



# SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LICEOS PÚBLICOS DE URUGUAY



Dirección de Planeamiento  
y Evaluación Educativa

# Sistematización de Prácticas educativas en liceos públicos de todo el país

Consejo de Educación Secundaria



Dirección de Planeamiento  
y Evaluación Educativa



## ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

### CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

#### **Presidente**

Wilson Netto

#### **Consejeros**

Margarita Luaces

Elizabeth Ivaldi

Oscar Anibal Pedrozo

### CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

#### **Directora General**

Prof. Ana Olivera

#### **Consejeros**

Prof. Javier Landoni

Prof. Carlos Rivero

**Consejo de Educación Secundaria (CES)**

Tel. (+598) 2916 35 23

Rincón 690

Montevideo, Uruguay

**Diseño de tapa:**

Valentina Lorenzo y Laura García - Dirección de Comunicación Social del CES

**Edición, diseño y diagramación:**

IMPO

**ISBN:**

Setiembre, 2019

### **Comité Académico**

Miguel Álvarez  
Graciela Borba  
Richard Delgado  
Amalia Días  
Ariel Fripp  
Gabriela Garibaldi  
Daisy Imbert  
Marta Kandravicius  
Rafael Mazzilli  
Rosario Pérez  
Mónica Ratto

### **Comité Organizador**

Rafael Callorda  
Patricia Kuzma  
Rossana Mutarelli



# Índice

Prólogo .....	11
Presentación.....	13
<b>Sistematizaciones</b>	
Las plataformas educativas y su integración curricular en la enseñanza de la Química y la Astronomía. <i>Sair Elizabeth Aparicio</i> .....	17
STORYING TOGETHER. <i>Prof. María Elena Ballestrino Olivera</i> .....	21
Pensar y rediseñar juntos la propuesta programática de biología de 2° año de ciencias biológicas, con un enfoque desde la metodología de enseñanza y aprendizaje por indagación. <i>Sandra Cabrera - Mariana Pérez</i> <i>Liceo N°1. Instituto Manuel Oribe, Florida</i> .....	25
De da Vinci a las clases de Física. Construyendo máquinas de aprendizajes. <i>Luisa Cabrera y Cecilia Carballo</i> .....	31
Jóvenes emprendedores en la educación del siglo XXI. <i>Gabriela Aquino y Rodolfo Camejo</i> <i>Liceo José Alonso y Trelles de Tala</i> .....	35
La imagen como documento: una sinergia entre la Historia y la Comunicación Visual. Una experiencia interdisciplinaria en 4° año nocturno del Liceo N°33, 2018. <i>Enrique Cederbaum</i> <i>Liceo N°33 de Montevideo</i> .....	39
Proyecto joven lector desde una mirada inclusiva. <i>Natalia Elizalde y Rosana Sosa</i> .....	43
Te amo, por eso, te respeto. <i>Rossana Calcagno y Cecilia Froz</i>	

Liceo N° 72 de Montevideo.....	47
Sintiéndonos un poco más humanos. <i>Ana Lucía Ilardía - Soledad Torres</i> .....	51
Observar-se... acerca de una ocasión para formar-se <i>Lizzie Keim - Rosario Mariani</i> .....	55
El aula en el espacio. Nuevas formas de enseñar. <i>Adriana Madriaga - Yessica Cabral</i> .....	59
Talleres de Tiempo Extendido: Beneficios para el aprendizaje en el aula. <i>Leticia Yañez- Yanina Melo</i> .....	63
Yo también soy la voz del Derecho: proyecto interinstitucional e interdisciplinario. <i>Teresita Alvez - Natalia Obelar</i> .....	67
Dupla pedagógica: sexualidad y filosofía. Análisis de una experiencia en el Liceo N° 4 de Montevideo. <i>María Fernanda Palombo - Juan Sebastián Peralta</i> .....	71
Del liceo al barrio: 47 Comunica. <i>Ana García, Elisa Piani, Rosana Serra</i> .....	75
La evaluación y el desarrollo profesional docente. <i>Virginia Piedra Cueva</i> .....	79
Viaje virtual a la isla Gorriti. <i>Blanca Plada</i> .....	87
Hacerlos parte. Escribir en clase (de inglés). <i>Martina Silva Quartiani</i> .....	91
“Horacio Quiroga: de Salto a la selva”. <i>Isabel Bianchinotti - Marcelo Rocca - Juan Mario Leivas</i> .....	95
Al aire libro interliceal. <i>Yanira Rovetta - Silvana Machado</i> .....	99
Experiencia de Aprendizaje Cooperativo en una clase de Historia. <i>Verónica Salomone</i> .....	103

Taller de periodismo. <i>Ana Sosa y Natalia Arralde</i> .....	107
Inglés y Literatura: dupla para el desarrollo de la lengua y el pensamiento. <i>Sonia Sosa Mautone</i> .....	111
UNA MIRADA INTERDISCIPLINAR. La Experiencia desde la Educación Visual y Plástica en el trabajo en duplas pedagógicas. <i>Gustavo Suárez</i> .....	115
El aula taller - Un museo de fuentes. <i>Laura Wainberg</i> .....	119
Las investigaciones en Ciencias, Matemática y Arte por estudiantes de bachillerato del Liceo de Nueva Helvecia. <i>Eduardo Würth - Andrea Mederos</i> .....	123
Liceo de Velázquez para todos. <i>Juan Altez, Vanela Becerra, Beatriz Bentancort, Gastón Braga, Gabriela Caramelli, Reynaldo Carrero, Lucía Fernández, Soledad Núñez, Emilia Ojeda; Juan Carlos Pereyra; Adriana Piriz, Santiago Suárez, Claudia Zerpa</i> .....	127



## Prólogo

Desde siempre, la discusión en torno a las prácticas educativas ha sido un tema convocante en todos los colectivos docentes. El escenario de la apertura democrática, en 1984, nos encontró visitando la rica Pedagogía nacional a la vez que nos colocó de cara a un imprescindible cambio curricular. Nos preguntábamos, junto a Reina Reyes, para qué futuro educábamos, cuál era el sentido de la propuesta de educación formal en los liceos, cómo manejar los tiempos y los espacios en las instituciones, cómo transformar lo instituido con todos y, a la vez, conservar las identidades singulares.

En esa línea, contamos desde 2006 con anhelados espacios profesionalizados para pensar, juntos, todos los actores involucrados el quehacer de los centros.

Así, han surgido proyectos anuales, semestrales, experiencias transdisciplinarias e interinstitucionales, salidas didácticas con devolución a la comunidad, trabajos sostenidos en el tiempo, concursos, olimpiadas... pero muy pocas publicaciones. Porque seamos autocríticos: no poseemos una cultura del registro, carecemos mayoritariamente de una memoria institucional. En el mejor de los casos, otros dan cuenta de lo que hacemos. Con toda su potencia expresiva, sin registro se van como el viento.

Celebramos, entonces, esta publicación, que busca estimular la escritura -ya con palabras, ya con imágenes- la sistematización, la bitácora de experiencias, la difusión, la discusión y confrontación de marcos teóricos. Esta obra impresa alimenta una actitud investigativa que, sin ser modélica, aspira a convertirse en un repositorio de nuevas prácticas, de nuevas formas de enseñar que respondan con coherencia y creatividad a nuevas y nuestras formas de aprender.

Su estructura da cuenta de las tensiones que importan en los centros y atraviesan la cultura del educador: la inclusión, el uso de tecnologías, el lugar de la evaluación y del evaluado, el proyecto que impregna al barrio, otras

instituciones, otras asignaturas, otras edades, hasta experiencias compartidas entre lo público y lo privado. Sobre todo y, lo más importante, escucha el ritmo de participación a partir de los intereses de los estudiantes, el alcance del compromiso docente y qué temas importan en la Educación del siglo XXI.

He ahí su valía.

Los invitamos a disfrutar su lectura.

**Ana Olivera**

## Presentación

A comienzos de 2019, desde el Consejo de Educación Secundaria se invita a los docentes a participar de la convocatoria de sistematizaciones de prácticas educativas de los liceos públicos a nivel nacional. Un Comité Organizador elabora y comunica las bases y un Comité Académico establece los criterios de evaluación y selecciona los trabajos a ser publicados.

Las bases consignan los propósitos: intensificar la comunicación profesional entre docentes haciendo visible y consciente lo que muchas veces se ha naturalizado así como permitir el reconocimiento de la labor profesional que se desarrolla en los centros educativos.

A partir de estos propósitos el Comité Académico significa el evento como la apertura a un espacio colectivo y público para el diálogo y el aprendizaje profesional. En esa perspectiva referimos brevemente algunas notas en relación con la reflexión y el registro de las prácticas educativas.

Toda sistematización alude a procesos de pensamiento, vale decir recuperar ideas, discernir cualidades, inteligir fenómenos, introducir un orden, producir argumentos y organizarlos; otras tantas tareas vinculadas al pensar. En esta oportunidad el objeto de saber es la experiencia educativa y la modalidad de registro la escritura.

El historiador Michel De Certeau postula el concepto de “revolución de la palabra”. En sus análisis reconoce la toma de la palabra –en el contexto del mayo francés del 68- como manifestación simbólica y acontecimiento. Nos es grato recuperar el planteo en esta circunstancia en la que los docentes asumen el decir de su vivencia educativa en las propuestas incluidas en la presente publicación. Allí se expresan formas singulares de abordar la enseñanza y los aprendizajes, se narran modalidades de evaluación, se exponen diferentes tratamientos de los modos de conocer y pensar el mundo en el ámbito escolar. El conjunto conforma una antología plural y rica que nos permite profundizar la comprensión de las prácticas en los centros educativos de nuestro país.

Celebramos la iniciativa y agradecemos profundamente la respuesta de los docentes en quienes reconocemos las comunidades que cotidianamente hacen de la educación un acontecimiento valioso para las nuevas generaciones.

**Comité Académico**

# Sistematizaciones



# Las plataformas educativas y su integración curricular en la enseñanza de la Química y la Astronomía.

*Sair Elizabeth Aparicio*

## Fundamentación

La innovación metodológica que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación (TIC) permite lograr una propuesta educativa más eficaz e inclusiva. Olivera, Morales, Passarini y Correa (2017) plantean que “los estudiantes son protagonistas en la era de Internet, renunciando a ser sólo espectadores”. El estudiante ya no es un agente pasivo, sino que participa y se implica en el proceso de aprendizaje.

Según Giroux (1990) desde una perspectiva democrática y pluralista, la educación básica, la capacitación y la formación en general, no sólo deben tener como objetivo la formación científica y técnica, sino también la formación de ciudadanos críticos y reflexivos.

Utilizar las aulas virtuales como complemento pedagógico de las clases presenciales según plantean Castillo, Ramírez y Ferrer (2016) “permite que los estudiantes se vean incentivados a gestionar el conocimiento, mediante los procesos de detección, selección, organización y uso de la información”, siendo el rol del docente de orientador y mediador de los contenidos de la asignatura.

El objetivo de la integración de las plataformas educativas en los cursos de Química y Astronomía es utilizar las aulas virtuales como apoyo a la clase presencial, con el fin de mejorar el rendimiento académico, proporcionar material de estudio y complementar las evaluaciones tradicionales, sin dejar de atender los distintos tiempos de aprendizajes y situaciones socioeconómicas del alumnado.

## Descripción-narración

Esta experiencia es implementada desde el año 2013 ininterrumpidamente en el Liceo "Prof. Salvador Fernández Correa" de la localidad de José Batlle y Ordoñez, del departamento de Lavalleja. Participan grupos de tercer año de ciclo básico, de primero, segundo y tercer año de bachillerato, de los cursos de Química (teóricos y prácticos) y los cursos de Astronomía del mencionado centro de estudios. Anualmente son 11 grupos los involucrados, con la participación de aproximadamente 250 estudiantes. Durante este tiempo se han utilizado dependiendo del grupo y del año, las plataformas Edmodo, Moodle de Uruguay Educa y Crea. Si bien las interfaces son sencillas, su uso debe ser gradual. El estudiante necesita un tiempo para irse adaptando a las características del aprendizaje virtual; necesita ponerse en el centro de la experiencia de aprendizaje, a lo cual no siempre está acostumbrado. Los alumnos tienen una capacitación presencial sobre el uso de la plataforma al inicio del curso. El apoyo de los Profesores Orientadores en Informática y Tecnología Educativa (POITE) del centro educativo, es fundamental para llevar adelante esta experiencia.

En el aula virtual el estudiante encuentra diversos materiales, actividades y material de profundización y/o repaso en diferentes formatos, para trabajar durante o después de clase. En la evaluación y autoevaluación se usan cuestionarios, entregas de tareas, participación en foros, seguimiento de proyectos, etc., lo que posibilita ir construyendo un portafolio digital para el estudiante y el profesor, donde los trabajos no se pierden ni se archivan, y las devoluciones del docente quedan disponibles en la plataforma. La evaluación es una parte integrante del proyecto educativo, por tanto, es congruente e interacciona con los demás elementos curriculares, permitiendo obtener información sobre los avances y logros tanto de los estudiantes como del docente. Todas las evaluaciones son registradas en la libreta del profesor con la aclaración de que son realizadas en la plataforma.

## Conocimientos que emergen de la sistematización de la práctica presentada

Con el uso de plataformas educativas como extensión del tiempo pedagógico durante estos seis años se ha logrado integrar los aprendizajes,

tanto los formales (los propios de las áreas curriculares y las asignaturas) como los informales y los no formales. El tratamiento de la información y la capacidad digital ha propiciado que el alumno sea una persona autónoma y responsable al seleccionar, tratar y utilizar la información y los soportes, logrando una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible. El conocimiento es construido colectiva y colaborativamente y los estudiantes son los protagonistas de sus aprendizajes. El Aprendizaje Basados en Proyectos (ABP) se ha podido llevar adelante gracias al seguimiento que se les puede hacer a los grupos involucrados, con los cuales se ha participado en ferias de Clubes de Ciencia a nivel departamental y nacional, del Concurso Nacional de Crecimiento de Cristales y de Científicos en el Aula. Se ha logrado atender la diversidad en el aula y se ha evitado el abandono escolar y la repetición, realizando seguimiento a estudiantes con adecuaciones curriculares, y a aquellos que por algún motivo no pueden asistir a clase logrando su regreso al aula sin dificultades. Las evaluaciones en línea motivan a los estudiantes y los materiales son de fácil acceso, contando con una variedad de herramientas y recursos que ayudan a mejorar sus aprendizajes.

## Referencias bibliográficas

- CASTILLO, A.C., PÉREZ, M.R., y FERRER, R.E. (2016) *Aula virtual como estrategia para el aprendizaje de la Química Orgánica. Educ@ción en Contexto, volumen II*, n 5, p. 95-111, recuperado de <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/DialnetAulaVirtualComoEstrategiaParaElAprendizajeDeLaQuim-6296651.pdf>
- GIROUX, H. A. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- OLIVERA, M.N., MORALES, M.J., PASSARINI, A., y CORREA, N. (2017) *Plataformas virtuales: ¿Herramientas para el aprendizaje? Las diferencias entre ADAN y EVA*. *Comun. Mídia Consumo* volumen 14, n. 40, p. 90-109, Recuperado de [https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/210/1/1308-4281-1-PB%20\(1\)%20\(1\).pdf](https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/210/1/1308-4281-1-PB%20(1)%20(1).pdf)



## STORYING TOGETHER

*María Elena Ballestrino Olivera*

### Fundamentación y objetivos

El proyecto “Storying Together” tiene como objetivo fortalecer los lazos entre dos instituciones de la comunidad en la zona de Malvín Norte: el liceo N°42 “José Pedro Cardoso” y la Escuela N°317 “Islas Baleares”. A través del trabajo en red, los estudiantes se vinculan para realizar un intercambio mediante la lengua inglesa de manera de potenciar su uso y generar nuevos vínculos. Se produce entonces disfrute e intercambio de valores e ideas que favorecen el aprendizaje.

Es fundamental llevar adelante un proyecto que involucre a más de una institución de la comunidad, para fomentar el conocimiento y sentido de pertenencia a su localidad. A la vez, el aprendizaje en un ambiente cálido, positivo y que potencie lo afectivo, permite que los estudiantes se animen a participar con mayor libertad. Jeremy Harmer, en su libro *The Practice of English Language Teaching*, afirma: “Because children love discovering things, and because they respond well to being asked to use their imagination, they may well be involved in puzzle-like activities, in making things, in drawing things, in games, in physical movement or in songs. A good primary classroom mixes play and learning in an atmosphere of cheerful and supportive harmony.” (Harmer 2007: p.83).

Otro aspecto importante del proyecto es que los niños y adolescentes se enriquecen al realizar dicho intercambio por medio de diferentes actividades vinculadas a, por ejemplo, una fábula u obra de teatro. La lectura del texto seleccionado, las actividades realizadas y la reflexión posterior están dirigidas por los estudiantes de Educación Media y significan una tutoría entre pares. Aldo Mosca y Carina Santiviago, en su libro afirman: “Esto implica pensar

el aprendizaje en términos de bidireccionalidad (...) En esta diada (tutor-tutorado), la cercanía etaria y la condición de ser estudiantes, permite el uso de códigos comunes, similares estrategias de comunicación, lo cual habilita un intercambio fluido que enriquece y potencia el vínculo.” (Mosca & Santiviago 2010: p.10).

En lo que refiere a la docente, su rol durante el proyecto es el de tutora. Consiste en brindar apoyo a los estudiantes de Educación Media ayudándolos a acceder a la información que necesiten, evacuar dudas e incentivarlos para que piensen de manera creativa a la hora de planificar los cuatro talleres. Este rol lo describe Jeremy Harmer, en su libro *The Practice of English Language Teaching*, cuando sostiene: “when students are working on longer projects (...) we can work with individuals or small groups, pointing them in directions they have not yet thought of taking. In such situations, we are combining the roles of prompter and resource- in other words, acting as a tutor.” (Harmer 2007: p.110)

Los objetivos fundamentales del proyecto son: desarrollar competencias personales, tales como la empatía, capacidad para escuchar, trabajo en equipo y relacionamiento social; potenciar y generar el gusto por la lectura; ampliar el vocabulario de la lengua extranjera y la exposición a la misma de todos los estudiantes; comprender, interpretar y analizar un texto literario; desarrollar el pensamiento crítico; vincularse con sus pares y con estudiantes de distintas franjas etarias de manera respetuosa y afectiva; fomentar hábitos de conducta que potencien la socialización, tolerancia y cooperación entre compañeros.

## Descripción-narración

Los estudiantes se seleccionan a partir de una postulación voluntaria, entre 6 y 8 aproximadamente, de primer año de Educación Media del turno matutino del Liceo N°42 (1°1 y 1°2), a cargo de la profesora de inglés María Elena Ballestrino. La docente realiza dicha selección de acuerdo a sus fortalezas, de forma que entre ellos reúnan diferentes cualidades que aporten de manera significativa y positiva al grupo. Los talleres que se realizan en la escuela son dirigidos por los estudiantes del liceo, pero ellos siempre están acompañados y guiados por su docente de inglés. Las reuniones de planificación entre los estudiantes y la docente se realizan una vez por semana en el liceo durante el proyecto.

Este consiste de 4 talleres en un grupo de la Escuela N°317, a cargo de la maestra Arabela Chagas (2° año-2018; 1° año-2019). El primer y segundo taller en la escuela tiene como objetivo la preparación por medio de actividades para adquirir vocabulario, relacionarse con los personajes y lugares vinculados con el texto. En 2018 se trabajó con la fábula “The Dog and his Reflection”, animales de la granja, sonidos y colores. En el corriente año, se está planificando la realización de una obra de teatro con títeres que los propios estudiantes de Educación Media comenzaron a diseñar, con la ayuda de la tallerista Elis Montagne, para representar la fábula “The Tortoise and the Hare”.

El tercer taller consistió en la lectura de la fábula mientras se intercalaban sonidos del paisaje para ambientarla. En esta instancia se contó con la participación de la profesora de la asignatura Educación Sonora del liceo, Evangelina Moreira, quien ayudó a los estudiantes a realizar dichos sonidos.

En el cuarto taller, los estudiantes del liceo realizaron preguntas para que los niños de la escuela pudiesen recordar de qué trataba la fábula. Luego expresaron por medio del arte su momento o personaje favorito de la misma. Al finalizar el proyecto, los estudiantes del liceo recibieron sus diplomas a modo de reconocimiento del trabajo realizado, que fueron diseñados por su docente de inglés.

## Conocimientos que emergen de la sistematización de la práctica presentada

Dado el cierre del proyecto “Storying Together” 2018 y lo que ha transcurrido de 2019, se logra un impacto positivo que potencia las relaciones personales entre los alumnos y para con los adultos. A lo largo de las diferentes instancias, se fortalece la integridad de los niños y adolescentes como seres sociales y estos desarrollan la confianza en sí mismos a la hora de comprender y expresar sentimientos a través de una fábula. También se mejora la forma de expresión de los alumnos, desde el lenguaje que utilizan para con el otro en la lengua materna y en la lengua extranjera. Los textos seleccionados por los estudiantes y la docente tratan temáticas actuales, tales como la avaricia y el egocentrismo, ya que es importante abordarlos e inculcar valores que en el mundo de hoy son esenciales para todos los estudiantes, y más aún para quienes se encuentran en una situación de vulnerabilidad. Estos talleres permitieron

la expresión de los niños por medio del arte, partiendo de la literatura, para comunicar no solo a través de la palabra sino también de imágenes y sonidos. Con respecto a la metodología aplicada, durante "Storying Together" 2019 se puede identificar un seguimiento de los estudiantes de Educación Media en relación a la competencia de creatividad del Aprendizaje Profundo. Dentro de esta, se evalúan las dimensiones de Consideración y búsqueda de nuevas ideas y soluciones; y Liderazgo para la acción.

### Referencias bibliográficas

- HARMER, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Inglaterra: Pearson Education Limited.
- MOSCA, A. & SANTIVIAGO, C. (2010). *Tutorías de estudiantes: Tutorías entre pares*. Uruguay: PROGRESA, Comisión Sectorial de Enseñanza.

# Pensar y rediseñar juntos la propuesta programática de biología de 2° año de ciencias biológicas, con un enfoque desde la metodología de enseñanza y aprendizaje por indagación

*Sandra Cabrera - Mariana Pérez*

Liceo N°1. Instituto Manuel Oribe, Florida.

## Fundamentación

El presente trabajo surge de instancias de labor colectiva entre docentes reunidos en sala, a partir de las cuales nos propusimos repensar y rediseñar la propuesta curricular, atendiendo a los siguientes aspectos:

- Elaborar un plan de trabajo anual que considerara el contexto de los intereses de nuestros estudiantes y priorizara el abordaje de los ambientes con los que el alumno tiene contacto o de los que forma parte, y a partir de allí, realizar la selección y jerarquización de contenidos.
- Considerar la realidad del centro educativo, los recursos materiales y humanos indispensables para la ejecución del plan, entre otros aspectos.
- Incorporar la metodología de trabajo de enseñanza y aprendizaje por indagación desde las instancias de evaluación diagnóstica, procurando que dicho modelo atravesara la currícula. Creemos prioritario implementar actividades orientadas a la adquisición de la metodología de indagación y el lenguaje científico y guiar actividades pensadas hacia la resolución de situaciones problema, en las que los estudiantes planteen las preguntas a estudiar y diseñen la metodología para su resolución, favoreciendo la adquisición progresiva de diferentes grados de autonomía.

La propuesta se enmarca desde el paradigma sociocrítico, y permite la apropiación de competencias científicas, indispensables para el trabajo desde la metodología de Indagación. (Furman y Podestá, 2013)

Utilizar la salida de campo como actividad, nos permite trabajar tanto contenidos conceptuales, como desarrollar competencias científicas, además de favorecer actitudes orientadas a la valoración y conservación del ambiente (Pedrinaci, 2012). La realización de un pequeño proyecto de indagación, que nos sensibilice y acerque a la metodología de trabajo descripta; incluye además la adquisición de las competencias necesarias para la elaboración y defensa de un póster científico. Este último aspecto es fundamental para las instancias de comunicación y divulgación, en tanto se incentiva la participación de los educandos en el desarrollo de la cultura científica, a la vez que se brinda una retroalimentación permanente de sus aprendizajes.

Se generan instancias de auto y coevaluación, en la búsqueda de que la evaluación se convierta en una instancia formativa y formadora tanto para el estudiante como para el docente (Díaz Barriga 2002: 406) y además permita recoger insumos para rediseñar nuestras prácticas pedagógicas, con el fin de lograr aprendizajes profundos.

Creemos que la democratización real de la ciencia supone la necesidad de propiciar y generar espacios destinados a la construcción del conocimiento, brindando mejores oportunidades educativas, que contribuyan a despertar su interés real y convertirse en verdaderos hacedores de su formación académica y ciudadana; así como a nosotros, los docentes, a continuar enfrentándonos día a día al desafío permanente de educar, creer y emocionarnos con lo que tanto amamos hacer.

## Intenciones de Logro

1. Generar espacios para promover el pensamiento y la construcción de conocimiento científico, estimulando actividades colectivas que apunten al desarrollo crítico, reflexivo y autónomo de los educandos.
2. Brindar oportunidades para que se desarrollen las competencias necesarias para llevar a cabo dichas actividades, propiciando instancias formativas, orientadas a la adquisición de la metodología de enseñanza y aprendizaje por Indagación y del lenguaje científico.
3. Promover espacios destinados a fomentar y desarrollar la cultura científica.
4. Despertar el interés por el trabajo colaborativo y comprender su relevancia para el logro de aprendizajes y mejoras en los rendimientos académicos.

## Descripción

En este apartado argumentaremos por qué consideramos que el trabajo realizado ha sido exitoso y qué actividades académicas son cruciales para que realmente la metodología de enseñanza y de aprendizaje transversalice la propuesta curricular.

**Actividad inicial** (diagnóstica), pensada y diseñada contemplando el abordaje de competencias científicas, como se detalla a continuación: punto 1 al 4 (diseño experimental, reconocimiento de variables, búsqueda de información y posibles resultados) 5 y 6 (construcción y defensa de póster científico, criterios para la auto y coevaluación). Anexo 1.

**Actividad práctica N°1:** preparación y realización de la salida de campo a un ambiente dulceacuícola desde la metodología descrita; en la que los alumnos, piensan posibles preguntas investigables, formulan hipótesis, seleccionan variables a estudiar, diseñan un procedimiento para poder medirlas, confeccionan materiales, registran datos y observaciones, presentan resultados y elaboran conclusiones finales. En las etapas mencionadas generan insumos que les permiten realizar un proyecto en el contexto de dicha salida; siguiendo las pautas de Inspección de asignatura, en la que se sugiere la realización de pequeños proyectos en cada una de las unidades temáticas, para el abordaje desde el inicio del curso de dicha metodología de trabajo. Anexo 2.

**Presentación, defensa y valoración de dichos proyectos a partir de la elaboración de un póster científico,** incluyendo todos los ítems desarrollados en dicho trabajo, e incorporando la utilización de las Tecnologías digitales. Además de pensar categorías de valoración para dicha actividad. Los estudiantes participan activamente en la evaluación, como por ejemplo en la creación de rúbricas, en las que se describen indicadores que señalan el grado de avance, propiciando la autoevaluación, coevaluación y metacognición.

**Divulgación** al resto de la comunidad educativa de los proyectos realizados en el congreso liceal. Anexo 3.

Datos obtenidos de Libretas de 5° Ciencias Biológicas, año 2018, Liceo N°1

Grupo	N° de alumnos	Aceptable	Insuficiente Reglamentado Libre
5°B3	32	20	6
5° B4	25	24	0
5° B5	31	29	1

De la valoración realizada por los estudiantes, concluimos que la predominancia de estudiantes familiarizados con la metodología favorece el trabajo en la misma. Anexo 4.

## Anexo 1

### Valoración aplicada a los estudiantes:

1. ¿Has trabajado alguna vez en proyectos de investigación?
2. ¿Qué aspectos consideras positivos?
3. ¿Qué aspectos no te gustaron?



¿Cuánto aprendí sobre.....	4	3	2	1	0
Resolver problemas					
Elaborar marco teórico					
Citar bibliografía					
Incorporar nuevo vocabulario					
Exponer en público					
Diseñar y realizar actividades experimentales					
Trabajar en equipo					

### Análisis de las percepciones de los/as estudiantes.

Para facilitar el análisis de los datos recabados se realiza una categorización de las respuestas obtenidas, a partir de las preguntas realizadas, a un total de 50 estudiantes.

Con respecto a la pregunta 1, se desprende que, la gran mayoría de los estudiantes encuestados (95) tiene experiencia previa en proyectos de Investigación, lo que se traduce en un 90% del total.

Con respecto a aspectos positivos del trabajo en Investigación, las categorías más elegidas por los alumnos son: realización de actividades experimentales (28%), salidas de campo (19%) y



trabajo en equipo (19%), como se muestra en el gráfico. Por último, con respecto a aspectos que no gustaron, solo un alumno manifestó, dificultades en la organización del grupo.

#### Valoración docente:

Aspectos positivos (Fortalezas)	Dificultades (A mejorar)
Transforma estudiantes apáticos y desinteresados en estudiantes involucrados y motivados.	Resistencia a la metodología de trabajo por parte de otros docentes, obstaculizando el trabajo interdisciplinario.
Permite la inclusión y atiende a la diversidad, mejorando los logros educativos.	Dificultades en la elaboración y presentación de Informes por parte de los alumnos, sobre todo lo que concierne a marco teórico.
Favorece el trabajo colaborativo entre los alumnos y docentes involucrados.	
Genera satisfacción y motivación a nivel docente con los logros obtenidos.	

## De da Vinci a las clases de Física. Construyendo máquinas de aprendizajes.

*Luisa Cabrera y Cecilia Carballo*

### ¿Por qué este proyecto?

Las clases de ciencia y más específicamente las clases de Física han sido motivo de inquietud para quienes diseñamos y trabajamos sobre este proyecto. Sentimos y vemos cómo las clases de esta asignatura han ido perdiendo significado e interés para nuestros estudiantes, haciendo que sus objetivos pasaran solamente por la repetición de contenidos para lograr la aprobación de un curso.



Creemos que la ciencia y sobre todo la Física, son, ante todo, una forma maravillosa de ver, interpretar y comprender la realidad, pero para ello el estudiante debe vivirla. Tiene que ser protagonista de su propio proceso de aprendizaje, debe reconocer la “utilidad” de lo que estudia, en otras palabras, debe serle significativo lo que aprende.

Somos conscientes y estamos de acuerdo con Méndez Coca, David (2014), cuando plantea que las estrategias y metodología de enseñanza son determinantes en el proceso de aprendizaje. Realizar una actividad que se sostenga a través de un aprendizaje cooperativo favorece a la estimulación, comprensión y desarrollo de habilidades que promueven, en la búsqueda de soluciones a diferentes problemas, la aplicación y comprensión de conocimientos, así como el análisis crítico y la metacognición en cada joven.

Incursionar en una estrategia de Aprendizaje basado en proyectos permitió buscar el espiral de enseñanza aprendizaje del que nos habla Valladares Liliana (2011). Lograr que el estudiante se involucre, viva y construya su conocimiento, favorece la comprensión del proceso científico. Se estimula y alimenta el pensamiento crítico, pues la clase deja de estar centrada en la repetición de un contenido dictaminado por el profesor, para transformarse en un ámbito de indagación, resolución de problemas, desarrollo de habilidades y

trabajo cooperativo organizado entre pares. El rol del docente cambia, ahora es el de un colaborador y guía y el del joven, el hacedor de su propio aprendizaje.

El proyecto trabajado por los estudiantes de quinto año, consistió en el diseño y construcción de una máquina secuencial, sin finalidad aparente. Dicha máquina debía estar basada en tres máquinas diseñadas por Leonardo da Vinci. Buscábamos así, fomentar un trabajo donde las clases fueran verdaderamente protagonizadas por los estudiantes con bases en un trabajo grupal, cooperativo e indagador. De esta manera, se esperaba que, en el proceso, los estudiantes lograran reconocer a la Física como una forma de pensar y conocer el mundo, para que estos conocimientos fueran verdaderamente significativos.

Por otro lado, el proyecto buscó acercar al joven al contexto histórico donde la mecánica de Newton se desarrolló, y donde da Vinci, así como Galileo, fueron, en distintos momentos, referentes. Para ello se trabajó coordinadamente con una profesora de Historia del Arte. El abordaje interdisciplinario se enriqueció con el docente de Expresión Plástica, para la elaboración de croquis que facilitarían la comprensión y estudio de las máquinas a trabajar y con la profesora de Matemática, que propició el análisis de la sucesión de Fibonacci y la proporción áurea.

### ¿Qué se hizo y qué se logró?

El proyecto fue aplicado en grupos de quinto científico. Fue planteado y ejecutado como una actividad grupal y dichos grupos se encontraban conformados entre tres y cinco estudiantes. El trabajo consistió en el diseño y construcción de una máquina secuencial, basada en tres máquinas diseñadas por Leonardo da Vinci, la bombardera, la grúa giratoria y el anemómetro. Además, se debían aplicar los contenidos que conformaban el plan de clase. Toda máquina inventada fue nombrada por los educandos, construida con materiales reciclados. Sus dimensiones se enmarcaron dentro la proporción áurea, trabajada por la profesora de Matemática. A su vez debía contener un proyectil que, al ser lanzado, impactara en un blanco predeterminado por ellos.

Estructuramos el trabajo en 5 etapas y cada estudiante recibió una guía de trabajo donde se explicaban (en forma minuciosa) objetivos, estructura, entregas y rúbrica evaluativa con tres niveles de desempeño (Adecuado,

Parcialmente adecuado y A lograr). Por otro lado, el proyecto fue presentado a los estudiantes en una actividad que incluyó a los grupos de quinto año y donde la profesora de Historia del Arte brindó una charla sobre da Vinci y el Renacimiento. Se buscó de esta manera contextualizar los contenidos estudiados y aplicados en el diseño de las máquinas.

Como primera entrega los estudiantes debieron presentar un breve informe con una reseña histórica sobre el Renacimiento y da Vinci, descripción de las máquinas base, así como la presentación con un croquis sobre la máquina inventada, que debía contener los conceptos claves aplicados. Dichos croquis fueron trabajados con el profesor de Expresión Plástica del curso. Buscamos propiciar un enfoque indagatorio, a realizarse domiciliariamente bajo la orientación de las docentes y con indicación de cierta bibliografía. Las profesoras corregimos poniendo énfasis en el croquis y realizamos la devolución a cada subgrupo.

En una segunda instancia se solicitó la entrega de un texto de producción propia, que conformara un “Fundamento teórico aplicado”, es decir, la explicación del funcionamiento de su máquina a partir de los contenidos conceptuales propios del plan de clase. Este no implicaba la definición de cada concepto, sino la transferencia del mismo. Se corrigió pretendiendo trabajar el aprendizaje desde los errores cometidos, propiciando la metacognición y el hacer de la evaluación una instancia más de aprendizaje.

En la tercera y cuarta etapa se comenzó a trabajar sobre la construcción de las máquinas. Para ello, se plantearon cálculos necesarios como, reconocimiento y determinación de fuerzas, constantes elásticas, energías, cantidades de movimiento, choques, velocidades, tipos de movimientos e inclinaciones de plataforma. Todo esto haciendo uso de materiales y actividades de laboratorio, así como herramientas informáticas tales como Excel o Tracker. Con las máquinas construidas en un 60%, los grupos trabajaron en su culminación en el laboratorio de Física, donde realizaron los ajustes pertinentes. Esto favoreció no solo la comprensión de los contenidos del curso, sino la



apropiación y valoración del trabajo de laboratorio. Se constató además un fortalecimiento de los vínculos entre los estudiantes y de ellos con las docentes.

En octubre la máquina estaba finalizada y se presentó acompañada por el trabajo teórico escrito realizado y corregido a lo largo de todo el proceso, incorporando, además, los cálculos desarrollados para la construcción. La última instancia consistió en mostrar a la máquina funcionando y una defensa oral de su trabajo.

En la evaluación del proceso en que se llevó a cabo este trabajo, se pudo constatar un involucramiento y apropiación de los aprendizajes por parte de los estudiantes. El manejo del lenguaje tanto escrito como verbal, para la presentación y defensa de sus proyectos fue altamente positivo, así como el uso y comprensión del lenguaje (lógico-matemático) específico de la asignatura. Por otro lado, se constató un favorable desarrollo en los vínculos interpersonales entre estudiantes, estudiantes-docentes, así como la apropiación del espacio del laboratorio.

### Referencias bibliográficas.

- MÉNDEZ COCA, David, 2014. *Influencia de la inteligencia y metodología de enseñanza en la resolución de problemas de Física*. Perfiles educativos, vol. xxvi, num.146.
- VALLADARES, Liliana, 2011. *Hacia una educación científica comprehensiva e intercultural*. Horizonte Educativos, vol. 16, N° 1: 31-48.
- PÉREZ AGUIAR, Rosina, 2018. *¿Por qué vale la pena el Aprendizaje Basado en Proyecto en el aula?* +Aprendizaje Fundación Ceibal, vol. 1, N° 2.

## Jóvenes emprendedores en la educación del siglo XXI

*Gabriela Aquino y Rodolfo Camejo*

Liceo José Alonso y Trelles de Tala

**Fundamentación:** Como docentes, estamos convencidos de trabajar sobre la base de que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Asamblea General de la ONU, 1948), y la educación tiene un rol protagónico en tal sentido. Por ello creímos desde un principio que era necesario un acercamiento de las “distancias” geográficas y generacionales existentes entre la ciudad y el campo, entre niños, jóvenes y adultos mayores. Además, visualizamos en el transcurso del trabajo compartido que la educación debe tener presente, en el desarrollo integral de sus educandos, un desafío clave y central: “a) aprender a conocer; b) aprender a querer y sentir; c) aprender a hacer; d) aprender a convivir; e) aprender a ser; f) aprender sobre el conocer, el querer y el sentir” (García, E., 2009) El aprendizaje no se debería circunscribir a un determinado espacio (aula-institución), sino que podemos aprender de la diversidad de contextos y personas. Desde el Liceo José Alonso y Trelles de Tala, nos hemos permitido convivir en los diferentes espacios en los que transcurren nuestras vidas y además, observar lo complejo y diverso de la sociedad. Pero a la vez, queríamos encontrar las semejanzas e interdependencias entre todos nosotros, para pensarnos como una comunidad integrada y empática con cada una de las realidades que conviven en nuestros lugares. Para emprender la experiencia educativa en el medio, pensábamos que la participación estudiantil era una oportunidad de avance hacia una verdadera acción educativa-participativa en la que los jóvenes estudiantes de la Educación Media tuvieran un rol más activo como “promotores de derechos” y emprendedores de mejores prácticas. Compartíamos que: “La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe

ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes” (Ley N°18437,2009). Para lograrlo, incorporamos la metodología de proyectos en el aula, a fin de alcanzar el desarrollo personal y comunitario, favoreciendo la formación ciudadana y la autonomía de los jóvenes. Se apuntó a poner al educando en el centro del quehacer educativo y a reconfigurar el rol docente a un sentido de orientador y guía de los aprendizajes.

**Descripción-narración:** Acompañados de una cultura institucional que hace años se piensa de “puertas abiertas” a la comunidad, se logró conformar un grupo de trabajo voluntario integrado por docentes y estudiantes, en el que se tendió a profundizar el acercamiento del liceo al territorio. Se realizaron visitas a las escuelas rurales y urbanas, así como también a los hogares de ancianos de nuestra comunidad. El desarrollo de la propuesta se llevó a cabo en conjunto por estudiantes de ambos ciclos, docentes y equipo de dirección, con los cuales habíamos observado y diagnosticado el gran deterioro de las relaciones interpersonales, y en consecuencia de los climas de convivencia saludable, en especial entre las diferentes generaciones. Se habían vivido situaciones complejas de discriminación, aislamiento, indiferencia, tanto a nivel áulico, como familiar y social. Con el fin de contrarrestar estas problemáticas es que se realizaron propuestas compartidas (talleres de sensibilización-formación, dinámicas lúdicas y recreativas, salidas didácticas, etc.). A partir del 2015, surge el proyecto “Vinculando generaciones”. Se cumplen actividades y se acompaña a los adultos-mayores, involucrándonos en sus intereses y a la vez, ellos en los nuestros, para generar una comunicación más fluida y real.

Desde el año 2016, el proyecto “Tendiendo puentes” entre la educación primaria y media, intenta reducir la sensación de soledad y desarraigo de la “continuidad educativa” de los futuros estudiantes a la Educación Media Básica. Este proceso de profundización y reformulación de los vínculos entre el liceo y la comunidad rural y urbana, con intervenciones pedagógicas y sociales en el territorio, promueve la “continuidad educativa” del alumnado escolar y seguimiento de su “trayectoria” en el cambio escuela-liceo. Por otra parte, se ha podido rescatar a través de las vivencias y relatos de los adultos-mayores, las “experiencias de vida” ya que significan un aporte de alto valor formativo para los más jóvenes. El aprender a vivir juntos ya no es consecuencia del orden

social, sino algo que debe ser construido deliberadamente, con experiencias educativas que propongan trabajar sobre la solidaridad como base del futuro pedagógico.

### Conocimientos emergentes de la sistematización de la práctica realizada:

Diariamente estamos reflexionando con el objetivo de lograr la mejora de nuestras prácticas educativas con nuevas iniciativas que apunten a acercar nuestro centro educativo al territorio y a la construcción de saberes que la apoyen. Ello nos permite continuar realizando diversas intervenciones pedagógicas pensadas desde la lógica del “aula extendida” e incorporar contenidos de índole interdisciplinar desde las Ciencias Sociales.

Hemos visibilizado cómo los niños-jóvenes-adultos-mayores cambiaban su actitud en el desarrollo de cada una de las actividades, soltándose, participando y disfrutando a medida que avanzaban los minutos, permitiendo que los jóvenes ganaran su confianza. El resultado final de cada visita-encuentro era: “- ¿Cuándo vuelven?”, “- ¡Muchas gracias por venir!”, “- ¡A la orden!”, “- ¡Deben venir!”.

“- ¡Estamos felices!”. También hemos percibido – en un grupo de trabajo - expresiones de los jóvenes valorando haberse permitido creer en sí mismos, y haber sido capaces de poder llevar adelante esta metodología de aprendizaje, con iniciativa, entusiasmo, autonomía, confianza y elevada responsabilidad. Pero también, se logró observar, junto a las maestras y encargadas de las residenciales, lo importante de este tipo de acciones, consideradas de impacto social positivo, en las que surgen necesidades afectivas, generación de vínculos y encuentros con otras generaciones. La ampliación del número de visitas a escuelas y a hogares, nos llevó a diversificar las actividades realizadas con el afán de vincularnos y conocernos más, al darnos la información necesaria para atender necesidades que a veces son “invisibles” para el resto de la comunidad y así, poder difundirlas. Esta propuesta educativa seguirá incentivando la promoción de los DDHH a través de acciones que apunten a la motivación y a la igualdad de oportunidades, sin importar el medio y la edad. Además, continuará promoviendo el ejercicio de la participación con la consiguiente resignificación del centro educativo como espacio dinámico para

mejorar los vínculos en la comunidad. En síntesis, lograr la confraternización es una muestra del sentir de los jóvenes que participan de esta propuesta llevada adelante por ellos con gran entusiasmo, compromiso y calidad en lo académico, pero más aún en lo humano, con humildad y cercanía en el contacto con las generaciones más vulnerables de nuestra sociedad: los niños y ancianos.

### Referencias bibliográficas:

- ASAMBLEA GENERAL DE LA ONU (1948). "Artículo 1º, Declaración Universal de los Derechos Humanos", París. Extraído de: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- ASAMBLEA GENERAL DE LA ROU (2008). *Ley General de Educación*, "Ley N° 18437, Artículo 9º "De la participación", Montevideo, 2009. Extraído de : <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>
- GARCÍA GARCÍA, E. (2009). "Aprendizaje y construcción del conocimiento" en: LÓPEZ ALOSO, M. C. y MATESANZ DEL BARRIO, M. (Eds). *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad* (pp. 21-44). Madrid: Biblioteca Nueva. Dpto. de Psicología Básica. Procesos cognitivos, Universidad Complutense de Madrid, 2009.

## La imagen como documento: una sinergia entre la Historia y la Comunicación Visual. Una experiencia interdisciplinaria en 4° año nocturno del Liceo N°33, 2018.

*Enrique Cederbaum*

Liceo N°33 de Montevideo

### Fundamentación y objetivos:

Dentro del programa de Comunicación Visual para 4° año de Liceo (1er. año de Bachillerato Diversificado) se encuentra la Unidad 2: **“La Imagen como Documento, observación, investigación, proyectación”**. Esta unidad temática posee un amplio contenido a desarrollar, y a la vez es muy abierta, ya que cada docente puede generar sus propios trayectos dentro del tema de un modo muy personal y creativo. Por tratarse de un curso para adultos semestral en el Liceo N°33 Nocturno (Plan 1994, Martha Averbug), he diseñado la propuesta de trabajo basándome en los principios de la Andragogía.

La Andragogía, es *“el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender”* (Knowles, 1980, pág. 43). Se trata de una población estudiantil adulta y muy heterogénea, que es responsable de su propio proceso de aprendizaje, valiéndose de su propia experiencia de vida como recurso útil para lograrlo. Disfrutan de los desafíos a partir de *“situaciones problema”*, siendo muy receptivos a los incentivos siempre que entiendan los motivos y la importancia de lo que aprenden. Esto se vincula con el aprendizaje ubicuo tal como lo plantea Monfort (2017) en su libro *“Próxima Parada”*, quien deja en claro que las personas no aprenden solamente en las aulas o dentro de los centros educativos, sino que el aprendizaje es permanente en cada acción diaria dentro de la cotidianidad de nuestras vidas, ya sea en los momentos de trabajo, diversión, paseos, compras, intercambios sociales, etc. Tomando en cuenta esta fundamentación, surge como objetivo central que los propios

alumnos puedan construir el concepto de "IMAGEN COMO DOCUMENTO". El proceso se desarrolla en tres etapas: la primera basada en la investigación a partir de un material teórico coordinado con el docente de Historia partiendo de un texto del historiador Peter Burke (2005), la segunda pone el énfasis en la reflexión y el análisis de documentación visual personal (fotografías propias de la historia de cada alumno), y la tercera toma artistas plásticos como referentes para profundizar los conceptos y poder entenderlos aplicados en el mundo de la Comunicación Visual. Para ello se trabaja con la obra de Nicolás García Urriburu (Argentino), Andy Warhol (EEUU), Pablo Picasso (España) y Roy Liechtenstein (EEUU). Además del objetivo central, existe un segundo objetivo implícito en la propuesta que apunta a ampliar la formación cultural de los alumnos y desarrollar el aprendizaje de estilos y vanguardias en forma paralela al tema central, fomentando en los estudiantes una ampliación de la cultura visual.

### Descripción-narración:

Al comenzar la propuesta, se entrega a los alumnos un material teórico que se coordinó previamente con el docente de historia. Deben estudiarlo para la clase que va a comenzar con la Unidad Temática y se les solicita que con el material ya leído busquen imágenes de sus propias historias de vida, que consideren de valor documental. En la clase introductoria se debate sobre los contenidos del texto y se analizan las imágenes traídas por los alumnos, definiendo si tienen o no valor documental y fundamentando el porqué de sus afirmaciones. Como segunda etapa, se les presenta al artista plástico García Urriburu, se trabaja con el racional de su obra, se desarrolla el concepto de intervención y la transformación de lo comunicacional en una imagen. Se solicita a los alumnos imágenes de hechos históricos que los movilicen, cuyo valor sea documental<sup>1</sup> y se plantea una primera actividad práctica de intervención en las imágenes con la técnica del óleo pastel y aguarrás para generar una transformación no meramente estética, sino de contenido comunicacional visual, desarrollando el concepto de idea fuerza detrás de cada producción. A la vez, se complementa lo producido con una

---

1 Se trata de imágenes que contengan un real valor documental, origen, autor, año, lugar geográfico.

justificación escrita detrás del trabajo. Por último, se presentan otros artistas como los mencionados en la fundamentación al comienzo del texto. Se trabaja a partir de ellos los fundamentos que llevan al desarrollo de los estilos y las propuestas estéticas, profundizando el valor documental de las diversas obras de arte y lo que se puede decodificar a partir de la narrativa visual de estas. Finalmente, se los invita a elegir una de las corrientes o uno de los artistas y generar, en base a la opción tomada, una producción visual en técnica libre que exprese y/o documente la realidad del Uruguay y la sociedad uruguaya hoy en el SXXI. (el nuevo uruguayo, el consumo, la diferencia de clases, la inmigración, la democracia, etc.). Al igual que la actividad anterior se solicita una fundamentación teórica y se plantea este trabajo con valor de prueba final para cerrar el semestre.

### Conocimientos que emergen de la sistematización de la práctica presentada:

Luego de aplicada la experiencia en los dos semestres a dos grupos diferentes se concluye que la misma ha sido muy enriquecedora tanto para los alumnos como para los docentes de las asignaturas involucradas. Se ha producido un fenómeno curioso en función de que un grupo tuvo Historia en el segundo semestre y el otro en el primero: al estar cruzados los semestres con Comunicación Visual se han generado desarrollos diversos en los alumnos, en cuanto a sus procesos de aprendizaje y nos ha modificado a los docentes los procesos de enseñanza, ya que el grupo que tuvo previamente Historia pudo desarrollar la parte teórica con mayor profundidad y los resultados de las producciones gráficas destacaron frente a los del primer semestre. De todas formas, se apreció un gran disfrute por parte de los alumnos durante el proceso en cada una de las etapas, generándose niveles de involucramiento y compromiso muy elevados. Se cumplieron los objetivos en su totalidad. Se amplió la cultura visual de los estudiantes, desarrollándose en ellos, pensamientos que se hicieron visibles claramente en sus producciones y sus resultados. Sin lugar a dudas, es una experiencia para seguir desarrollando y ajustando en función de los tiempos de aula y de las coordinaciones disponibles entre los docentes, pero que vale la pena desde todo punto de vista, sobre todo en cursos semestrales que requieren de un desarrollo de

habilidades en los alumnos. Estos contenidos son ideales para poder trabajar con ellos.

*“El aprendizaje debe entenderse como un marco en el que el alumnado lleve a cabo su trabajo: el aprendizaje no se limita al aula, se amplía a otros entornos.”* (Pallarés, M.; Chiva, Ó., 2017, pág. 128).

### Referencias Bibliográficas:

KNOWLES, M. S. (1980). *The modern practice of adult education*. Cambridge: Cambridge Adult Education.

MONFORT, N. (2017). *Próxima Parada: de la revolución a la acción*. Rosario: Logos.

PALLARÉS, M.; CHIVA, Ó. (2017). *La pedagogía de la presencia. Tecnologías digitales y aprendizaje-servicio*. Barcelona: UOC.

# Proyecto joven lector desde una mirada inclusiva

Natalia Elizalde y Rosana Sosa

## Fundamentación

El trabajo interdisciplinario realizado desde el año 2017 en el liceo Nro. 32 “Guayabo”, permitió hiciéramos del proyecto<sup>2</sup> “Joven lector” (2017) un mediador estratégico para trascender los ámbitos de aula e instituciones educativas, acercando la lectura a través de dos lenguas: idioma español y lengua de señas uruguayas (LSU). Los objetivos de nuestra labor se centraron en posibilitar nuevos espacios pedagógicos mediados por los libros entre estudiantes sordos y oyentes e integrar a diferentes instituciones educativas de enseñanza pública y privada a través de nuestros jóvenes lectores y LSU. Entendemos que toda relación mediada por los aprendizajes, genera un vínculo que se funda con el otro o muchos otros, en el que el educador tiene la responsabilidad de<sup>3</sup> ofertar los bienes culturales socialmente válidos. Estamos haciendo referencia a que todo acto de educar implica la responsabilidad del agente no solo en lo que oferta, sino en cómo lo oferta. Es entender-se dentro de un<sup>4</sup> vínculo con otro/s, mediado no solo por la cultura, sino por las tensiones que la propia relación educativa genera (pues esta es siempre asimétrica). Abrir la oferta permite que el sujeto produzca aprendizajes, por lo tanto, el acto

---

2 Unos de los objetivos principales de dicho proyecto de ANEP, es poder conformar equipos de trabajo de educadores/as y estudiantes en los centros de enseñanza, tendientes a fortalecer los vínculos educativos a través de la lectura.

3 “No alcanza con ofrecer un objeto cultural para que alguien lo tome, pero sin oferta no hay posibilidad de que sea reapropiado. Es necesario saber que es bien posible que lo ofertado genere a veces demandas no necesariamente coincidentes con lo esperado ni con lo ofertado (...)” Frigerio, G. Diker, G. 2005:27

4 “vínculos de la cultura. (...) donde *“sus logros lo serán en la medida en que el sujeto realice sus propias aproximaciones”* (Tizio, H, 2015:66)

educativo trabaja desde la analogía de las experiencias, educador/educando y viceversa. Desde esta concepción de educación, realizamos la adaptación del proyecto joven lector para estudiantes sordos e hipoacúsicos. Nuestro objetivo principal era que estos estudiantes se apropiaran de los textos a través de su lengua madre y que compartieran espacios de lectura con estudiantes oyentes dentro y fuera de la comunidad educativa. Lo lúdico nos permitió acercar los libros a nuestros jóvenes, generando estrategias mediante sus propias experiencias procedimentales, las analogías (haremos como si fuéramos lectores, por ejemplo) y situando las actividades con otras previas. A través de las intérpretes como actores educativos mediadores entre educadoras y educando, nos fuimos acercando a los textos en cuanto a: contenido, pausas, finalidad, gestos, escucha personal y compartida y comenzamos juntos a descubrir otras formas de atesorar los libros. La riqueza del bilingüismo se instaló en el espacio educativo, descubriendo y redescubriendo nuevas señas, haciendo de la lectura una danza viva de gestos y manos.

## Descripción

En el año 2017 realizamos encuentros semanales de Joven Lector en la biblioteca del liceo No. 32 a partir de una convocatoria abierta y extracurricular. Participamos como docentes junto a la profesora Beatriz Sarli. Ocho jóvenes entusiastas hicieron suyo el proyecto y tomaron las riendas, fortaleciéndose grupalmente. En el año pudimos formalizar ocho encuentros en el jardín Nro. 291 de Montevideo. La actividad fue coordinada con la maestra Elena Correa. La interacción y socialización, mediada por los libros se hizo presente entre adolescentes, niños y niñas, compartiendo juegos y sembrando lectura. El aula fue el espacio de acción ciudadana, de participación sociocultural. Aula testigo de la construcción de la identidad de todos los sujetos contenidos en esa práctica. En este mismo año, las docentes se cuestionan la exclusión de los jóvenes sordos de este proyecto, por no estar planteado desde el ámbito institucional. Apostando a la inclusión y embarcándose en la incertidumbre implícita en cada acto educativo, acercan los juegos y los libros del proyecto a sus estudiantes sordos de 3er. año de ciclo básico. Abordan la lectura en toda su complejidad desde la lengua de señas uruguaya (LSU), apostando a su riqueza y a la expresión corporal. Los cuentos se transformaron, la lectura

se transformó; la voz se trasladó a las manos y los rostros de los jóvenes. La palabra se hizo movimiento vivo y las sonrisas se instalaron en sus caras. Era la satisfacción por un “raro” objetivo logrado. Los cuentos ahora eran suyos, se los contaban entre ellos. Para muchos era la primera vez que escuchaban un cuento en su lengua materna LSU. Un video realizado por CES, en abril del ciclo lectivo 2018, da cuenta de dicha experiencia inédita: proyecto de lectura pensado para oyentes es adaptado a estudiantes sordos en un pequeño liceo capitalino. Los espacios áulicos se vuelven a ampliar y los jóvenes lectores del liceo Nro. 32 salen nuevamente del centro de enseñanza. Reinventado el proyecto originario realizan tres encuentros interinstitucionales. El intercambio no será solo con instituciones públicas, el Colegio Santa Elena propicia el intercambio pedagógico, en los siguientes centros: Jardín Santa Elena (Montevideo), Jardín Santa Elena (Lagomar) y a nivel público el Jardín Nro. 214, ubicado en Camino Maldonado (Montevideo). A dichos encuentros asisten jóvenes oyentes y un estudiante hipoacúsico. Darwin de Barros, ex alumno del liceo de referencia, participa desde su convicción y compromiso con el proyecto. Las educadoras asistimos con la técnica intérprete María Eugenia Rodino, quien fue mediadora en las lecturas compartidas con los preescolares. A partir de las lecturas disparadoras e inclusoras consideramos pertinente realizar talleres de lengua de señas (LSU). CERESO posibilitó a través de recursos pedagógicos y humanos, que se pudieran ejecutar. Desde diversas actividades lúdicas compartidas nos acercamos al mundo sordo, buscando una seña para cada participante de la actividad y finalmente el aprendizaje de los números y los colores. El año 2018 sembró encuentros entre jóvenes, niños y niñas, entre instituciones públicas y privadas, permitiendo que el 2019 nos volviera a encontrar en algunas de dichas instituciones mediante la invitación de esos centros a nuestros jóvenes lectores (oyentes), a talleres de lengua de señas uruguaya.

### Conocimientos que emergen de la sistematización de la práctica presentada

El quehacer de las docentes fue pensado desde la concepción de que el acto educativo, es un acto ético - político que posibilita la apertura, la búsqueda y la adquisición de la herencia de la humanidad. Entender que el estudiante es

sujeto protagónico y participativo en la relación educativa, permitió que ellos se apropiaran del proyecto y su ejecución. La transformación, la adaptación de los libros mediante lo lúdico y la lengua de señas uruguayas, permitió un compartir intergeneracional e interinstitucional. La labor artesanal en el acto de ofrecer, habilitó otros recorridos educativos, que aún continúan tendiendo puentes socio-culturales a través de nuestros jóvenes lectores y del bilingüismo.

### Referencia bibliográfica:

FRIGERIO, G., DIKER, G. (2005) *Educación: ese acto político*. Del estante editorial. Argentina.

GUÍA DE JOVEN LECTOR. Administración Nacional de Educación Pública/ Políticas Lingüísticas. ANEP/CODICEN/PROLEE ISBN: 978-9974-711-86-0

TIZIO, H. (2015) *Clase 14: Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo*. Los aportes del psicoanálisis. Flacso virtual. Recuperado en: [frq.cvg.utn.edu.ar/mod/resource/view.php?id=3404](http://frq.cvg.utn.edu.ar/mod/resource/view.php?id=3404)

## Te amo, por eso, te respeto

Rossana Calcagno y Cecilia Froz

Liceo N° 72 de Montevideo

### Fundamentación:

En las etapas de vida donde se establecen los primeros vínculos: adolescencia y juventud, se forjan sus características. Los adultos deben estar atentos y acompañar ese proceso, siendo formadores de vínculos que fomenten buenas prácticas. Desde las primeras situaciones, en algunas relaciones de pareja donde uno de los miembros invade la privacidad, con un efecto controlador sobre el otro, hasta el momento en que estas se sustentan en la violencia física y el temor, se debe estar presente para interesarse, orientar y para brindar afecto. El amor y el respeto son dos aspectos de la vida que no debieran contraponerse. Sin embargo, las múltiples realidades muestran que esto sucede, generándose vínculos no saludables.

En la Ley 19580, el art. 5° inciso D se establece que *“El Estado, a través de sus diversas formas de actuación, debe promover la eliminación de las relaciones de dominación sustentadas en estereotipos socioculturales de inferioridad o subordinación de las mujeres...”*. Dado que el Estado lo conforma toda la comunidad de un país y que los docentes conviven con la población más vulnerable, donde *“más de 1 cada 4 mujeres de 15 y más años usuarias del servicio de salud público o privado en localidades urbanas del país, ha manifestado haber vivido episodios de violencia doméstica en algunas de sus expresiones”*<sup>5</sup> durante el 2017, todas y todos debemos comprometernos firmemente con esta causa y ser promotores y divulgadores de las buenas

5 Reperfilamiento de los equipos de referencia en violencia doméstica. Ministerio de Salud, marzo, 2017.

prácticas, para generar vínculos saludables, en el noviazgo, y en la cotidianeidad de cualquier ámbito.

### Objetivos:

- Vivenciar las prácticas saludables y/o las que no lo son, en parejas adolescentes, en este caso, heterosexuales, y a partir de eso, generar debate y reflexión.
- Reconocer qué formas de relacionamiento son saludables para fomentar el respeto, prevenir cualquier forma de violencia y estimular la comunicación en la pareja.

### Descripción:

Se trabajó en formato de taller y fueron destinatarias todas las personas del Centro Educativo (Estudiantes, Docentes, No Docentes, Familias).

Se convocó la participación de, por lo menos, dos parejas por cada turno (ambos liceales o uno de los integrantes extra liceal) para brindar testimonios de los tipos de vínculos afectivos existentes entre ellos. Estas declaraciones se presentaron de forma anónima en talleres, en cada grupo y posteriormente en la Coordinación Docente con instancias de reflexión y debate.

### Fases:

1.<sup>a</sup> **Diálogo con las parejas.** Acuerdos de participación en el proyecto.

En esta fase, la Profesora Referente de Sexualidad se reunió de forma privada con las parejas participantes.

2.<sup>a</sup> **Preparación de los testimonios mediante preguntas disparadoras:**

a. ¿Cuáles son las formas de relacionamiento con tu pareja que consideras son un mensaje de amor y respeto?

b. ¿Hay alguna actitud de tu pareja que te hace sentir menos libre e independiente de lo que eras anteriormente?

3.<sup>a</sup> **Presentación del testimonio en cada grupo y a la postre en la Coordinación docente mediante talleres.**

Para ello, se invitó a un número no mayor de 7 alumnos a conformar una brigada de trabajo. Se reunieron a contra turno junto con la Profesora Referente de Sexualidad, con la finalidad de preparar el primer taller a aplicar en un grupo del liceo. Estos jóvenes no formaban parte de las parejas que inicialmente brindaron las declaraciones.

En dicho taller se trabajó en equipos a partir de cartulinas con las frases que referían a las vivencias compartidas por las parejas y se solicitó a las y los participantes que las clasificaran en dos tipos de vínculos: saludables y no saludables, discutiendo su elección en cada caso. También se les solicitó indicar qué cambios harían para que los vínculos no saludables se convirtieran en saludables. Posteriormente, los estudiantes del grupo que recibieron el taller de parte de sus pares, debieron replicarlo en un nuevo grupo del liceo, conformando ellos mismos una nueva brigada de trabajo.

- 4.<sup>a</sup> **Debate.** El debate y la reflexión pretendían:
  - a. Reconocer los tipos de vínculos afectivos en: saludables y no saludables
  - b. Argumentar por qué son saludables o no
  - c. Indicar qué cambios realizarían en esas prácticas
- 5.<sup>a</sup> **Elaborar un informe a partir de los datos recogidos de los talleres**
- 6.<sup>a</sup> **Incluir la temática en una jornada institucional sobre Derechos Humanos** para representar artísticamente, mediante la intervención de los estudiantes, llevándose a cabo efectivamente un mural colectivo.
- 7.<sup>a</sup> **Acercamiento del informe a las parejas** para que pudieran manifestar si hubo o no cambios en su relación a partir de las buenas prácticas planteadas.
- 8.<sup>a</sup> **Comunicación del resultado** percibido por las parejas y el impacto que tuvo la propuesta a los integrantes de la comunidad educativa
- 9.<sup>a</sup> **Elaboración de estrategias** para aplicar el proyecto en otros centros (réplica) y permitir un intercambio liceal.  
Este ítem se encuentra aún en proceso.

## Conocimientos que emergen de la práctica presentada:

El monitoreo continuo por parte de docentes y no docentes, permite reconocer si se registra alguna evidencia de buenas prácticas en las parejas, así como en los testimonios de estudiantes que comúnmente cuentan sus historias. Con ellos, se ha podido promover buenas prácticas, que de hecho son un proceso más dentro de otros que tienen como objetivos la igualdad de derechos y el respeto de los Derechos Humanos.

Las más notorias evidencias han sido la participación, el compromiso, el entusiasmo, la integración de todos los estudiantes, aún de aquellos con dificultades físicas y emocionales, con logros positivos en sus actitudes, tanto académicas como ante la vida. También se puso de manifiesto el compromiso y la colaboración de los distintos actores institucionales

## Referencias bibliográficas:

DIARIO OFICIAL N° 29862: "Ley 19580", enero 9, 2018.

PETIT, I: "Reperfilamiento de los equipos de referencia en violencia doméstica"  
Ministerio de Salud, marzo 2017

## Sintiéndonos un poco más humanos

*Ana Lucía Ilardía – Soledad Torres*

### Fundamentación

El presente proyecto surge en 2018, con estudiantes de 2° año de Ciclo Básico del Liceo N° 56 de Montevideo. Involucra a las asignaturas Idioma Español y Biología.

Al comienzo del año, al trabajar en el Laboratorio de Ciencias, se detectaron sensibilidades muy diferentes al momento de abordar el estudio del cuerpo humano.

En una reflexión acerca de las prácticas educativas, se considera que las emociones humanas, son aspectos clave a tener en cuenta en la formación integral del estudiante.

“Las emociones, pueden ser consideradas como eventos o fenómenos de carácter biológico y cognitivo, que tienen sentido en términos sociales” (García, J. 2012). Su función principal es causar en nuestro organismo una respuesta adaptativa, ya sea a través de sensaciones de rechazo, o de acercamiento y aceptación.

Todos experimentamos emociones, aunque no siempre podemos controlar sus efectos. Fernández- Berrocal y Extremera (2005), plantean que “la regulación emocional incluye la habilidad de estar abierto a las emociones positivas y negativas, monitorear y dirigir las emociones propias y ajenas para promover su comprensión, su expresión adaptativa y el desarrollo de la persona”. Por este motivo, se consideró interesante el poder abordar estos aspectos a nivel educativo.

## Objetivos Objetivo General:

Promover el desarrollo de la inteligencia emocional, dada su importancia en los aprendizajes, la integración social y la vida de las personas.

## Objetivos Específicos:

- Visibilizar y jerarquizar el lugar que ocupan las emociones en la vida cotidiana y en los aprendizajes.
- Desarrollar capacidades para identificar las emociones, y para que esta toma de conciencia aporte al desarrollo personal y a la construcción de la autoestima.

## Descripción del proyecto

A. A comienzo del año, se conversó con los estudiantes, acerca de las diferentes sensibilidades que manifiestan las personas frente a algún hecho, o evento. Se contaron anécdotas de casos en los que, frente a una misma situación, varias personas manifestaron diferentes emociones. Se realizó un listado de emociones conocidas por ellos.

Se indagó: ¿se podría llegar a medir el impacto de las emociones en nuestro cuerpo?, si es así, ¿cómo sugerirías hacerlo?

Se realizó un diseño experimental. Los estudiantes acordaron herramientas de medición de parámetros físicos; se procesaron los datos obtenidos, y posteriormente se discutieron en clase.

Una vez finalizada esta etapa, se pensó en continuar:

Se planteó la pregunta: ¿Y si salimos del Laboratorio a nuestra vida diaria?

B. Valorando junto a Idioma Español “la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en los procesos educativos” (Mayer, J. y Salovey, P. 1997), se continuó el trabajo en forma interdisciplinaria.

- A partir de un cortometraje de la película “Intensamente”, los estudiantes

tomaron uno de los personajes, y relacionaron la emoción con una situación vivida en su vida. A continuación, narraron el acontecimiento elegido, y crearon un personaje en 3D.

- Se realizó un Taller vivencial en base a diferentes consignas, en el que se trabajaron los siguientes aspectos: identificación y expresión de emociones, cohesión de grupo, temor escénico, escucha activa y empatía.
- ¿Qué ocurre en nuestro cerebro cuando nos emocionamos? Se realizó un abordaje desde el punto de vista biológico. En base a la comprensión de los aspectos implicados, los estudiantes reflexionaron y compartieron “técnicas” que aplican, en situaciones en las que sienten que están por perder el control sobre sus emociones.
- La lectura: ¿un proceso pasivo? ¿Qué emociones “reconocemos” cuando leemos? Lo que leemos, ¿influye en nuestras emociones? ¿De qué manera? ¿Qué nos ocurre cuando “nos leen”? Se pautaron tres instancias de reflexión sobre la lectura de tres propuestas diferentes.
- Salida didáctica al Jardín botánico de Montevideo. Se propusieron dos instancias compartidas: la primera, un desafío colaborativo, aplicando una clave de reconocimiento de árboles y arbustos nativos (recurso creado por otros estudiantes). La segunda: una instancia de relajación consciente.

La propuesta planificada, apunta a favorecer el trabajo colaborativo, y el fortalecimiento de emociones positivas en contacto con uno mismo, con los compañeros, y con el ambiente natural que nos rodea.

- C. Cierre del proyecto. Al finalizar el año, se propone la elaboración y presentación de cortos (videos) por parte de los estudiantes. Se recogen en esas producciones audiovisuales las experiencias que han resultado significativas para los estudiantes durante el desarrollo del proyecto, apuntando a la construcción de un concepto de autoestima. Como instrumento de evaluación, se utiliza una rúbrica, empleada con fines de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

## Algunas Reflexiones

El proyecto ha permitido:

- Abordar la metodología del trabajo científico escolar, y promover la expresión

de un amplio abanico de emociones por parte de los estudiantes al realizar sus actividades diarias.

- Contribuir en el fortalecimiento del autoconocimiento de cada estudiante.
- Fortalecer el trabajo cooperativo a lo largo del proceso, con una continua toma de decisiones.
- Valorar y promover momentos de encuentro necesarios entre estudiantes y profesores fuera del aula.
- Hasta el momento, las reflexiones planteadas por los estudiantes (en forma oral y escrita), alientan a continuar trabajando en este sentido.

### Referencias citadas:

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y EXTREMERA, N. (2005). *La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de [http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo\\_de\\_mayer\\_salovey.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf)

GARCÍA RETANA, J. Á. (2012). «La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje». *Educación*, 36(1), pp. 1-24.

MAYER, J. y SALOVEY, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Book.

## Observar-se... acerca de una ocasión para formar-se

Lizzie Keim – Rosario Mariani.

### Fundamentación y Objetivos

La presente experiencia se sustenta en la consideración de la observación de las prácticas de enseñanza, - junto a la reflexión fundada en su análisis- como una actividad fundamental para *formar-se*<sup>6</sup>. Pensar cómo se enseña, qué saberes se movilizan en una clase, es una tarea compleja que puede abrir un espacio para analizar y analizar-se. Ello en virtud de que consideramos la dimensión más profunda de la observación en relación a la autoreflexión, es decir con el retorno *sobre sí mismo*. Hablamos de una ocasión para vincular la reflexión no solo con lo realizado en clase, sino también en relación a lo pensado y a lo sentido en la interacción con *otros*.

La experiencia apuntó -y apunta<sup>7</sup>- a observar yendo más allá del acto de ver, en tanto implicó intencionalmente que un enseñante le concediera a otro la posibilidad de mirar para interpretar. Hubo que exponerse a un otro "autorizado", que ingresaba al aula con sus concepciones de lo que es enseñar y aprender, con sus "filtros interpretativos" (Edelstein, 2011).

De esta manera, entendimos que la observación se podía convertir en una *mediación* de formación, interpretando e intentando documentar aquello que puede ser visto, oído y analizado por un colega de la misma u otra disciplina<sup>8</sup>. Hablamos de un *encuentro* y, en ocasiones - por qué no - de un desencuentro, de *miradas subjetivas*, intermediado por el objeto que nos reúne (enseñanza y

6 Aludimos al término formar-se en tanto seguimos a Gilles Ferry (1990) para quien la formación implica "... un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura." (Ferry, 1990, p.43)

7 Hoy sostenemos esta práctica desde los grupos que compartimos. Estamos convencidas de su incidencia formativa de esta experiencia que iniciamos en el año 2015.

8 En este caso Historia y Matemática.

aprendizajes de saberes) focalizado en la intención de mejorar las prácticas y por ende formar-se.

## Descripción-narración

La experiencia se inició hace unos años en el Liceo 29 de Montevideo. Allí desde los espacios de Coordinación, un grupo de docentes propuso generar acciones que apuntasen a la mejora de sus prácticas, teniendo en cuenta que ello repercutiría positivamente en el acompañamiento de los trayectos de los aprendientes. Inicialmente buscamos lecturas sobre el tema (entre ellas las incorporadas en esta sistematización). Leímos e interpretamos; obtuvimos así herramientas teóricas que fuimos discutiendo y las ajustamos observando clases “cinematográficas”<sup>9</sup>. Posteriormente, acordamos categorías para observar voluntariamente<sup>10</sup>. Finalmente elaboramos un calendario incluyendo fechas y horarios de visitas y espacios de intercambio de notas de observación y generación de análisis.

Tomamos la decisión de (ex)poner el cuerpo a los efectos de la mirada del otro y además, un colega generaría una escritura configuradora de una versión de lo acontecido. La experiencia nos desafiaba intelectualmente, tratando de desnaturalizar nuestras “rutinas”. El territorio de la privacidad cotidiana fue -y es- “invadido” con la intención de romper la soledad del trabajo docente: tenemos ante nosotros a un compañero y puede reconstruir la clase. En el intercambio posterior la idea es tratar de preguntar-nos: ¿qué enseñamos?, ¿cómo lo hacemos?, ¿por qué y para qué lo hacemos?, y fundamentalmente ¿cómo podríamos hacerlo mejor?

Desde estas acciones estamos convencidas que observar-nos es una oportunidad para volver a pensar las clases. Encontrarnos implica sacar las prácticas de un contexto tradicional (des-contextualizar) para ingresarla a

---

9 En esta fase inicial lo hicimos desde la observación de aulas registradas en películas tales como *“Entre los muros”* (2008) y *“La profesora de Historia”* (2014).

10 Categorías iniciales: Rol docente (Estrategias de trabajo/Enfoque disciplinar/Vínculo con los alumnos). Enseñanza de la disciplina (Jerarquización temática/Enseñanza de conceptos) Aprendientes (Relación con el saber/Dificultades de aprendizaje/Vínculo con pares y docente/Formas de trabajo) Recursos (selección y uso) Clima de clase (colaborativo, participativo/Resolución de conflictos)

otro contexto (re-contextualizar), el del análisis. Posibilita buscar la mejor coincidencia entre la acción interpretada y una dimensión conceptual, (proveniente de la experiencia, la pedagogía, la disciplina que enseñamos, el lenguaje cotidiano, entre otros) que cada uno de nosotros porta.

Dialogamos y escribimos, de alguna manera, “la puesta en palabras (...) garantiza la producción de sentido y la captura de la experiencia, de lo vivido con sentido (...) hacemos una representación -en el doble sentido de estar en lugar de y de volver a hacer presente- de lo acontecido” (Zavala, 2011. p. 99) De esta manera intentamos compartir la importancia de observarnos, en tanto nos permite acercarnos a la tarea del análisis<sup>11</sup>, de darnos cuenta de las situaciones interpretándolas junto a un “otro autorizado”.

### Conocimientos que emergen de la sistematización de la práctica presentada

Observándonos evidenciamos que el proyecto<sup>12</sup> que desarrollamos cuando enseñamos, se apoya en los vínculos que sostenemos con los aprendientes, pero al mismo tiempo se sustenta en la relación con el saber enseñado. Estas *relaciones intersubjetivas convierten a cada clase en un acto singular* y con sentido para el enseñante y los aprendientes<sup>13</sup>.

Reconocemos que al enseñar es importante la posesión del saber por parte del profesor, pero también es fundamental lo que puede hacer con lo “sabido”. De los registros y análisis evidenciamos que la relación con lo enseñado

---

11 Allí surgen preguntas: ¿Qué Matemática o qué Historia enseñó?, ¿Con qué criterios selecciono los contenidos a enseñar?, ¿Qué tipo de abordajes desarrollo para mediar en los aprendizajes?, ¿Hay alguna relación entre mi concepción de la disciplina y los abordajes que empleo?, entre otras. Caminamos en la búsqueda de respuestas

12 Empleamos el término “proyecto” remitiéndonos al concepto de J.M. Barbier (1991) quien postula que el docente piensa su clase produciendo una representación anticipatoria del acontecimiento futuro que imagina como posible. Realiza una actividad intelectual discursiva que nace en un contexto identitario. El proyecto contiene el saber disciplinar, pero también las experiencias del autor. Responde a qué, por qué y para qué enseñar en un determinado contexto.

13 Tal vez por ello el “tímido” Juan, de la clase de Matemática, se convierte en el “protagonista” de la clase de Historia, y la “conflictiva” María, que se niega a leer e interpretar documentos, resuelve con “entusiasmo” complejas ecuaciones de segundo grado. Así como también José sostiene el irrefrenable deseo de saber en ambas clases.

contiene una dimensión identitaria. Se enseña y aprende en referencia a nuestra historia, a nuestras concepciones, así como a nuestras relaciones con los otros; y por cierto a la imagen que tenemos de nosotros mismos y aquella que queremos dar.

Estas ideas preliminares representan un acercamiento a la naturaleza de algunas dificultades que percibimos<sup>14</sup>. Entendimos que compartirlas, mostrando las alternativas recorridas podía animar a otros a emprender nuevos caminos. Lejos estamos de trazar prescriptivamente recorridos. Tan solo buscamos compartir preguntas, experiencias, con la intención de mostrar que trabajar en y con equipos docentes puede ser una posibilidad de autoformación.

### Referencias bibliográficas

ÁVILA, Rafael. (2004) *La Observación una palabra para desbaratar y resignificar Hacia una epistemología de la observación*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional

EDELSTEIN, Gloria. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs. As. Paidós.

ZAVALA, Ana. (2010) *Formarse profesor de Historia en el Uruguay*. Montevideo Biblioteca Nacional.

---

14 Inconsistencias entre lo dicho y lo hecho, desfondamientos teóricos, vínculos con los aprendientes, cambios vertiginosos, diversas modalidades de evaluación, trabajo interdisciplinario, entre otros.

## El aula en el espacio. Nuevas formas de enseñar

*Adriana Madriaga – Yessica Cabral*

### Fundamentación

Los países de la región- y muchos en el mundo - atraviesan por una crisis educativa. Estamos navegando por espacios complejos en lo que respecta a la forma de distribuir el conocimiento y cada día que pasa, la tarea se vuelve más urgente.

Para superar esta crisis educativa debemos tomar los recaudos necesarios pensando fundamentalmente en la viabilidad de los proyectos que elaboremos y en el compromiso de acción para redefinir los pilares del aprendizaje profundo y significativo que Fullan (2018) precisa como “bueno para todos, pero especialmente efectivo para quienes están desconectados de la educación” (p. 30)

En la era de la cuarta revolución industrial encontramos transformaciones profundas. La variación de velocidad en las sociedades modernas y de la propia dinámica social nos hace repensar estrategias proactivas para lograr el equilibrio de fuerzas en función del cambio de paradigma educativo que necesitamos (Aguerrondo, 2002).

Uno de los impactos más significativos del siglo XXI en la vida cotidiana, en el acceso a la información y en la educación, son las tecnologías digitales. Las Tic son instrumentos mediadores de las relaciones entre los estudiantes, los docentes y el conocimiento. El desafío de las aulas es formar jóvenes y desarrollar sus habilidades en un mundo globalizado y conectado.

Este proceso de cambio educativo necesita reacomodarse a las nuevas necesidades de los estudiantes y las sociedades: es preciso un cambio de currículo pensando en qué habilidades y competencias necesitan para el mañana. Hoy se valora el desarrollo integral del estudiante mediante

aprendizajes profundos y significativos. La apropiación de las herramientas con las cuales lograr las competencias necesarias es la clave del futuro de los estudiantes.

Para lograr estos procesos de cambio, necesitamos innovar en educación con un proyecto que transforme la realidad atravesando los conflictos y riesgos sobre la base de los resultados. El trabajo debe hacerse en base a la colaboración responsable, solidaria y flexible de los docentes y los equipos de gestión involucrados y al protagonismo de los alumnos como creadores y destinatarios de un aprendizaje profundo.

### Descripción del proyecto

Siguiendo la línea expresada anteriormente, nuestra institución innovó en lo que respecta a la utilización de la tecnología virtual en el aprendizaje, de la mano del trabajo en duplas en algunas asignaturas, utilizándose en algunas de ellas el soporte virtual.

De la mano de las tecnologías digitales de la información y comunicación, que nos permiten desligar el aprendizaje del aula física, pudimos crear contextos inéditos para ofrecerles a los estudiantes la posibilidad de continuar los estudios en cualquier momento y en cualquier lugar.

Esta planificación estratégica estaba concebida a la luz de contar con docentes especializados en el uso de las Tic y su implementación en las aulas virtuales y en el trabajo en duplas, orientadas a alimentar la curiosidad del estudiante, sostenida con el trabajo de los docentes que utilizan muchas horas de su tiempo para coordinar diferentes y atractivas actividades.

Como argumenta M<sup>a</sup> Teresa Lugo (2010), los espacios de aprendizaje alternativos son un desafío que provoca para el estudiante el interés en una escuela o liceo con oferta de innovaciones y formatos diferentes de aprendizaje, que democratiza el saber para los que están dentro, pero también para los que están fuera. La idea es aprender de otros y junto a otros utilizando tecnología de bajo costo, ya que un celular y acceso a internet le estarían posibilitando al estudiante llegar a la sociedad del conocimiento.

En este entorno de aprendizaje, el liceo apostó a superar los índices negativos (utilizando el Monitor educativo) en alguna asignatura específica (Matemática)

Al momento, los trabajos realizados a través de Aulas virtuales y programas informáticos para incentivar a los estudiantes a concurrir a tutorías, han resultado sumamente exitosos. También ha sido un logro participar en actividades a nivel nacional e internacional de la asignatura, así como aprobar exámenes pendientes desde hacía algunos años.

### Logros de la sistematización. Reflexiones.

Junto a los reconocimientos obtenidos y a las instancias de socialización en las cuales han participado los estudiantes, destacamos la reinserción en el centro educativo de estudiantes que por tener la asignatura pendiente no podían continuar en el sistema, gracias al trabajo de la docente de la asignatura y a la protección a las trayectorias que realiza la institución.

La utilización de habilidades digitales enriquece el trabajo docente en el aula (física o virtual), al tiempo que aumenta las posibilidades de evaluación. La utilización de macro habilidades y el uso de herramientas para trabajar con estudiantes del siglo XXI complementan nuestra formación, acercándonos a un aprendizaje más holístico de ciudadanos del mundo globalizado.

Hoy la tecnología juega un papel sustantivo al servicio de la educación. Es importante comprender la oportunidad y usarla en beneficio del aprendizaje profundo y significativo, acompañando su empleo con un trabajo en equipo, con empatía y asertividad como principales características.

Sabemos de las dificultades que tenemos los docentes para salir de la zona de confort, para innovar o adentrarnos en las nuevas pedagogías. Por ello, el trabajo de la comunidad educativa, del director como gestor del cambio, permitiendo el desarrollo de un liderazgo distribuido y con estrategias de aprendizaje basadas en los estudiantes, son fundamentales.

Como idea final, planteamos la importancia de humanizar la tecnología para lograr verla como una herramienta que brinda un sinfín de oportunidades

a los estudiantes, así como a toda la ciudadanía, pues contribuye a reducir las brechas sociales y atiende a la diversidad en sus múltiples formas.

### Bibliografía de referencia:

AGUERRONDO, I & XIFRA, S. (2002). *Las escuelas del futuro. I Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Colección Educación.

FULLAN, M; McEACHEN, J & QUINN, J. (2018). *Aprendizaje profundo. Involucrar al mundo para cambiar el mundo*. Montevideo: Ceibal.

LUGO, M<sup>a</sup> Teresa (2010). *Liderar el cambio*. *Revista Espacioeducativo* (6) SADOP.

## Talleres de Tiempo Extendido: Beneficios para el aprendizaje en el aula.

Leticia Yañez- Yanina Melo

### Fundamentación y objetivos

*“El taller se constituye en la actividad más importante desde el punto de vista del proceso pedagógico, pues además de conocimientos aporta experiencias de vida que exigen la relación de lo intelectual con lo emocional y activo e implica una formación integral del alumno”.*

Nidia Aylwin

Organizar un taller es un desafío porque implica posibilitar que los participantes sean conscientes de su proceso de aprendizaje, que generen conocimientos y que se atrevan al acto creativo. Los estudiantes que ingresan a una institución con Plan 2006 que tiene la propuesta de Tiempo Extendido se encuentran con una oferta educativa más amplia y diversa. Estos centros contemplan las asignaturas tradicionales y, además, brindan espacios de aprendizaje con diferentes formatos que llegan a motivar, incluso, a aquellos estudiantes que no logran identificarse con la educación formal tradicional.

El taller es una actividad centrada en los participantes. En este formato, el tallerista es el que asesora, orienta, guía, siendo uno más del taller y aprendiendo también en el proceso. Esta situación hace indispensable una adecuada planificación de actividades de acuerdo con los intereses, las necesidades y los objetivos para los cuales el taller se planteó. Lo fundamental en el tallerista es estimular en los estudiantes la autonomía, es decir, su capacidad de pensar y actuar por sí mismos, con sentido crítico. A través de este proceso que guía hacia el fortalecimiento de la autonomía, se logra que los estudiantes desplieguen habilidades, estrategias y métodos hacia un taller más autogestionado. Todos

estos aspectos hacen que el estudiante sea el protagonista de estos espacios educativos con formatos que estimulan aprendizajes, beneficiosos para el quehacer cotidiano, fortalecedores de su autoestima y de sus vínculos con sus pares. Logran cambios individuales en sus experiencias de vida y en el aula, y esos son los principales objetivos a alcanzar.

## Descripción

En el centro donde trabajamos (Liceo N°60) se vienen implementando diferentes talleres desde el año 2016, los alumnos pueden optar a cuáles y cuántos asistir. Cada taller tiene un límite establecido de asistentes, pero la modalidad permite que haya movimiento y rotación de estudiantes durante el año. Los talleres que se implementan actualmente en el liceo son: Fútbol, Maquillaje artístico, Danza y teatro, Tejido y costura, Robótica, Pintura en madera, Reciclaje. Además, por parte del M.E.C. se brindan otros talleres: Cine y Huerta orgánica.

Todos los talleres desde el comienzo han tenido muy buenos resultados, pero este año hemos notado que la asistencia de los estudiantes es mayor a otros años y por eso queremos destacar el impacto que han tenido estos talleres sobre ellos.

Cuando un estudiante ingresa a primer año y se enfrenta a la modalidad de taller por primera vez, existe siempre un período de adaptación a esta forma de trabajo. En dicho período se enseña a los estudiantes las técnicas y actividades del taller que serán parte central del trabajo, pero sobre todo comienza un período de conocimiento entre pares y con el tallerista, que será importante para generar un ambiente relajado y de confianza donde el estudiante podrá sentirse cómodo y manifestar sus gustos y opiniones. Una vez logrado el ambiente, se abre la puerta a la creatividad, y se producen sugerencias y debates por parte de los alumnos, que enriquecen el taller enormemente.

## Conocimientos que emergen de la sistematización de la práctica

Lo que resulta interesante es que, al pasar el tiempo, los estudiantes que comenzaron el taller desde el principio, se vuelven monitores y guías de otros que deciden empezar más adelante. Se desestructura la modalidad docente-estudiante y comienzan a verse oportunidades de enseñanza-aprendizaje de educandos a educandos. Esto evidencia un crecimiento significativo en la

autoestima de esos estudiantes que sienten tal confianza en su trabajo que están seguros que pueden mostrarle a otro cómo se hace.

Habiendo trabajado como docentes de aula por más de 10 años en la institución, podemos afirmar que la falta de seguridad en sí mismos ha sido una dificultad y una constante en los estudiantes del Liceo 60 desde sus comienzos. Por este motivo, resultan tan importantes esas demostraciones de superación que muchos han manifestado a través de los talleres. Por ejemplo: estudiantes que no hablan en clase por extrema timidez pero a través del taller de Teatro y danza logran superarla y realizar una presentación frente a todo el liceo; estudiantes que tienen todas las asignaturas curriculares insuficientes, porque según ellos “no pueden, no sirven, no saben” y a través del taller de Robótica logran generar confianza como para pensar que “sí, capaz que con lo otro también puedo”; estudiantes que no entregan láminas porque “yo no sé dibujar” pero a través del Taller de Pintura comienzan a recibir felicitaciones por sus trabajos y eso los ayuda a animarse a mostrar su creatividad; e incluso estudiantes que por su historia de vida no creían poder llegar a nada y se suben a un escenario para recibir un premio por su actuación en un corto del Taller de Cine.

Todos estos ejemplos son ciertos y sucedieron en el Liceo 60 y lo más importante, cada día hay más ejemplos como esos. En varios talleres estamos cumpliendo el cuarto año y el proceso que se ha llevado a cabo y lo que se ha logrado con esos alumnos que pasaron por algunos talleres durante sus tres años en el Centro no tiene límites y no termina cuando egresan del liceo, ya que en muchos casos solicitan poder seguir asistiendo y se vuelven una ayuda para el docente tallerista y una experiencia invaluable tanto para ellos como para los estudiantes que comparten el taller.

## Bibliografía

Páginas web:

<https://www.magisterio.com.co/articulo/como-desarrollar-la-creatividad-en-el-aula-desde-el-taller-educativo>

<https://www.magisterio.com.co/articulo/el-taller-educativo-y-su-fundamentacion-pedagogica>

[https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2016/designaciones\\_2016/Doc\\_en\\_profundidad\\_de\\_TC\\_y\\_TE.pdf](https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2016/designaciones_2016/Doc_en_profundidad_de_TC_y_TE.pdf)



## Yo también soy la voz del Derecho: proyecto interinstitucional e interdisciplinario.

*Teresita Alvez - Natalia Obelar*

### Fundamentación y objetivos:

Las propuestas educativas que fundamentan la importancia del aprendizaje basado en proyectos han comenzado a cobrar fuerza en los sistemas educativos latinoamericanos debido a la necesidad de pensar en alternativas pedagógicas que permitan motivar a los estudiantes. Se considera que este modo de trabajar constituye una forma de consolidación de los aprendizajes adquiridos y permite mantener a los jóvenes comprometidos con el aprendizaje. La realización de tareas multidisciplinares sustentadas en la colaboración y la cooperación, sumadas al constante ensayo y error, terminan por enseñar a valorar al aprendizaje y despertar el deseo por aprender. Es por este motivo que desde el año 2016 decidimos utilizar el espacio de coordinación para generar proyectos anuales que tomen temas de actualidad, de interés para los educandos. De este modo, cada estudiante puede establecer su ritmo de participación e incorporar sus intereses al aula. La forma de aprendizaje propuesta no solo implica la adquisición de conocimientos, sino que además proporciona al alumno nuevas estrategias y herramientas que fomentan la expresión del pensamiento crítico. Al ser un trabajo cooperativo, los “alumnos pueden comunicar más fácilmente que los mismos maestros o profesores”. (Durán, 2011). En esta oportunidad, expondremos el trabajo que se está llevando a cabo actualmente con 138 estudiantes de tercer y cuarto año de las instituciones Liceo N.º 2 de Pando “María Julia Hernández de Ruffinatti”, Escuela Técnica de Pando, Escuela Técnica de Tala y Colegio Creemos.

### Descripción de la actividad:

La estrategia metodológica diseñada para el 2019, “Yo también soy la voz del Derecho”, consiste en un proyecto de carácter interinstitucional e

interdisciplinario de participación de tres instituciones públicas y una privada. Se centra en el estudio de los Derechos Humanos como eje transversal de las asignaturas Historia, Matemática, Música y Literatura y en el ABP, como un ejemplo de integración de las nuevas pedagogías en el aula. Como fue explicado anteriormente, este proyecto tiene una duración anual y es por este motivo que se dividió su implementación en cinco etapas. En una primera instancia, se trabajó sobre una propuesta diagnóstica que tomaba como fuente textos expositivos y noticias sobre distintos tipos de violaciones de los Derechos Humanos. Los jóvenes tuvieron la oportunidad de exponer lo que conocían con respecto a este tema, y además se creó un espacio de intercambio para que pudieran poner de manifiesto sus opiniones e intereses. El poder exponer desde sus vivencias les permitió comprender que existían inquietudes comunes entre los distintos integrantes de la clase y fue a partir de este punto, que se dio lugar a la segunda etapa del trabajo: creación de subgrupos que desarrollaran una línea de trabajo propia. A través de una ficha que cada subgrupo debió completar, se crearon microsistemas de trabajo identificados con un nombre, un logo, un lema y un Derecho Humano a investigar.

Se trabajó de acuerdo a un cronograma que busca ordenar los procesos de este trabajo, de acuerdo a este criterio se tomaron los meses de marzo, abril y mayo para llevar adelante las etapas uno y dos.

Durante todo el mes de junio se trabaja en la tercera fase, denominada: enseñando sobre lo aprendido, ya que los estudiantes, en la medida en la que se sienten preparados, empiezan a exponer sus investigaciones dentro y fuera de sus instituciones de referencia. Algunos equipos deciden trabajar de forma convencional en una típica clase expositiva, otros se valen del uso de la tecnología para crear cortos, canciones y recursos audiovisuales que den cuenta del camino recorrido y el trabajo realizado con el material adquirido durante el proceso. Los más arriesgados optan por la realización de obras dramáticas, la presentación en vivo de raps o las irrupciones urbanas. Estos trabajos se exponen en jornadas de intercambio a través de las cuales todas las instituciones participantes del proyecto se visitan, fomentando la socialización, el intercambio y la evaluación entre pares.

Las semanas posteriores al receso de julio y la totalidad del mes de agosto estarán destinadas a la realización de más jornadas de intercambio entre las instituciones participantes, así como a la escritura de guiones para la creación

de cortos cinematográficos- de este modo se comienza a transitar el cuarto ciclo del proyecto- que se estrenarán en un festival de cine a realizarse el 8 de noviembre del presente año. Con dicho evento estaría culminando la quinta y última etapa de nuestro trabajo.

### Conocimientos que emergen de la práctica sistematizada:

Como puede comprenderse, los Derechos humanos fueron el punto de partida, pero a partir de esta línea temática los jóvenes tuvieron libertad para proponer el estudio de personalidades o problemáticas que se acercaran a sus intereses. De este modo, hoy se cuenta con 23 grupos de trabajo, y cada uno de ellos presenta un perfil de investigación distinto. Podemos encontrar exposiciones que van desde el aborto, la violación a la libertad de expresión durante regímenes totalitarios, el derecho a la libre circulación o el grafiti como una forma de expresión. De esta forma, se hace evidente cómo las buenas ideas “construyen capacidades y apropiación”. (Fullan, 2015).

Autores como Vergara (2015) hablan de la necesidad de que estos procesos estén acompañados del apalancamiento digital, punto con el que también se trabaja a partir de plataformas educativas y páginas webs creadas por los propios adolescentes.

Se trabaja en base al intercambio, la socialización de conocimientos y de incertidumbres; de esta forma se muestra a partir del ejemplo que un mismo tema puede tener más de un enfoque y que todos tienen habilidades que forman parte de sus fortalezas.

Como último punto, nos interesa destacar que se logra acercar a las familias y a la comunidad al centro educativo debido a que existen instancias en las que son invitados a participar.

### Bibliografía:

DURÁN, D. (2011). *¿Solos ante el peligro? Las gafas que nos impiden ver la importancia de las interacciones entre los alumnos*. En Castelló, M (coord.): Enseñar a pensar. Sentando las bases para aprender a lo largo de la vida. Madrid, España: Ministerio de Educación y ciencia.

FULLAN, M. y LANGWORTHY, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las Nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Londres: Pearson

VERGARA RAMÍREZ, J. (2015). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyecto (ABP) paso a paso*. Madrid, España: SM.

## Dupla pedagógica: sexualidad y filosofía. Análisis de una experiencia en el Liceo N° 4 de Montevideo.

*María Fernanda Palombo - Juan Sebastián Peralta*

### Fundamentación:

Un proceso de enseñanza - aprendizaje, si bien enfocado en lo particular, no puede dejar de lado el objetivo mayor que es contribuir al desarrollo de la persona como sujeto. Es decir, como entidad bio-psico-socio-cultural. De ahí la importancia del desarrollo de acciones pedagógicas que fomenten una comprensión sistémica del sujeto. De esta forma los diferentes saberes particulares quedan ubicados en el marco de una experiencia humana que es totalizante. Por esto, la necesidad de la síntesis significativa es fundamental. De esta forma, los saberes se transforman en herramientas en las manos de las personas. Desde esta perspectiva, las condiciones de aula pueden configurarse en un encuentro que haga posible la pregunta, la reflexión, la búsqueda de argumentos propios.

Una dupla pedagógica permite realizar una intervención por medio de la cual un mismo objeto puede ser abordado desde perspectivas diferentes, complementarias y/o desdoblar las diferentes capas de sentido de un fenómeno y sus implicancias. Implicancias que suponen construcción y deconstrucción conjuntas, de estudiantes y docentes en diálogo. Se constituye de esta manera una forma de trabajo interdisciplinario en la perspectiva de Ander Egg (1994) ya que es intercambio entre disciplinas, una forma de predisposición ante la complejidad de la realidad como totalidad, que permite tender a la integración significativa.

## Descripción – Narración:

Planificamos realizar una intervención en un 5° biológico en el que me desempeño como profesor de filosofía. Trabajando dentro de la unidad de gnoseología, en el contexto de la reflexión sobre la teoría de verdad (Habermas) y de la validez social de las afirmaciones de un grupo dado, coloqué en el pizarrón la siguiente frase: “las personas cis tienen los mismos derechos que las personas trans.” Y el emergente de parte de los estudiantes fue: “¿Qué es una persona cis?”- Lo que dio pie para un diálogo pedagógico sobre los términos cis y trans.

Ya que en el liceo contamos con Profa. Referente en Sexualidad me contacté con ella para planificar una intervención conjunta a partir de esta cuestión. La idea inicial fue realizar un abordaje conjunto sobre sexualidad y filosofía a partir del emergente relatado. Planificamos una clase a partir del principio del homo mensura de Protágoras: “El hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto que son y de las que no son en cuanto que no son”, frase que yo había trabajado en clase sustituyendo hombre por ser humano. Como oportunamente planteó Ma. Fernanda, es importante poder pensar los significados que ese “hombre” tiene y sigue teniendo en algunos círculos en cuanto sinónimo de varón y poder cuestionar por qué ha sido así la construcción de ese campo.

A partir de ahí, nuestra idea fue reflexionar sobre la relación entre relativismo gnoseológico y género. Con el objetivo de introducir, clarificar y problematizar algunas ideas en torno a género, orientación sexual y heteronormatividad.

Propiciar este espacio, habilita a pensar el ámbito de aula desde una perspectiva de derechos y dar cuenta de las bibliotecas en torno a estas temáticas; la posibilidad de desnaturalizar, de poner en palabras el respeto, la tolerancia, las resistencias, lo distinto, lo diverso.

El disparador nos permitió reflexionar sobre el origen de las palabras, de dónde vienen las ideas que utilizamos en nuestro cotidiano, y qué es lo que hay por debajo de las mismas. Se generó una filosofía del lenguaje a partir de la formación de ambos docentes en filosofía, que nos habilitó a repensar categorías que sustentan y reproducen ideologías, roles y estereotipos; esto nos permitió pensar colectivamente sobre las ideas de varón, mujer, ser humano, femenino, masculino. Introducir las nociones griegas de “aner, andrós”: palabra específica para el ser humano varón y la noción de “ántrpos”

como el genérico atribuible a la especie. Y junto con esto pensar cómo se configuró una equiparación entre ser humano, hombre y varón.

Al ser preguntados por qué creían que esa asimilación había ocurrido trajeron a la clase reflexiones sobre el papel dominante de los varones en la historia de la cultura y del pensamiento, lo que fue apoyado y problematizado desde la función docente con los ejemplos de Hipatia de Alejandría, Aspasia de Mileto y Safo de Lesbos. Las reflexiones anteriores nos permitieron pensar juntos sobre el papel de las mujeres en la propia historia de la filosofía, el pensamiento y la ciencia en general. La totalidad de los estudiantes nunca había sentido hablar de alguna de esas mujeres, ni tenían información sobre su importancia para el desarrollo del pensamiento occidental.

A partir de este intercambio, los estudiantes colocaron en la conversación temas como las relaciones de poder en un noviazgo y las miradas estereotipadas que persisten a nivel social acerca de actividades propias de los varones y otras propias de las mujeres. Se configuró un espacio en el que fue posible identificar que no se trata de encontrar una verdad, sino de hacer explícito un marco de derechos.

### Conocimientos que emergen de la sistematización de la práctica presentada

La experiencia nos mostró como la función docente puede ser desempeñada por más de una persona promoviendo resultados significativos para todos los implicados en un espacio generado por los propios docentes y elegido libremente. Este tipo de trabajo implica el desarrollo de una escucha afinada, que tiene una dirección doble, hacia los estudiantes, y hacia el otro colega, de forma de participar con competencia y solvencia en el diálogo pedagógico. Permite recuperar de forma operativa emergentes que el otro colega no percibió, al mismo tiempo que generar líneas complementarias de diálogos que enriquecen la reflexión grupal.

Este tipo de acción pedagógica permite una retroalimentación para los docentes participantes al poder analizar cómo el otro ve el mismo asunto. También habilita el intercambio de bibliografía y técnicas, todo lo cual resulta en una mejora del desempeño individual. Al mismo tiempo hay una optimización de recursos humanos: división del trabajo en el aula, alternancia en el pizarrón y en la coordinación del diálogo pedagógico con los estudiantes.

La mirada, la escucha y el aporte del otro docente habilita a posicionarnos en una epistemología ética, de alejamiento del docente como autoridad para convertirse en un mediador de saberes, transversales y específicos.

Esta experiencia de aula es evaluada por estudiantes y docentes como significativa y tendiente a abrir nuevos espacios de diálogo.

### Referencias bibliográficas

ANDER-EGG, E. (1994). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.

GARCÍA-DAUDER, S. (2018). "Ciencia y feminismo. De la ignorancia oculta al saber silenciado". *Revista Mujeres y Salud*, 43, 24-26.

## Del liceo al barrio: 47 Comunica

*Ana García, Elisa Piani, Rosana Serra.*

### Fundamentación y objetivos

47 Comunica es, en primer lugar, una manera de enseñar y de aprender, una propuesta de trabajo que intenta acercar los estudiantes a la lengua española y a la ciencia de una forma diferente. El segundo aspecto esencial de este proyecto es la interacción del liceo con la comunidad. Mucho se habla de los centros de puertas abiertas y en ese sentido esta revista digital busca que los saberes que circulan en el liceo no queden puertas adentro. Es así que en el año 2018 nos propusimos dos objetivos: continuar explorando diferentes formas de trabajar en el aula y generar un canal de comunicación entre el centro educativo y la comunidad.

Luego de varios años de trabajo y reflexión con colegas sobre la relación entre la ciencia y el lenguaje decidimos aunar esfuerzos para generar dentro del aula micro espacios en los cuales la escritura fuera el eje vertebrador para comunicarse con el otro. Se eligió comunicar cómo y dónde se hace ciencia en Uruguay y de qué manera se divulga. A partir de ello, se consolidó un espacio de divulgación científica dentro de la revista digital 47 Comunica.

Todo Se Transforma, surgido en el año 2017, se constituyó en un espacio de divulgación científica inserto en un liceo, lo que le confirió características propias.

La importancia de la alfabetización científica, en la actualidad, es indiscutible. Tal como cita Rodríguez, Izquierdo y López (2011):

Respecto a la formación científica básica o “alfabetización científica”, Bernal y López (2005) afirman que del mismo modo que en su momento fue necesario alfabetizar –enseñar a leer y escribir– a la población para su inserción en la sociedad, ciertos conocimientos científicos hoy en día son

indispensables para desenvolverse en un mundo dominado, para bien o para mal, por las tecnociencias y sus consecuencias sociales, económicas y ambientales (p. 18)

Más allá de este aspecto característico de la enseñanza de las ciencias naturales le sumamos la intención de llevar el conocimiento científico a la comunidad, al barrio de nuestro centro de estudio. Si bien los liceos no son lugares de producción de conocimiento científico, ni sus integrantes productores de tales saberes, son espacios de circulación de saberes. Con la idea de democratizar el saber intentamos que el conocimiento se abra paso y llegue al barrio.

La característica fundamental de esa circulación es que es mediada por los estudiantes. De esta manera, ellos aprenden y son capaces de transmitir ese aprendizaje. Convertimos pues la enseñanza y el aprendizaje en algo a ser compartido, es decir, traspasamos el típico triángulo didáctico (saber, estudiante, docente) agregándole otro vértice, otro punto de encuentro, que es la comunidad.

Hace ya varias décadas José Pedro Martínez Matonte, maestro uruguayo, planteaba que la educación con la comunidad implica integrarse a ella y eso se da al “abrir la escuela para adentro y para afuera” (Martínez Matonte, 1987, p.35) Para nosotros esta idea implica que el liceo no solo recibe a la comunidad sino que se convierte en un lugar de intercambio de saberes, de reflexión y accionar conjunto.

Mucho nos falta para concretar de manera satisfactoria este objetivo pero la revista es una forma de ir acercándonos, no solo a nuestros objetivos, sino también a cada casa del barrio de La Teja y de la zona Oeste de Montevideo.

### Descripción y narración de la práctica.

La revista digital 47 Comunica comenzó siendo un trabajo realizado con los estudiantes de dos segundos años de Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria del turno vespertino en el liceo N° 47. Fue un proyecto coordinado entre las docentes de Idioma Español, Matemática y Ciencias Físicas en el espacio de Estrategia Pedagógicas Inclusivas (EPI).

Durante el transcurso del año se realizaron diversos talleres con periodistas,

fotógrafos y técnicos de la licenciatura de Corrección de Estilo de la Facultad de Humanidades de la Universidad de la República. Además se concretaron diversas salidas didácticas vinculadas a los artículos que se decidieron elaborar.

Cada artículo fue elaborado por estudiantes de ambos grupos a partir de temáticas elegidas por ellos o propuestas por las docentes. En clase de Idioma Español se analizaban los aspectos sintácticos y ortográficos. Posteriormente, la edición estuvo a cargo de las profesoras debido a la falta de recursos, tanto de computadoras como de programas de edición, en el centro educativo.

Las ediciones, con una periodicidad trimestral, se publicaron en la página web institucional. Las fotos de los artículos principales y de las portadas fueron autoría de los estudiantes. Cada entrega de la revista tuvo su sección de ciencias, *Todo se transforma*, en la que entre otros artículos figuran parte de la entrevista a la divulgadora científica española Marta Macho Stadler y un fotorreportaje sobre el Instituto de Investigaciones Clemente Estable.

Como cierre del año se organizó una actividad denominada Una tarde de ciencia en La Teja, en el teatro Progreso, abierta a la comunidad. En esa oportunidad, los estudiantes fueron los divulgadores científicos a través de experimentos, entrevistas a dos científicas y demostraciones de robótica. De esta forma, los saberes se compartieron con el barrio.

### A modo de reflexión de la práctica

Es difícil definir qué conocimientos generan este tipo de propuestas. Sin embargo, estas prácticas van transformando la manera de enseñar y aprender.

Actualmente las clases curriculares de la asignatura Idioma Español se convirtieron en el taller de elaboración de la revista. Es decir, una actividad iniciada en las clases de EPI, devino en una forma de enseñar. Los estudiantes aprenden su primera lengua compartiendo saberes, entre ellos los referidos a las ciencias. Esto los constituye, además, en mediadores entre los conocimientos socialmente relevantes y la comunidad.

Cuando los jóvenes se apropian de la escritura, se apropian de la escritura de sus *historias*, que junto con otras *historias* están siendo y haciendo La Historia.

## Referencias bibliográficas.

MARTÍNEZ MATONTE, J. P.,(1987), *Villa García por dentro. Una experiencia educacional interrumpida*. Montevideo, Uruguay: SON.

RODRÍGUEZ PINEDA, D., IZQUIERDO, M., LÓPEZ VALENTÍN, D.; (2011) *¿Por qué y para qué enseñar ciencias?*, en Rodríguez Gutiérrez, L. y García García, N., *Las ciencias naturales en Educación Básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI* (pp. 11-31). México D.F., México: Secretaría General de Educación.

## La evaluación y el desarrollo profesional docente

*Virginia Piedra Cueva*

### Fundamentación y objetivos

Existe una distancia importante entre la formación inicial docente y las capacidades que el ejercicio de la enseñanza requiere hoy, en un mundo que ha cambiado vertiginosamente. Se torna más imprescindible aún la formación continua.

Si el saber implica una acción situada y distribuida y el conocimiento una naturaleza social y cultural, ligada a “la capacidad de dialogar, cuestionar y autocuestionarse” (Litwin, 1999:) es esencial reconocer a los centros educativos como espacios privilegiados para el aprendizaje de los profesores, donde son protagonistas y sujetos activos en determinado contexto. Su aprendizaje “está mediatizado por sus trayectorias, es decir, por las características de su formación docente inicial o experiencia educativa previa, por las experiencias de perfeccionamiento anteriores, por los rasgos que asume su práctica, por las maneras en las cuales conciben su oficio y, por los problemas que enfrentan en las escuelas donde se desempeñan”. Por lo tanto, “cuanto más locales y situacionales sean los dispositivos de formación, mayor posibilidad tendrán de movilizar las trayectorias docentes, interpelar sus prácticas y permitir la reformulación de las identidades profesionales” (Castañeda, 2007, citado por Vezub, 2009: 10).

La narración contribuye a su vez, en dichos procesos formativos, a tomar distancia del hecho educativo, expresarlo, revisarlo y reflexionar sobre el mismo.

Bajo este supuesto el liderazgo pedagógico de los directores puede ser habilitante y promotor de los procesos formativos de los docentes, tanto a nivel colectivo como individual, promoviendo el desarrollo de la capacidad reflexiva, de autoevaluación, “la reconstrucción de sus saberes prácticos, la sistematización, documentación e intercambio de experiencias de enseñanza”

(Vezub,2009:10), haciendo “explícito el conocimiento implícito”, combinando “la reflexión sobre la experiencia práctica y la reflexión sobre la comprensión teórica de ella”. (Bolívar, 2005:4).

Para lograrlo resulta necesario desplazarse de la instituida evaluación sumativa del desempeño docente, el Informe anual al profesor, el que por varias razones no promueve el desarrollo de capacidades de los docentes, hacia una evaluación formativa.

La elaboración del Portafolio docente es una propuesta en este sentido. A su vez la práctica de autoevaluación de centro, incorporada gradualmente en el Liceo 56 desde el año 2016, es complementaria en la promoción de la reflexión colectiva.

**Objetivo general:** Fomentar el desarrollo profesional de los docentes en un liceo que paulatinamente se constituya en espacio de aprendizaje y producción de conocimientos.

### Objetivos particulares:

- Incorporar el Portafolio docente como instrumento de evaluación formativa, que promueve el pensamiento, la reflexión y autoevaluación sobre las prácticas.
- Entrelazar el Portafolio docente con otras prácticas que fomenten la reflexión colectiva (autoevaluación, intercambios y talleres en Coordinaciones).

### Descripción-narración

En palabras de Martin-Kniep, los portafolios son espejos de una realidad en evolución, que permiten incorporar la autorreflexión y valorarla, contribuyendo así al desarrollo profesional. Tomar conciencia de ello implica familiarizarse gradualmente con esta práctica que estimula el pensamiento y la escritura reflexivos.

En el año 2017 presentamos en una Coordinación de centro la propuesta de experimentar la implementación de un Portafolio docente, a partir de una fundamentación teórica. Se invitó a hacerlo en formato papel o digital (plataforma CREA), de acuerdo a lo que resultara más cómodo a cada uno/a. Al finalizar el año se mantuvo entrevistas con los docentes que lo completaron, total o parcialmente, lo que llevó a realizar ajustes en el N° de componentes sugeridos (algunos se repetían en dos oportunidades a lo largo del año. En

2018 se presenta nuevamente la propuesta en las Salas del mes de febrero, aunque con una variante, sería valorado en el Informe anual al docente que el Portafolio fuera completado.

Por ser una experiencia nueva se seleccionaron elementos constitutivos simples, que promovieran la reflexión y la escritura narrativa: 1) completar una pauta de autoevaluación de su desempeño en la que se jerarquizan los aspectos considerados relevantes para el rol docente actual (elaborada por directoras de Sala W de Montevideo); 2) realizar una pequeña reflexión luego de aplicar una evaluación de los estudiantes a su tarea docente, a través de una pauta (también elaborada por directoras de Sala W Montevideo); 3) efectuar la narración de una clase que a criterio personal haya sido especialmente motivadora para los estudiantes; 4) una propuesta de evaluación formativa y auténtica aplicada ese año.

Se elabora una rúbrica que se comparte con los docentes con fin orientador (foto 1).

### Conocimientos que emergen de la sistematización de la práctica presentada

Si bien hubo algunas dificultades para familiarizarse con la propuesta e incorporarla, la experiencia ha resultado valiosa en varios aspectos. Desde una perspectiva cuantitativa, si bien se aprecia un leve aumento en la categoría A de un año al otro, fue menor el número de docentes que completó parcialmente (B) el Portafolio y casi desaparece la categoría C. El número de Portafolios no completados, categoría D, fue mayor en el segundo año de desarrollo de la propuesta (ver foto 2).

Desde una perspectiva más cualitativa, al finalizar 2017, en entrevistas personales con los docentes que lo completaron en alguna medida (categorías A, B y C), se manifestaron percepciones positivas respecto a la propuesta. Los dos componentes que fueron incorporados con mayor frecuencia fueron el 1 y el 2, éste último el más resaltado como gratificante (evaluación de los estudiantes al docente), generando entusiasmo. La mayor dificultad se evidenció para abordar una narración y reflexión escrita. Las clases narradas se presentan e intercambia sobre ellas en una Coordinación de Centro. En todas las categorías en que fue completado el Portafolio se menciona como mayor dificultad la falta de tiempo.

Recientemente se aplica una encuesta a través de un formulario de google a 30 docentes que efectuaron algún grado de avance en el Portafolio docente (categorías A, B y C) en ambos años, y se aprecia el grado de valoración que tiene la propuesta para ese grupo de docentes y las debilidades encontradas (ver fotos 3,4,5,6,7 y 8).

Considerando que entre un 55% y 60 % de los docentes rota año a año, lo que significa casi recomenzar su proceso de incorporación, es una propuesta que en la medida que se va asumiendo y va formando parte, gradualmente, de la cultura del centro educativo permite transitar un proceso que contribuye positivamente a instalar y profundizar el diálogo pedagógico entre la dirección y los docentes, avanzando en un camino que desarrolla y fortalece capacidades.

### Referencias bibliográficas

MARTIN-KNIEP GISELLE O. (2001) *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica.*

VEZUB LEA F. (2009) *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela Concepciones, políticas y experiencias.*

## MATRIZ DE VALORACIÓN - PORTAFOLIO DOCENTE 2017

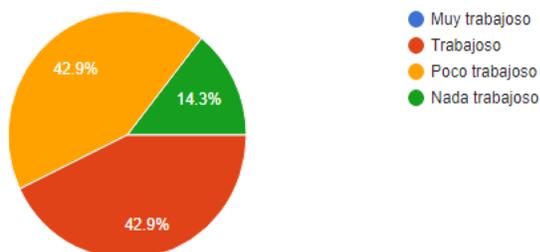
NIVEL	LOGRADO	EN PROCESO	NO LOGRADO
<b>Capacidad reflexiva</b>	- Analizo mi práctica docente atendiendo diferentes aspectos y perspectivas (complejidad) y fundamento mis decisiones.  - Analizo las percepciones de mis estudiantes y las considero en mis estrategias posteriores.	- Analizo mi práctica docente atendiendo algún aspecto o perspectiva y fundamento parcialmente sus decisiones.  - Analizo las percepciones de mis estudiantes y las considero parcialmente en mis estrategias posteriores.	- Describo mi práctica docente con escaso o ningún análisis y escasa o ninguna fundamentación de mis decisiones.  - Analizo y contemplo escasamente las percepciones de mis estudiantes.
<b>Enfoque pedagógico integrador</b>	- Planteo estrategias de enseñanza y de evaluación que contemplan diferentes formas de aprender y de expresar conocimientos.  - Reconozco e incluyo los aspectos socioemocionales dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.	- Planteo la búsqueda de estrategias de enseñanza y de evaluación que contemplan diferentes formas de aprender y de expresar conocimientos.  - Reconozco los aspectos socioemocionales dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.	- No reconozco la importancia de encontrar estrategias de enseñanza y de evaluación que atiendan a la diversidad.  - No reconozco los aspectos socioemocionales como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
<b>Narrativa</b>	- Relato una situación expresándome en primera persona y desde mi subjetividad.	- Describo una situación en primera persona y desde mi subjetividad.	- Describo una situación sin incorporar la subjetividad.

Foto 2 – Número de Portafolios docentes según grado de avance por año. 2017-2018

Grado en que se completa el Portafolio docente	Categoría	ANO 2017		ANO 2018	
		N°	Total	N°	Total
		Portafolios	docentes	docentes	docentes
Completo o casi completo (3 componentes completos o más)	A	8		11	
Con avance parcial (2 componentes completos o 3 incompletos.)	B	8	46	5	45
Con avance mínimo (1 componente)	C	10		1	
Sin avances	D	20		28	

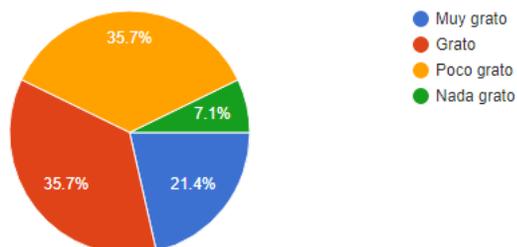
## Completar tu Portafolio docente ha resultado ser:

14 respuestas



## A la vez ha sido:

14 respuestas



## ¿Alguno de los siguientes componentes del Portafolio docente ha contribuido a que reflexionaras sobre tus prácticas? (marca la o las opciones que consideres):

14 respuestas



## ¿Agregarías o quitarías algún componente al Portafolio docente? ¿Cuál o cuáles?

14 respuestas

Considero que el portafolio docente cuenta con los componentes justos y necesarios.

Tal como está planteado me parece correcto.

No sacaría no agregaría, pero si cuidaría mucho los tiempos reales para realizarlo.

Yo preferiría uno solo que tenga como objetivo la reflexión entre lo que voy obteniendo respecto de lo que desearía algún día (o año) conseguir.

Con solo 2 ramas: Lo afectivo y lo académico

Considero que el los componentes del Portafolio docente planteados hasta el momento, contemplan diferentes instancias reflexivas, de participación activa: adecuadas para promover una revisión de las prácticas, apuntando a un mejor desempeño.

Creo que quizás modificaría la forma en que está planteado a una que facilite el armado del mismo, ya que en mi caso en particular, cuando no lo completé fue por falta de tiempo para poder realizar la redacción sobre las reflexiones que fui realizando.-

No, considero que es pertinente. Sería indagar si hay construcción de acuerdos por áreas o por nivel y de qué forma se han llevado adelante.

no

## ¿Agregarías o quitarías algún componente al Portafolio docente? ¿Cuál o cuáles?

14 respuestas

Todo lo que no marque anteriormente, o quitaría  
(aclaro que la opción completar la pauta de autoevaluación quise marcarla y no dejo el sistema, solo deja marcar una opción)

Nada.

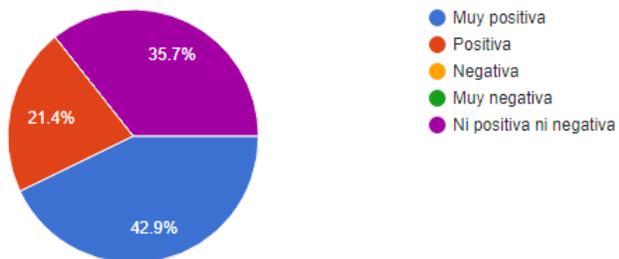
Quitaría la narración de una clase ya que no creo que aporte nada relevante.

-Agregaría la posibilidad de evaluar a otros actores de la Institución con quiénes trabajamos (adscripta/o, director/a por ejemplo).

-Agregaría la selección de una o varias propuestas de evaluación con adecuación curricular.

## ¿Cómo valoras la incorporación del Portafolio docente?

14 respuestas



## Viaje virtual a la isla Gorriti

*Blanca Plada*

“La educación es nuestro pasaporte para el futuro, porque el mañana pertenece a la gente que se prepara para el hoy”.

*Malcolm X.*

**Curso:** Ciclo Básico. Plan Extraedad 2012. Seminario TECH (Tecnológico Científico Humanístico). Turno 3.

**Tiempo de ejecución:** Primer cuatrimestre (marzo-julio), 2019.

### Fundamentación:

La educación es un fenómeno que nos incumbe a todos desde que nacemos, desde los primeros cuidados maternos, las relaciones en el seno familiar, los grupos de amigos y la asistencia a la escuela, entre otros. Son estas las primeras experiencias educativas como muchas otras, que van configurando y moldeando de alguna forma nuestro modo de ser. Esta cumple un papel fundamental en la vida de las personas, y es nuestro principal rol como docentes inculcar esta idea y promoverla.

Basados en los lineamientos en los que se proyecta el Plan 2012, el seminario TECH 3 para el año 2019 tiene como principal objetivo, más allá de crear un espacio de aprendizaje, concebir un ámbito de encuentro entre los estudiantes, en el que sus experiencias e inquietudes sean protagonistas, para así crear un entorno activo en el cual los estudiantes deben indagar, reflexionar, trabajar en forma individual, en equipos, aprender a compartir y socializar de modo de adquirir el aprendizaje de competencias para la vida. Entendemos el término competencia, como lo define Fullan, para denotar un conjunto de capacidades de varias capas que combinan conocimiento,

habilidades y actitudes sobre sí mismo y los demás. Estas competencias abarcan la compasión, la empatía, el aprendizaje socioemocional, el espíritu emprendedor y otras habilidades relacionadas requeridas, para lograr un desempeño acorde al mundo en que vivimos. Para desarrollar y fortalecer las competencias se utiliza como estrategia el trabajo en proyectos de aprendizaje. Definimos proyecto como el conjunto de actividades articuladas entre sí, con el fin de generar productos, servicios o comprensiones capaces de resolver problemas, o satisfacer necesidades e inquietudes, considerando los recursos y el tiempo asignado. De esta manera, los estudiantes pueden planear, implementar y evaluar actividades con fines que tienen aplicación en el mundo real más allá del salón de clase.

### Objetivos:

- Crear un espacio de interacción con el fin de que los estudiantes manifiesten sus inquietudes y a partir de ellas desarrollen las actividades pertinentes.
- Propiciar un espacio de intercambio entre pares y docentes.
- Generar participación activa en las actividades vinculadas al proyecto incorporando contenidos basados en los programas del Ciclo Básico.

### Descripción:

**Nombre del Proyecto:** “Viaje virtual a la Isla Gorriti”.

**Idea del Proyecto:** Crear una cabina que simula un viaje virtual a la Isla Gorriti, donde se puedan apreciar todos aquellos elementos que allí se destacan, tales como sonidos de la naturaleza, la brisa del mar, la presencia del ser humano, etc.

El proyecto que se presenta nace de una salida didáctica a comienzos del año lectivo que tenía como objetivos integrar a los diferentes turnos y seminarios del Plan 2012, y era, a la vez, un disparador motivacional para realizar los distintos proyectos de los seminarios. La salida tenía como destino visitar al departamento de Maldonado, e incluía visita guiada al aeropuerto de Laguna del Sauce, Campus de Maldonado e Isla Gorriti, pero no se logró ir a la isla, por razones climáticas.

Los estudiantes manifestaron su abatimiento por no haber podido visitarla,

y desde entonces propusieron realizar un viaje virtual a la Isla. A partir de este planteamiento, se comenzaron a planificar las actividades para poner en práctica el proyecto. Se trabajaron contenidos vinculados con la Isla, con las diferentes asignaturas, por ejemplo: búsqueda de información en diferentes medios (libros, páginas web, revistas), localización (Google Map), características, historia, trabajo cartográfico, programación del robot (Lego Plan Ceibal) que sería guía de la visita virtual, actividades que se desarrollan como el turismo, implicancias económicas, creación de folletos en Inglés y Español (producción textual y comprensión lectora), instrumento de medida (características), medición y cálculos de las dimensiones de la cabina, construcción de circuitos eléctricos, etc.

El proyecto fue financiado con recursos de actividades realizadas por los estudiantes, tales como: rifas, venta de alimentos elaborados por ellos y de los cuales se estudiaron las reacciones químicas-físicas involucradas en el proceso.

**Productos finales:** cabina de cartón, folleto turístico sobre la Isla Gorriti, sonidos, video sobre la isla, circuito geográfico y robot guía. Estos se presentaron en la muestra final del seminario a la comunidad.

**La evaluación se basó en el proceso continuo y las siguientes competencias:**

1. Uso de las herramientas de forma interactiva, la habilidad para usar el lenguaje, los símbolos, el texto y la tecnología. Se manifiesta en el uso efectivo de la oralidad y en la construcción de textos, e interpretación y uso de las tecnologías, buscando información, reflexionando y evaluando su propiedad, fuentes y veracidad.
2. Interacción en grupos heterogéneos. Manejo y resolución de conflictos, cooperación, relacionamiento con otros. Se manifiesta en la empatía, respeto y apreciación de los valores, las creencias y culturas e historias de otros. La habilidad de presentar ideas y escuchar las ideas de otros, de construir alianzas, negociar; la capacidad de tomar decisiones que permitan diferentes opiniones.
3. Actuación de manera autónoma. La habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales. Definir un proyecto y fijar una meta para balancear

los recursos necesarios, aprender de acciones pasadas y monitorear el progreso haciendo los ajustes necesarios conforme se desarrolla el proyecto.

### **Bibliografía consultada:**

FULLAN, Michael y LANGWORTHY, Maria (2014). "A Rich Seam. How New Pedagogies find Deep Learning". Pearson.

DÍAZ-BARRIGA, Frida (2006). "Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida." México: McCraw-Hill.

DOMÍNGUEZ NAVARRO, José A. / CAROD PÉREZ, Eva-Sara/ VELILLA MARCO, María Jesús (2006). "Comparativa entre el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas". Revista Iberoamericana de Educación N° 40.

## Hacerlos parte. Escribir en clase (de inglés)

*Martina Silva Quartiani*

Los docentes de inglés como segunda lengua buscamos continuamente estrategias para que nuestros estudiantes escriban, pero lo cierto es que esto no siempre sucede. A la luz de esta realidad, decido implementar escritura privada en español en las clases de inglés. La escritura en este caso, tiene una función epistémica ya que contribuye a la elaboración del pensamiento (Camps, A. 1989) El objetivo, aunque ambicioso, es alcanzable: disfrutar de la escritura y saber para qué y cómo escribimos.

### Semana 1

Trabajando con escritura privada decido dedicar unos diez minutos para responder preguntas como: *¿Por qué los estudiantes en inglés tendemos a no hacer las actividades de expresión escrita? Try to find at least three reasons.* Las preguntas que invitan a escribir y reflexionar sobre el papel de forma privada, están siempre redactadas usando nuestros dos idiomas de referencia porque la idea es que sientan la confianza para poder escribir libremente y lograr así un ambiente de bajo riesgo *“Para encontrarle significación y propósito a la enseñanza, hay que alentar a los estudiantes para que piensen lo que están aprendiendo; allí radica el poder de la escritura”.* (Vacca, R y Linek, W, 2001, p. 178).

Analizando sus respuestas llego a la conclusión de que los estudiantes no escriben porque no se sienten atraídos por lo que deben escribir y porque no logran entender cómo los docentes evaluamos este tipo de actividades. Estas razones que surgen de nuestra primera semana de escritura privada me guían; guía en este caso de mis estudiantes en su propio aprendizaje, a decidir cómo seguir en este camino. Partir de los intereses de nuestros estudiantes no

es una opción; es el único camino posible. Además está claro que para que nuestros estudiantes sepan de qué forma vamos a evaluar, y cuáles son las cosas que tomaremos en cuenta a la hora de corregir, hay que hacerlos parte de la creación de la evaluación.

### Semana dos.

*¿What kind of writing would you like to have? ¿Sobre qué te gustaría escribir? ¿Se te ocurre de qué manera podemos hacer la evaluación visible para todos?*  
A partir de sus escrituras privadas que dan respuesta a estas interrogantes, llegué a la conclusión que incluir formatos tales como conversaciones de Whatsapp, comentarios en Instagram, emails, postales digitales o historias de índole creativa sería de gran ayuda para motivar a nuestros estudiantes. Además, y en lo que respecta a la evaluación de las actividades escritas es necesario compartir los criterios de evaluación con los estudiantes de antemano. Crearíamos en clase y entre todos una rúbrica para evaluar nuestras producciones escritas. De ahora en más, sistematizaríamos la creación de esta herramienta de evaluación cada vez que fuera necesario.

### Semana tres.

Trabajamos en pares analizando diferentes rúbricas e identificando en ellas, aspectos positivos, negativos y posibles cambios. Trabajar en pares o en grupos es un desafío constante. Pasar de la escritura privada al trabajo con otros y de ahí, a la posibilidad de compartir de forma oral con un auditorio (la clase), es un proceso riquísimo. Se ponen en juego elementos poco explotados hasta el momento como la gestualidad, el lenguaje corporal así como también la posibilidad de feedback inmediato. Los estudiantes escribieron, fundamentaron y reflexionaron. Lograron, mediante la escritura hacerse escuchar.

### Semana cuatro.

Cambiamos el formato del salón; nos sentamos en círculo para poder vernos y compartir lo trabajado. El debate es siempre muy interesante; la

espontaneidad y nivel de reflexión de los estudiantes son la mezcla perfecta como puntapié inicial para el cambio. Las instancias de diálogo son instancias de elaboración de conocimiento. El contenido que existe al comenzar el diálogo evoluciona, cambia. La clase toma un rumbo diferente en cuanto a su formato y apunta a construir conocimiento *coconstruyéndolo* dialógicamente, tratando de romper con el formato típico y esperable (Wells y Mejía, 2005). Toda la información recabada en estas semanas gracias a las instancias de escritura privada y, beneficiándonos con la escritura expresiva, hace posible encarar un enfoque de aprendizaje participativo guiado en el que el docente y los estudiantes colaboran en la elección de los tópicos, la manera de abordarlos y los criterios de evaluación.

### Semana cinco.

Una vez elaborada la rúbrica con la que evaluaríamos las producciones escritas y luego de plantear la escritura dentro de los formatos que los estudiantes manifestaron interés por incluir, el trabajo toma otro color. Los estudiantes se toman el tiempo necesario para escribir, consultan con el docente, sus compañeros y también en diccionarios, la web o lo que consideren necesario. Luego intercambian su trabajo con un compañero y lo evalúan utilizando la rúbrica creada por ellos. Funcionamos entonces como una comunidad educativa de apoyo.

### Reflexión final

Los estudiantes nos piden que tengamos en cuenta sus ganas e intereses a la hora de pedirles que escriban. Necesitan saber con qué criterio evaluamos y qué tomaremos en cuenta a la hora de hacerlo. Hay que confiar en su potencial, tienen mucho para decir y hacer. Solo hay que darles el espacio, el tiempo y la oportunidad. La escritura se transforma en una herramienta para decidir sobre sus propias prácticas. Muy pocas veces tienen la chance de modificar el rumbo de un curso o sus características. El fin último era motivar la escritura en inglés y llevarlo adelante, pero primero teníamos un largo camino para recorrer. Usamos su lengua materna como base para generar confianza en la acción de escribir; entendimos entre todos que era lo que fallaba, buscamos

posibles soluciones, lo llevamos adelante y reflexionamos sobre lo hecho.

Ya es hora de hacer a nuestros estudiantes parte de sus propios procesos de aprendizaje; que son nuestros también. Se hace imperioso buscar nuevas prácticas y entender sobre prácticas ya existentes para así decidir seguir con ellas o tomar otros rumbos.

### Referencias Bibliográficas

CAMPS, A. (1989). *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza*. Barcelona, España. Universidad autónoma de Barcelona.

VACCA, R y LINEK, W (2001). *Escribir para aprender*. En Irwin, J y Doyle, M.A (comp), *Conexiones entre lectura y escritura* (pp 178 - 194) Bs As, Argentina. Aique Grupo Editor S.A 178-194.

WELLS, G y MEJÍA, R. *Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación*. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 26, febrero-julio, 2005, pp. 1-19. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México.

## “Horacio Quiroga: de Salto a la selva”

*Isabel Bianchinotti - Marcelo Rocca - Juan Mario Leivas*

### Fundamentación

La interdisciplinaridad se entiende como un espacio en donde se articulan conceptos trabajados en el aula que convergen apuntando a la mejora de la formación del alumnado. Como afirma Jorge Cachón Reyes (2007), “Concebir la educación y su estudio desde una visión teórica o disciplinar única es imposible, porque la problemática educativa en su conjunto rebasa lo unidisciplinar, lo uniteórico, ello implicaría una especie de omnisciencia que explique ciertos hechos en su totalidad, la cual también es imposible.” Se trata en definitiva de un trabajo colaborativo que permite a cada asignatura, desde su particularidad, acercarse a las demás visualizando puntos de contacto, independientemente del enfoque que proponga cada una de ellas.

### Objetivos

Se aspira a que el alumno disfrute de manera autónoma de la lectura y de la escritura como formas de comunicación y como fuentes de enriquecimiento cultural, valorando a la lengua como un instrumento para la adquisición de nuevos conocimientos. Se espera, además, que comprenda la importancia de la ciencia y la tecnología que serán parte de su continuo aprendizaje, y que le posibilitarán adaptarse de mejor manera a las demandas de un mundo en permanente cambio.

### Descripción de la práctica

La actividad consistió en una clase de cuarenta y cinco minutos en donde

participaron las asignaturas Geografía, Idioma Español e Informática. Forma parte de una serie mensual de clases en tripla planificadas en el espacio de Coordinación de nivel durante el año 2018.

A modo de preparación, en las semanas previas se abordó los datos biográficos de Horacio Quiroga y la lectura del cuento “A la deriva” (en “Cuentos de amor de locura y de muerte”), las características de los biomas de la región y el análisis de los factores que los determinan, y la utilización de las distintas herramientas que incluye *Google Maps*.

Así entonces, el disparador de la actividad fue el título “De Salto a la selva” y qué relación guardaba con lo trabajado en las tres asignaturas en las últimas clases.

En primer lugar, desde Geografía, utilizando el mapa tradicional, se les propuso a los estudiantes que indicaran la ubicación de las zonas en donde vivió Horacio Quiroga. Seguidamente se realizó un intercambio entre los alumnos y la docente que tuvo como consigna la comparación entre el clima de Salto y el clima tropical. A partir de este momento el centro de atención pasó a ser la selva de Misiones.

Desde Idioma Español se les planteó que recordaran las circunstancias que llevaron al escritor salteño a radicarse en esa zona de la Argentina limítrofe con Paraguay y Brasil, y qué fue lo que más le atrajo de ese entorno. De esa manera se relacionó las características del lugar con el contenido de sus cuentos más célebres.

Seguidamente, los alumnos accedieron a su computadora para recrear el viaje a la selva. A través de *Google Maps*, pudieron comprobar, con el apoyo del docente de Informática, la distancia recorrida por el escritor, teniendo en consideración, como corresponde, las dificultades para los desplazamientos propias de principio de siglo XX.

En este punto vuelve a intervenir la docente de Geografía para recordar la importancia del río Paraná como ruta, y qué es lo que caracteriza a este importante curso de agua.

Una vez concluido el repaso de las cualidades del río, desde Idioma Español se generó un espacio de intercambio con los alumnos que tuvo como punto de partida el cuento “A la deriva”. Con los estudiantes se analizó la influencia del ambiente selvático en el destino del personaje Paulino, que fallece en soledad en las aguas del Paraná.

Como cierre de la clase interdisciplinaria, el docente de Informática puso

en consideración a la herramienta *Google Street View*, prestación de *Google Maps* y de *Google Earth* que proporciona panorámicas a nivel de calle. Para esta ocasión, cada alumno en su computadora buscó el lugar exacto donde se encontraba la casa de Horacio Quiroga, hoy convertida en un Museo Provincial situado en la ciudad de San Ignacio. Utilizando la visión de 360 grados, pudieron observar las características del lugar y compararlo con las descripciones que el autor salteño realizaba hace cien años. De esta manera los estudiantes comprobaron cómo la actividad humana ha ido transformando el ambiente de manera drástica.

### Conocimientos que emergen de la práctica sistematizada

La actividad dejó como aspecto positivo una alta receptividad por parte de los alumnos. La dinámica de trabajo elegida favoreció la disposición para participar individual y colectivamente en la construcción del conocimiento. Si bien se trata de instancias especiales que se desarrollan una vez al mes con los distintos grupos de primer año de ciclo básico, entendemos que es un paso adelante que va en la línea de lo que afirma Juan Manuel Álvarez Méndez (2000): “Un cambio elemental pero imprescindible para iniciar el camino de la innovación y de la renovación que lleve a otras formas de evaluar consiste en convertir la clase, el tiempo de clase, en *tiempo y lugar de aprendizaje*, en contra de la tan asentada costumbre de dar y tomar apuntes.”

### Referencias bibliográficas

- CACHÓN REYES, J. (2007). *Educación, interdisciplinariedad y Pedagogía*. Recuperado el 13 de julio de 2019 de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at08/PRE1178838372.pdf>.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.



## Al aire libro interliceal

*Yanira Rovetta - Silvana Machado*

El Liceo 53 “Raoul Wallemberg”, de primer ciclo, surge en el año 1999 en pleno corazón de Brazo Oriental. Como en todo centro educativo nos proponemos muchas cosas y entre ellas, que los adolescentes lean y disfruten de la lectura. Para ello nos embarcamos en un proyecto de “cercanías lectoras” desde múltiples actividades, donde nuestro objetivo es propiciar la construcción de la lectura como un acto en sí mismo, en el entendido de que la lectura es una construcción social y cultural.

Construcción, porque es una práctica cultural y no una habilidad innata, que debe aprenderse; pero también es una construcción de significados que edifican al sujeto y desde esta perspectiva nos nutrimos de los aportes de Michéle Petit. Por lo que, construcción para este proyecto es una palabra clave, acompañada por otras que hemos ido definiendo desde nuestra acción - reflexión.

En esta instancia, la actividad que diseñamos para “cercanías lectoras” incluye como segundo objetivo, tan vital como el primero, la confraternidad, esencial en el proceso de formación en ciudadanía. Y es así, que aunando lectura y confraternidad, como dos ejes básicos de nuestra acción presentamos la propuesta “Al aire libro interliceal”. El nombre no nos es original, sino que replica, con variantes propias, una experiencia realizada por el Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de la que participamos. Fue tan grande el entusiasmo de los adolescentes que participaron que, reflexionando sobre ello, nos propusimos tomar la idea de practicar encuentros de lectura, pero ahora entre adolescentes de liceos cercanos, en espacios públicos. Así se delinea este proyecto: promoviendo encuentros, lecturas y habitando el espacio público, el ágora.

El ágora, la plaza, era un espacio vital en las polis de la Antigua Grecia, y nos preguntamos: ¿no es acaso un espacio vital en la vida de los ciudadanos de

hoy, donde se conjuga el ser y estar con otros? Esos espacios que fueron tan significativos en la niñez jugando, hoy los revisitamos, los volvemos a habitar compartiendo desde una lectura colectiva, de un fragmento, una página o un capítulo de su libro preferido.

En rondas dispuestas en el piso, alrededor de pañuelos, que ofician de mesas *nucleantes*, cada adolescente con su libro, con su elección para ese encuentro, comparte con otros, que comparten con él. El encuentro se carga de historias, de personajes, de sensaciones que, por turno, van apareciendo en una sinfonía de voces y producen esa magia de estar con el otro desde lo que uno es.

No es teoría, es acción y sobre ella nos pensamos, nos sentimos y somos y es en este ejercicio de sistematización de nuestras prácticas que la teoría y la acción se nutren.

Para nosotros lo didáctico, siguiendo la conceptualización de Behares, L.E. (2005:5) es "un acontecimiento discursivo e intersubjetivo" como lo desarrolla en su línea de investigación y estudio. El acontecimiento no se circunscribe necesariamente al aula, sino que acontece en cualquier espacio y tiempo, desde una estructura abierta, expresada en "dos parámetros: el topos, (que es) la posición subjetiva frente al saber y el cronos, (que es) el tiempo subjetivo de la relación con el saber" (Behares, 2005:13). Desde este marco, lo que nos proponemos es generar condiciones para que el acontecimiento devenga, sabiendo que lo que definimos dentro de los contenidos, etapas y objetivos de una actividad no es el acontecimiento en sí mismo.

Esto nos da otra dimensión del interjuego de enseñanza-aprendizaje, cuyo epicentro está en ese sujeto que se conforma en un marco intrasubjetivo, donde el otro y yo somos esenciales en el proceso de configuración.

Desde esta perspectiva nos abrimos ahora a nuestro segundo objetivo que es la confraternidad. Nos referíamos a un "otro" y "yo" y a un "yo" y "otro" en relación recíproca, como cohabitantes en un espacio/tiempo propio y ajeno simultáneamente, a lo que le agregamos "público".

Confraternidad en un espacio/tiempo público, con otros, con quienes no estamos unidos por parentesco, ni por cotidianidad, pero en los que nos reconocemos por afinidad de intereses y sentimientos. Y, además, es un acto de dar y recibir lecturas.

A fines de mayo pasado, adolescentes lectores del Programa Joven Lector del liceo 53 y 64, leyeron y confraternizaron en el parque de las esculturas

situado en Luis A. de Herrera y Marne. En esa oportunidad, además, invitamos a participar al grupo de coro liceal del 53 para que realizara su ensayo semanal con nosotros.

Fueron casi 40 adolescentes compartiendo lecturas y música. Luego de conocernos a partir de dinámicas de presentación y de las canciones del coro, tuvo lugar la ronda de lecturas realizada por cuatro grupos en simultáneo y cerramos el encuentro con una merienda compartida entre charlas, corridas y risas.

Una tarde fuera de aula, haciendo actividades que nos gustan, que nos acercan, que nos muestran también cómo somos y qué sentimos.

Un escenario distinto, la plaza, nuestra "ágora", con los mismos protagonistas, los adolescentes liceales resignificando prácticas culturales y sociales, mostrando entre otras cosas que compartir es dar y recibir, esperar y actuar, motivar y respetar los tiempos, las elecciones, la forma de ser y estar de cada uno, en este espacio público, visible, abierto, al aire libre y con un libro.

Pensar(nos) y sentir(nos) desde esa dimensión es lo que nos impulsa a continuar con la experiencia y proyectarla a partir de setiembre, con un clima más benigno, a encontrarnos una vez al mes, con otros adolescentes vecinos, los del Liceo 17, 18 y 41. Para nosotros es el primer año de la experiencia, y pretendemos continuar el año próximo tejiendo con otras instituciones liceales esta red de encuentros. Multiplicar es la tarea, seguir ideando y proponiendo actividades que permitan "cercanías lectoras" para ser descubiertas y tomadas por nuestros jóvenes, porque estamos convencidos como lo expresa Daniel Pennac (1992) que "la lectura es un acto de creación permanente".

### Referencias Bibliográficas:

BEHARES, L.E. y COLOMBO, S., (Compiladores), (2005). *Enseñanza del Saber - Saber de la Enseñanza*, Montevideo: Universidad de la República FHUCE.

PENNAC, D., (1992). *Como una novela*, España: Editorial Anagrama.

PETIT, M, (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.



## Experiencia de Aprendizaje Cooperativo en una clase de Historia.

*Verónica Salomone*

### Fundamentación:

Los docentes buscamos con frecuencia metodologías más auspiciosas para que los estudiantes estén motivados y con deseos de aprender. En este recorrido fue que descubrí la metodología denominada "Aprendizaje Cooperativo" (AC en adelante).

Los objetivos generales son: a) Mejorar los aprendizajes de los estudiantes; y b) Promover habilidades sociales y colaborativas. Los objetivos específicos: a) Facilitar la interacción social, b) Trabajar solos y en grupo, c) Practicar el diálogo y la negociación para resolver conflictos

¿Cómo caracterizar a un grupo como cooperativo? Para Johnson & Johnson (1999) el grupo de AC es aquel donde a los alumnos se les indica que trabajen juntos y ellos lo hacen de buen grado. Saben que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del grupo. Los grupos de este tipo tienen cinco características distintivas (...) ellas son: 1. Interdependencia positiva. 2. Interacciones cara a cara de apoyo mutuo. 3. Responsabilidad personal e individual. 4. Destrezas interpersonales y habilidades sociales 5. Autoevaluación frecuente del funcionamiento del grupo.

Para ambos autores citados, en este tipo de trabajo, es fundamental tener una gran disciplina, así como la capacidad de autoevaluarse y reformular permanentemente, tanto para los estudiantes como para el docente.

Si buscamos en el aula incluir la diversidad del estudiantado, como docentes tenemos la responsabilidad de proponer metodologías inclusivas. En relación a las estrategias docentes para la inclusión, Pujolás (2012) afirma que "la única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes (...) es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativa" (p.91).

## Descripción-narración

Esta experiencia educativa fue aplicada en un curso de historia, de segundo año de ciclo básico, desde mayo a diciembre de 2015, en el liceo N° 12 de Montevideo. Elegir esta metodología para trabajar durante todo el año, parte de la observación permanente, durante el primer mes de comenzadas las clases (interacciones y vínculos entre los estudiantes, la forma de relacionarse con el saber y sus resultados académicos en las evaluaciones).

Transcurrido el mes, se propuso una actividad escrita, donde, de 24 estudiantes en el curso, 6 obtuvieron una calificación por debajo del mínimo aceptable. En el momento de la entrega de resultados, se les planteó que la misma sería en grupos, confeccionados previamente por la docente, con el criterio de la construcción de grupos de la metodología aprendizaje cooperativo.

Grupos heterogéneos, tomando como criterios el rendimiento académico, género, características observadas en el mes de iniciado el curso o antecedentes (TDAH, Dislexia, estudiantes muy tímidos o callados, estudiantes que llegaban tarde frecuentemente a clase).

La primera consigna fue la reescritura de la actividad propuesta la clase anterior, buscando en cada grupo que se ayudara al estudiante que no obtuvo la calificación mínima aceptable, pero también a quiénes la obtuvieron, que compartieran y colaboraran.

A partir de ese momento (mes de mayo) y hasta diciembre (mes de finalización de los cursos) los estudiantes permanecieron en ese formato. La distribución espacial o estética de la clase se vio modificada en el curso de historia, conservando grupos de 4 estudiantes, llegando a un total de 6 grupos, distribuidos de tal forma que cada uno de ellos a la interna de su grupo se miraban la cara, pero además formaban un círculo entre los 6 grupos, facilitando también la interacción a la hora de hacer plenarios o compartir las producciones de cada uno de ellos.

Cada grupo permaneció inalterado desde su conformación, considerando que, ante situaciones de dificultades, ellos tenían que buscar la mejor solución y resolver los conflictos. A modo de ejemplo, en un grupo, era frecuente que un estudiante olvidara los materiales o tareas que debía traer a clase, por lo que el grupo ideó una forma de recordatorio, donde el día previo a clase de historia, lo llamaban y le recordaban sus tareas.

Desde el primer momento de comenzar a trabajar con esta metodología, la docente explicita el nombre de la misma, reflexionando con los estudiantes sobre los objetivos que se buscarían alcanzar.

Durante todo el año y de manera muy frecuente se hicieron las auto evaluaciones, buscando regular al grupo, reflexionar sobre el trabajo individual de cada estudiante y de su interrelación con el grupo. Esta práctica buscó permanentemente, tanto en los estudiantes como en el docente, mejorar y acomodar aspectos más debilitados de la metodología en aplicación.

La tarea del docente fue de guía y orientador constante de las actividades, acompañando y circulando por cada subgrupo, generando una dinámica participativa y reflexiva, buscando motivar a los estudiantes en cada situación y promoviendo los aprendizajes significativos, con la potencia del andamiaje entre pares.

### Conocimientos que emergen de la sistematización de la práctica presentada

La metodología AC logra, en base al desarrollo de habilidades sociales (colaboración, compartir, compañerismo, responsabilidad), generar mejores vínculos entre los estudiantes. Eso influye muy positivamente en los logros académicos, en los aprendizajes, y en las relaciones con el saber.

La constante ejercitación de la evaluación, autoevaluación y meta cognición de los estudiantes, en forma individual, entre los grupos, y con el docente, es una práctica recomendable que motiva a los estudiantes. La práctica sistemática de autoevaluación aporta información valiosa acerca de los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

La explicitación de la metodología y la continuidad del trabajo durante todo el curso, en grupos estables, promueve la construcción y deconstrucción permanente de las relaciones entre pares y de los aprendizajes; y en particular en el curso de Historia enriqueció de contenidos y narrativas específicas al aula.

Para seguir investigando, propongo que sería muy potente que esta metodología fuera aplicada en un curso por varios docentes o en varias asignaturas, generando mayor coherencia y hábitos en el formato, llegando a reformular la estética y distribución espacial del salón de clase.

En síntesis, esta experiencia es una de las tantas que propicia el pasaje

del aula tradicional con el docente como protagonista hacia un aula taller y laboratorio en el que los estudiantes son los protagonistas de un proceso educativo creativo y dinámico, incluyendo en el más amplio sentido la diversidad del estudiantado.

### Referencias bibliográficas

JOHNSON D. & JOHNSON R. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Ed. Paidós: Buenos Aires.

PUJOLÁS, P. (2012). *Aulas Inclusivas y aprendizaje cooperativo*. Education Siglo XXI, Vol. 30 n° 1 · 2012, pp. 89-112. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149151/132141>.

## Taller de periodismo

Ana Sosa y Natalia Arralde

### Fundamentación y objetivos

Uno de los debates actuales de la educación media se centra en los formatos escolares: los liceos se conforman hoy como espacios de aprendizaje y de aprovechamiento de los tiempos pedagógicos con características diferentes. Así se explicita en el documento elaborado por la Dirección de Planeamiento y Evaluación educativa de Educación Secundaria sobre liceos de *Tiempo completo y extendido*:

Se entiende que la extensión del tiempo pedagógico ofrece a los estudiantes, especialmente a aquellos más vulnerables socioeducativamente, otras ofertas culturales, mayor soporte y asistencia durante su estancia en los centros educativos. En este sentido, se proponen formatos áulicos no tradicionales y en articulación con otras instituciones estatales y de la sociedad civil. De esta manera se conjugan acciones que integran al sistema educativo como un todo en un proyecto centrado en el territorio. Asimismo, se conjugan esfuerzos y acciones estableciendo alianzas con sus actores para integrar el sistema educativo desde una mirada global, relacionando las instituciones y los territorios. (CES, 2017, p.1)

El taller de Periodismo liceal se enmarca en esta nueva propuesta de resignificación de los espacios educativos. Redactar, sacar fotos, filmar, pensar, preguntar, entrevistar, cuestionar, jerarquizar y editar, es parte de lo que el estudiante del taller de periodismo pone en práctica. Una vez adquiridas las herramientas básicas del periodismo, el estudiante es capaz de volcarlas en la creación de una revista, un periódico, un blog, un programa de radio o TV, o un portal web que los reúna a todos. El periodismo liceal busca que la

experiencia propicie un ámbito de libre expresión que aporte en la formación de valores y ciudadanía. Por otra parte, uno de los lineamientos estratégicos del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) es lograr una expansión de la oferta socioeducativa en el territorio de apoyo a la enseñanza media. Para ello, se previeron recursos y se identificaron un conjunto de propuestas de actividades dirigidas a los estudiantes de Ciclo Básico, entre ellas, el Taller de Periodismo. De esta forma, se pretende facilitar el encuentro entre esta oferta socioeducativa novedosa y la demanda de los centros educativos, así como la articulación con los proyectos pedagógicos de cada institución.

### Descripción-narración de la práctica

El taller de periodismo comenzó a funcionar en 15 liceos públicos en el mes de marzo de 2016 con el espíritu de motivar la curiosidad, fomentar el pensamiento crítico y ampliar la visión de las noticias que rodean al estudiante, a través de la producción de productos comunicacionales propios. El taller hace foco en cinco ejes: el consumo crítico de los medios de comunicación; generar nuevos lazos entre el liceo y la comunidad; fomentar el derecho a la libertad de expresión; propiciar el uso educativo de las TICs y reforzar el trabajo en lengua. Estos cinco ejes son la columna vertebral de este proyecto. En estos cuatro años de implementación de la experiencia la aproximación a los ejes se ha dado por diversas modalidades. Hemos aprendido a romper la planificación, detener la marcha, escuchar a nuestros estudiantes y rearmar una hoja de ruta adaptada a cada grupo. Esa hoja de ruta depende de múltiples variables que van desde la experiencia profesional y personal del tallerista, el entorno, la inserción del taller en el liceo, en el barrio y los intereses de los jóvenes que lo habitan. Hemos tenido talleres con énfasis en la comunicación radial, de la mano de talleristas con experiencia en esta área, que contagiaron su pasión a los estudiantes. La articulación con el barrio habilitó la cesión de espacios y gracias a eso, un grupo de estudiantes pudo tener su propio programa de radio en vivo. Otros talleres han tenido una impronta orientada a la producción audiovisual. Los estudiantes han visitado canales de televisión, programas periodísticos, han participado en concursos audiovisuales y han experimentado el poder de la pregunta y de la imagen para abrir puertas al conocimiento. Hemos hecho cortos, narrado historias, noticias y abordado temas de interés de los estudiantes, la vida liceal, barrial, o nacional. Se han

promovido visitas a lugares poco conocidos por los estudiantes con el objetivo de experimentar la curiosidad en sentido amplio. Se ha impulsado la concurrencia a espectáculos artísticos para realizar narraciones críticas, así como a lugares de interés histórico, que han sido relevados a través de cacerías fotográficas o fotorreportajes. Se invitaron alcaldes, escritores y otras figuras para ser entrevistados por los estudiantes. En otros casos, los talleres han producido publicaciones y periódicos liceales dirigidos a toda la comunidad, blogs, o han nutrido la web oficial de su liceo: el impacto del taller es hacia la comunidad.

### Conocimientos que emergen del taller como práctica sistematizada

En los cuatro años de experiencia esta práctica le ha aportado al estudiante una percepción diferente de sí mismo, su entorno y su barrio, a través de un relato positivo promovido por el taller. Esta percepción positiva hacia el propio entorno, constituye un aspecto a explorar y potenciar. Se ha incursionado en el trabajo coordinado con otras disciplinas. Entendemos que esta experiencia es muy estimulante cuando es bien coordinada y apunta a un objetivo claro. Recurrir a las herramientas del taller de periodismo para abordar un tema de la currícula es un desafío con gran potencial: estudiar la revolución industrial a través de la entrevista a un reconocido historiador, o conocer nuestros principales minerales o la ruta del petróleo a través de un geólogo, estudiar un eclipse entrevistando a un astrónomo a través de un fotorreportaje. El taller aporta al estudiante múltiples herramientas y orienta respecto a cómo utilizar los recursos al alcance de la mano como el teléfono celular, la tablet y diversos dispositivos electrónicos. También es una orientación eficaz para cuestionar la información que consumimos, identificar las fuentes dentro de un exceso de estímulos y de información. Se fomenta el trabajo en equipo, así como se destacan las individualidades. Las clases tienen una frecuencia semanal y una duración de dos horas en las que se proponen tareas individuales y colectivas con el fin de que el alumno desarrolle habilidades básicas para escribir, organizar los pensamientos y expresar ideas propias y ajenas. Se emplean grabadoras de sonido, cámaras de foto, de video, así como programas de edición de texto, audio y video que se encuentren disponibles en los liceos o en los dispositivos electrónicos de los estudiantes. Finalmente, como expresan Aristimuño y De Armas, (2012):

La educación de los adolescentes constituye un nudo crucial en la vida de las sociedades contemporáneas, dado que las coloca ante los principales interrogantes con respecto al modelo de país y de desarrollo que se proponen y, en particular, acerca del tipo de sistema educativo que desean construir. Qué competencias deberían desarrollar los ciudadanos dentro del sistema educativo; qué estrategias es necesario desplegar para lograr incluirlos a todos, más allá de las desigualdades de origen; qué perfiles de egreso o salida deberían promover los sistemas educativos, son solo algunos de esos interrogantes que emergen en este contexto signado por el debate sobre la calidad y la equidad de la educación media.

### Referencias bibliográficas

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. *Dirección de Planeamiento y Evaluación educativa* (2017) Extensión del tiempo pedagógico.

ARISTIMUÑO, A., DE ARMAS, G. *La transformación de la educación media en perspectiva comparada: Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay.* (2012) Montevideo: UNICEF.

# Inglés y Literatura: dupla para el desarrollo de la lengua y el pensamiento

*Sonia Sosa Mautone*

## Fundamentación y objetivos

La selección de la dupla Inglés - Literatura para el novedoso y único sexto año del liceo 73 no fue azarosa. Resultó ser objeto de un cuidadoso trabajo conjunto entre la dirección y la administración del liceo, que procuró unir los horarios de asignaturas con elementos en común.

En efecto, la enseñanza del inglés como lengua extranjera tiene un fuerte componente comunicativo y de trasmisión cultural. Extenuadas ya las antiguas metodologías que propugnaban un fuerte foco en la traducción y el conocimiento gramatical, las metodologías más modernas abogan por la utilización del idioma como un vehículo para la trasmisión de ideas y conocimiento. Desde ese punto de vista, la coalición se tornó ideal: usar la lengua extranjera en los espacios de la dupla como medio para priorizar el fortalecimiento de los aprendizajes de los alumnos, así como las competencias para ayudarlos a avanzar en sus respectivos cursos.

De esta manera, el trabajo de 45 minutos semanales permite fundir las bases de cada una de las asignaturas en un proyecto compartido, cuyo fin es trascender los límites de cada materia para lograr objetivos cuyo desarrollo no hubiéramos imaginado desde el aislamiento tradicional de nuestras aulas. De hecho, como señala Cecilia Molinari (2009, p. 207), "la relación entre lengua y contenido pone en juego cuestiones no sólo lingüísticas y epistemológicas sino también filosóficas y éticas", de forma particular en la clase de literatura.

En nuestra práctica, el trabajo en duplas guarda estrecha relación con varios términos que abundan en la literatura sobre educación: trabajo en equipo, trabajo colaborativo, parejas pedagógicas, trabajo interdisciplinario

y co-enseñanza, entre otras. En síntesis, se trata de dos profesionales de la educación de diferentes asignaturas que comparten la labor docente con alumnos en común, en un mismo espacio físico y en un tiempo acotado, pasando para ello por todo el proceso necesario para brindar una educación de calidad: la elaboración de una planificación pertinente con selección de objetivos, priorización de contenidos, creación de materiales, decisión sobre la conducción de la clase, evaluación de los resultados, toma de datos, reflexión sobre los mismos y replanificación.

Es un trabajo compartido y colaborativo, cuya base se encuentra en la dimensión organizativa articulada con la dimensión pedagógico - didáctica, que se desarrolla en el marco del proyecto educativo del liceo y de las pautas de inspección de cada una de las asignaturas. En palabras de Martín-Moreno (2004, p. 66), “profesores de diferentes materias asumen conjuntamente la planificación pedagógica, la tutoría del alumnado y la evaluación”.

### Descripción-narración

Situado en la cuenca de Casavalle, donde más de la cuarta parte de la población vive en asentamientos irregulares con un alto nivel de densidad poblacional, desempleo y hacinamiento, la adquisición de un idioma extranjero en el liceo resulta poco útil desde el punto de vista del alumnado, cuando no contracultural; y por ende su aprendizaje representa un enorme desafío. El mismo desafío que representa el análisis literario a estos chicos cuyo rezago escolar de hasta tres años es característico en la zona, y que encuentra entre otras raíces el hecho de que mayoritariamente acceden a la literatura a partir de su escolarización.

En este contexto, coincidimos en priorizar para el trabajo educativo en dupla los contenidos del programa de literatura, y reforzarlos y revalorizarlos a través de tareas en inglés, de las cuales muchas coinciden con situaciones de la vida real y otras son solo espejo de ella. Así, los alumnos vuelven a trabajar en la lengua extranjera conceptos ya elaborados en literatura, por lo que estos insumos constituyen conocimientos previos valiosos sobre los cuales desarrollar las habilidades necesarias para la adquisición del idioma. A modo de ejemplo, retomamos eventos fundamentales de la vida de Charles Baudelaire en la construcción de una biografía sobre el mismo, vinculamos esos eventos con su obra a partir de los comentarios que sus lectores

dejan como recomendaciones en numerosas páginas web, y alentamos a los alumnos a brindar su propia opinión sobre “Las flores del mal” una vez culminado su análisis.

Por otro lado, los alumnos hicieron una búsqueda virtual de información sobre Ray Bradbury para elaborar una webquest, analizaron una de sus frases más célebres sobre la facilidad de predecir el futuro, leyeron una carta que una de sus lectoras dirigió al autor y escribieron la suya propia. Al tomar el tema debatido por Bradbury, señalaron cómo lo impactó. Estas experiencias relatadas exponen a los alumnos al uso de la lengua en situaciones comunicativas reales, ofrecen al docente focos de contenidos lingüísticos que enseñar, reenseñar o repasar, permiten al joven moverse en un terreno conocido que le ofrece mayor confianza para expresarse, y brindan al profesor de literatura una mejor perspectiva sobre el aprendizaje real de los conceptos trabajados en su asignatura, así como oportunidades para replanificar.

### Conocimientos que emergen de la sistematización de la práctica presentada

En nuestra experiencia, el trabajo en duplas se presentó como una práctica innovadora que contribuyó a nuestro desarrollo profesional y a mejorar la calidad de los aprendizajes de nuestros alumnos.

La conformación de la dupla me brindó el espacio para crear materiales que se adaptan al nuevo contexto educativo, tienen como foco los autores y obras seleccionados por el colega docente para incrementar la adquisición y uso del inglés, a la vez que aumenta la habilidad del alumno de discutir conceptos y debatir ideas con sus compañeros. Sin embargo, y particularmente destacable, al hacerlo el alumno desarrolla los niveles más altos de pensamiento: vincula ideas, organiza, jerarquiza, juzga, brinda argumentos, crea hipótesis, predice, decide, evalúa, etc. Más allá del acceso a la información, esencial para este contexto educativo, lo fundamental es que a través del lenguaje se posibilita la construcción crítica del conocimiento, se genera crecimiento individual y se otorga libertad de decisión a quien domina conscientemente estas macro-habilidades. Todo lo mencionado hará posible, en el largo plazo, transformaciones sociales y culturales deseables para esta comunidad.

Entre otras oportunidades, esta modalidad de trabajo también contribuye a atender mejor la diversidad, ya que permite brindar apoyo constante a través

de la presencia de dos profesores en el aula, y posibilita un aprendizaje más complejo y significativo.

En cuanto a los desafíos, requiere del desarrollo de un buen vínculo de trabajo entre colegas que permita una comunicación fluida para superar las dificultades del trabajo en equipo, de un amplio conocimiento disciplinar, metodológico y didáctico y tiempos institucionales para el trabajo conjunto. Superados los mismos, el enriquecimiento mutuo se ve garantizado por la crítica constructiva, basada en aportes generados en un conocimiento disciplinar ajeno que proporciona a su vez un enfoque diferente.

### Referencias bibliográficas

MARTÍN-MORENO, Q. (2004). *Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento. En Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada, 15-17 de diciembre de 2004 (págs. 55-70). Granada: GEU.

MOLINARI, C. (2009). *(Re)velar ideología: La relación lengua extranjera/literatura didáctica*. En Segundo Foro de Lenguas de ANEP (pp. 2017-214). Montevideo: ANEP.

## UNA MIRADA INTERDISCIPLINAR. La Experiencia desde la Educación Visual y Plástica en el trabajo en duplas pedagógicas.

*Gustavo Suárez*

### Fundamentación

La interdisciplinaridad de los saberes, reconocida hoy más que nunca, implica una tarea en equipo consumada, con incremento de la responsabilidad y sostenida en una decisión compartida entre los diferentes actores. La metodología de aprendizaje de participación colectiva y el co-diseño de actividades de forma activa se constituye en el vehículo fundamental de acercamiento que permite la adecuación del proceso de formación dentro del aula y del trabajo en pareja pedagógica.

En este sentido, la conformación de parejas pedagógicas implica desafíos importantes, ya sea desde lo vincular, como desde la sistematización de los procesos de aprendizaje globales. Constituyen también retos a superar tanto el desarrollo de estrategias conjuntas - que permitan un enriquecimiento de los saberes colectivos- como el fortalecimiento de las habilidades individuales y de des compartimentación de lo disciplinar.

A lo largo de estos años y en mi experiencia como docente de aula de Educación Visual y Plástica, he tenido la posibilidad de vivenciar y compartir el trabajo en parejas pedagógicas. Esta forma de trabajo, me ha permitido acceder y formar parte de planteos de trabajos más amplios, variados, así como la oportunidad de construcción de metodologías y estrategias conjuntas.

### Objetivos

Partiendo de la base de que los objetivos comunes suelen complejizar el trabajo interdisciplinar, es fundamental plantearse estrategias y metas que

sistematicen de forma contundente qué se quiere desarrollar o a qué se apunta. Para ello, se plantea trabajar mediante el codiseño de actividades proyectuales comunes, aplicando la metodología de Aprendizajes Basados en Proyectos. Dentro de esta metodología se plantean objetivos generales en el desarrollo del estudiante:

- Fomentar el aprendizaje de forma autónoma. Alcanzar este objetivo supone: asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, potenciar el espíritu crítico, aprender del error, reconocer las propias necesidades de enseñanza.
- Resolver situaciones relacionadas al mundo real.
- Realizar trabajo colaborativo: Planificar su propio proceso, participar en la toma de decisiones y sobre las tareas, tomar diferentes roles dentro de los equipos de trabajo.
- Ampliar las destrezas comunicativas (argumentar, proponer e interpretar).
- Desarrollar habilidades interpersonales, la creatividad y la inventiva desde una visual interdisciplinar.

Algunas consideraciones que planteamos para el desarrollo de los proyectos y actividades: Estudiar en contextos reales, cuidar la participación, no crear dependencias dentro de los grupos de trabajo, ser activo y cooperativo en los roles de equipo. Asimismo, y tomando como premisa fundamental, apropiarse de las nuevas tecnologías, sin abusos, pero sí aliándose con sus posibilidades y potencialidades. De igual manera, el trabajo final debe mostrar resultados, en tanto contenido y proceso tienen que estar completamente integrados.

### Descripción de la práctica

Desde que comencé a trabajar en pareja pedagógica, en 2016, he tenido la posibilidad, de conformarlas de forma variada, por ejemplo, con docentes de Informática, Biología, Inglés e Idioma Español. Además, las he implementado en distintos cursos: Primero, Segundo y Tercero de Ciclo básico, plan 2006.

De todas mis prácticas áulicas en pareja pedagógica, he podido aprender y construir diferentes vivencias y experiencias, de las cuales tomaré una experiencia para describir el proceso de trabajo llevado a cabo.

*“Mirar con los ojos del otro”*: En esta experiencia de clase llevada a cabo

con la docente de Biología, Virginia Quintana, en un curso de Segundo año de C.B., trabajamos el concepto de los sentidos, tomando como referencia el ojo humano. A partir del concepto de cómo observamos lo que nos rodea, planteamos abordar el estímulo de la influencia cromática sobre nuestra percepción de las cosas. Para ello, se mostraron ejemplos sobre la forma en que, desde la publicidad, el cine y los objetos que nos rodean, estamos constantemente rodeados de estímulos. De ahí surgió por parte de los estudiantes la siguiente interrogante: - *¿Cómo ven los daltónicos?* A partir de esa pregunta, planteamos la actividad de **ponerse en el lugar una persona con daltonismo**. Tomando como premisa ese concepto, se construyeron paletas cromáticas acordes a la temática y los mismos estudiantes generaron lentes con papeles de colores translúcidos, para vivenciar esa experiencia. Generaron material de difusión sobre diferentes patologías vinculadas a la visión y plasmaron en variados soportes la vivencia experimentada.

Para el desarrollo de esta actividad, como en otras, se utilizó el registro mediante la utilización de plataformas digitales (en nuestro caso, *Google Classroom*), como espacios de intercambio y reservorio de materiales y experiencias.

Esta y otras prácticas realizadas en el mismo curso, implicaron que los estudiantes llevaran a cabo un proceso de investigación y creación, que culminó con la/s respuesta/s a una pregunta, la resolución de un problema o la creación de un producto. En base a estos planteos, desarrollamos una planificación anual basada en la interacción entre los programas individuales de cada asignatura. En estos aspectos, hemos planeado, diseñado y ejecutado los proyectos, con el fin de que el estudiante logre incorporar, de una manera factual, los contenidos y elementos asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje involucrados en los cursos. Al mismo tiempo, la elección de esta modalidad de trabajo habilita a los estudiantes a llevar a cabo dinámicas que impactan sobre la comunidad liceal, generando experiencias enriquecedoras y movilizadoras.

Como sistematización de la experiencia, considero importante resaltar el fortalecimiento de la asignación de roles en el proyecto, el registro progresivo de los procesos de trabajo, las dinámicas de aprendizaje colaborativo, la implementación de evaluaciones conjuntas y progresivas y el incremento de la utilización de las TICs como un aliado a nuestras prácticas.

## Bibliografía

ÁLVAREZ PÉREZ, M. (2002). *Acercamientos a la interdisciplinariedad en la enseñanza/aprendizaje de las ciencias*. <http://200.10.23.169/educacion/educienciasinterdisciplinariedad.pdf>

CES (2016). *Expectativas de logro por asignatura y por nivel del Ciclo Básico del 2016*. [http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2016/inicio/Expectativas de logro CES\\_2016\\_1.pdf](http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2016/inicio/Expectativasde%20logro%20CES_2016_1.pdf)

GIL DE FAINSCHTEIN, N. (2009). *¿Cómo planificar proyectos creativos en el aula y en la institución?* Buenos Aires: Ed. Biblos.

## El aula taller – Un museo de fuentes

*Laura Wainberg*

### Fundamentos y objetivos:

Se trata de un proceso de trabajo para abordar en concreto, un tema de la primera unidad del programa de Historia de primer año de ciclo básico: Las fuentes de la Historia. Pero la dinámica cumple a su vez con otro objetivo no menor, que es generar un espacio de intercambio de experiencias de vida entre estudiantes que apenas se conocen. Se pensó esta actividad con el objetivo de brindar la posibilidad de elegir y mostrar algo de la vida personal, algo de la historia de cada quién, a modo de presentación y seguir rompiendo el hielo en la conformación del nuevo grupo liceal.

En un marco general, como objetivo, me planteo poder llegar a la concepción de la Historia como algo dinámico, que surge y se desarrolla a partir de la interacción de las personas entre sí y con el entorno. Es decir, dar a conocer las fuerzas, interacciones y razones que llevan al cambio y las que marcan las permanencias, tratando de identificarlas en la vida cotidiana. En primera instancia, se parte de las historias de vida personales, para dar luego el salto al estudio de la historia de la humanidad.

Desde el punto de vista epistemológico se toma como fundamento la Ludopedagogía “dónde el juego y el conocimiento se encuentran, nos implicamos y comprometemos con la oportunidad de investigar otras formas de mirar. Lo que propone la Lp es recuperar y revalorar el permiso de jugar juntas/os para, a partir de este ensayo, construir otras formas de conocer e investigar la realidad, que nos enriquezcan la mirada, el análisis crítico, las rutas y tejidos de transformación, el des-cubrir otros mundos posibles y necesarios” (Centro La Mancha, 2016).

En esta oportunidad se combinan aspectos de la ludopedagogía con la metodología de abordaje participativo del Aula-taller. La metodología

participativa, orienta su trabajo, hacia las acciones educativas, pero desde otra perspectiva, mediante la promulgación y estimulación de actividades en las cuales se integra el sentir y el hacer y se prima y valora el disfrute. "Mediante formas activas de aprendizaje se desarrolla la capacidad de informarse, comprender, analizar, criticar, evaluar para poder hacer una lectura crítica de la realidad que posibilita modos de inserción creativos y satisfactorios" (Pasei, 1990).

### Descripción de la actividad:

El proceso de trabajo consta de 3 instancias distintas:

**Clase previa al museo.** Se divide al grupo en subgrupos de no más de 5 integrantes y se les plantea que se transformaron en un equipo de investigadores de Historia. Deberán como tal, realizar un informe sobre las Fuentes de la Historia y tendrán la oportunidad de visitar un Museo de Fuentes para obtener información sobre la temática. Se les concede tiempo para intercambiar ideas e intentar resolver o anticipar los siguientes aspectos:

- Ponerse un nombre que los identifique y que a su vez tenga vínculo con la tarea.
- Resolver cómo harán el registro de la visita al museo y el formato digital en el que presentarán el informe: si serán entrevistas grabadas o filmadas; si tomarán fotografías o solo harán recorrido tomando apuntes. Los formatos que se sugieren son: video-informe o power point.
- Conforme a las decisiones que hayan tomado, se les propone hacer un reparto tentativo de roles, tareas y necesidades logísticas, lo que incluye resolver quién hace las entrevistas, quién filma o saca las fotos y con cuál dispositivo. A su vez, quién o quiénes harán la edición, quién buscará material teórico complementario para enriquecer el informe. Se les sugiere también que vean los tiempos con los que cuentan para realizar la tarea, posibles días de reunión (opcional) y lugar.

**Día del Museo.** Cada estudiante tendrá que traer de casa cinco objetos. Cuatro objetos serán personales de distintos momentos de su vida y uno que pertenezca a la historia familiar. Tendrá que saber la mayor cantidad de datos de dicho objeto. Por ejemplo, desde cuándo lo tiene, procedencia, cómo lo adquirió o cómo llegó a sus manos.

Se divide al grupo en dos roles que luego se intercambiarán. Unos serán los expositores y otros los visitantes. Cada expositor exhibirá sus objetos, presentados en orden cronológico, en mesas, de manera que quien se acerque a ellas, pueda fácilmente hacer un recorrido visual, inicial, de la vida del exponente. Los visitantes podrán preguntar los detalles que quieran saber a partir de la exposición y tendrán que realizar la visita completa a todas las mesas de exhibición del museo.

Es en esta instancia en la que los equipos de investigadores, jugando a serlo, desplegarán las estrategias de registro y acopio de información que planificaron en las clases anteriores.

**Entrega de informes.** Se plantea fecha para el envío a plataforma CREA o entrega del informe a través de pendrive en la clase. Luego de corregidos los trabajos se comparten en la plataforma o se exhiben en sala de videoconferencias a fin de ver las distintas modalidades de trabajo y productos logrados.

### Conocimientos emergentes

Si bien trató de una actividad planificada para trabajar las fuentes de la historia, es decir, a partir de los elementos con que cuenta un historiador o historiadora para acceder al conocimiento del pasado, también se trabajó la noción de cronología y el paso del tiempo. La dinámica en su totalidad, termina abarcando varias dimensiones del aprendizaje, ya que se practica la oralidad narrativa, se ejercita en forma colectiva la planificación, la elaboración de preguntas, el procesamiento de datos y manejo de recursos digitales en un entorno distendido de interacción grupal permanente. Resultó de gran importancia articular con la docente de Informática a fin de poder usar su tiempo de aula para realizar consultas y eventualmente usar los equipos de la sala.

A la vez, se generó vínculo entre el aula, las casas y las familias en la selección y preparación de los objetos a exhibir y los relatos que surgieron en la recorrida por el museo. En la instancia de museo el protagonismo se trasladó en su totalidad al grupo, siendo yo docente, sólo una articuladora, organizadora de tiempos y el espacio. Los y las estudiantes interactuaron entre sí, sin importar los vínculos previos o transformándolos. Hay quienes se tornaron visibles, otros

se revelaron más sensibles de lo que demuestran diariamente o simplemente compartieron lo que hacen y son afuera del liceo en otros espacios de vida cotidiana. El museo habilitó la posibilidad de hacerse preguntas, admirar o sorprenderse, situación en la que me incluyo, pues conocí aspectos de algunos estudiantes que de otro modo no habrían surgido.

Es así que varios trabajos resultaron muy interesantes en tanto se llenaron de sentido por la experiencia. Se potenció el desarrollo creativo- en el que cada integrante fue artífice y parte del todo- por tener como insumo la vivencia, la participación activa.

## Referencias

CENTRO LA MANCHA (2016). *Centro La Mancha Ludopedagogía*. Montevideo, Uruguay: [mancha.org.uy](http://www.mancha.org.uy). <http://www.mancha.org.uy/#!/en-un-lugar-de-la-mancha/>

PASEL, S (1990). "Aula-taller", Bs. As. Ed. Aiqué p.16.

## Las investigaciones en Ciencias, Matemática y Arte por estudiantes de bachillerato del Liceo de Nueva Helvecia.

*Eduardo Würth - Andrea Mederos*

### Fundamentación

La iniciativa partió de un proyecto del laboratorio de Biología en el año 2012 y se apoyó en la necesidad de transformar ese ambiente en un espacio abierto, integrador y diverso en el que estudiantes y docentes compartieran, a través de experiencias de investigación y de interés científico y formativo, nuevas formas de relacionamiento entre ellos y con el conocimiento.

Esta idea se plasmó a través de Pasantías de estudiantes de Bachillerato en laboratorios de la zona, para que se familiarizaran con la forma en que se construye o se aplica la ciencia. El conocimiento de las dinámicas de los laboratorios, sus normas y precauciones, los materiales y las técnicas, el vocabulario, el trabajo del técnico o del profesional a cargo, se convirtieron entonces en contenidos a aprender en un espacio de indagación interdisciplinaria contextualizado.

Harlen (2012) al plantear la estrategia de Enseñanza Basada en la Indagación da cuenta justamente de la necesidad de construir un método que integre qué hacen los científicos, cómo aprenden los alumnos y cómo enseñan los profesores, asignándole valor a las ideas pre existentes, al habla y a la acción (física sobre un objeto). Estudiantes que hablan con sus pares, trabajan en colaboración buscando la respuesta a una pregunta inquietante, no solo adquieren habilidades, sino que comprenden los conceptos.

La promoción de una *actitud indagatoria* (ANEP, 2017) conlleva a un cambio de las relaciones dentro del aula pues el saber, tradicionalmente asociado a los libros o al docente, se desmarca, para encontrarse oculto a todos inicialmente, develándose después, a partir de la acción conjunta de estudiantes, profesores, técnicos y/o profesionales.

Los destinos incluidos inicialmente fueron el hospital local, algunas agroindustrias, la Escuela Superior de Lechería y un laboratorio de análisis de referencia nacional. De esta primera instancia, participaron estudiantes de los terceros años de bachillerato opciones Ciencias Biológicas, Ciencias Agrarias y Físico Matemático junto a los profesores de Biología, Física y Química.

La contextualización posterior de la propuesta a otros espacios de trabajo, hogares, consultorios, centros educativos, dentro de un entorno local pretendió darle autenticidad a la *pregunta investigable* (ANEP, 2017) comprometiendo al estudiante con los problemas de su medio en un intento de *descomplejizarlo*, para luego comprenderlo con una mirada científica crítica, resolviendo además algunas dificultades detectadas con las Pasantías con estudiantes menores de edad, en ambientes de trabajo.

### Descripción-narración

Los objetivos originales se han ido complementando con otros devenidos de los aprendizajes que el cuerpo docente ha hecho en estos siete años. Actualmente, además de la generación de conocimiento, se busca fomentar el espíritu científico, aportar a las vocaciones en las áreas involucradas y desarrollar competencias de comunicación oral y escrita propias del proceso de investigar.

Las fases del proyecto son: a) Presentación (Abril): todos los estudiantes se convocan a una reunión inicial con los docentes, se les explica el proyecto y se los invita a: organizarse en grupos de hasta cinco que pueden pertenecer a distintas opciones de bachillerato; a definir un problema, un contexto de acción y posibles preguntas de investigación, iniciando su cuaderno de campo. Dos semanas después se analizan las interrogantes planteadas volviéndolas una *pregunta investigable*, que los profesores validan en función de su viabilidad y pertinencia. La temática debe, como condición, involucrar a más de una disciplina en su resolución. A partir de este momento, los estudiantes elaboran el marco teórico con su correspondiente estado de la cuestión (mayo-junio). b) El trabajo de campo (Julio-Agosto): una vez definida la metodología en acuerdo con docentes, los estudiantes realizan micro pasantías, observaciones participantes, entrevistas, encuestas y ensayos de laboratorio según su estudio necesite. En este proceso comienzan a ser acompañados por un profesor tutor. c) Los resultados (setiembre): los

estudiantes analizan los datos y presentan su informe final escrito, para lo que se los apoya con talleres de escritura académica. En octubre, los estudiantes presentan sus trabajos oralmente a otros estudiantes de bachillerato con el propósito de divulgar sus hallazgos. Estas instancias son autoevaluadas, además de analizadas, por ternas docentes interdisciplinarias. La evaluación procesual y final afecta de diferente manera en las disciplinas que participan, lo que el estudiante conoce desde el primer momento. Las rúbricas son el principal instrumento para valorar las diferentes instancias. Algunos de los trabajos, además, han participado del Concurso de Iniciación a la Investigación que proponen las Inspecciones de Ciencias logrando como premio su publicación.

### Conocimientos que emergen de la sistematización de la práctica presentada

La interdisciplinariedad se presentaba inicialmente como el principal desafío, pues cada asignatura tenía sus propias experiencias consolidadas, pero que exponían a los estudiantes a tres o cuatro estrategias similares en el mismo momento del año, lo que seguramente se convirtió en la principal razón para iniciar una experiencia compartida. Hoy el proyecto ha integrado más asignaturas (Comunicación Visual, Historia del Arte y Filosofía) y más opciones (Matemática y Diseño) además de promover la idea al área de Ciencias Sociales en el espacio de coordinación, que se ha visto resignificado.

La contextualización comenzó a generar conocimiento local y liceal en temas de producción agroindustrial, medio ambiente y salud entre otros. La continuidad del proyecto se explica fundamentalmente por la valoración muy positiva que hace el estudiantado en aspectos formativos y vocacionales y de la convicción docente de estar colaborando con su formación integral.

## Referencias bibliográficas

HARLEN, W. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de ciencias basados en la indagación*. Recuperado de <http://www.ecbichile.cl/home/wp-content/uploads/2012/05/Aprendizaje-y-ensen%23U0303anza-de-ciencias-basados-en-la-indagacio%23U0301n..pdf>

ANEP (2017). *Modelo de enseñanza de la ciencia por indagación* Área Ciencias Naturales. Recuperado de [http://www.anep.edu.uy/sea/wp-content/uploads/2017/07/Analisis-de-CIENCIAS-Foco-1\\_-Formativas-2017.pdf](http://www.anep.edu.uy/sea/wp-content/uploads/2017/07/Analisis-de-CIENCIAS-Foco-1_-Formativas-2017.pdf)

## Liceo de Velázquez para todos

*Juan Altez, Vanela Becerra, Beatriz Bentancort, Gastón Braga, Gabriela Caramelli, Reynaldo Carrero, Lucía Fernández, Soledad Núñez, Emilia Ojeda; Juan Carlos Pereyra; Adriana Piriz, Santiago Suárez, Claudia Zerpa.*

En Villa Velázquez habitan unas 1200 personas aproximadamente, pero tiene una zona de influencia mucho mayor. Los jóvenes rurales que concurren al liceo cuentan con un Hogar Estudiantil que los acoge durante la semana, permitiéndoles estudiar. Los datos de las fichas estudiantiles revelan que más del 93% de los adultos referentes de nuestros estudiantes no han cursado Enseñanza Secundaria, lo que explica el vínculo dificultoso entre familia e institución, dejando a la vista un problema a resolver. Es imposible crear un liceo nocturno en el lugar por cuestiones de horarios y de transporte.

**Problema:** Alto porcentaje de padres, madres y referentes adultos de los alumnos del liceo de Velázquez sin Educación Media y sin posibilidades de acceso real a educarse en el nivel medio, con necesidad e interés en culminar sus estudios.

Sociedad con importante impronta patriarcal, con mujeres sin oportunidades laborales y sin formación para insertarse en los pocos puestos de trabajo que hay. “El mandato de igualdad choca contra la realidad de una sociedad que es inherentemente desigual”. (Cristóforo et al, 2017, p.1)

### Objetivos:

- Brindar la oportunidad de acceso real a la Educación Media a los adultos de la comunidad, garantizando su derecho.
- Proteger la trayectoria educativa de cada persona, disminuyendo la brecha entre el mandato y la realidad.
- Mejorar los vínculos sociales, entre las familias y el liceo, de modo que las

familias se empoderen para lograr ser protectores de las trayectorias educativas de sus hijos.

- Contribuir a de-construir la cultura patriarcal imperante en el lugar.

Lo que hacemos es adaptar la herramienta ya existente “Adecuaciones Curriculares” a la necesidad antes planteada.

Según los tipos de adecuaciones previstas, esta sería una adecuación **de acceso**, ya que lo que se hace es adaptar la metodología y contenidos trabajados en el aula a la realidad de estos estudiantes, así como criterios de evaluación. “Las estrategias didácticas se convierten en herramientas claves para la transformación de una situación de desventaja socioeducativa como elemento facilitador que incide en la problemática en la que se aplica” (Sánchez, 1993, p.19).

En este sentido nos enfocamos en:

- Acciones para acercar los contenidos seleccionados y jerarquizados luego de un diagnóstico realizado por los profesores.
- Actividades de aplicación de los contenidos en el medio social (trabajo por proyectos que permite desarrollar competencias como: comunicación, colaboración y pensamiento crítico)

Las modalidades de trabajo han sido variadas y elegidas por las personas involucradas directamente en el proceso, como, por ejemplo: *Semipresencial* con apoyo y guía en las horas de coordinación; *Plataforma* creada por el POITE u otras herramientas de apalancamiento digital; Entrega de *trabajos* escritos propuestos por el docente en formato papel; *Intervención en uno de los proyectos que funcionan en el liceo*.

La estrategia consiste en realizar un acompañamiento individual, en los primeros pasos, para lograr un estudiante motivado y con verdadera autorregulación de sus aprendizajes. Este acompañamiento queda registrado en plantillas.

Podemos resumir el camino recorrido por los adultos en las siguientes fases:

- **Fase de reparación de la autoconfianza:** tiene como requisito previo la toma de conciencia de la injusticia institucionalizada, se visualiza en plenarios

de coordinación y entrevistas a los diferentes actores institucionales. Luego se desarrollan actividades en pos de ejercitar habilidades que le permitan recuperar la auto confianza (resúmenes, lecturas, etc).

- **Fase de desarrollo de la metacognición:** Esta etapa exige que el estudiante se haga responsable de sus elecciones, por lo tanto, debe tener opciones para elegir. En este caso se ha consensuado con los docentes darle la opción de que cada persona, según sus capacidades y habilidades elija lo siguiente: Peso que tendrá en su nota final los contenidos conceptuales de cada asignatura, y peso que tendrá en su nota final su participación en proyectos (las opciones son 40% -60%)
- **Fase de consolidación de los aprendizajes:** Es necesario no perder de vista que consolidar aprendizajes significativos es la razón de ser de todo centro educativo.
- **Fase de expansión y desarrollo de visión largoplacista:** El alumno puede verse a sí mismo en un futuro, inserto en la sociedad desde el lugar que elija luego de haberse preparado para eso, desde la valoración de una educación permanente. Incluye entrevistas y talleres.

Cuando un adulto llega al liceo, se presenta inseguro y temeroso, eso se refleja en una actitud demandante. Manifiesta sentir miedo y vergüenza. Si tomamos esto como una fortaleza y no como debilidad, entendiendo que detrás de esta actitud lo que se esconde es el deseo de lograrlo, lo guiaremos con más facilidad en ese camino que hemos dividido en fases para comprenderlo. No se empieza una educación de cero, sino que se hace necesario acreditar los saberes que ya traen, adquiridos de manera no formal, para que, basados en ellos podamos avanzar. La evaluación negociada con ellos ha sido una herramienta fundamental para mantener la motivación y el compromiso.

Al ordenar el trabajo con las guías de estudio y las fechas de entrega, se disminuye la ansiedad del alumno adulto y por lo tanto baja el nivel de demanda. Al proceder de este modo, se reducen los puntos de tensión.

El sentir docente ha sido atravesado por algunos momentos de agobio y cansancio, pero se encuentra, en el intercambio con los pares en coordinación, la fortaleza para seguir, así como en la relación y diálogo con los estudiantes se halla la satisfacción de estar logrando y respondiendo a un gran desafío.

## Referencias bibliográficas

CRISTOFORO, A, MARTINIS, P y M(coord). (2017). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la enseñanza media. La igualdad en cuestión*. UDELAR. FCS, CSIC.

GARIBALDI, Verdier (2014). *Guía de adecuaciones curriculares*. Montevideo, Uruguay Imprenta Boscana.

SANCHEZ. *Estrategias didácticas y E-learning* (2014). ISAE Universidad. Panamá.





