica general es bastante desalentadora, ya que no se detecta un gran avance en la integración de las TIC en la educación artística en las escuelas. En algunos centros, las TIC forman parte todavía del grupo de competencias más propias del mundo laboral, por lo que muchos profesores de arte y dibujo no consideran que tengan importancia para su materia. En los casos en que se utiliza, la*

*tecnología contribuye a estimular el uso de las ideas, sin convertirse en el objeto del trabajo en sí*“(Bamford, 2009: 160).

Tal como se consigna en el informe sobre el acceso, dominio y usos de herramientas TIC (Plan CEIBAL, 2011), se puede deducir algunos factores que se pueden interpretar como limitantes a la hora de incorporar las TIC a sus prácticas pedagógicas, la necesidad expresa de recibir capacitación en el uso pedagógico de los dispositivos y sobre estrategias didácticas.

El proceso de capacitación, la construcción del conocimiento didáctico en la tendencia tecnológica (uso pedagógico) y las propuestas pedagógicas en la tendencia tecnológica se constituyen entonces en elementos que actúan a la hora de definir el uso e integración de TIC en el aula.

Otros factores que influyen y aparecen consignados en la literatura, refieren al modelo de educación artística al cual adscribe el docente (Claro, 2010b: 16; Eisner, 2004: 45) (Modelos de corte conductistas, modelos constructivistas entre otro) y la organización del currículum (Eisner, 2004: 45) y el papel de los directores e inspectores como referentes (Maggio, 2012; Manso, 2012).

## **5. Objetivos y metas**

### **Justificación**

Según Hernández Sampieri (1991) una buena justificación de una investigación tiene que responder a ciertas interrogantes tales como, su conveniencia, su relevancia social, sus implicaciones prácticas, su valor teórico, su utilidad metodológica.

En un contexto de alta disponibilidad tecnológica los docentes tienen un rol privilegiado en llevar a la práctica pedagógica dichas tecnologías, por ende colaborar en este proceso resulta de suma importancia para gestionar el aprendizaje para todos los actores, incorporar tecnología con sentido pedagógico y didáctico.

La investigación local en torno a la educación artística permite continuar en un proceso de profundización de los cambios que vienen operando en las prácticas de aula de la enseñanza de las artes visuales desde la entrada en vigencia del Plan 1996 en Educación Media Básica y que se ha continuado luego con la creación en el 2006 de los bachilleratos artísticos. En este sentido Unesco recomienda *“reconocer el valor de las prácticas y los proyectos de educación artística satisfactorios, elaborados localmente y pertinentes desde un punto de vista cultural, y reconocer que los proyectos futuros*

*deben aplicar las prácticas que ya se han aplicado con éxito hasta entonces” (2006: 15)*

El conocimiento local permite dotar de sentido a las prácticas de educación artística desarrollando un proceso que tiende a *“la formación integral de las personas y (...) la construcción de la ciudadanía”* (OEI, 2010: 256).

Más allá de lo universal del arte, se plantea la necesidad de la búsqueda personal de aquellos lenguajes expresivos que nos representen tanto como individuos y como colectivo.

*“Las sociedades del siglo XXI exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores, y los sistemas educativos deben ajustarse a esta nueva situación. La educación artística (...) les permite expresarse, evaluar críticamente el mundo que les rodea y participar activamente en los distintos aspectos de la existencia humana.*

*(...) constituye así mismo un medio para que los países puedan desarrollar los recursos humanos necesarios para explotar su valioso capital cultural (...) vital para los países si desean desarrollar industrias e iniciativas culturales fuertes, creativas y sostenibles, las cuales pueden desempeñar un papel clave al potenciar el desarrollo socioeconómico en los países menos desarrollados (Unesco, 2006: 3)*

### **Objetivo General**

Identificar los factores que influyen en la incorporación de TIC a las prácticas de aula de los docentes de Educación Visual y Plásticas en Educación Media pública, en un contexto de alta disponibilidad Tecnológica.

### **Objetivos específicos**

-Describir el proceso de incorporación de los dispositivos del Plan Ceibal a las prácticas de aula de los docentes de Educación Visual y Plástica (2009-2013).

-Identificar los factores institucionales que a juicio de los docentes inciden en la incorporación de las TIC a las prácticas de aula en Educación Visual y Plástica en educación media pública.

Dentro de los factores institucionales:

-Analizar la incidencia de los Referentes XO de Arte y Comunicación Visual en la incorporación de las TIC por parte de los docentes a sus prácticas de aula (aporte a la evaluación del programa).

### **Metas (objetivos cuantificables)**

- Identificar los factores institucionales que inciden según los docentes en la incorporación de tecnología a las prácticas de aula.
- Describir el trabajo realizado en 2013 por parte de los docentes Referentes XO de Arte y Comunicación Visual.
- Describir el Rol del Docentes Referente XO de Arte y Comunicación Visual.

### **6. Marco Metodológico**

Este proyecto de investigación se desarrolla en base a la convergencia metodológica integrando en ella diferentes fuentes de información. *“Consiste en la utilización de varias y variadas fuentes de información sobre un mismo objeto de conocimiento, con el propósito de contrastar la información recabada”* (Cea D`Ancona, 1997: 49). De esta manera se apunta a lograr abarcar el objeto de estudio desde una pluralidad de miradas complementarias. *“La triangulación se puede utilizar como un enfoque para fundamentar el conocimiento obtenido con los métodos cualitativos. Fundamentar aquí no significa evaluar los resultados sino extender sistemáticamente y completar las posibilidades de producción de conocimiento”* (Flick, 2007: 244).

Estudios nacionales recientes (Rodríguez, E. y Téliz, F. 2011; Rodríguez Zidán, E., Téliz, F. y Ferreira, G. 2011; Rodríguez, 2009) en torno a la integración de TIC en ámbitos educativos han adoptado estrategias metodológicas similares atendiendo a diversos aspectos tales como, escala poblacional sobre las que se trabaja, tiempo de trabajo, recursos humanos y económicos entre otros.

Dado que el estudio se plantea como exploratorio sobre la temática en cuestión, el enfoque será cualitativo y se basará en una muestra dirigida de docentes (no probabilística) ya que no es una pretensión del mismo generalizar los resultados obtenidos, *“al no interesar tanto la posibilidad de generalizar los resultados, las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran [...] obtener los casos (personas, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos”* (Sampieri, 2006: 262). La población de estudio estará compuesta por los 23 docentes de Educación Visual y Plástica que actualmente están trabajando como Referentes XO de Arte y Comunicación Visual. Se realizará una entrevista personal a 11 referentes XO (Montevideo, Canelones, San José, Florida, Maldonado) y a los restantes 12 se les

enviará un cuestionario en línea. La selección está relacionada a aspectos geográficos y que facilitan la movilidad para desarrollar las entrevistas.

### **Algunas hipótesis posibles**

Las políticas de incorporación de Tecnologías de la Comunicación y la Información al sistema educativo desarrolladas desde la década de los noventa (INFED 2000) hasta las actuales de inclusión digital y generalización de las TIC (Plan CEIBAL), han ofrecido un amplio escenario para que se desarrollen prácticas docentes mediadas por estas tecnologías.

El tránsito desde ambientes de baja o nula disposición tecnológica a uno de alta disponibilidad (modelo 1 a 1) ha generado un panorama heterogéneo en cuanto a la incorporación de TIC a las prácticas de aula.

Sin embargo, no es posible identificar con claridad que factores, personales, disciplinares, institucionales y propios del modelo de incorporación tecnológica, actúan en la incorporación de estas tecnologías a la práctica docentes. Así como tampoco es posible identificar qué lugar ocupan las mismas dentro de las prácticas docentes (como herramienta, como medio).

### **Fuentes de información**

A los efectos del presente estudio se han previsto las siguientes fuentes de información y como van a ser relevados dichos datos

**Cuadro 6. Fuentes de información e instrumentos para la recolección de datos**

<b>Fuente</b>	<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>
Diseño curricular (programas)	Lectura analítica	Pautas del análisis ¿Cómo está planteado el currículo en artes que prescribe? Aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales planteados en el
Docentes referentes XO	Entrevista/entrevista a distancia	Cuestionario con preguntas abiertas
Encuentros de docentes (talleres, jornadas de trabajo)	Registro audio	

### **Pauta de entrevista y prueba del instrumento**

Luego de diseñado el cuestionario de entrevista (cuadro 6 Anexo) se procede a realizar una prueba del instrumento (pilotaje) realizando una entrevista a un docente de

Educación Visual y Plástica, que no forma parte de la muestra (No es Referentes XO) pero que tiene experiencia en la incorporación de las computadoras del Plan Ceibal.

Para elaborar la pauta de entrevista se toma en cuenta las dimensiones y categorías expuestas en el **cuadro 5**.

#### **Registro de actividades/encuentros de docentes**

Sin una periodicidad determinada se realizan encuentros entre los docentes referentes XO, el resto de los docentes y la inspección respectiva.

Dichas actividades se organizan en base a dos núcleos de contenidos, por un lado se exponen actividades realizadas con alumnos, reflexiones sobre cuestiones que relacionan las propuestas en educación artística y la incorporación de tecnología y por otro se trabaja con una dinámica de taller aspectos relacionados con el manejo de software específico para el trabajo con imágenes.

#### **Tratamiento previsto de la validez y confiabilidad de los datos**

Se ha construido la investigación atendiendo a ciertos criterios que permitan generar datos confiables. Para ellos se atienden los siguientes criterios que otorgan credibilidad a los mismos (Rodríguez, Gil Flores y García Giménez, 1999): el valor de verdad (credibilidad) de los datos que refiere al poder explicativo de la realidad que quiere explicar, la aplicabilidad (transferencia) la posibilidad de que los resultados obtenidos puedan ser utilizados para explicar otros contextos si se mantienen las mismas condiciones de la investigación, la consistencia (confirmabilidad) de los datos permite realizar el mismo estudio y obtener resultados similares, la neutralidad (confirmabilidad) en la medida en que se han evitado que las consideraciones personales sobre el objeto de estudio intervengan condicionando los resultados, este apartado es relevante si tomamos en cuenta cuando investigamos en contextos en donde el investigados (como es nuestro caso) forma parte del contexto investigado.

Cada uno de estos criterios se expresa en las decisiones que se han tomado en el proceso de construcción de la investigación. Rodríguez et al (1999) establece para cada uno de los criterios de calidad de la investigación cualitativa decisiones con las cuales podemos trabajar para caracterizar cada uno de los criterios expresados. De los criterios propuestos hemos tomado aquellos que son pertinentes al estudio realizado.

La credibilidad de la investigación esta soportada por la inmersión en un campo conocido por el investigador por un tiempo prolongado, y que la investigación se



realizará en base a la convergencia metodológica (triangulación) tanto de informantes (profesores, Referentes XO), de datos (entrevistas, análisis de contenido).

En cuanto a los aspectos relacionados con la transferencia, este proyecto adopta una construcción no probabilística de la muestra mediante un muestreo definido teóricamente (Docentes Referentes XO). Los datos que se esperan recoger cubren una amplia variedad de escenarios a nivel nacional.

A lo largo del desarrollo futuro de la de investigación se tratara de ser explícito en cuanto a ir dejando pistas que permitan revisar la misma en otro momento o por analistas externos.

### **Criterios para el rigor del proceso**

Cuando los docentes se transforman en investigadores la distancia entre ambas prácticas se reduce, y aún más, cuando las prácticas que se investigan forman parte de su propio mundo disciplinar (o académico). En este caso, la distancia puede ser concebida como una fuerza que nos permite descotidianizar un lugar en el cual nos desempeñamos profesionalmente, como requisito imprescindible para poder aspirar la objetividad que nos permita aprehenderlo en forma cognoscitiva y crítica.

Esta distancia –volverse extraños en un mundo cotidiano- apunta a hacer visible elementos que en la cotidianidad de los hechos pasamos por alto, son aquellos elementos que forman parte de la “*conciencia práctica*” (Lins Ribeiro, 2004: 195), aquellos elementos que no prestamos atención porque lo tomamos como lo dado, lo que hemos naturalizado como parte constitutiva de los que hacemos. Al formar parte del objeto de estudio hemos desarrollado un proceso que nos implica directamente con él, hay consideraciones hechas (sobre lo que hacemos), hay decisiones tomadas al respecto (planificaciones), por lo que este proceso de distanciamiento nunca es completo. “*Cuando los informantes (...) son vecinos próximos (...), no se puede sino tener una conciencia aguda del poder de las “palabras anteriores” en nuestra propia comunidad universitaria, pues estas llegan a ser particularmente ruidosas y difíciles de subvertir*” (Ginsburg, 2004: 192).

Debemos procurar explicitar las estrategias que no permitan lograr la distancia posible para volver visible (extrañamiento) aquellos elementos que caracterizan al fenómeno particular que constituye nuestro objeto de estudio.

*“El extrañamiento metodológico, sistematizado, es la experiencia específica que permite la generación de un tipo de conocimiento sobre el ser humano y cualquiera de sus producciones que a su vez concibe dichos productos como componentes que constituyen al productor: veremos que se trata de la estrategia más extendida en el campo de las ciencias humanas y sociales con tendencia a la búsqueda de una objetivación cualitativa, que pretende acceder a la singularidad de los fenómenos (Álvarez, 2011: 34)”*.

### **Proceso de construcción del corpus documental**

Se convocará a los docentes referentes XO mediante una carta enviada por mail<sup>14</sup> en donde se explicará sucintamente las características del estudio. Como paso siguiente se enviará a cada uno en forma personalizada un formulario en línea<sup>15</sup> diseñado para obtener datos que permitan preparar luego las entrevistas personales.

Para poder abordar la totalidad del país se dividirá a la totalidad de los docentes referentes XO en dos grupos, un grupo reúne a los docentes del área metropolitana (Montevideo, Canelones) y de los departamentos de San Jose, Florida y Maldonado y el segundo grupo lo conforman los docentes del resto del país. El primer grupo de docentes será entrevistado personalmente mientras que el segundo será entrevistado a distancia mediante un cuestionario en línea.

### **Organización de los datos**

#### **Confidencialidad y anonimato**

El formulario en línea llega directamente a cada docente resguardando la privacidad de los datos consignados ya que solo se puede acceder a él mediante un link enviado por mail. Los datos consignados en él se anexarán a la entrevista personal.

Como forma de resguardar el anonimato en los datos textuales fruto de las entrevistas (ambas modalidades) se codificarán los nombres de los informantes (Ver cuadro 4, en anexo).

---

<sup>14</sup> Ver comunicación

<https://docs.google.com/document/d/1qZqmzJ2QfxZfgDXzHOXmWYlac0X7YcdXnIJoqEHZNb8/edit?usp=sharing>

<sup>15</sup> Ver formulario

<https://docs.google.com/forms/d/1WtHLjJenqcN3fwFGAfi4OruEjorBrCfHHk3qbo7PiN8/viewform>

### **Justificación de la muestra**

Criterio de selección de la muestra: Docentes referentes XO de Arte y Comunicación

Desde el año 2009 se conformó un grupo de docentes de Educación Visual y Plástica con miras a participar de un proyecto de trabajo que tendiera a “*facilitar la introducción y el empleo de las nuevas tecnologías en las aulas de nuestra disciplina*”<sup>16</sup>. El grupo se planteó como objetivo desarrollar las habilidades necesarias (informáticas y pedagógicas) para incorporar las nuevas tecnologías a sus prácticas y poder apoyar a otros docentes que fueran incorporándose a este proceso.

Durante cuatro años los docentes pasaron por un proceso de formación y de investigación que permitió ir experimentando en las aulas con las TIC y en particular con los dispositivos dispuestos por el Plan CEIBAL. Este proceso culmina con la creación del Docente referente XO de Educación Visual y Plástica<sup>17</sup> (23 docentes).

Los referentes seleccionados debían haber pasado por este proceso de formación y experimentación y desarrollar un proyecto de trabajo tendiente a replicar en el área geográfica asignada sus experiencias y apoyar a los docentes en sus necesidades a la hora de incorporar los dispositivos a sus prácticas de aula.

A priori, las prácticas de aula que incorporan los dispositivos del Plan CEIBAL desarrolladas por este grupo de docentes se constituyen en relevantes para este estudio, ya que nos permite acceder a prácticas que han sido fruto del trabajo sistemático en el tiempo (desde 2009), y que podemos localizarla espacialmente (en que instituciones) e identificar quienes son sus responsables (docentes).

Los docentes referentes XO están distribuidos por departamento y tienen una cobertura nacional (23 docentes, distribuidos en 9 zonas que cubren todo el país), esto nos permite acceder a través de ellos a las realidades en las que trabajan, evitando de esta manera construir una reflexión sesgada desde una mirada focalizada en la situación de un departamento o del área metropolitana (Canelones y Montevideo).

---

<sup>16</sup> ANEP (2013) Convocatoria.

<http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/efimeros/visualyplast/2013/convocatoria.pdf>,

Accesado, 11 de junio 2013.

<sup>17</sup> ANEP. Consejo de Educación Secundaria. Oficio N°298/2012, Exp.6968/2012. Montevideo, 20 de julio de 2012.

[http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4681:oficio-n2842012-exp69682012-y-agrs&catid=174:oficio&Itemid=52](http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=4681:oficio-n2842012-exp69682012-y-agrs&catid=174:oficio&Itemid=52) Accesado

el 10 de junio del 2013.

## 7. Cronograma tentativo

Actividades	Meses												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Revisión Bibliográfica	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Redacción del Marco teórico ampliado			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Entrevista a Docentes (realización, transcripción, codificación y análisis)				■	■	■	■	■	■				
Análisis de las entrevistas					■	■	■	■	■	■	■		
Análisis documental	■	■	■	■	■	■	■	■	■				
Participación en las reuniones de coordinación y evaluación de inspección y Referentes XO (varias a lo largo del año y una evaluación final)	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
Escritura del informe final										■	■	■	■

Nota: se hace referencia en el cronograma a una temporalidad tentativa dividida en meses y no con arreglo a fechas concretas.

**Revisión bibliográfica:** la revisión de bibliografía es un trabajo permanente, en el acceso a los libros, en el seguimiento de publicaciones periódicas asociadas a proyectos en curso, entre otros.

**Redacción del Marco teórico expandido:** va de la mano de la revisión bibliográfica y del desarrollo de la propia investigación (entrevistas, codificación y análisis).

**Recursos requeridos:** El acceso a la bibliografía pertinente y actualizada esta asegurada (Biblioteca IPES, Biblioteca Universidad ORT). Se disponen de los medios de registro (audio, video e imagen) para realizar las entrevistas. En cuanto a análisis de la información se disponen de las herramientas informáticas (Atlas Ti) y del conocimiento necesario para desarrollar el análisis del corpus documental.

**Acceso a la información:** ya se han diligenciados los contactos necesarios (inspección, docentes Referentes XO) que permitan acceder a la información. Resta solicitar formalmente al CES la autorización necesaria para poder acceder a registrar la opinión de los docentes seleccionados.

## 8. Autovaloración

Me resulta estimulante comenzar un trabajo de investigación que puede aporta al desarrollo de una asignatura dentro del currículo de Educación Media que está

apostando a incorporar desde las prácticas de aula los dispositivos tecnológicos disponibles, adoptando las decisiones institucionales que apoyen este desarrollo.

Estudio que también me permite comenzar desarrollo profesional como investigador y docente de dicha asignatura en Educación Media.

Reconozco que en el desarrollo del presente proyecto de investigación el tiempo del posgrado (noviembre del 2008-noviembre 2013) y el tiempo dado para la concreción del presente texto han jugado en contra del mismo redundando en la motivación personal.

En cuanto a la concreción del texto del proyecto de investigación el mayor inconveniente encontrado fue hacer converger las ideas y necesidades personales con las líneas de investigación propuestas. Y poder dar cuenta en el texto de dicha línea de investigación, pero sobre todo comprender el objeto de estudio como un problema de gestión institucional.

## 9. Bibliografía

AA.VV. (1998). Informática, Guía de apoyo al docente. Primer curso. Montevideo: Programa MES y FOD, ANEP.

Álvarez, V. M. (2004). *El valor de la metacognición en los procesos creativos*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad ORT, Montevideo, Uruguay.

ANEP-CODICEN (2008) Censo Nacional Docente. Dirección Sectorial de Planificación Educativa. División de Investigación, Evaluación y estadística. Montevideo: ANEP-CODICEN.

Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza* (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós.

Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación: Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Editorial Octaedro, S.L.

Barboza N. L. (2005). "Informática educativa en el Uruguay: apreciación de la situación estratégica nacional. Un aporte desde la investigación educativa aplicada." Accedido 24 noviembre, 2009, desde <http://www.fhuce.edu.uy/academica/cienciasEducacion/soceconEducacion/planificacioneducativa/Publicaciones.htm>

Carneiro, R., Toscano, J. C., & Diaz, T. (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: OEI.

Claro, M. (2010a). La incorporación de tecnologías digitales en educación. Modelos de

identificación de buenas prácticas. CEPAL. Naciones Unidas. Accedido 12 de noviembre, 2012, desde <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/8/40278/P40278.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/dds/tpl/top-bottom.xsl>

Claro, M. (2010b). *Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte*. CEPAL. Naciones Unidas. Accedido 12 de noviembre, 2012 desde <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/7/40947/P40947.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt>

D' Ancona, M. Á. C. (1998). *Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Síntesis.

DA ROSA, S., PERÉ, N., SIERRA, L. y LEMBO, M., (2001). Informe del grupo de trabajo en Informática y Educación. Facultad de Ingeniería y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Accedido el 20 diciembre, 2001, desde <http://www.fing.edu.uy/redin/inf/InformeFinal20.html>

DE LEÓN, Graciela; FERRO, Olga; SCAVONE, Rosa (2002). Situación actual de la enseñanza de la asignatura, A.N.E.P. Consejo de Educación Secundaria, Inspección docente-informática, Accedido el 23 de noviembre, 2009, desde <http://foro-gratis.latin-foros.com/tema-5-informticauy.html>

Eisner, E. W. (1972). *Educación la visión artística*. Barcelona: Editorial Paidós.

Eisner, E. W. (2004). *El Arte y la Creación de la Mente: El Papel de Las Artes Visuales en la Transformación de la mente*. Editorial Paidós.

Eisner, E. W., & Day, M. D. [ed.] (2008). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Giráldez, A., & Pimentel, L. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Madrid: OEI.

GOODSON, Ivor (2003). *Estudio del curriculum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu. Capítulo 2: "Sobre la comprensión del curriculum: la alienación de la teoría curricular".

Jiménez, L., & Aguirre, I. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI.

- Kamens, David y Cha, Yun- Kyung (1999). “La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física”. En: *Revista de Estudios del Currículum*, volumen 2, número 1, pp. 62- 86.
- Lion, C. A. (2006). *Imaginar con tecnologías: relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires: La Crujía.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad* (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Manso, M., Pérez, P., Libedinsky, M., Light, D., & Garzón, M. (2011). *Las TIC en las aulas: Experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires: Grupo Planeta - Argentina.
- Marín V., R. (2011). La investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29 n° 1 *La Investigación en las didácticas específicas*, 211–220. Accedido el 21 de noviembre, 2012, desde <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119951>
- Marín V., R. [Coord] (2003). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Plan CEIBAL (2011). *Encuesta a docentes de Educación Media pública sobre acceso, dominio y uso de herramientas TIC*. Accedido el 30 de agosto, 2012 desde [http://www.ceibal.org.uy/docs/INFORME-Encuesta-a-docentes-de-Educaci%C3%B3n-Media-\(final\).pdf](http://www.ceibal.org.uy/docs/INFORME-Encuesta-a-docentes-de-Educaci%C3%B3n-Media-(final).pdf)
- Plan CEIBAL. (n.d.). CEIBAL, En la sociedad del siglo XXI. Montevideo: Plan Ceibal - CITS -Oficina Regional de Ciencia de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Rodríguez Zidán, E. (Coord.) (2009). “Estudio exploratorio sobre el impacto del Plan Ceibal en Salto”. Cseam- Udelar. DFyPD. Centro Regional de Profesores del Litoral. Salto/Paysandú.
- Rodríguez Gomes, G.; Gil Flores, J. y García Giménez, E. (1999) "Metodología de la investigación cualitativa". CAP. XI, “Aspectos básicos sobre el análisis de datos cualitativos” pp 197-216, y CAP. XII, “El análisis en la secuencia de la investigación” 219- 233. . Ed. Aljibe. Málaga.
- Rodríguez Zidán, E., Teliz, F. Y Ferreira, G. (2011). Gestión del cambio y nuevas tecnologías en Uruguay. Análisis de las percepciones docentes sobre el Plan Ceibal en Salto. Revista Novedades Educativas, N° 236, febrero 2011. Buenos

Aires, Argentina.

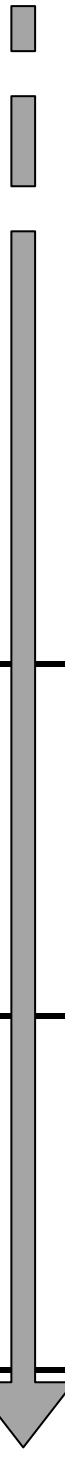

- Rodríguez, E. y Téliz, F. (2011). Implementación del Plan Ceibal en Uruguay: Revisión de Investigaciones y Desafíos de Mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), pp. 55-71. Accedido el 21 de octubre, 2012, desde <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num2/art3.pdf>.
- Sacristán, J. G. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Sanz B, V. (2008). *Tendencias en la producción de conocimiento en Uruguay desde la investigación educativa (1997-2007)*. Montevideo: s/n.
- Sanz B, V. *Tendencias en la producción de conocimiento en Uruguay desde la investigación educativa (2007-2009)* [en línea]. Montevideo: s/n, [fecha de consulta: 15 febrero 2013]. Disponible en: <http://eva.fhuce.edu.uy/course/view.php?id=42>
- Sanz B, V. *Tendencias en la producción de conocimiento en Uruguay desde la investigación educativa (1997-2007)* [en línea]. Montevideo: s/n, [fecha de consulta: 15 febrero 2013]. Disponible en: <http://eva.fhuce.edu.uy/course/view.php?id=42>
- Yuni, J., & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (Vol. 1). Córdoba: Editorial Brujas



## 10. Anexos

Cuadro 1

Principales decisiones y acciones llevadas a cabo para la inclusión de las TIC en el sistema educativo uruguayo

	AÑO	ACCIONES	Visión sobre tecnología	Pautas de socialización	Pautas de alfabetización	Relación tecnología sujeto
Primera etapa	1985	Ministerio de Educación y Cultura. Comisión Coordinadora de Informática, se realizaron diversas actividades destinadas a la formación y perfeccionamiento de los docentes seleccionados por el M.E.C.	Primeros intentos	Se guarda cierta distancia con lo tecnológico.	La relación estudiantes/tecnología es baja.	Baja disposición tecnológica
	1987	Comisión Coordinadora, expansión de la experiencia, docentes trabajarán en las escuelas, liceos y escuelas técnicas dictando cursos de sensibilización a otros docentes y a alumnos.	Generar un marco de acción.	Forma parte de determinado espacio cerrado.	Primeras experiencias tanto para alumnos como para docentes.	
	1988	Primera conexión en Red con el exterior del País. Instituto de Computación de la Universidad de la República (InCo)	Lograr experiencia		Etapa pre interface grafica.	
	1990	Informática en Educación Secundaria- Informática y Educación para la educación primaria y media públicas (INFED 2000: Informática para la Educación ). Unidad Ejecutora del Programa INFED 2000 Centro Nacional de Informática Educativa. Se instalan 191 aulas de informática en todo el país. Entre 1990 y 1994 se conectó dichos centros por correo electrónico. (Sesión del 14/II/91, CO.DI.CEN.)	Acerca tanto a los estudiantes como a los docentes a la tecnología		Línea de comando Aprendizaje textual. Programa LOGO (tortuguita)	
	1990	En 1990 la Universidad de la República a través del Servicio Central de Informática Universitario (SeCIU) y de una importante inversión en equipos, impulsa la creación de la Red Académica Uruguaya (RAU) , orientada a brindar servicios informáticos y de comunicaciones a todos los actores académicos del país	Conectividad básica Salas de Informática			
	1994	Conexión definitiva a Internet. 64Kbps. Conexión con la National Science Foundation, y RAU				
Segunda etapa	1995	El CO.DI.CEN. incorporó al currículum del plan 1986 en el 3° año del Ciclo Básico la asignatura Informática como materia sin sanción, con una carga semanal de 3 horas (Acta 59, Resolución 74 de CODI.CEN. del 28/XI/1995).	Instrumental Herramienta Salas de Informática	Como un imperativo, se transforma en algo curricular	Objetivos curriculares. Aprender a usar determinado software.	
	1996	El plan 1996 incluyó la asignatura Informática en el diseño curricular, con una carga de 5 horas semanales en los cursos de 1° y 2° año de Ciclo Básico. Se la consideró perteneciente al Área Instrumental, por formar parte de un conjunto de útiles o herramientas puestos a disposición de alumnos y docentes, en un contexto de aprendizaje.		dentro del sistema educativo	Experiencia individual. Se aumenta el tiempo de uso	
	1999	Programa de conectividad educativa. Pone en RED 100 centros educativos			Coordinación con otras asignaturas.	
Tercera etapa	2000	Proyecto "Mejora de la enseñanza de grado (PLEDUR, Plan estratégico de desarrollo de la Universidad de la República 2000-2004. Gestión electrónica. www.bedelias.edu.uy. Seguimiento electrónico de trámites.	Potenciar la interconexión.	Se apuesta a la formación docente y profesional.	La interconexión permite achicar el espacio, hacer circular la	
	2003	Profesorado Semipresencial. DFPD. (Acta Ext. 2. Res N°1 del 13 de enero del 2003. Plataforma Virtual.	Primeras experiencias en educación a distancia Salas de Informática	Gestión electrónica en todos los sub-sistemas.	Información	
	2005	Proyecto "mejora de la enseñanza de grado (PLEDUR, Plan estratégico de desarrollo de la Universidad de la República 2005-2009. Uno de sus objetivos es instalar un entorno virtual de la Universidad de la República. <a href="http://eva.universidad.edu.uy/moodle">http://eva.universidad.edu.uy/moodle</a>		CES. Materia curricular.		
	2007	DFPD. Plataforma Virtual. Cursos en modalidad Semipresencial. Posgrados				
Cuarta etapa	2007	Decreto Presidencial de creación del Plan Ceibal.	Relación 1:1	Lo tecnológico pasa a formar parte de la esfera de lo cotidiano	Experiencia individual y colectiva	
	2008	El estado Uruguayo subvenciona la compra de computadoras portátiles a docentes dentro de la ANEP.	Una computadora por niño y por maestro			
	2009	La totalidad de los escolares del País posee una computadora portátil, y la conexión a internet en la escuela (se trabaja en mejorar la conectividad).	Apropiación de la tecnología como artefacto cultural		Permite el trabajo colaborativo	
	2009	Plan Cardales				
	2010	Se prevé comenzar a implementar el Plan Ceibal en Educación Secundaria. Ingresan al sistema secundario los primeros estudiantes que ya tienen sus computadoras desde la escuela.				

Elaboración personal en base a: De León, Ferro y Scavone (2002); Barboza, Lidia (2005); Da Rosa, S., Peré, N., Sierra, L. y Lembo, M., (2001)

## Cuadro 2. El docente referente como asesor didáctico-tecnológico

Referente TIC (Manso et al, 2011: 104)	Referente XO de Arte y Comunicación Visual
Impulsar innovaciones transmitiendo información sobre nuevos recursos tecnológicos y sus posibles aplicaciones	Colectiviza experiencias en jornadas de trabajo y en el aula virtual. Generar instancias de capacitación para los colegas de la asignatura (y eventualmente para los colegas de otras asignaturas)
Difundir e intercambiar los materiales incorporados o producidos por los docentes	Generar y orientar la preparación de material didáctico necesario para encarar la tarea.
Realizar sesiones informativas y formativas o de sensibilización	Generar instancias de capacitación para los colegas de la asignatura (y eventualmente para los colegas de otras asignaturas)
Asistir pedagógicamente a los docentes en el diseño y la elaboración	Recoge las necesidades e ideas que plantean los docentes y los asesora y orienta para que las concreten.
Acompañar a los docentes en el desarrollo y la implementación de las actividades o proyectos TIC en el aula	Apoyar el diseño y la implementación de propuestas vinculadas con la imagen digital en el aula, según estos lo soliciten.

Elaborado en base a Manso (2011: 104) y Texto del Proyecto de Docentes Referentes XO, Consejo de Educación Secundaria, [http://aulasvirtuales.ces.edu.uy/file.php/145/BASES\\_LLAMADO.pdf](http://aulasvirtuales.ces.edu.uy/file.php/145/BASES_LLAMADO.pdf), accesado 2 de octubre de 2013.

Las características de los docentes Referentes XO como nexo entre la escuelas y otras iniciativas TIC se resumen en el siguiente cuadro.

## Cuadro 3. El referente TIC como nexo entre la escuela y otras iniciativas TIC

Referente TIC (Manso et al, 2011: 104)	Referente XO de Arte y Comunicación Visual
Participar de las decisiones relacionadas con la participación en proyectos interescolares	Coordinar con Inspección acciones de formación permanente. Participar en las actividades que se planifiquen desde Inspección. Colaborar en la implementación de las acciones colectivas que determine el CES
Coordinar las iniciativas que surjan en la escuela con el uso de los recursos TIC	Prestar atención a las necesidades de los docentes
Alentar el uso de los recursos TIC disponibles en la escuela	Recoge las necesidades e ideas que plantean los docentes y los asesora y orienta para que las concreten
Estar en contacto con otros referentes TIC de la zona	Los referentes XO están agrupados por zonas geográficas Informar permanentemente al colectivo de los avances que se realicen en el área.
Estar al día en todo lo relacionado con la utilización de las TIC en el ámbito educativo local, provincial y nacional	Formación permanente. Búsqueda permanente de soluciones

Elaborado en base a Manso (2011: 104) y Texto del Proyecto de Docentes Referentes XO, Consejo de Educación Secundaria, [http://aulasvirtuales.ces.edu.uy/file.php/145/BASES\\_LLAMADO.pdf](http://aulasvirtuales.ces.edu.uy/file.php/145/BASES_LLAMADO.pdf), accesado 2 de octubre de 2013.

**Cuadro 4. Codificación nombre de informantes**

Componente	Definición	Codificación	Resultado
<b>Docente</b>	Número correlativo asignado a cada docente	1 al 23	Doc1_
<b>Inspector</b>	Número correlativo asignado a cada inspector	1 a 3	Insp1
<b>Talleres/jornadas</b>	Número correlativo asignado a cada taller_numero correlativo asignado a cada zona_número correlativo asignado a cada docente o inspector		Taller1_zona2_insp1
<b>Zona</b>	Número correlativo asignado a cada una de las ocho zonas en que están regionalizados los docentes referentes XO	1 al 8	Zona1

El archivo digital correspondiente a cada texto se denominará siguiendo esta codificación (por ejemplo: doc1\_zona1.docx)

**Cuadro 5. Delimitación del campo de conocimiento de la Educación artística**

Dominio	Descripción
1. Hechos, objetos y situaciones que estudia la Educación Artística	Todas las imágenes visuales, las obras de arte, los símbolos y señas visuales: la publicidad y los medios de comunicación de masas prioritariamente visuales; los objetos, artefactos, construcciones y edificios que constituyen la cultura material antigua y contemporánea; los paisajes, plantas, animales, materiales y fenómenos naturales; y, en general, todo lo visible y tangible.
2. Tipos de conocimiento característicos	2.1. Pensamiento visual y creativo. 2.2. Intencionalidad artística y estética. 2.3. Función imaginativa y emancipatoria.
3. Campos de conocimiento y actividades profesionales de los que emanan los contenidos de la materia	3.1. Las artes visuales: dibujo, pintura, escultura, arquitectura, urbanismo, grabado, cerámica, diseño, tipografía, ilustración, fotografía, cine, video, artesanías, artes populares y tradicionales, patrimonio artístico, medios de comunicación y nuevas tecnologías audiovisuales. 3.2. Las disciplinas o ciencias que estudian esas imágenes y objetos: estética, historia del arte, semiótica, psicología, psicoanálisis, sociología y antropología de arte y de las imágenes. 3.3. Las ciencias y tecnologías implicadas en los fenómenos de la luz y el color y en la construcción, reproducción, transmisión y conservación de imágenes: óptica, geométrica, tecnologías de materiales y de la información.
4. Conductas y capacidades básicas que pone en juego.	Percepción visual, táctil y cinestésica, creatividad, inteligencia espacial, pensamiento visual, imaginación y memoria visual, valoración y evaluación cualitativa de imágenes y objetos, sensibilidad estética
5. Lenguajes, sistemas notacionales, materiales y acciones distintivas en Educación Artística	5.1. Dibujo y sistemas de representación objetiva del espacio, talla, construcción y modelado, lenguajes fotográficos y cinematográficos. 5.2. Pigmentos, arcillas, papeles y cartones, telas, maderas, plásticos, piedras, espacios y luces, reutilización de objetos prefabricados y de imágenes preexistentes. 5.3. Creación de imágenes, objetos y construcciones; descripción gráfica, representación y proyección visual.

Tomado de Marín Viadel (2003: 10)

Cuadro 6. Pauta de entrevista

<b>PAUTA DE ENTREVISTA DOCENTES REFERENTES XO</b>			
<b>Como docentes de Educación Visual y Plástica</b>			
<b>Dimensión</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Repreguntar si no surge</b>	<b>Fundamento</b>
Prescripción curricular	¿En qué niveles estas trabajando actualmente? ¿En que otros niveles has trabajado? ¿Tú has elegido el nivel en que estas?	¿Por qué la elección del nivel?	Ver continuidad en el nivel, continuidad en las prácticas.
	¿Cómo definirías el programa de Educación Artística que tenemos?	Características, pertinencia de los contenidos, extensión, adecuación a las posibilidades que se tienen	Ver la opinión sobre el programa.
	¿Qué contenidos indica el programa? (para el nivel en que trabaja) ¿Cuáles son los que trabaja efectivamente?	No sugerir ninguno. Si no sale preguntar en función de que contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales (terminología utilizada en los programas)	Ver cuales contenidos se expresan (procedimentales, conceptuales y actitudinales)
	¿Qué referencias hay en los programas sobre el uso de los dispositivos digitales?	No necesariamente computadoras, hacer referencia a otros dispositivos digitales posibles.	
	¿Se trabajan en el aula contenidos que no aparecen los programas? ¿De donde surgen?	Condicionada a la pregunta anterior. ¿De donde surgen? De la práctica, de la reflexión, del proceso de formación. Contenidos asociados a las tecnología u otros.	Adecuación de los programas a las nuevas herramientas y actividades.
	¿Qué temas (o contenidos) que aparecen en los programas ves como más afines a ser trabajados utilizando los dispositivos del plan Ceibal?	¿Por qué son afines? ¿Cuáles son?	
	¿Qué temas (o contenidos) se pueden trabajar mejor si utilizamos estos dispositivos?	Solicitar que caracterice que puede significar “mejor”. No dar ejemplos. Mejor: los alumnos entienden, se logran mejores resultados, aumenta la motivación.	
Planificación docente	¿Cómo planificas el uso de las computadoras? ¿Cómo lo haces?	¿Se establecen criterios a priori? ¿Se van ajustando en “la marcha”? ¿Se establecen en función de necesidades puntuales? ¿Sobre lo que va surgiendo?	El dispositivo determina las características de las actividades. O se usan los dispositivos en función de las características de las actividades.
	¿Cómo se relacionan las tareas que involucran las computadoras y las que no?	¿Se establece una continuidad entre estas? Solicitar un ejemplo. Se logra establecer transferencia entre ellas (de contenidos, de procedimientos)	Secuencia y continuidad Transferencia
	¿Cómo se maneja la inmaterialidad de los productos?	Propuestas analógico-digitales, propuestas digitales.	Transferencia
	¿Cómo se organizan las actividades?	¿Se plantea algún tipo de restricción (límite)? ¿Cómo se plantea la búsqueda de cualidades expresivas en las actividades? ¿Cómo se establece la secuencia de actividades? Complejidad creciente. ¿Qué espacio se deja para desarrollar las habilidades técnicas?	Ver la organización interna de las actividades con TIC. Automaticidad
Actividades con TIC	¿Cómo es una actividad de educación artística con las computadoras? Contame una actividad que hallas realizado.	Preguntar si puede mostrar algo de esa actividad (imágenes, referencias en línea, entre otros) Si está trabajando en más de un nivel, preguntar por una actividad en el otro nivel. ¿Por qué resultado de dificultosa aplicación? ¿Dónde se plantea la dificultad? ¿Cuáles han sido las principales dificultades que se han presentado (en la actividad, en aspectos estructurales, con los dispositivos, con los adolescentes)	

Proceso de incorporación de TIC	¿Por qué incorporar las “ceibalitas” al aula de educación artística? Tenemos las “ceibalitas” ¿por qué debemos incorporarlas?	¿Qué pertinencia tiene en el contexto actual? (alta disponibilidad, el manejo que tienen los adolescentes de los dispositivos) ¿Qué se gana? ¿Qué se pierde si no las utilizamos? ¿Qué aporta al campo del arte en general? ¿Qué aporta en términos de cultura visual?	
	Desde lo didáctico, ¿qué valor le otorga Ud. a la integración de las tecnologías al aula?		
Evaluación	¿Qué criterios se toma en cuenta para elaborar la evaluación de los estudiantes? ¿Cómo se evalúan las actividades?	Instrumentos. Desarrollo de indicadores, niveles de logros. Que aspectos se toman en cuenta. Se toma en cuenta el proceso.	
	¿Cómo se registra el proceso? ¿Cómo se registra el producto?	La inmaterialidad de los contextos digitales.	
<b>Como docente Referente XO de Arte y Comunicación</b>			
Referentes XO	Describe brevemente como fue el proceso de comienzo en 2009 y que culmina con la creación del cargo de docente Referente XO.	Hacer referencia a que pasos se fueron dando, destacar aspectos relevantes, capacitación (en que, de qué manera).	
	A tu juicio ¿qué aspectos han faltado en este proceso o han sido poco tratados?	Hacer referencia a que desde marzo están trabajando.	
	¿Cómo definirías el rol del Referentes XO?	¿Qué importancia le asigna al rol en la incorporación de tecnología?	
	Has tenido la posibilidad de participar de jornadas de trabajos con docentes: ¿Cuáles son los principales planteos que hacen los docentes?	Jornadas de trabajo. Jornada de evaluación.	
	Relata brevemente que características tienen las propuestas que has tenido la posibilidad de observar.	Aspectos generales, que se ha producido (producto).	

### Testeo del instrumento

Como forma de testear el instrumento se procederá a realizar una entrevista a un Docente Referente XO de Arte y Comunicación Visual y que permitirá poner a prueba el mismo así como ajustarlo para las próximas entrevistas y si realmente las preguntas logran recoger la información que se pretende así como comprobar si las preguntas son comprendidas cabalmente.