

Experiencias de centros estatales y privados 2017



Experiencias de centros estatales y privados 2017



Experiencias de centros estatales y privados 2017



© Instituto de Educación Santa Elena y cada uno de los autores, 2018

Instituto de Educación Santa Elena

Av. Rivera 4212, Montevideo
Tel. (598) 2619 2719

Rambla Costanera km 21.500, Lagomar, Canelones
Tel. (598) 2682 3007

www.santaelena.edu.uy

ISBN: 978-9974-8412-4-6

Coordinación de la publicación: Carmen Di Nardo

Corrección: Alejandro Coto

Diseño gráfico: María Fernández Russomagno

Impreso y encuadernado en Mastergraf SRL

Depósito legal:

AUTORIDADES

CONSEJO DIRECTIVO DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SANTA ELENA

Carlos Cossi
Nelly Méndez
Amparo Rodríguez
Fernando Otero

CONSEJO EJECUTIVO DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SANTA ELENA

Pablo Cayota
Luján Vázquez
Carlos Purgat

DIRECTORES DE SECTOR DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SANTA ELENA

LAGOMAR

MONTEVIDEO

Carmen Di Nardo (*directora académica de Primarias*)

Ana Gabriela Rodríguez
Primaria

Teresa Barone
Primaria

Anbella Gurdek
Nivel Inicial

Verónica Larrosa
Nivel Inicial

Sergio Migliorata
Bachillerato

Horacio Ottonelli
Bachillerato

Ignacio Franco
Ciclo Básico

Eugenio Suárez
Ciclo Básico

Índice

El jardín de Juanita: cultivar el pensamiento a través del diálogo y la reflexión (Proyecto Noria)	15
Proyecto Junior Masterchefs.....	29
Proyecto bilingüe de estimulación de la conciencia fonológica: la caja mágica, <i>the magic box</i>	43
En la granja encontramos... aves!!!	65
Repensando nuestras prácticas. Un trabajo colaborativo entre docentes.....	77
A puertas abiertas.....	95
Colegio del Sur, una propuesta metodológica natural e integral en iniciación deportiva.....	109
Episodios traumáticos durante la actividad física. Manejo a través de los conocimientos y las emociones	123
Turismo interno: una apuesta a conocer nuestra localidad Isla Mala, un tesoro escondido.....	137
Pensar, sentir y hacer: una experiencia para <i>todos</i>	153
Matematedrez o la confluencia de dos proyectos.....	171
Más allá del aula: un mundo de aprendizajes	183
Somos vida	195
Ampliando conocimientos, creando conciencia	207
Scratch. Exploración de dimensiones digitales.....	219
Pokesímbolos.....	239
Mi pueblo, mi lugar: Porta y su legado.....	253
Propuesta pedagógica del Colegio San Ignacio «Monseñor Isasa»	269
Promoción de la convivencia saludable a través de centros de interés deportivos y/o recreativos	285
Aprendiendo más allá de las cuatro paredes	297
A perfect day in my city	313

Espacio de orientación educativa. Una experiencia de trabajo colaborativo entre docentes y técnicos en el Colegio Stella Maris.....	323
Proyecto Cabo Polonio: una experiencia liceal interdisciplinar de iniciación a la investigación	341
Un día en la vida de.....	357
La evaluación como aprendizaje en la Licenciatura en Educación Física	367
Caminando y cantando (un taller expresivo en el marco de una propuesta educativa integrada).....	381
Proyecto Simiente: una propuesta educativa con alma.....	403
Talleres multidisciplinares en poblaciones víctimas de violencia. Beneficios de la dramatización.....	421
IngeniARTE... Una propuesta alternativa.....	435
Fogones musicales. Una experiencia para conocer y disfrutar la música popular uruguaya y latinoamericana en la primera infancia	449

LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN ENTRE LAS *PRIMAVERAS PEDAGÓGICAS* EN LAS AULAS Y LOS *INVIERNOS* EN LOS CAMBIOS SISTÉMICOS

Xavier Aragay, líder de los cambios en los colegios jesuitas catalanes y actual promotor de estos cambios en todo el mundo, sostiene que en recorridas por distintos países se encuentra con numerosos colectivos docentes e instituciones que empiezan a cambiar las formas de enseñar y organizar el currículo, de maneras novedosas. Y eso lo lleva a afirmar con entusiasmo que existe una verdadera *primavera pedagógica* en el mundo. En distintos lugares y contextos, la educación empieza a cambiar, más por un empuje desde *abajo*, desde los colectivos y centros educativos, que a través de leyes o grandes reformas dirigidas desde los poderes centrales.

Ya casi nadie niega la necesidad del cambio educativo frente a las transformaciones que ha provocado el cambio de época y su impacto en las formas de aprender y de enseñar. No hay dudas de que el mundo ha cambiado mucho más rápidamente que las propuestas educativas. Y que los *malestares docentes* también tienen que ver con esa sensación de desfase entre lo que hacemos en las aulas y lo que necesitan las nuevas generaciones.

Los cambios en las inversiones educativas, las modificaciones curriculares, las transformaciones organizacionales son acciones necesarias pero no suficientes para generar procesos de cambio. Sin comunidades educativas y liderazgos adecuados, que construyan el sentido del cambio, este nunca llegará al aula en sentido amplio. No se está impactando lo suficiente donde debe hacerse: en las interacciones cotidianas entre los actores de los centros.

También en Uruguay percibimos desde hace años la existencia de una *primavera pedagógica*. En distintos niveles y regiones de país se generan experiencias que responden creativamente a los desafíos educativos de nuestro tiempo. Convive con estos climas focalizados la ausencia de un movimiento nacional que promueva la transformación en todos los planos del sistema educativo. Hay avances puntuales, muy significativos pero inconexos, y bloqueos poderosos para generalizar un movimiento de cambio.

Esta dificultad para el cambio sistémico termina por invisibilizar las capacidades creativas e innovadoras en educación que existen en Uruguay.

Desde hace seis años, la Feria de Buenas Prácticas en Educación del Instituto de Educación Santa Elena ha congregado a centenares de docentes que se vuelven autores de sus innovaciones, las socializan con sus colegas y generan así un círculo de intercambio inspirador. Se trata de contribuir al triunfo de la primavera haciendo visible lo invisible.

En nombre del Instituto de Educación Santa Elena queremos agradecer a todos los docentes que se animan.

Pablo Cayota

Pablo Cayota

Profesor de Historia, Instituto de Profesores Artigas. Director general e integrante del Consejo Ejecutivo del Instituto de Educación Santa Elena, donde anteriormente fue director de primer y segundo ciclo de Secundaria. Integrante de la Comisión Directiva del INEE y de la Comisión Directiva de AUDEC. Asesor del Programa Educación de la Universidad CLAEH, donde ha sido responsable de la Unidad de Capacitación, Difusión y Publicaciones, secretario docente, director general y vicerrector de Desarrollo. Entre 2011 y 2016 se desempeñó como técnico experto y orientador del Programa Promejora (ANEP).

**El jardín de Juanita:
Cultivar el pensamiento
a través del diálogo
y la reflexión
(Proyecto Noria)**

Laura Vilch

01

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Educación Inicial.

Institución: Jardín Público n.º 249.

Departamento: Ciudad de la Costa, Canelones.

Clase: Nivel 4 años.

Áreas: Lengua y Ciencias.

Participantes: Alumnos de nivel Inicial, familias y maestra.

Responsable: Maestra Laura Vilch.



RESUMEN

El Proyecto Noria es un proyecto educativo creado por Angélica Sátilo, diplomada en Estudios Avanzados por la Universidad de Barcelona, magíster en Creatividad Aplicada por la Universidad de Santiago de Compostela, graduada en Pedagogía por la Universidad Estatal de Minas de Gerais. Educadora desde los años ochenta, es autora de diversos libros y multitud de artículos en áreas de la educación, filosofía, creatividad y arte.

Los objetivos de este proyecto son:

- que los niños aprendan a pensar y actuar tomando en consideración distintas perspectivas;
- que la capacidad de *pensar y actuar creativamente* provoque placer;
- que el pensamiento individual se enriquezca en compañía de los demás, en situaciones de diálogo, que llamamos *comunidades de investigación*.

La noria (rueda gigante) es circular. El círculo tiene un papel importante en este proyecto, ya que es utilizando esa forma geométrica que los niños se organizan y se disponen en el espacio para dialogar. De la misma manera que la noria genera

placer al sorprenderte en su giro, el movimiento del pensar puede ser placentero, siempre que sea estimulado de forma creativa.

Es un proyecto cuya propuesta educativa, reflexiva y creativa está destinada a niños de 3 a 11 años. Nosotros nos basamos en el Programa de «Jugar con Juanita».

Libro *La mariquita Juanita*.

Propone distintas actividades para *potenciar habilidades del pensamiento, valores interculturales y actitudes éticas*.

INTRODUCCIÓN

En el año 2015 asistí a un curso de «Desarrollo del pensamiento crítico y creativo en el aula escolar» (Proyecto Noria), dictado por la Prof. Mag. Laura Curbelo.

La propuesta de este proyecto me resultó fascinante e innovadora; sus objetivos: buscar *potenciar las habilidades del pensamiento*, los *valores interculturales* y un conjunto de actitudes que podemos llamar éticas, teniendo el *diálogo* como valor y como método para pensar mejor, convirtiendo el aula en una comunidad de investigación. Realmente es una instancia sorprendente y los niños no dejan de maravillarme con sus respuestas, diálogos, reflexiones y argumentaciones.

Me resultó muy movilizador, sumamente interesante y una forma diferente de incentivar el desarrollo de la capacidad de pensar por sí mismos, pero en compañía de los demás. Estar sentados en círculo, mirarse cuando un niño habla, escucharlo atentamente y lograr que el pensamiento circule de manera placentera, siempre que sea estimulado de forma creativa, nos permite lograr avances en el desarrollo de diferentes aprendizajes.

Dice Angélica Sátiro (2016) que:

[...] pensar críticamente implica estructurar y organizar el pensamiento, aprender a razonar, aprender a tener criterios al evaluar, aprender a emitir juicios y no solo opiniones.

[...] Pensar creativamente significa aprender a generar nuevas ideas, a imaginar, buscar ideas alternativas.

[...] Pensar éticamente es pensar y tener en cuenta la perspectiva del otro, tratando de ver las consecuencias de cada causa, relacionar las partes y los todos. El pensamiento ético es el que va conectado con la acción y el pensamiento creativo va de la mano de la emoción, de la experimentación.

Si el aprendizaje no es atrevido, no podrá ser creativo. (Sátiro, 2016)

LOS RECURSOS UTILIZADOS SON: ARTE, NARRATIVA Y JUEGOS

Arte como recurso: el tratamiento de aspectos artísticos en general (poesía, música, teatro, danza, etc.), y de la pintura en especial, está en relación con la capacidad comunicativa y expresiva del arte como puerta del conocimiento. El trabajo a través del arte permite:

- a. favorecer una observación atenta para poder dialogar;

- b. elaborar criterios propios, conscientes y argumentados, que sin embargo no afecten el juicio del gusto.

El tratamiento de las habilidades a través del arte brinda a los niños recursos personales y colectivos para disfrutar de una obra. Enseñarlos a mirar pero también a escuchar, a dialogar, a interpretar, a inventar, a disfrutar de las obras y a ser conscientes de su propio gusto (se trata de poder razonar el gusto). El objetivo importante que se pretende es que aprendan a pensar en términos de sensaciones, colores, formas, composiciones; aplicando el razonamiento lógico a la contemplación del arte para ser buenos contempladores. Que disfruten pero que critiquen; que tengan un criterio pero que sean capaces de crear. Por lo tanto, el arte es un interesante recurso pedagógico, porque ante él no es posible quedarse inmune; en él se mezclan emociones, pensamientos, valores, ideas...

El arte es placer, sensibilidad; es pensamiento, creatividad. Al mismo tiempo que estimula a nivel sensorial y emocional, provoca el pensamiento, ayuda al entendimiento y desarrolla la creatividad.

Narrativa como recurso para pensar: permite el acceso a puntos del imaginario individual y colectivo que son importantes para el desarrollo psíquico de niños y niñas. Ofrece oportunidades concretas de reflexión, ayuda a desarrollar la capacidad de pensar mediante imágenes que son motivadoras de la creatividad.

El juego como recurso para pensar: es un excelente recurso, porque es una forma de adaptación al mundo, un instrumento de aprendizaje y una herramienta para desarrollar las capacidades físicas y psíquicas.

Debemos tener presente que el pensamiento es la parte «invisible» de nosotros, es la actividad inconsciente de la mente, es nuestro diálogo interior. Pensar es hablar con uno mismo, es la morada de las ideas y es la dimensión humana que nos permite el lenguaje. (Sátiro, 2009)

PRESENTACIÓN NARRATIVO-DESCRIPTIVA

En el año 2016 abordé el Proyecto Noria utilizando como recurso el arte. Trabajé varios pintores europeos y nacionales, por ejemplo, José Pedro Figari, artista plástico uruguayo del cual debemos resaltar su personalidad humanista y el haber sido representativo de nuestra identidad y cultura.

Teniendo en cuenta que el arte es placer, sensibilidad, pensamiento y creatividad, es un gran recurso pedagógico que favorece la observación, ayudando a elaborar criterios conscientes y argumentados, aceptando otras opiniones. Esta experiencia áulica fue publicada en la revista *Crearmundos* en España, a solicitud de la creadora de este proyecto de filosofía para niños, Angélica Sático.



El objetivo general del Proyecto Noria es desarrollar el aprendizaje reflexivo y creativo, mediante habilidades que estimulen el desarrollo cognitivo general y que los niños aprendan a pensar, a dialogar y a actuar, considerando distintas perspectivas, en compañía de los demás. Todo ello en forma creativa.

Noria trabaja con cinco grupos de habilidades que considera fundamentales para el desarrollo del pensamiento creativo, que se explican a continuación.

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

De *percepción*: observar, escuchar atentamente, saborear/degustar, oler, tocar, percibir movimientos, conectar sensaciones.

De *investigación*: averiguar, formular hipótesis, buscar alternativas, imaginar.

De *conceptualización*: conceptualizar y definir, dar ejemplos y contraejemplos, comparar y contrastar, agrupar y clasificar, seriar.

De *razonamiento*: buscar y dar razones, inferir, razonar analógicamente, establecer criterios.

De *traducción*: narrar y describir, interpretar, improvisar, traducir varios lenguajes entre sí.

En el año 2017, continuando con este proyecto, abordando esta nueva experiencia desde la narrativa, utilicé el cuento de «La mariquita Juanita».

La mariquita Juanita nace en un jardín en el cual va descubriendo su entorno junto con sus habitantes, que se convierten en amigos y vecinos; peces, hormigas, una mariposa, un grillo, etcétera.

Con ellos irá descubriendo diferentes formas de ser y de vivir que la ayudarán a entender mejor cómo es el mundo y cómo es ella misma. Tomando este personaje y sus amigos, nuestros niños buscarán sentido al mundo, mientras intentan entenderse entre ellos. A través del diálogo se descubren a sí mismos y al mundo que los rodea.

Nosotros partimos del cuento «La mariquita Juanita» para realizar el proyecto del «Jardín de Juanita», que está enmarcado en el Proyecto Noria de filosofía para niños, y que tiene como objetivo generar conciencia ecológica desde la experiencia creativa y reflexiva de implementar y cuidar minijardines.

Los pasos metodológicos son:

- Problematizar
- Investigar
- Conceptualizar
- Imaginar y diseñar

- Realizar y cuidar
- Dialogar y jugar a pensar

La propuesta de trabajar en este proyecto y realizar los minijardines fue compartida con el grupo de padres de los alumnos/as, a los cuales se les interiorizó y se logró un acuerdo general y el compromiso de acompañar a sus hijos durante este proceso. Se plantearon los objetivos y las bases del proyecto; todos demostraron mucho interés.

La primera etapa era la realización de los minijardines en el hogar y uno en la clase, del cual todos formamos parte, para luego abordar el jardín exterior de nuestra escuela.

¡Crear un jardín es crear vida! ¡Cuidar y disfrutar un jardín es cuidar y disfrutar la vida! Teniendo en cuenta que la base de este proyecto es potenciar las habilidades del pensamiento, teniendo el diálogo como valor y como método para pensar mejor, convirtiendo el aula en una comunidad de investigación.

Debemos tener presentes las reglas de juego para un diálogo filosófico:

- Escuchar con atención.
- Expresar las propias ideas (hablar).
- Pedir turno (levantar la mano).
- Tener en cuenta al compañero.
- Pensar sobre las ideas que surgen.
- Pasarla bien.

JUSTIFICACIÓN

Se trata de crear un espacio con los niños para que ellos mismos puedan pensar (percibir, investigar, conceptualizar, razonar, imaginar, etc.), construir, tocar, habitar y cuidar de un rincón natural, desde una intervención ética y estética. Habitar un jardín de forma placentera, reflexiva, creativa y cuidadosa es aprender a amar la vida y respetarla en compañía de los demás, es desarrollar unos valores y hábitos de convivencia.

LA FILOSOFÍA Y LOS JARDINES

Contrariamente a la cultura del dinero presidida por la velocidad y la idea tóxica de que el tiempo es oro, la jardinería promueve la paciencia, es decir, enseña a soportar la espera. Se puede aprender del jardín: hay que sembrar para cosechar, germinar para florecer, esperar para retoñar. (Beruete, 2016)

Paciencia, cuidado, constancia, gratitud, superación de las frustraciones son valores de quienes cultivan un jardín, que generan el entendimiento de la vida como un proceso.

¿POR QUÉ UN JARDÍN? ¿POR QUÉ JUANITA?

Debemos tener presente que un jardín es un ecosistema donde todo es indispensable para su equilibrio ecológico: tierra, aire, agua, minerales, animales, personas. El jardín es un espacio estético creado por manos humanas, con el objetivo de ser bello y generar placer y disfrute. Es una síntesis entre naturaleza y cultura.

En el cuento «La Mariquita Juanita» (Octaedro, 2004), el jardín es el hábitat donde nace el personaje principal (Juanita) y donde viven sus amigos, con quienes





ella mantiene pequeños diálogos filosóficos. Juanita es una mariquita que habita el mundo de la fantasía, representa la espontaneidad y el imaginario de la infancia. Ella propone preguntas y busca pensar a partir de ellas, busca conocerse mientras conoce el mundo que existe en el jardín. Lo hace desde la curiosidad, el asombro, la alegría y la amistad.

Estas fotos y una síntesis del proyecto, que son testimonio de nuestro trabajo en el aula, forman parte del stand de pósteres del Jardín de Juanita en la XVIII Internacional Conference of ICPIC, junto con gente de diferentes ciudades de España, Portugal, Italia, Colombia, Uruguay, Argentina y Brasil. La misma se realizará en la universidad autónoma de Madrid del 28 de junio al 1º julio de 2017. En dicha muestra, Angélica Sátiro como creadora del Proyecto Noria, será disertante.

PALABRAS DE LOS PARTICIPANTES

Para poder evaluar la participación de los padres en este proyecto del cual formaban parte al igual que sus hijos, realicé una reunión en la cual dialogamos sobre todo el proceso.

Manifestaron que se sintieron muy bien al poder compartir con sus hijos momentos de disfrute al realizar el jardín, donde se puso en juego la imaginación, el conocimiento, mucho diálogo y saber esperar el tiempo necesario para el crecimiento de las plantitas.

En los niños se observó gran interés y capacidad de llegar a acuerdos respetando las opiniones de otros, desde la empatía. Se logró realizar un trabajo en equipo en el que primaron el disfrute y la alegría. El diálogo se fortaleció mediante las

reflexiones y argumentaciones al realizar la evaluación figuroanalógica, elegir qué amigos iban a acompañar a Juanita y por qué.

En el jardín no pueden faltar las hadas.- Julieta, 4 años.

Tampoco los unicornios. Martín, 4 años.

Tenemos que tener presente que los niños a esta edad tienen una imaginación desbordante y fantasean todo el tiempo; es la edad de estimular el pensamiento creativo. Es una edad hermosa, tienen una actitud de gran curiosidad y búsqueda de aprendizajes.

Son como *girasoles buscando el Sol*, como dice la autora Angélica Sátiro (2004) en su libro *Jugar a Pensar con niños y niñas de 3 y 4 años*.

REFLEXIÓN FINAL

Considero que este proyecto, al ayudar a desarrollar diferentes habilidades del pensamiento en los niños/as y que ellos puedan ser reconocidos como personas que piensan, sienten y se expresan, es algo sumamente favorecedor para el desarrollo de diferentes aprendizajes.

El trabajar en este proyecto genera un espacio inspirado en un mundo imaginario, un espacio para jugar a pensar, mientras se actúa, se interactúa, se percibe, se siente, se crea, se experimenta y se desarrolla conciencia ecológica.

El hecho de que las escuelas se pongan a escuchar a sus alumnos y que creen espacios para rescatar el valor de la palabra, es una gran ventaja, estimulándolos con cuentos, leyendas, mitos, obras de arte, música de varias culturas, es esencial en este siglo XXI.

Según Angélica Sátiro (2016):

Los maestros tienen que atreverse con la propia creatividad: hace falta trabajarse a uno mismo. La persona debe atreverse, aunque el producto no sea el esperado. En la escuela nos preocupamos demasiado por el producto final y muy poco por el proceso, pero el aprendizaje tiene más que ver con el proceso que con el producto final. Si el aprendizaje no es atrevido, no podrá ser creativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*.

BERUETE, Santiago (2016). *Jardinosofía: una historia filosófica de los jardines*. Madrid:Turner.

PUIG, Irene, y SÁTIRO, Angélica (2011). *Complemento Guía Educativa*. Barcelona: Octaedro.

SÁTIRO, Angélica (2000). *Jugar a pensar con cuentos*. Barcelona: Octaedro.

SÁTIRO, Angélica (2005). *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Barcelona: Octaedro.

SÁTIRO, Angélica (2005). *La mariquita Juanita*. Barcelona: Octaedro.

SÁTIRO, Angélica (2009). *Pensar creativamente*. Barcelona: Octaedro.

SÁTIRO, Angélica (2016). *Boletín monográfico. El Jardín de Juanita, un espacio ambiental, ético, estético para ser creado por los niños/as*. Barcelona: Octaedro.

SÁTIRO, Angélica, y PUIG, Irene (2015). *Jugar a pensar con niños y niñas de 4 y 5 años*. Barcelona: Octaedro.

Proyecto Junior Masterchefs

Ana Godoy

02

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Inicial.

Institución: Prado School, Habilitado n.º 209.

Departamento: Montevideo.

Clase: Nivel 4.

Áreas: Conocimiento de la Naturaleza, Conocimiento de Lenguas, Conocimiento Social.

Participantes: Alumnos y alumnas de nivel 4, sus familias, maestra directora, maestras de Inglés y auxiliares docentes de nivel 4.

El proyecto fue diseñado durante el período de capacitación-planificación que el colegio ofrece en el mes de febrero, en un equipo compuesto por la maestra de nivel 5 Daniela de los Santos, la maestra directora Verónica Jara y Ana Godoy.

RESUMEN

El proyecto está dirigido a nivel 4 de educación Inicial. El tiempo de duración es de dos semanas. Abarca las áreas del conocimiento de la Naturaleza, Lenguas y Social.

El contenido medular que debe ser aprendido y evaluado es del área del conocimiento de la Naturaleza/Nutrición: el origen de los alimentos/Las ingestas diarias. Las otras áreas de conocimiento a considerar son:

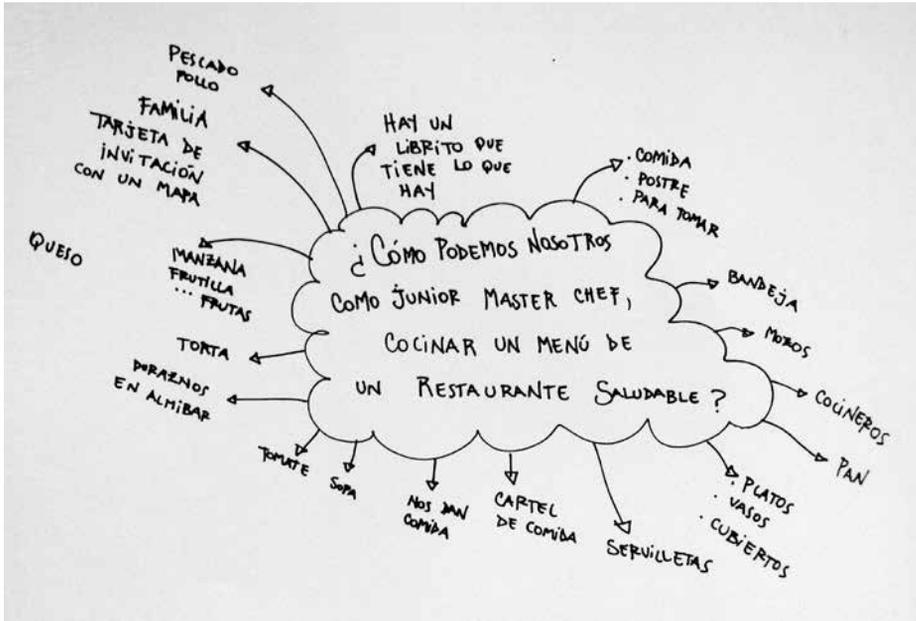
- Lengua/oralidad/nexos que expresan causa-efecto.
- Lengua/lectura/inferencias textuales.
- Lengua/escritura/listas de palabras.
- Ciencias Sociales/Geografía/La producción en la localidad actividades económicas y culturales.

Para iniciar el proyecto y entusiasmar a los niños, vimos un video sobre Junior Master Chef. Luego de esa observación, se les propuso montar un restaurante de comida saludable. La pregunta del lanzamiento fue: «¿Cómo podemos nosotros como Junior Master Chef cocinar el menú de un restaurante saludable?».

A partir de esta pregunta los niños expresan lo que saben y lo que necesitan aprender para responder la interrogante. Las actividades del proyecto que se desarrollan durante las siguientes dos semanas están orientadas a cumplir con el desafío, ya que desde el comienzo se plantea como producto final la realización del restaurante con las características antes mencionadas.

El video utilizado en el lanzamiento se encuentra disponible en Youtube:
<<https://www.youtube.com/watch?v=COufIO93dCo>>.

Una lluvia de ideas a partir de la pregunta nos permite recoger algunos conceptos claves: por un lado, las palabras que tienen que ver con un restaurante, y por otro lado con los alimentos que son saludables. Conversamos sobre las personas que se encuentran en él, que funciones cumplen y qué tareas les gustaría hacer a ellos en el restaurante.



INTRODUCCIÓN

Maestra Directora de Educación Inicial Verónica Jara
Maestra de Educación Primaria Rita González

Prado School es un colegio laico y bilingüe que se ha propuesto desde sus orígenes el desafío de innovar en la educación. En el marco de esta búsqueda conocimos la metodología ABP (aprendizaje basado en proyectos) que nos cautivó por la forma en la que da prioridad al desarrollo de las cuatro «C»: *comunicación, creatividad, pensamiento crítico y colaboración*. Se basa en las inteligencias múltiples del niño y parte de sus experiencias.

En el año 2016 la institución realizó un proceso que implicó la redefinición de nuestra visión y misión y del perfil de alumno a desarrollar. Fue necesario involucrar a todos los actores: familia, docentes de todos los niveles, tanto de la currícula oficial como de la bilingüe, técnicos y alumnos, especialmente los más grandes. A partir de ese trabajo fuimos generando un terreno fértil para la inclusión de nuevas metodologías; se contó especialmente con el apoyo del Equipo de Gestión del Colegio, motivando a los docentes y generando estrategias de sostén para la comunidad toda.

A continuación desarrollamos, de forma muy sintética, las que en nuestro criterio son las principales líneas de trabajo de ABP:

- Se parte de un reto, desafío o problema real o simulado.
- Se finaliza con un producto, que se presenta a una audiencia pública (familias, otros niños, panel de expertos, etc.)
- Requiere flexibilidad en organización de tiempos y espacios; por ejemplo, trabajar con varios niveles a la vez.
- El docente es guía y sostén, planifica y busca recursos, se caracteriza por ser comprometido y capaz de trabajar en equipo.
- El alumno es protagonista de su proceso de aprendizaje, busca respuestas, propone ideas, resuelve problemas, es capaz de trabajar en equipo.

La implementación de la metodología de trabajo en ABP se comenzó a aplicar el presente año en nuestro Colegio e implicó para nosotros múltiples desafíos, de los que destacamos:

- Formación de los docentes, que demandó inversión de recursos económicos y de tiempo.
- Comunicación a las familias.

- Acercar la tecnología a los alumnos, para lo cual hubo que mejorar la conectividad, comprar computadoras, proyectores, pantallas y variado material didáctico.
- Generar espacios de coordinación docente para abordar la temática. En el corriente año, durante el mes de febrero se realizó una capacitación docente, de 8 horas diarias durante 10 días, para la puesta en práctica de la metodología, la planificación conjunta y revisión de los proyectos a implementar. El resto del mes se dedicó a la planificación de nuevos proyectos y a la búsqueda de recursos. A partir de allí, se cuenta con la tutoría mensual del equipo orientador.

Si bien nos encontramos en la primera etapa de implementación, hemos realizado una evaluación cualitativa que nos permite afirmar que con la aplicación de esta metodología se han visto favorecidos los aprendizajes de los alumnos y también de los docentes, así como observamos un notorio cambio en el clima institucional, sustentado especialmente en la motivación del niño por aprender.

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Como tarea domiciliaria se les pide a los niños que traigan etiquetas de alimentos.

Ya en clase, las etiquetas se organizan en un cuadro comparativo de dos columnas:



Concluimos que existen alimentos más saludables que otros y que la bebida más saludable es el agua. Se hace la aclaración de que hay alimentos que no conviene consumirlos diariamente.

En el trabajo con etiquetas se abordan los contenidos del campo de la oralidad: «Las opiniones en situaciones cotidianas» y «Los nexos que expresan relación causa-efecto (el *porqué*)». En el campo de la lectura: «Las inferencias organizacionales: lista de palabras» y «La predicción a partir de elementos paratextuales». En el campo de la escritura: «El código escrito».

En la clase se percibe que los niños tienen conocimientos sobre los alimentos que hacen bien y los que no tanto. Se observa una actitud consciente sobre este tema.

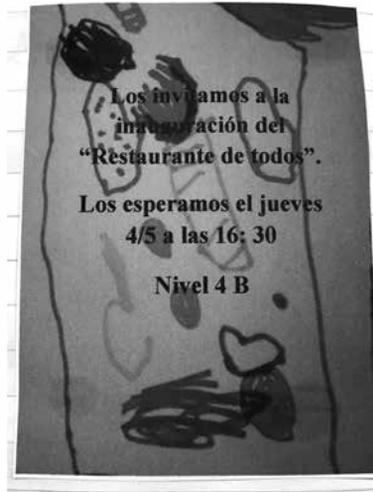
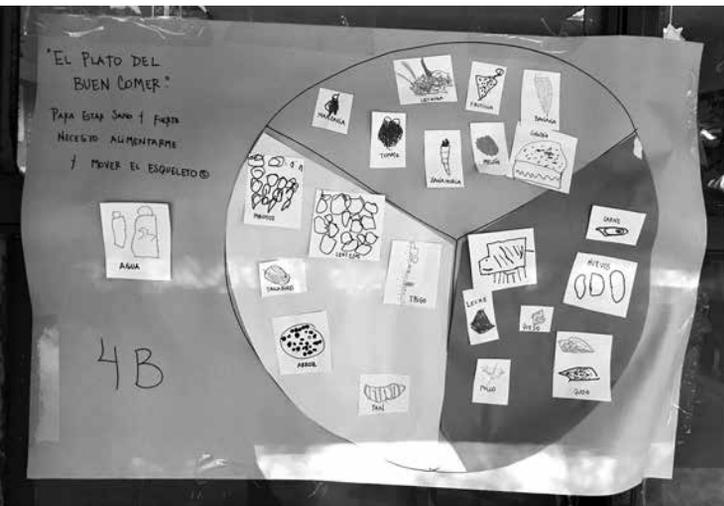
Como tercera actividad se invita a una nutricionista a hablarnos de una buena alimentación. Hace hincapié en las ingestas diarias, en el desayuno como la comida

más importante, en la lactancia materna como fundamental para una nutrición saludable y en la ingesta de jugos de frutas naturales para evitar alergias, entre otras cosas.

A modo de cierre, armamos entre todos un plato saludable.

Vinculamos nuestro proyecto con el taller de cocina a cargo de la tallerista Karen Iglesias. Ella explica cómo se deben higienizar los alimentos y por qué conviene hacerlo de esa forma.

Luego pensamos en cómo se puede llamar nuestro restaurante, se realiza una lluvia de ideas y luego una votación para elegir el nombre de forma democrática. Previamente se trabaja con los niños qué es votar, cómo y por qué hacerlo.

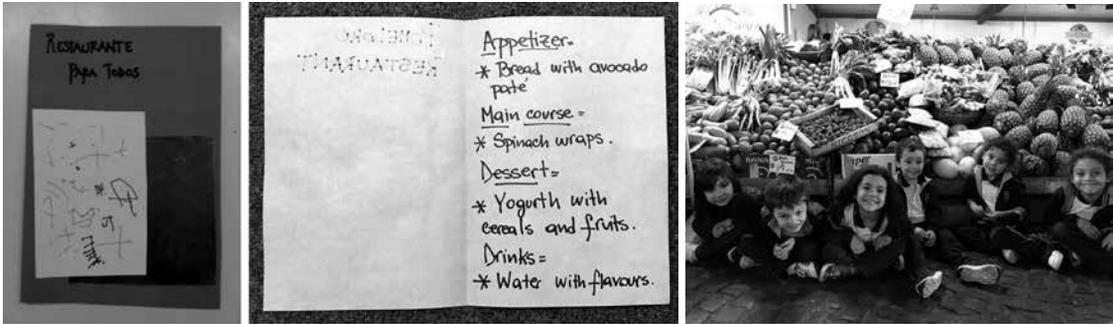


Elegido el nombre realizamos una invitación.

Para cocinar trabajamos con el texto instructivo: la receta. El menú fue seleccionado por la docente y elaborado en conjunto con la maestra de Inglés. Dado que queríamos una amplia participación en nuestro proyecto, invitamos a las docentes de Inglés a realizar diversas actividades. En su clase se trabajó vocabulario específico sobre alimentación y actividades plásticas a partir de este vocabulario, entre otros temas.

MENÚ

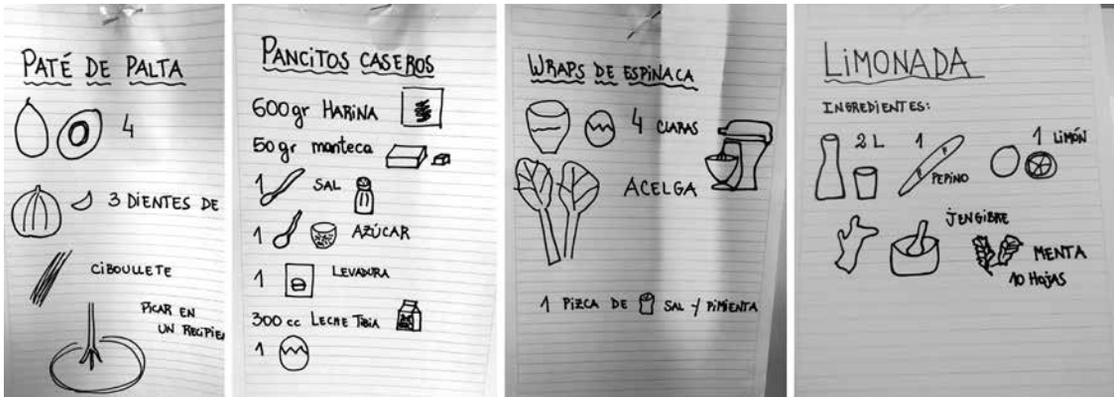
Hicimos una salida de campo al Mercado Agrícola de Montevideo (MAM), en busca de los ingredientes para la receta. Nos dividimos en grupos para comprar los ingredientes.



TRABAJAMOS CON LAS RECETAS

En un primer momento recordamos qué es una receta, que les sugiere, qué elementos aparecen. Llegamos a la conclusión de que *nos guía para hacer algo*, nos dice cómo cocinar y qué ingredientes tenemos que usar.

En las recetas, las palabras van acompañadas de dibujos para mejor comprensión de los niños.



¡MANOS A LA OBRA!



Al día siguiente de preparar los platos y las bebidas, convocamos a las familias. Ellas serían la audiencia de nuestro proyecto. Las esperamos con una presentación, para que observaran el proceso del proyecto. Los niños realizaron un cartel de bienvenida con la maestra de Inglés.

Los protagonistas fueron los encargados de explicar paso a paso cómo habíamos realizado las preparaciones, los ingredientes que llevaban y porqué habíamos elegido esos alimentos.



Por último se realizó la degustación.



Antes de nuestra inauguración se llevó a cabo una evaluación, que consistió en repartir las etiquetas en tres grupos. Tenían que clasificarlas en alimentos saludables y no saludables. Luego, en una hoja dividida en dos columnas, seleccionaban una etiqueta representativa de cada alimento y la pegaban. También hubo evaluaciones orales a lo largo del proceso. En el momento del encuentro inicial compartíamos qué habíamos aprendido el día anterior.

PALABRAS DE LOS PARTICIPANTES (FAMILIAS, ALUMNOS Y DOCENTES)

*Me sorprende todo lo que han aprendido.
Bauti no quiere comer salame porque dice que no es saludable.*

*Cuando llegó a casa me pidió que le hiciera jugo natural,
porque los de caja no son saludables.*

*Los niños desayunan en el Colegio y a veces no quieren comerlo.
Conversando entre ellos se los escucha decir:
«El desayuno es muy importante, hay que comerlo todo».*

*Me pareció una idea muy genial la de trabajar la alimentación saludable con
trabajos concretos. Gracias por invitarme a colaborar en el proyecto.*

*Si bien se percibe una mayor concientización sobre la alimentación saludable
queda mucho por hacer. Me parece muy importante que hayan decidido trabajar
con los niños sobre esta temática.*

REFLEXIÓN FINAL

Como docente es la primera vez que trabajo en ABP (aprendizaje basado en proyectos). La experiencia me resultó muy positiva. Desde el comienzo se vio a los niños muy entusiasmados y comprometidos. Creo que la idea de seleccionar un evento inicial que los atrape es clave para el desarrollo del proyecto. Se los vio muy sorprendidos cuando les dije que íbamos a armar un restaurante de verdad. La lluvia de ideas fue fundamental para luego confrontar las hipótesis con las conclusiones finales. En todo el transcurso se mostraron interesados y evolucionando en los aprendizajes.

Lo que aprendieron:

- Es más saludable alimentarse con frutas y verduras naturales que con enlatados y congelados; estos últimos no cuentan con los nutrientes y propiedades de los primeros, justamente por los procesos a los que son sometidos.
- Para estar sanos y fuertes nuestra dieta tiene que ser variada y hay que respetar todas las ingestas diarias. Lo sano también es rico. Hay alimentos que no conviene comer a diario. Conviene leer las etiquetas y la fecha de vencimiento para estar más informados sobre el producto.

Creo que es muy importante tomar conciencia sobre nuestra alimentación, para prevenir el desarrollo de factores de riesgo asociados a enfermedades como la obesidad y el sobrepeso. El ambiente educativo debe formar en hábitos perdurables.

Nuestro propósito apuntó a tomar conciencia sobre las prácticas alimentarias adecuadas y estilos de vida saludable que potencien el desarrollo de los niños y niñas.

Me hubiese gustado trabajar en más contenidos, pero el proyecto estaba pensado para llevarse a cabo en dos semanas, por tratarse del primero y en un grupo de Inicial.

A modo de proyección, trabajaremos en los contenidos dentro de Biología:

- La alimentación en animales.
- El origen de los alimentos (animal y vegetal).
- La relación individuo-ambiente.
- Las plantas en el ambiente del niño. Su crecimiento y sus cuidados.
- Las acciones de salud: el control pediátrico.

BIBLIOGRAFÍA

DEMOV, M., y MARTÍNEZ, J. (s. f.). «INDA, alimentación saludable», *IMPO*, <<https://www.impo.com.uy/revista/inda-alimentacion-saludable>>.

DOMÍNGUEZ, R., y GARCÍA, M. (2011). *La enseñanza de las ciencias naturales en el nivel inicial*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

FAO (2003). *Educación en alimentación y nutrición para la enseñanza básica. Guía del profesor*. Recuperado de: <www.fao.org/docrep/014/am402s/am402s.pdf>.

VESPOLI, A., MANCUSO, M., y RODRÍGUEZ, A. (2008). *Ciencias Naturales en el nivel inicial y primer ciclo*. Montevideo: Lugar Editorial.

Proyecto bilingüe
de estimulación de la
conciencia fonológica:
la caja mágica,
the magic box

Verónica Rosselli, Analía González

03

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Inicial.

Institución: Colegio Jesús María, Carrasco. CAPI
Centro de Aprendizajes de la Primera Infancia.

Departamento: Montevideo.

Clase: Nivel 5 español e inglés.

Áreas: Lenguaje, expresión musical, corporal, plástica, matemática.

Participantes: Niños de 5 años, maestras de español e inglés.

RESUMEN

Con esta experiencia queremos mostrar cómo, a través de una secuencia de actividades que parten del área del lenguaje, se puede lograr estimular la conciencia fonológica de los alumnos. Lo consideramos base de un proceso de lectoescritura exitoso para abrir puertas y brindar al niño las herramientas indispensables para el ingreso a la etapa escolar. Este trabajo surge en el nivel 5 años del Colegio Jesús María Carrasco, dentro del marco del proyecto institucional anual «Leemos x abrir puertas», que se desarrolló durante el año 2016. En este trabajo se verá una serie de actividades tendientes a la estimulación de la conciencia fonológica, tanto en español como en inglés. Desde el inicio se elaboró una caja como personaje del año. Les presentamos a nuestra *Magic Box*.

Palabras clave: conciencia fonológica (español e inglés), fonema, grafema, leer, escucha musical interactiva, hablar, oralidad, lectoescritura, PPC (Programa de Potenciación Creativa).

OBJETIVOS GENERALES

- Favorecer en el niño el desarrollo de competencias comunicacionales en relación con las macrohabilidades del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir.
- Involucrar a la comunidad educativa y a las familias en la importancia de la lectura a lo largo del año.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Introducir secuencialmente actividades tendientes a la estimulación de la conciencia fonológica.
- Lograr que el niño realice la asociación grafonémica de manera lúdica, tanto en español como en inglés.
- Estimular al niño hacia el aprendizaje de la lectoescritura a través de una serie de actividades que integren las diferentes áreas del conocimiento.
- Utilizar la música como un recurso valioso para propiciar una actitud de escucha a través del Programa de Potenciación Creativa.

INTRODUCCIÓN

En el año 2016 surgió el proyecto de centro, ante la necesidad de involucrar al alumnado y a toda la comunidad educativa en el hábito de la lectura. Dado que es imprescindible fomentarlo desde temprana edad, en el nivel 5 surgió la idea de una *magic box*, que fue el elemento portador de los materiales con los que trabajamos durante el año y nexos de las diferentes propuestas para estimular la conciencia fonológica en ambas lenguas.

Si bien el área de trabajo central fue el lenguaje, se integraron otras áreas del conocimiento, tales como música, expresión corporal, plástica y matemática, a partir de un aprendizaje integral y significativo para el niño.

COMPETENCIAS SEGÚN EL NUEVO MARCO CURRICULAR

- Disfrutar del diálogo con otros, incorporando de manera creciente las formas de intercambio lingüístico.
- Desarrollar la lengua materna, incorporando paulatinamente mayor vocabulario, dicción y articulación.
- Verbalizar ideas, imágenes, acciones en procesos de representación simbólica y construcción del pensamiento.
- Identificar símbolos y textos escritos de uso social en contextos significativos; descubrir paulatinamente las funciones y características de la lengua escrita a partir de sus intereses y curiosidades.
- Expresar fonemas, palabras y frases simples de otra lengua, integradas en costumbres y prácticas de interés para los niños y en contextos lúdicos.

En nuestro proyecto tuvimos en cuenta el español y el inglés para el desarrollo de esta última competencia mencionada, en función de nuestro carácter de colegio bilingüe.

LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA

Vivimos en un mundo letrado. Estar alfabetizado es garantizar el ingreso a la cultura y a la sociedad. La escuela tiene la responsabilidad de que el niño aprenda a leer y escribir, para garantizar así el ingreso formal a esa cultura. La lectura, según Marta Marín (2004),

[...] es un trabajo de interpretación del texto, y por lo tanto forma parte de un hecho de comunicación. El lector aporta una serie de procesos mentales y el texto aporta una serie de procedimientos que constituyen pistas, claves o indicios para ser interpretados.

Según Isabel Solé (1998),

[...] leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto. Esto significa una actitud activa por parte del lector, que pone en juego sus conocimientos previos, que procesa y examina el texto (su forma y contenido) que va construyendo significado y comprendiendo el lenguaje escrito, para lo cual necesita manejar con soltura las habilidades de decodificación. La habilidad lectora es central para el desarrollo de las personas por su esencialidad para los demás aprendizajes y por el efecto que tiene a nivel cognitivo, afectivo y social.

Norma Petitjean (2016) manifiesta que la lectura estimula la actividad cerebral, fortalece las conexiones neuronales y aumenta la reserva cognitiva del cerebro, factores que han demostrado ser protectores ante las enfermedades neurodegenerativas. A principios de los años noventa, el psicólogo evolutivo Howard Gardner renovó el paradigma de las ciencias cognitivas a partir de su teoría de las inteligencias múltiples. Una de las inteligencias principales que Gardner categorizó es la denominada *inteligencia lingüístico-verbal*, concretamente, la inteligencia relacionada con el pensamiento y el lenguaje.

Según De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty (1990), los siguientes aspectos favorecen el acceso a la lectura:

- identificar letras,
- transformarlas en sonidos,
- construir una representación fonológica de la palabra,
- acceder a los múltiples significados de la palabra,
- seleccionar un significado apropiado al contexto,
- dar un valor sintáctico a cada palabra,
- construir el significado de la frase,
- integrar el significado de las palabras para elaborar el sentido global del texto,
- realizar inferencias basadas en el conocimiento del mundo, etc.

A su vez, el acceso a la lectura debe fundamentarse en tres aspectos básicos:

- buen desarrollo del lenguaje oral;
- toma de conciencia de la relación existente entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito;
- estimulación de la conciencia metalingüística y, dentro de esta, especialmente la fonémica.

ESCUCHAR. IMPORTANCIA DE LA ESCUCHA EN ESTE PROCESO

LA INCORPORACIÓN DEL PPC

El PPC o Programa de Potenciación Creativa, fue creado por Egidio Contreras, investigador chileno, profesor de educación musical y magíster en educación, con el propósito de abordar en la experiencia práctica las variables fundamentales que intervienen en el desarrollo de la creatividad del ser humano en su interacción con recursos que proceden del arte y la música de grandes maestros.

Basado en el manual n.º 1 PPC, de Escucha Musical Interactiva, Egidio Contreras (2014), afirma que el método de escucha musical interactiva

[...] es un recurso metodológico que favorece la coordinación simultánea de funciones auditivas, motrices y visuales a partir de obras musicales seleccionadas y referentes visuales, que el alumno traduce a movimientos gestuales y corporales dirigidos o espontáneos. Es una herramienta metodológica que estimula procesos de integración neurosensorial, por medio del entrenamiento de las habilidades auditivas y aplicadas al desarrollo de su concentración y atención sostenida.

LA IMPORTANCIA DE TENER UN OÍDO ENTRENADO

En virtud de un proceso de sensibilización auditiva podemos asumir un mayor control de la atención y lograr la habilidad de concentrar y ordenar nuestra energía mental en las diversas actividades que el entorno nos plantea. Un entrenamiento sistemático y sostenido de nuestra habilidad de mantener la atención, consecuentemente, nos mantiene más alertas en nuestro entorno, lo que es esencial para todo proceso de aprendizaje. En efecto, el Dr. Alfred Tomatis (citado en Contreras, 2014) señala que más del 70 % de los estudiantes con problemas de aprendizaje tienen mal rendimiento por no saber escuchar, aunque posean un sistema auditivo anatómicamente sano.

Podemos decir que oír es la percepción pasiva de estímulos ambientales sonoros, en tanto que el proceso de escuchar puede definirse como la acción voluntaria de seleccionar determinados estímulos sonoros. Tomatis también sostiene que nuestro sistema nervioso recibe mayor carga de energía cuando escuchamos fuentes sonoras de alta frecuencia. La carga de energía eléctrica deviene de impulsos nerviosos originados por células de Corti, que desarrollan este proceso a partir de sonidos de alta frecuencia, los cuales tienden a abundar en estilos musicales abordados



Figura 1

por Mozart, Bach, Vivaldi y el canto gregoriano, entre otros. Para entrenar el oído incorporamos a Mozart y a Schumann, a través de la escucha musical interactiva, siguiendo partituras no convencionales, como se ilustra en el ejemplo de la figura 1.

LA CONEXIÓN IMPORTANTE ENTRE LA MÚSICA CLÁSICA Y EL LENGUAJE

La música clásica es un lenguaje altamente organizado, que permite que la información ingrese en forma más ordenada a nuestro cerebro. Podemos comparar una partitura musical con el lenguaje convencional. Este posee palabras que se organizan en oraciones para comunicarnos o significarnos algo. Las partituras se organizan en frases musicales, a las que vamos leyendo y dando un significado, no tan analítico pero significado al fin, tendiendo el puente entre la razón (hemisferio izquierdo), más analítico, y la emoción (hemisferio derecho). He aquí la importancia que tiene la relación entre el lenguaje y la música.

A su vez, para trabajar la atención utilizamos juegos musicales, en que, a través de la escucha y el movimiento corporal, los niños interpretan la música llevándola a producciones grafomotrices, tal como lo hicimos con el vuelo de la mariposa y la letra M (figura 2).¹



Figura 2

Partimos con Mozart, ya que su música logra un equilibrio entre ritmo y melodía que tiende un puente entre los hemisferios del cerebro. Tal como Tomatis (1980) afirma en sus investigaciones, Mozart hace proliferar rutas neuronales en la corteza cerebral.

LA IMPORTANCIA DE LEER CUENTOS

Es un recurso clásico, que nunca falla en el momento de invitar a la escucha y la atención. ¿Por qué tendríamos que sugerir a los padres a que les lean cuentos?

Un estudio del Children's Hospital Medical Center de Cincinnati, publicado en la revista *Pediatrics* en agosto de 2015 y citado por Petitjean (18.7.2016), afirma que la lectura en voz alta activa zonas del cerebro. El equipo utilizó imágenes obtenidas mediante resonancia magnética para examinar la actividad cerebral producida en niños de tres a cinco años, a los que les leían frecuentemente o no, en sus casas, mientras escuchaban cuentos infantiles. Los resultados demostraron que había diferencias notables en la activación del cerebro dependiendo de cuánto leían los niños en sus casas. Los niños cuyos padres dijeron tener mucha actividad literaria y libros en el hogar mostraron una mayor activación neuronal en el hemisferio izquierdo del cerebro —el encargado de las funciones del habla, la escritura, las matemáticas y la lógica—, una región crucial para la integración multisensorial,

1 Véase <<https://www.youtube.com/watch?v=5D6SWiNA7gs&feature=youtu.be>>.

para integrar sonido y después estimulación visual. Fue sorprendente para los investigadores que se activaran zonas que procesan la asociación visual aunque el niño durante la resonancia sólo pudiera escuchar la historia, sin ver las ilustraciones.

Cuando los niños escuchan historias no solo escuchan palabras, sino que sus cerebros ensayan la creación de imágenes que se asocian con esas palabras, con rimas y oraciones complejas.

HABLAR. IMPORTANCIA DE LA ORALIDAD

Desde el inicio se priorizó la importancia del lenguaje para comunicar sentimientos y pensamientos, fundamentales para la construcción del aprendizaje. Por ello, se consideró la oralidad como punto de partida y se la proyectó a lo largo del año en diferentes áreas del conocimiento, teniendo en cuenta que «el lenguaje es el vestido de los pensamientos» (Samuel Johnson, 1709-1784). Si sabemos qué queremos expresar oralmente, ello nos servirá en el futuro para ordenar el discurso escrito. El objetivo es generar situaciones de aprendizaje diversas, para que los alumnos se sientan en un espacio seguro, donde tengan acceso a hablar y a escuchar.

LEER Y ESCRIBIR

El niño necesita experimentar una serie de habilidades para leer y escribir, entre ellas la adquisición de la conciencia fonológica. El aspecto fonológico juega un papel muy importante.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR CONCIENCIA FONOLÓGICA?

Basándonos en Cuadro, Trías y Castro (2011), afirmamos que el principio alfabético se adquiere a partir de las prácticas reflexivas sobre el lenguaje, lo que supone conocimiento de las propiedades fonológicas de este. Esto es lo que se llama *conciencia fonológica*, es decir, tomar conciencia de la estructura fonológica de la lengua.

Según Lepre (2015), los fonemas son los modelos de realización de los sonidos construidos en la mente de cualquier hablante de la lengua. Tienen valor diferenciador, distintivo, es decir, sirven para distinguir el significado de las palabras. Así, por ejemplo, el fonema /p/ permite diferenciar la palabra pato de gato.

Los grafemas son las unidades mínimas de la lengua escrita que, al igual que los fonemas en la lengua oral, permiten distinguir significados. Los grafemas

son los modelos que se construyen en la mente de los usuarios de la lengua. La representación escrita puntual y única para cada usuario es lo que se llama letra.

Los fonemas en general se clasifican en vocálicos y consonánticos, dada la diferencia que poseen en su articulación. Las vocales se articulan sin que exista ningún obstáculo a la salida del aire, mientras que las consonantes se producen mediante un obstáculo a dicha salida. La lengua cerca del paladar, los alvéolos, los dientes, los labios cerrados, etc., son formas de que se obstruya parcialmente la salida del aire para producir las variadas consonantes. Por ello es que, cuando comenzamos a jugar con los sonidos, empezamos con las vocales. La manipulación de los sonidos y el acceso a ciertos niveles de conciencia fonémica es condición necesaria para la adquisición del principio alfabético, pilar del código escrito.

Para que el niño sea capaz de comprender que existe una relación entre fonemas y grafemas, debe ser capaz de reconocer los diferentes sonidos, separarlos, combinarlos, y descubrir que distintas combinaciones pueden conformar palabras diferentes. Es una habilidad metalingüística que permite identificar y manipular tanto las sílabas como los fonemas que constituyen una palabra.

La conciencia del fonema cumple un rol fundamental en el aprendizaje de la decodificación lectora, porque permite comprender que los fonemas están representados en grafemas y la manera que esta representación se manifiesta en palabras. Se ha demostrado que existe una fuerte relación recíproca entre esta habilidad metafonológica y el aprendizaje de la lectura. En síntesis, el principio alfabético debe ser adquirido por los lectores principiantes para desarrollar la vía fonológica de acceso lector. Para ello se necesita que las representaciones cognitivas que se corresponden con los fonemas estén disponibles de forma suficientemente automatizada.

En el nivel 5 años de nuestra institución, el perfil de salida no prioriza que el niño aprenda a leer y escribir, pero sí y fundamentalmente se brinda el estímulo oportuno para dicho aprendizaje. El desarrollo temprano de habilidades fonológicas facilita la adquisición del principio alfabético.

A continuación detallaremos una serie de actividades secuenciadas de oralidad que fueron aportando las herramientas necesarias para la adquisición de la conciencia fonológica en los niños. En varias de ellas fuimos incorporando apoyo escrito.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES ESPAÑOL-INGLÉS

Teniendo en cuenta que la lectura y escritura implican un proceso, se planteó una secuencia de actividades. Estas respondían a una concepción o enfoque del aprendizaje, en el cual cada alumno, en forma activa y a través de diferentes propuestas lúdicas, pudiera indagar, formular preguntas, elaborar hipótesis y así apropiarse del conocimiento siendo partícipe y protagonista. Como afirma Rufina

Pearson, es necesaria una enseñanza explícita para aprender a leer y escribir, para poner en práctica el circuito cerebral para su automatización. Para integrar el principio alfabético se requiere el esfuerzo de aprenderlo. La conciencia fonológica es un prerrequisito para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

1. DIÁLOGO ORAL, *CIRCLE TIME*

Hablar es relacionarse, compartir, intercambiar y saber escuchar.

Se utilizaron varios recursos, como el diálogo en ronda, discusión y acuerdos con las reglas del grupo, el cuento como disparador, el recurso del títere, un paseo, el encuentro con otros niveles, la visita de las familias, el cumpleaños de un amigo, la observación de la naturaleza, pensar cómo se puede resolver un inconveniente con un compañero a través de la palabra, los gestos en nuestros encuentros de Pastoral. Todas fueron instancias ricas para el estímulo del lenguaje oral. En esta etapa priorizamos que la conversación del alumno fuera coherente con el contexto, que pudiera expresar una frase organizada y completa en el discurso que evocaba. A su vez, se lo estimulaba a pronunciar correctamente los fonemas. En este nivel también sugerimos a las familias la realización de un *screening* fonoaudiológico, como evaluación del desarrollo del lenguaje del niño en esta etapa previa a Primaria.

2. TOMAR CONCIENCIA FÓNICA Y DE LA CORRECTA ARTICULACIÓN DE LA PALABRA

La Magic Box es portadora de los nombres propios de cada alumno de la clase, al igual que otras palabras con imágenes, las que estaban escondidas y aparecían desde la caja. Se enfatizó en la correcta articulación, ya que es conveniente que el educador verifique si los niños reconocen los sonidos correspondientes a los fonemas del lenguaje. Para ello se les solicitó mover la boca en forma exagerada, en un tono fuerte, suave y en secreto, y así sucesivamente se agregaron ejercicios básicos para mover labios, mejillas, lengua, soplar, etc.

3. IMPORTANCIA DE LA RIMA

Otro aspecto que se ha considerado parte de esta habilidad metalingüística es la rima, ya que su identificación requiere la abstracción de los segmentos fonológicos finales de las palabras que se comparan. Trabajamos en primer lugar con palabras, rimando con los nombres propios. Por ejemplo, «yo me llamo Verónica y me gusta tocar la armónica». Luego se pensó en tarjetas con imágenes que pudieran rimar con los nombres de los niños de la clase. Por ejemplo, ¿qué nombre puede rimar

con la imagen de una banana? Como actividad complementaria se trabajó coloreando con el mismo color imágenes que rimaban con otras palabras; por ejemplo, ratón-botón, casa-taza, pato-zapato, *hat-rat*, *key-bee*, etc.



Figura 3

4. JUGAMOS CON LAS VOCALES



Figura 4

Introducimos aquí canciones de las vocales, trazos de estas emitiendo el sonido de cada una de ellas. Trabajamos con el juego «Venía un barco cargado de palabras... que comienzan con una vocal». También, a medida que se fueron presentando las vocales, el vocabulario se fue exhibiendo en un tren con tarjetas de palabras copiadas por los propios niños.

5. ASOCIACIÓN GRAFOFONÉMICA CON VOCALES Y CONSONANTES DE ALTA FRECUENCIA

Se partió de la grafía inicial del nombre del alumno, que es altamente representativa para él. Por ejemplo, dibujar el grafema en el aire o modelar la letra con diferentes materiales.

6. CONCIENCIA SILÁBICA

La conciencia silábica es el conocimiento específico de que las palabras están constituidas por sílabas. ¿Cómo lo trabajamos? Palmeando las sílabas de los nombres de los niños. Luego con otras palabras escritas sencillas y su imagen respectiva con monosílabas, bisílabas. Después, incluimos palabras más largas. Por ejemplo: *elephant* (e-le-phat) y *transatlántico* (tran-sa-tlán-ti-co). Tomamos conciencia del número de sílabas y lo expresamos oralmente.

También trabajamos con el cuento *Palabras*, de Susana Olaondo, otras actividades, vinculándolas con áreas como expresión corporal, plástica y conocimiento matemático:

- Comparamos palabras cortas y palabras largas. Dibujamos las imágenes de dichas palabras con diferentes técnicas.
- Nuevamente identificamos rimas con esas palabras.
- Marcamos con el cuerpo las sílabas. Además de las palmas agregamos movimiento de brazos, saltos y pasos.

— Escribimos las palabras en el pizarrón, con letra de imprenta mayúscula, contamos el número de sílabas, junto a un cuadro con columnas que indicaba el cardinal correspondiente al número de sílabas de esas palabras. Las comparamos.

7. COMPONER PALABRAS CORTAS A PARTIR DE SÍLABAS Y PISTAS CON IMÁGENES



Figura 5

8. COMPOSICIÓN DE PALABRAS A PARTIR DE UN TREN ELABORADO CON BOLSILLOS TRANSPARENTES



Figura 6

Utilizamos el tren de las sílabas, donde cada vagón implicaba una sílaba. Se les presentó un nuevo desafío: «si cambio la sílaba de lugar y la ubico en otro vagón, ¿cambia la palabra o significa lo mismo?» Hipótesis semántica.

Se presenta la pregunta «¿es igual, o significa lo mismo, decir sopa que paso?»



Así sucesivamente fuimos jugando y cambiando el orden con otras sílabas.

9. DICTADO DE FONEMAS PARA FORMAR PALABRAS RELACIONÁNDOLAS CON IMÁGENES

Esta actividad también se realizó con los padres, en la clase abierta.



Figura 7

10. GRAFICACIÓN DE SONIDOS A PARTIR DE LA PERCUSIÓN DE UN TAMBOR

El tambor apareció en la caja, como un regalo muy uruguayo, eco de nuestras tradiciones.

Los niños descifraron oral y fonéticamente el ritmo de las llamadas, con un tatata pum pum. Algunos lo registraron con palitos y círculos, otros tal como suena con las letras. El propósito de esta actividad se orientó no solo a la conciencia fonológica, sino también al ritmo y a la producción de signos gráficos propios, como aproximación a la escritura, valorando los diferentes procesos personales. El registro de esta experiencia se puede ver en la figura 8.

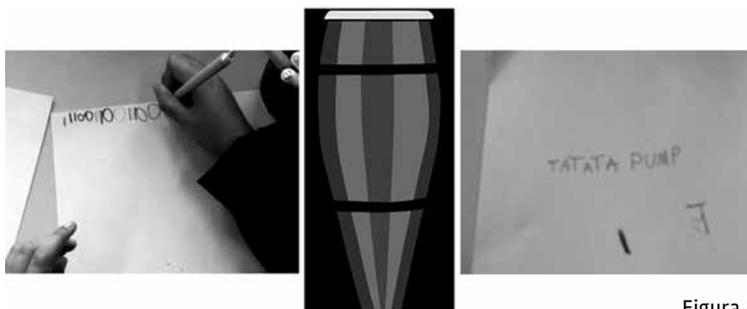


Figura 8

11. PROYECTO COMPARTIDO CON LA FAMILIA: LA MAGICBOX VIAJERA

Nuestra caja viajó a los hogares portando una letra sorpresa. Funcionó como disparadora de la búsqueda de un objeto cuyo sonido coincidiría con la inicial dada. Los niños, junto a sus padres, debían pensar en tres pistas para que los demás compañeros pudieran adivinar qué objeto habían escondido en la caja. Ello les permitió en forma lúdica identificar, asociar grafema, fonema, captar y manipular los segmentos en que se divide el lenguaje. El juego siempre

comenzaba contando en forma oral las pistas. A medida que fue avanzando el año, algunos niños intentaban leerlas, y muchos lo lograron. Significó una actividad altamente motivante, pues el objeto era pensado y elegido por ellos mismos.

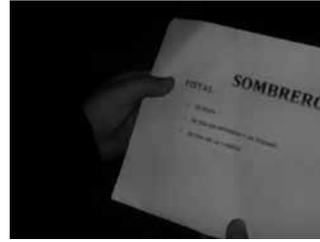


Figura 9

OBJETIVOS DE LA MAGIC BOX VIAJERA

Estos objetivos fueron comunicados a los padres para llevar a cabo la actividad.

- Poner en funcionamiento estrategias de razonamiento mediante el juego y el placer de descubrir qué hay en la Magic Box.
- Favorecer el desarrollo del lenguaje oral, dialogar en grupo, adivinando pistas.
- Identificar las letras del abecedario.
- Desarrollar la conciencia fonológica, asociar grafema-fonema.
- Utilizar las palabras que surjan para crear rimas, destrabalenguas, juegos para corporizar letras y percudir sílabas con diferentes partes del cuerpo.

12. LECTOESCRITURA CON LAS TABLETAS²

De la Magic box iban apareciendo letras. La propuesta consistía en intentar escribir una palabra que comenzara con la letra que salía.



También se realizó la actividad entre dos niños, donde uno le dictaba los fonemas al otro.

Figura 10

13. JUEGOS PARA AISLAR EL FONEMA INICIAL

Con palabras que aparecieron en la caja, los niños repitieron el sonido inicial. También encontraron ese sonido con su correspondiente letra imantada. Buscaron imágenes para colorear objetos cuyo nombre comenzaba con el mismo sonido.

14. JUEGOS PARA AISLAR EL FONEMA FINAL

Nombramos, en forma de eco, el final del sonido de cada palabra que iba apareciendo en la caja. Y lo identificamos también con su grafema correspondiente.

² Véase <<https://www.youtube.com/watch?v=BfqthXANwqI&feature=youtu.be>>.

15. SEGMENTAR PALABRAS EN FONEMAS

Representamos con huellas la cantidad de sonidos que posee la palabra. Se adivinaron también palabras que fueron segmentándose en sonidos y escribiéndose en el pizarrón.

16. ADICIÓN DE FONEMAS AL FINAL O AL INICIO DE UNA PALABRA

La Magic Box cambió con su magia algunas palabras, transformándolas en otras, agregando sonidos al final y luego al principio, con apoyo de tarjetas.

17. OMISIÓN DE LOS FONEMAS FINAL E INICIAL

Repetimos una palabra pero omitiendo el sonido final y luego el inicial. Trabajamos con varias categorías de palabras, con los nombres de los niños, con nombres de comidas, animales, etc.

18. SUSTITUCIÓN DE FONEMA FINAL E INICIAL

Se pudo realizar este juego con los nombres de los niños, en el que tenían que darse cuenta de a qué compañero se le había sustituido un fonema en el nombre.

19. HACER DE LOS SONIDOS ALGO TANGIBLE

Durante el aprendizaje de un fonema nuevo es de especial importancia *bajarlo a tierra*, hacerlo tangible. Para esto utilizamos diferentes estrategias. En inglés, por ejemplo, cuando enseñamos el fonema /h/ usamos las ventanas. Al decir dicho fonema, los alumnos empañaban el vidrio. Esta es una forma de hacer del fonema algo tangible.

20. JUEGOS DE ADIVINANZA

Una vez que trabajamos con el fonema, solemos jugar con adivinanzas. Uno de los juegos preferidos es «I spy, I spy» (Veo, veo). Utilizamos palabras que tienen el fonema que estamos trabajando, como sonido inicial. Porejemplo, «I spy, I spy something that starts with /m/», y la palabra puede ser: *marker, mouth, mirror*, etc.

21. PROYECTO PARQUE RODÓ



Figura 11

En el mes de mayo festejamos en el Parque Rodó el cumpleaños de nuestro colegio. Además de disfrutar de los juegos, tuvimos la oportunidad de prestar atención a los carteles que nos comunicaban diferentes informaciones. Trabajamos de una manera vivencial y tuvimos nuestro primer acercamiento a la lectura. Sacamos fotos para utilizarlas en sucesivos meses del año y así continuar incorporando actividades de la secuencia descrita con palabras relacionadas al parque.

Con estas mismas fotos realizamos tarjetas, que luego portó nuestra caja, en las que identificamos dónde hay más de una palabra, las separamos en sílabas, jugamos con el sonido inicial y final. Nos divertimos agregando fonemas al final y al inicio. Los niños sacaban carteles y segmentaban los sonidos, adivinando a qué cartel correspondían.

Trabajamos con el gusano loco que comía los sonidos al final y al inicio de cada palabra. Por ejemplo, al leer OLETOS nos dimos cuenta de que el gusano glotón se comió el sonido B. Y así sucesivamente, con otras palabras que iban surgiendo del parque, como *calesita, rueda, loco bus, pista*, etc.



Figura 12

EL DEBATE DE LA H, A PARTIR DEL CARTEL DE LA VENTA DE CHURROS

Algo muy interesante surgió con la letra H. «La letra que no suena», la llamó un niño. Surgió el cuestionamiento de cómo puede leerse «Churros» en el cartel, si es que no suena. Leeríamos «Curros», añadió una niña. He aquí que comenzó el debate. «A veces suena y a veces no suena», se interrogaban entre ellos. Otro niño planteó la hipótesis de que podría sonar, para ser más importante y para que pudieran leerlo las personas y comprar más churros. Otros realizaron una comparación con otras palabras con *ch* que habían descubierto a partir de la canción del Chanco Juancho, por la cual surgió el vocabulario de palabras con la *ch*. También a partir de un tópico de hormigas, en Ciencias Naturales, vieron la palabra *hormiga* y la compararon con otras. Fue una verdadera instancia de aprendizaje, en que a través de la búsqueda y el debate fuimos investigando palabras con la H y observando cuándo suena y cuándo no. Casi al instante

surgieron caras de asombro, que expresaban: «en inglés no es muda». La H suena como un viento que sale de la boca. Este fonema en inglés fue de los que más despertó el interés en el grupo.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia fue para nosotras, como docentes, sumamente positiva y enriquecedora. El personaje elegido (Magic Box) fue un elemento motivador que atrapó a los niños en las diferentes propuestas. A través de una serie de actividades que partieron del juego y de proyectos de interés de los niños, observamos que todos, con sus propios tiempos, aprendieron y se motivaron. Participaron con alegría, aportaron, debatieron y compartieron aprendizajes con sus compañeros, apuntando a la reflexión sobre el lenguaje, tal como nombramos citando a los autores Cuadro, Trías y Castro (2011).

Logramos que hasta los niños más reservados pudieran expresarse y enriquecer el vocabulario, tanto en español como en inglés. Todos los alumnos lograron la asociación grafofonémica y obtuvieron muy buenos resultados en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura. Las imágenes de la figura 12 muestran producciones espontáneas acerca de la temática de sus comidas favoritas.

Las pruebas diagnósticas 2017 tuvieron logros satisfactorios, además de los comentarios de las docentes en ambas lenguas sobre el excelente nivel de los niños en sus competencias lectoras y de escritura. También fue significativa la comparación inicial del nivel de los niños de primer año del colegio respecto a los ingresos.

Reflexionando acerca del proyecto de centro «Leemos x abrir puertas», sentimos que para nosotras cada año que transcurre significa abrir nuevas puertas, para crecer como profesionales y, al cerrar el año, tener la satisfacción de ver a nuestros alumnos crecer no solo en sus procesos de aprendizaje, sino también abrir sus propias puertas para descubrirse como personas. Nuestra Magic Box fue una verdadera aliada en nuestro trabajo, pues su magia los envolvió y tuvo un efecto estimulante. Nos llevamos mucho más que sus producciones escritas. También sus interesantes reflexiones en el cierre de nuestros encuentros en Pastoral, que expresaron sentimientos de amor, empatía, compañerismo. Invitamos a todos los docentes a crear, pensar en nuevos proyectos, que motiven a sus alumnos y despierten la magia de aprender con los demás.

Aquí les dejamos algunos testimonios:

Me encantó la Magic Box porque salían letras para leer y cosas para jugar con música.

Matías, alumno de 5 años

Aprendí a escribirle cartas a mis amigos.

Federica, alumna de 5 años

Me gustó aprender y jugar con mis amigos y a leer las pistas de los juegos.

Martina, alumna de 5 años

Los acompañó hasta en el campamento y en el cierre del Gesto.

María Luisa, docente de Pastoral

*Una página que se abre
El alma que se alimenta
Un niño que busca la luz
y con otros la encuentra.
Verónica Rosselli*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANEP-CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: ANEP.
- CONTRERAS, Egidio (2014). *Manual para el Primer Curso de Capacitación Docente, Potenciación Creativa del Aprendizaje en Educación Inicial. Escucha Musical Interactiva*. Chile.
- CUADRO, Ariel, TRÍAS, Daniel, y CASTRO, Carolina (2011). *Ayudando a futuros lectores*. Montevideo: Universidad Católica Uruguay.
- DE VEGA, M., CARREIRAS, M., GUTIÉRREZ-CALVO, M., y ALONSO-QUECUTY, M. L. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- LEPRE, Carmen (2015). *Gramática y ortografía básica del Español*. Montevideo: Santillana.
- PEARSON, Rufina (s. f.). «El boom de la “conciencia fonológica”», *Jel Aprendizaje*. Recuperado de: <<http://blog.jel-aprendizaje.com/conciencia-fonologica>>.
- PETITJEAN, Norma (18.7.2016). «La lectura estimula la actividad cerebral y fortalece las conexiones neuronales», *El cerebro de niños y adolescentes* [blog]. Recuperado de: <<http://cerebroniad.blogspot.com.uy/2014/10/la-lectura-estimula-la-actividad.html>>.
- SMITH, Frank (1998). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Rogar.
- SOLÉ, Isabel (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- TOMATIS, Alfred (1980). *Vida uterina*. Ediciones Stock.
- URUGUAY CRECE CONTIGO - CONSEJO COORDINADOR DE LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*. Recuperado de: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf>.

**En la granja
encontramos...
aves!!!**

Bettina Taibo

04

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Educación Inicial.

Institución: Centro de Educación Inicial Giraluna.

Departamento: Montevideo.

Nivel: 4 y 5 años.

Áreas que integran el proyecto: Área Comunicación (eje lenguaje verbal y preverbal), Área del Conocimiento del Ambiente (eje contexto natural), Área Bienestar Integral (eje convivencia, eje espacio ambiente).

Participantes: Docentes Montserrat Ado, Cecilia Díaz, Soledad Pardo, Adriana Principessa, alumnos de niveles 4 y 5 años, granja San Francisco, familias de los niños.

Responsable: Bettina Taibo.

RESUMEN

Ante el desarrollo de cada proyecto pretendemos promover determinadas competencias que tienen que ver con el aspecto cognitivo del alumno. Al plantearnos este proyecto, denominado «En la granja encontramos... aves!!!», aparecieron varias competencias específicas para trabajar, planteadas y planificadas en el inicio del proyecto por el equipo docente.

Pero... la curiosidad del niño y la llamativa atracción por las aves determinó que lo pensado en el inicio del proyecto cambiara su rumbo.

Las preguntas fueron los eslabones de este transitar, donde además del aprendizaje sobre las aves surgió el cuestionamiento a nuestro rol frente a la alimentación de estas aves en la ciudad, en el barrio, y el sentirnos responsables por ellas.

Llegar a integrar el barro desde la experiencia del taller de construcción de comederos de aves fue de las experiencias más significativas vividas por el grupo.

Estas curiosidades, las interrogantes y vivencias hicieron que se trasladara al hogar lo que sucedía cada día, lo que se iba descubriendo o reconociendo, y llevó a que las familias también participaran activamente del proyecto.

El cierre del proyecto implicó una intervención de los niños y sus familias en el barrio, en las calles cercanas al Centro, generando una participación y un encuentro muy especial con la comunidad.

INTRODUCCIÓN

Entendemos nuestra tarea docente provocadora y generadora en el niño de aprendizajes significativos, tal como lo plantea Susana A. de Cols: «Proceso por el cual el alumno se implica al seleccionar información relevante, la organiza en un todo coherente e integra a la estructura de conocimiento que posee». Así, el aprendizaje se entiende como un proceso de construcción subjetivo y en la dimensión del grupo.

La pedagogía de la escucha, de Reggio Emilia, en cuyos principios nos apoyamos, rescata ideas del constructivismo social y promueve el trabajo en proyectos en que los niños puedan desplegar sus distintas posibilidades.

A través de los proyectos el niño se vuelve constructor y protagonista de su aprendizaje. De ahí que su caja de impulsos lo lleva a explorar, descubrir: lo lleva a construir con el otro.

Maricarmen Diez Navarro plantea la importancia, la necesidad, de generar la conexión entre «el piso de arriba (pensamiento, reflexión, conocimiento, información) con el piso de abajo (emociones, sentimientos, sueños)». Es un gran desafío para el docente lograr esta conexión. Debemos apelar a la *escucha* y a las demandas de ese niño que concebimos como potente, creativo, investigador, cuestionador, curioso...

LA EXPERIENCIA

Este proyecto se inició con la visita didáctica a la Granja San Francisco el viernes 21 de abril de 2017. El equipo docente trazó un recorrido abordando las diferentes familias de animales, mamíferos y aves, teniendo en cuenta sus características, su hábitat, así como también el ciclo productivo de la leche, el huevo y la lana.

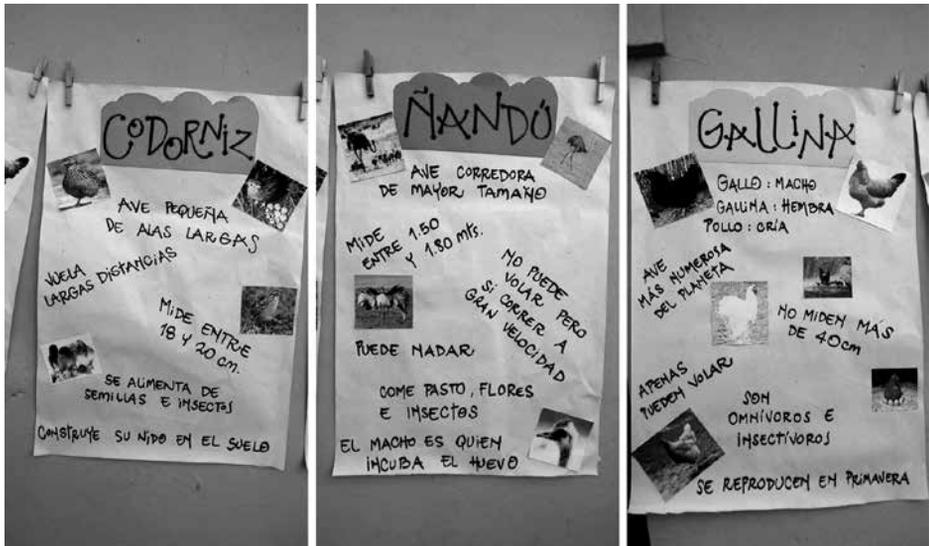


Hasta ese momento fuimos trabajando diferentes competencias. La pregunta fue encontrando respuestas, trabajando en la búsqueda de información, actividades en pequeños grupos, material concreto y audiovisual.

Lo *novedoso* y a la vez *desafiante* para los niños fue avanzar en la investigación de las aves, interés que se puso de manifiesto a partir de la observación y comparación de diferentes huevos.



Las aves pasaron a ser el centro de interés y el proyecto se redireccionó hacia ellas. Comenzamos a investigar... Se realizó una búsqueda de información, con la familia, sobre tres aves: gallina, codorniz y ñandú. A partir de ellas se trabajaron generalidades de las aves, morfología externa e interna, tipos de huevos, cocción y taller de cocina con huevos, tiempos de incubación, observación de plumas diferentes, alimentación de las aves... Y allí volvimos a detenernos.



Los niños nos preguntaron: ¿cómo se alimentan las aves que no viven en la granja? ¿Cómo buscan su alimento?

Y nuevamente los docentes experimentamos el transitar con los niños la *incertidumbre*, es decir, vivenciar el movimiento, la sacudida para nuestra *seguridad didáctica*, para nuestro proyectar el proyecto... Celebramos que los niños nos ganen en esta supuesta *planificación* que como docentes creemos tener. Celebramos trabajar desde esta pedagogía que nos permite desarmarnos para generar cosas nuevas, aprendizajes verdaderos y, una vez más... significativos.

Entonces, volvimos a cambiar el rumbo, porque esas preguntas sonaban muy fuerte en el grupo y requerían respuestas.

Coordinamos la visita del equipo de expertos en construcciones en barro Cristina y Gonzalo Pardo, quienes se dedican a compartir su formación y su experiencia desde hace años desde el departamento de Maldonado, donde construyeron las primeras viviendas totalmente en barro en el país. El barro requiere un proceso muy especial y muy cuidado para transformarse en propicio para la construcción.

Pero ¿por qué los convocamos? Porque ellos plantean su trabajo haciendo un trabajo muy similar al que realiza el hornero para la construcción de su nido, lo cual requiere de un proceso, de un tiempo determinado y de un barro que se va formando, amasando, secando de una manera particular.

Así, este equipo viajó y nos visitó en el Centro para compartir toda una jornada denominada «Taller de barro».



En esa jornada los niños tomaron contacto con otra ave: el hornero; conocieron sus características y la particular construcción de su nido. Luego pasaron a trabajar con el barro. El amasado, la mezcla de elementos para formar la pasta final para la construcción fue la primera tarea; luego nos presentaron *casitas*, es decir, estructuras de casitas realizadas en madera para *forrarlas* con el barro preparado, en un procedimiento similar al real. Más tarde se prepararon los techos de las casitas con corteza de árboles y se terminaron de armar... ¡Una obra de arte!

Los niños realizaron todo el proceso, trabajando en grupos, y construyeron finalmente cinco casitas. Cuando estas estuvieron prontas, recién allí descubrimos la finalidad que tendrían: se convertirían en *comederos para las aves*. Por eso,

los niños las llenaron de semillas y las colgaron de los árboles del patio. Fue una jornada inolvidable, una experiencia única, muy difícil de transmitir con palabras... Niños fascinados, docentes felices de animarnos a tanto...

Pero una nueva pregunta apareció: «las aves de la calle, ¿qué van a comer? ¡No tienen comederos, los árboles de la calle!». Entonces nos preparamos para dar respuesta a los niños y cerrar este proyecto con una actividad con las familias. Una actividad muy diferente, innovadora...

Las familias ocupan en el Centro un lugar fundamental; ellas son partícipes reales de cada proyecto, acompañando e interactuando con lo que sus hijos viven día a día. El registro diario de fotos les permite visualizar el recorrido que vamos realizando en el proyecto y cómo el niño va vivenciando y participando. Por eso, se vuelve imprescindible que la familia participe y lo haga activamente.



Para el cierre del proyecto se convocó a las familias y se les pidió traer algunos materiales: botellitas de refresco, escaleras, alambre, pinzas, cuerdas... El cierre consistió en la construcción de muchos comederos de aves para colocar en los árboles de las veredas de la manzana del Centro y de otras calles cercanas.

Los comederos se cargaron con semillas para aves y luego, divididos en cinco grupos, niños, familias y docentes se dirigieron con comederos y materiales a las calles que previamente fueron asignadas a cada grupo. ¡Trabajo en equipo!

Hubo padres trepados en escaleras a los árboles, niños sosteniendo los comederos, otros guiando la colocación, acercando los materiales necesarios, sujetando los comederos y pudiendo dejar uno en cada árbol hasta decir: ¡prueba superada!, con grandes festejos y la alegría de una tarea realizada en equipo, en familia.

Sin duda que esta *movida* generó mucha curiosidad en los vecinos. La comunidad del barrio está acostumbrada a diferentes intervenciones de los niños del Centro, pero esta generó muy buena repercusión. Los vecinos siguen ayudando a cuidar y a rellenar los comederos, porque gratamente somos testigos de la visita de las aves a ellos.



Volvemos a afirmar que los centros educativos deben abrirse a la comunidad, los niños deben salir de sus aulas y encontrarse con los otros, y los otros deben visualizar lo que sucede con los niños en los centros educativos.

Las miradas en los árboles, el descubrir la entrada y salida de un pájaro al comedero genera un gran alboroto y la alegría profunda de sentir que eso que hicimos juntos perdura, se ve, se vive...

Este proyecto permitió a los docentes realizar distintas propuestas áulicas de grafomotricidad, numeración y lectoescritura, estimular la puesta en práctica de sus habilidades motrices (ejercicios de conteo, puzzles, grafismos, ejercicios de correspondencia, etc.). Este trabajo se vio acompañado de producciones del área artística, para desarrollar la capacidad de representación simbólica mediante el dominio creciente de los materiales en favor de la creación. La experiencia del taller de cocina favoreció la mirada de una receta, la descripción y reconocimiento de ingredientes, la elaboración, la observación de la transformación de los alimentos según su cocción y el disfrute de compartir la mesa.

La manipulación del barro permitió la exploración sensorial a partir del elemento, dando paso a la construcción colectiva y el disfrute de un elemento diferente.

LOS PROTAGONISTAS

Desde el equipo docente que llevó a cabo el proyecto se percibieron grandes avances en los alumnos, no solo desde lo cognitivo sino desde lo vincular y lo emocional. Previo al proyecto nos encontrábamos frente a un grupo de alumnos que no manifestaba un gran interés por los animales, el medioambiente o la naturaleza, pero la visita a la granja despertó en ellos mucha curiosidad y, sin duda, las aves los atraparon. Destacamos el valor de la pregunta, ya que fue una pregunta la que fue abrió paso a una propuesta, y otra pregunta, a otra nueva propuesta. Valoramos el crecimiento de nuestra capacidad de escucha y de respuesta como equipo docente frente a los intereses de los niños.

Consideramos que los niños se sensibilizaron, que pudieron crecer en la escucha y en las ganas de hacer con los otros. El trabajo en equipo fue una experiencia muy disfrutable, tanto para ellos en el día a día como en el cierre incorporando a las familias en el ser equipo.

Como docentes, logramos vivenciar el entusiasmo y la expectativa de los niños durante el proyecto y sentimos que nuestro objetivo primario superó ampliamente nuestras intencionalidades, el proyecto vivió una transformación constante, abordamos áreas y posibilidades que no nos planteamos en el inicio.

Valoramos y celebramos el cierre del proyecto como una intervención en la comunidad del barrio donde se muestra el trabajo del niño en el Centro junto a sus familias, interactuando con el vecino, explicando lo que se estaba haciendo e involucrando al vecino en la continuidad de esta tarea que iniciamos.

APORTES DE LAS FAMILIAS

Una vez finalizado cada proyecto se envía a las familias una carpeta en la que pueden visualizar algunas de las producciones de sus hijos. Esta va acompañada de una hoja en la que se agradece a los padres por los aportes que realizaron durante el proyecto, su participación en el cierre, y se deja un espacio para que cada familia realice un aporte escrito sobre lo que el proyecto generó en ellos. Compartimos a continuación la transcripción de algunas de las devoluciones recibidas:

¡Excelente proyecto!, ¡cuánto hemos aprendido!, ¡Buenísimo el cierre!!!

Familia de Julieta Pérez, nivel 5 años.

¡Gracias! Vivimos este proyecto paso a paso, no nos perdimos de nada y fue asombroso ver cuánto aprendieron y disfrutaron!

Familia de Nicolás Favre, nivel 4 años.

Gracias!!! Siempre nos sorprenden!!! La visita para el taller de barro estuvo genial!!! Y el cierre una vez más nos sorprenden, gracias Giraluna!!!

Familia de Agustín Rosa, nivel 5 años.

Qué lindo!!! Las aves tienen comederos en el barrio, no podemos pasar por la calle sin ir mirando los árboles para ver que pasó con las semillas de ese comedero!!! También aprendimos mucho y sentimos que fue muy original y disfrutable esta propuesta.

Familia de Valentín Fraygola, nivel 4 años.

REFLEXIÓN FINAL

Sentimos que una vez más hemos transitado, niños y educadores, por un proyecto que nace de la curiosidad, el interés, desde la pregunta que busca respuestas... y esto surge en un espacio educativo donde la mirada está puesta en el niño y desde donde se lo habilita a proponer hipótesis, plantear y formular problemas, crear situaciones de descubrimiento, de búsqueda...

En esta línea comprobamos que, como toda la información buscada y conseguida, ha estado en diálogo con el entorno, con los otros. Aportando y cuestionando es que el niño ha podido apropiarse del conocimiento, en este caso, sobre las aves.

Hemos posibilitado experiencias holísticas que lo conectan, que pasaron por la experiencia, por su cuerpo, que se han transformado en vivencias constitutivas de su ser.

Y a esto sumamos la dimensión de la participación activa de la familia y de la comunidad... trabajo en conjunto, trabajo compartido, experiencias que también suman desde la interacción con el niño y con ellos mismos.

Desde nuestra propuesta seguimos apostando a la construcción colectiva, en comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL GIRALUNA. *Proyecto institucional*.

URUGUAY CRECE CONTIGO - CONSEJO COORDINADOR DE LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*. Recuperado de: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf>.

**Repensando
nuestras prácticas.
Un trabajo colaborativo
entre docentes**

Colegio Northlands School de Tacuarembó

05

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Inicial y Primaria.

Institución: Colegio Northlands School.

Departamento: Tacuarembó.

Colectivo docente: Inicial y Primaria.

Áreas que integran el proyecto: Planificación-Gestión y Matemática.

Participantes: Virginia Suárez, Ana C. Ramos, Ana Inés Ramos, Noelia Pérez, Ana M. Rodríguez, Ana Amarillo, Claudia Barboza, Lucía Fernández, Sandra González, Yussara Sosa, Tania Salsamendi, Cynthia Méndez, Mercedes Giménez, Leticia Chagas, Emiliano Mattiauda y Rosario Ortega.

Responsable: Rosario Ortega.

RESUMEN

La formación profesional de los docentes es una preocupación de la institución, del colectivo docente entendido como equipo de trabajo y del docente profesional que se construye con responsabilidad.

El presente documento se propone narrar una experiencia, a largo plazo, de un trabajo colaborativo entre docentes cuyos rasgos centrales son la construcción de espacios colaborativos que nos ha llevado a ser conscientes del punto de partida y de que el perfeccionamiento proviene del accionar y de las reflexiones que se realizan sobre las prácticas.

Este proceso de formación se constituye por un trabajo sistemático desde el 2016 que incluye jornadas de formación y actualización, análisis compartidos de actividades a proponer, observación de clases con el fin de recoger elementos para el posterior análisis de aspectos referidos a la gestión y al contenido en cuestión, discusiones didácticas e intercambios docentes.

La experiencia de formación en este espacio colaborativo involucró a todos los maestros de nivel inicial de 1 a 5 años, las maestras de primaria, las docentes de inglés y de arte de inicial y el psicólogo institucional.

Se incluye en este documento una descripción del proceso realizado por los docentes de la institución dando cuenta de los diferentes momentos en la formación y el trabajo colaborativo.

INTRODUCCIÓN

Rosario Ortega
Maestra Directora

Esta experiencia tiene lugar en el colegio Northlands School de Tacuarembó. La comunidad educativa del colegio comenzó a preguntarse por cuál debería de ser la forma de enseñar adecuada a las formas de aprender de las nuevas generaciones. Este fue el punto de partida de un desafío asumido como compromiso por todo el colectivo docente. La preocupación y el interés ya estaban instalados, pero empezar a construir juntos en pro de un objetivo común, mejorar la calidad educativa de la institución, exigía conocer el estado de situación en que se encontraba.

A través del análisis de situación se pretendía diferenciar aquellos aspectos de la labor educativa reconocidos como fortalezas que deberían permanecer y aquellos aspectos debilitados que elegimos considerarlos como oportunidades de mejora y en los cuales centramos la atención y concentramos los esfuerzos.

La situación de partida da cuenta de la existencia de concepciones tradicionales de enseñanza y aprendizaje con poco respaldo teórico actualizado, no existían espacios de intercambio entre docentes ni espacios de discusión referidos al abordaje de determinado contenido. Había escaso lugar para el aprendizaje autónomo del niño y poca valoración de los procesos de aprendizaje que se pudieran percibir en cada niño.

La situación descrita exigió de la realización de un proyecto educativo de centro, una gestión innovadora, entendiendo que «la innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación» (Imbernón, 1996).

Su concreción está siendo posible con docentes conscientes del punto de partida, que los ha invitado a actualizarse en lo pedagógico-didáctico, a reflexionar sobre sus propias prácticas, a discutirlos con fundamentos teóricos, para potenciar la formación de alumnos autónomos, cuyos aprendizajes en todas las disciplinas los habiliten a tomar decisiones ante situaciones planteadas, elegir caminos, desandarlos cuando lo estimen necesario, optar por otros más apropiados, intercambiar conocimientos, defender posiciones.

Es una tarea difícil pero posible a través del trabajo sistemático de este cuerpo docente, que comenzó en 2016 con jornadas de formación, participación en grupos de discusión, observación de clases, puesta a prueba de innovaciones, proyectos, secuencias didácticas, que se han ido concretando en un trabajo colaborativo

entre docentes. Docentes concebidos como profesionales activos y reflexivos, responsables de la producción de saberes pedagógicos: «Al dar forma a un pedazo de la acción para revisarlo ellos mismos, o para que lo hagan otros, los profesores parecen apropiarse en cierto modo del trabajo. Mediante este procedimiento, fortalecen, o en muchos casos, establecen su propia voz» (Richert Ershler, 205).

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El colegio Northlands School de Tacuarembó tiene nivel inicial (N1 a N5) y primaria (1.º a 6.º). En el año 2016 comenzó una experiencia de formación permanente de los docentes en un trabajo colaborativo a partir de las prácticas.

El docente tiene una doble responsabilidad: conocer el saber a enseñar y la forma de enseñar para que los alumnos puedan avanzar. Esta doble responsabilidad exige docentes formados que revisen sus conocimientos disciplinares y didácticos a través del manejo de bibliografía actualizada.

Asumir esa doble responsabilidad exigió de un trabajo sistemático dentro y fuera del aula, de forma colaborativa, entre colegas.

TRABAJO COLABORATIVO ENTRE LOS INTEGRANTES DEL COLECTIVO DE NIVEL INICIAL PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE

La experiencia con los docentes de nivel inicial incluyó además a los profesores de Inglés y de Arte que trabajan con el grupo.

El proceso seguido por este colectivo fue el siguiente:

1. JORNADAS PRESENCIALES DEL COLECTIVO DOCENTE CON FORMADORA ESPECIALIZADA EN EL ÁREA

Las jornadas refirieron a documentos oficiales que enmarcan su labor, imagen de niño a construir y programación de aula.

Estas jornadas permitieron a los docentes revisar sus concepciones, ideas y formas de organizar su práctica educativa. Favorecieron la discusión en el colectivo sobre las formas que eligen para activar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Comenzó así un proceso de valoración del docente como ser reflexivo, con capacidad de decidir y de responsabilizarse éticamente al crear acciones educativas.

La participación, el intercambio, las discusiones en este espacio de formación fueron dando a este colectivo insumos para profundizar en el análisis de sus prácticas y mejorarlas.

2. PLANIFICACIÓN CONJUNTA DE ACTIVIDADES

Los docentes de Inicial eligen un contenido a trabajar y planifican en conjunto, respondiendo a estas preguntas que componen la planificación de aula:

- ¿Qué enseñar?
- ¿Para qué enseñarlo?
- ¿Cuándo enseñarlo?
- ¿Cómo enseñarlo?
- ¿Cómo documentarlo?
- ¿Cómo y cuándo evaluarlo?

Esta instancia de planificación colectiva permitió el intercambio entre los docentes arrastrando cuestiones de las jornadas de formación que enriquecieron el intercambio. Esta actividad planificada fue usada en la siguiente etapa de este proceso.

3. FILMACIÓN DE LA PUESTA EN AULA DE LA ACTIVIDAD PLANIFICADA

Un docente, seleccionado por sorteo, propone la actividad en su sala y es observado por la formadora.

4. OBSERVACIÓN DEL VIDEO, DISCUSIÓN COLECTIVA Y CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA

En esta etapa todo el colectivo de Inicial observa el video, entendiendo este recurso como instrumento de análisis. Este momento permite que el maestro que propuso la actividad se convierta en observador y se integre al intercambio guiado por la formadora especializada en el área.

Estas instancias de análisis y discusión permitieron a los docentes discutir sus prácticas, revisarlas, replanificarlas. El análisis de las prácticas permitió circular en el colectivo docente aquellas cuestiones referidas a las intervenciones, al ambiente y a la documentación. Así se fueron analizando:

- intervenciones docentes que dieran cuenta de una escucha activa del alumno, que promovieran la iniciativa, que estimularan y guiaran de manera productiva favoreciendo un aprendizaje vivencial en cada niño.
- el ambiente considerado como tercer educador, como promotor de relaciones comunicacionales y encuentros.
- la documentación que podría haber realizado el docente como registro de los procesos de aprendizaje, para que puedan ser compartidos, discutidos, ponderados e interpretados.

La intención de todo este proceso recorrido es fortalecer y mejorar las prácticas, no a través de modelos dados, sino dándole el poder a los docentes para que realicen el cambio.

La profesora de Arte acompaña este proceso de formación y lo complementa con visitas al atelier del colegio Elbio Fernández, donde se realizan intercambios con docentes de esa institución. Esto le permitió recoger insumos que luego volcó en los trabajos colaborativos con las maestras de Inicial.

TRABAJO COLABORATIVO ENTRE LOS INTEGRANTES DEL COLECTIVO DE NIVEL INICIAL, PRIMARIA Y PSICÓLOGO PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA

El proceso seguido por este colectivo fue el siguiente:

1. JORNADAS DE FORMACIÓN DOCENTE CON FORMADORA ESPECIALIZADA EN EL ÁREA

Estas jornadas fueron desarrolladas en encuentros mensuales de 8 horas. El trabajo de formación estuvo centrado en lo que sucede en la institución en cuanto a la enseñanza de la matemática. Los objetos de trabajo fueron las prácticas de enseñanza y los conocimientos disciplinares a enseñar. El abordaje de estos objetos se realizó a través de la resolución de problemas que permitió, por un lado, poner en evidencia aquellos conocimientos matemáticos que interesaba discutir y, por otro, evidenciar un tipo de gestión que es la que se espera que los maestros sigan con sus alumnos.

El desarrollo de estas jornadas fue dando a los maestros herramientas que pudieron utilizarlas al momento de analizar sus prácticas.

2. FILMACIÓN DE LA PUESTA EN AULA DE LA ACTIVIDAD PLANIFICADA Y ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTACIÓN

El maestro seleccionado elige una actividad, para el contenido que se propone trabajar, decide sobre las condiciones de realización y los materiales, anticipa posibles procedimientos de resolución y planifica intervenciones y la puesta en común. Este trabajo se realiza con el coordinador pedagógico.

Al momento de proponerla en el aula es observada por la formadora y coordinadora. Luego de filmada la actividad se invita al docente a una entrevista de autoconfrontación en presencia del formador, mirando la filmación. Se le indica que, cada vez que vea algo que le sugiera algún comentario, pare la proyección

y comente. El maestro explica, argumenta o critica acciones que se ve hacer. Algunos comentarios son espontáneos y otros responden a preguntas que se le realizan y que en algunos casos piden fundamentar decisiones tomadas.

3. ANÁLISIS GRUPALES Y COLECTIVOS DE FRAGMENTOS DE LA FILMACIÓN ANTERIOR (JORNADA DE TRABAJO DOCENTE)

Reunidos en grupos de maestros de diferentes niveles, se observan fragmentos de video de las clases citadas en el punto 2, con la siguiente consigna: «¿Qué preguntas le harías al docente? ¿Qué cosas cambiarías?».

Esta consigna permitió discutir en colectivo las decisiones tomadas por el maestro, presentar otras que pudieran complementar o cambiar lo realizado, anticipar acciones ante otras intervenciones. Estos intercambios permitieron hablar sobre la enseñanza con el respaldo de lo construido en las jornadas de formación y poner sobre la mesa cuestiones referidas al contenido matemático, al problema seleccionado para ese contenido, a las intervenciones realizadas y a la puesta en común.

4. PLANIFICACIÓN Y PUESTA EN ACCIÓN DE UNA ACTIVIDAD PLANIFICADA POR DUPLA DE MAESTROS DE UN MISMO NIVEL (5.º Y 6.º)

En esta instancia las maestras de 5.º y 6.º planificaron una actividad para un contenido que en las dos clases informó de bajos desempeños. Eligen la consigna, la forma de organización, anticipan respuestas y procedimientos, piensan intervenciones para el espacio privado y la puesta en común.

Se propone la actividad primeramente en 5.º año, actividad que es filmada y observada por la maestra de 6.º. Al día siguiente, las maestras observan el video, analizan las respuestas de los niños y las intervenciones realizadas y replanifican la actividad para ser propuesta en 6.º.

Luego de analizar el video y revisar la planificación, se propone en 6.º. Los fragmentos de ambos videos fueron analizados luego por los maestros en grupos de cuatro. Este análisis permitió pensar propuestas secuenciadas para el abordaje de la geometría atendiendo a las dificultades que se observaron en ambos grupos y permitió, además, realizar acuerdos en cuanto a la frecuencia del trabajo en geometría.

5. OBSERVACIÓN DE UNA CLASE POR MAESTRAS DE OTROS GRADOS

El primer nivel planificó una secuencia para trabajar la descripción en matemática. Elige una actividad de la secuencia para que al momento de proponerla la observen

dos compañeras de otros grados. Al finalizar se les pide a las observadoras que elaboren un informe sobre lo observado.

En sala docente se comienza con el análisis de los informes con la siguiente consigna: plantear y registrar preguntas, cuestiones que se imaginan, dudas que surjan, comentarios. El docente que propuso la actividad no puede dar respuestas. Luego se observa un fragmento del video.

La maestra que propuso la actividad es confrontada por el colectivo con preguntas que tienen que ver con el objetivo de trabajo, las intervenciones que realiza, la forma de organización de los grupos, sobre decisiones tomadas durante la gestión.

El recorrido por cada una de estas etapas ha ido fortaleciendo el colectivo docente, brindándoles herramientas para analizar sus propias prácticas. Estas instancias de trabajo colaborativo con entrevistas de confrontación enriquecen su propia labor, ya que al preguntar cómo o por qué lo hizo así, en realidad está pensando en su gestión, lo que permitirá un intercambio que redundará en las prácticas de todos.

6. INTEGRACIÓN DEL PSICÓLOGO INSTITUCIONAL AL TRABAJO COLABORATIVO

El psicólogo se integra a este trabajo observando en el aula a varios niños de primer año, con el fin de analizar qué medios utilizaban para lograr ciertos aprendizajes, analizar otros aspectos emocionales, posturales, discursivos, espaciales y vinculares que habilitaban o no a crear saberes.

Trabajó en coordinación con la maestra indagando aspectos emocionales que generaban que ese niño pudiese aprender, ya fueran alumnos destacados o con un desarrollo académico más «bajo», postura corporal frente a la tarea, la forma de escribir, la manera de borrar, las verbalizaciones o pedidos de ayuda al maestro o compañeros, todos elementos que fueron tenidos en cuenta para comprender mejor por qué aprenden, cómo aprenden.

Esta nueva estrategia de abordaje en coordinación con la maestra referente tuvo como finalidad fortalecer las capacidades de los niños, e incluyeron en este compromiso al resto de la comunidad educativa, a los padres, demás técnicos de la institución, a las demás instituciones a las que asiste el niño y así construir estrategias para desarrollar el máximo el potencial de cada niño.

Las observaciones realizadas fueron analizadas con la docente del grupo, con el fin de recoger insumos al para pensar en otras formas de intervenir con estos niños.

VOCES DE LOS PARTICIPANTES

Algunas voces de los participantes que dan cuenta de cómo este proceso de formación ha impactado en sus prácticas:

Me resultó muy difícil realizar observaciones de la actividad que yo misma había preparado con mi compañera.

Me resultó positivo e interesante observar actividades de otros compañeros, ya que me permitieron ver otras maneras de gestionar la clase y, sobre todo, el uso del error, que me sirvieron para repensar mis prácticas e intentar que el error forme parte de una oportunidad de un nuevo aprendizaje.

Las reiteradas observaciones y puestas en práctica de actividades que posteriormente serían analizadas me permitieron planificar mis actividades teniendo en cuenta diversos aspectos que antes no formaban parte de mis reflexiones.

Al principio pensamos que la exposición era algo negativo, pero después nos dimos cuenta que era una oportunidad de hacer intercambios sin sentirnos acusadas ni ponernos en dudas. Nuestro profesionalismo se vio afectado favorablemente.

En lugar de criticarnos, se crearon espacios de discusión muy productivos, donde cada uno pudo exponer sus acuerdos y desacuerdos sin que el observado se sintiera mal.

Además de todo, nos sirvió para rever nuestras prácticas.

A partir de las observaciones en propuestas de compañeras, pudimos replantear nuestras propias prácticas, ver qué tipos de preguntas hacer y en qué momento hacerlas.

Ahora vengo con gusto al colegio, sé lo que tengo que hacer.

REFLEXIÓN FINAL

Como colectivo hemos comenzado un proceso de formación permanente, en un espacio colaborativo que ha impactado positivamente en nuestras prácticas.

Los docentes han entendido que la observación y análisis de las producciones del otro son una herramienta para profundizar en nuestras propias producciones, y que proponerlas en el espacio colaborativo permite problematizar la práctica, discutir colectivamente cada caso y elaborar razones que fundamenten las decisiones tomadas.

La forma como los docentes han entendido la necesidad de anticipar procedimientos e intervenciones para que en una clase se establezcan relaciones entre las ideas de los niños y las ideas a enseñar, ha valorizado al alumno como un sujeto de derechos, con iniciativa para actuar, potenciando la formación de alumnos autónomos. Los docentes han organizado sus clases sobre las bases de las líneas discutidas colectivamente, en una manifestación clara del proceso que se transita.

La integración de la intervención del psicólogo en las prácticas de aula devolvió a todo el colectivo insumos de análisis y valoración del alumno como sujeto de derecho.

Se ha puesto énfasis en la enseñanza de la matemática y los procesos de enseñanza y aprendizaje en nivel inicial. Es intención de este colectivo docente continuar este proceso de formación en espacios colaborativos en todas las áreas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERNÁNDEZ, G., y CLOT, Y. (2010). «Entrevistas en autoconfrontación: un método en clínica de la actividad», *Informática na Educação: Teoria e Prática*, vol. 13, n.º 1, pp 11-16, Porto Alegre.
- IMBERNÓN, F. (1996). «La innovación educativa», en *En busca del discurso educativo*, pp. 45-76. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- SADOVSKY, P., QUARANTA, M., BECERRIL, M., GARCÍA, P., y ITZCOVICH, H. (2015). «Producción matemático-didáctica: una experiencia de planificación colaborativa entre maestros e investigadores», *Prácticas Pedagógicas y Políticas Educativas*, pp. 223-252. Buenos Aires: Unipe.
- VEZUB, L. F (2013). «Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores», *Páginas de Educación*, vol. 6, n.º 1, pp. 97-124.

ANEXO. PLANIFICACIONES DE INICIAL, 5.º Y 6.º AÑOS

1. Planificación de Inicial descrita en el punto 2 de trabajo colaborativo entre los integrantes del colectivo de nivel inicial para la formación permanente

1. Intención programática: secuenciación de aprendizajes que se desean favorecer, dirección a seguir por el docente en relación con ciertas áreas, ejes, competencias o contenidos.	
¿Qué? (tema, contenido, centro de interés, proyecto)	Reglas de convivencia
¿Por qué? (justificación y descripción general)	Favorecer en los niños la inserción activa y placentera de la clase.
¿Para qué? (áreas, ejes, competencias, contenidos)	Área del bienestar integral. Eje convivencia. Competencia: reconocer progresivamente el sentido de las reglas y límites internalizando conductas de autocuidado en diferentes situaciones. Contenido: Área del Conocimiento Social. Construcción de la ciudadanía Ética: la identificación de conflictos en el aula.
¿Cómo? (métodos de enseñanza aprendizaje, actividades específicas, recursos didácticos, espacios, etc.)	Presentación de imágenes que representan vivencias de relacionamiento cotidiano dentro del aula. Socialización de lo observado. ¿Cómo las podrías agrupar o clasificar? Las que te hacen sentir bien o las que te hacen sentir mal. Juntos vamos a recordar las cosas que nos hacen sentir bien en la clase y nos permiten trabajar mejor.

2. Planificación de actividad descrita en punto 4 del trabajo colaborativo entre los integrantes del colectivo de nivel Inicial, Primaria para la formación permanente en la enseñanza y aprendizaje de la matemática.

Primera planificación realizada: Actividad 5.º y 6.º

Poliedros y no poliedros. Características.

Superficies planas y curvas. Caras, aristas y vértices.

Organización de la clase: Tres grupos de dos niños y un grupo de tres niños.

Propuesta: Presentar poliedros y no poliedros.

Consigna: Armar dos grupos. No puede quedar ninguno afuera.

Explica en qué te fijaste.

Posibles procedimientos	Posibles intervenciones
<p>Agrupar el cono con la pirámide y los prismas Porque todos tienen vértice</p>	<p>Pedir las razones de por qué quedaron en el mismo grupo la esfera y el cilindro, que tienen en común? Entonces por qué queda el cono fuera? Realizar preguntas que les permitan atender a la diferencia entre vértice y cúspide: ¿cómo se forma el vértice en estos cuerpos? (señalando los poliedros presentes? ¿pasa lo mismo con éste? (el cono)</p>
<p>Agrupar el cilindro con los poliedros Porque todos tienen caras</p>	<p>Realizar preguntas que les permitan comprender la diferencia entre cara y superficie plana: señalando las caras del cubo preguntar ¿por qué es una cara? Probablemente la respuesta a esto sea porque es plana? ¿y qué diferencia hay entre esta superficie y ésta (la superficie plana del cilindro)?</p>
<p>Argumentar que no pueden formar sólo dos grupos, sino que deben formar tres: la pirámide con el cono porque terminan en punta. Los prismas porque tienen «base» El cilindro y la esfera porque tienen «caras» curvas.</p>	<p>Se forman de la misma manera estas puntas? ¿sabes como se llaman las puntas que se forman porque se unen esas rayitas? ¿pasa eso en esta figura (cono)? ¿No tienen nada en común estos cuerpos? Señalando todos los poliedros presentes. ¿Y qué es la cara de un cuerpo? ¿qué las delimita? ¿y estos cuerpos, entonces, tienen caras? (señalando los no poliedros) ¿Cuáles son las caras en este cuerpo? ¿y cuántas tiene? ¿cómo sabemos dónde empieza una y termina otra? ¿qué delimita una cara? entonces qué podemos decir que es una cara?</p>
<p>Agrupar la esfera con el cilindro Porque no tienen vértices</p>	<p>Realizar preguntas que permitan comprender la diferencia entre vértice y cúspide: ¿cuáles son los vértices? ¿qué son los vértices? entonces este es un vértice?</p>
<p>Agrupar poliedros y no poliedros, argumentando Porque «ruedan»</p>	<p>Hacerlos ver que para agruparlos nos estamos fijando en características de la figura geométrica sino del objeto.</p>
<p>Agrupar poliedros y no poliedros Porque todos tienen caras de cuatro lados</p>	<p>Hacerlos pensar en otra pirámide de base distinta. En qué grupo la pondrían y por qué.</p>
	<p>Las intervenciones no se realizan sucesivamente, sino que se irán realizando las preguntas y brindando espacio y tiempo para que reflexionen.</p>

Puesta en común

Comenzar con la afirmación de que un equipo consideró que no se podían armar solo dos grupos sino tres; explicar la clasificación que realizó el grupo.

Preguntar a los demás si están de acuerdo.

Pedir explicaciones de por qué están de acuerdo, o por qué no.

Registrar en la pizarra los argumentos de los niños: diferencia entre vértice y punta, entre cara y superficie plana, así como superficie curva o plana.

Mostrar entonces la clasificación que realizó otro grupo: poliedros por un lado y no poliedros por otro.

Preguntar al grupo, entonces, con lo que estuvimos viendo, ¿podrían decir por qué los habrán agrupado así?

Registrar entonces por un lado las características de los poliedros: caras, aristas y vértices, y por otro lado, las de los no poliedros: superficies curvas y planas.

SEGUNDA PLANIFICACIÓN (LOS CAMBIOS Y COMENTARIOS FIGURAN EN NEGRITA)

Poliedros y no poliedros. Características

Superficies planas y curvas. Caras, aristas y vértices.

Organización de la clase:

Dos grupos de cinco y uno de cuatro.

Cada grupo con un juego de figuras geométricas.

Se cambia la organización en los grupos de acuerdo a los materiales con que se cuenta (para tres grupos).

Propuesta: Presentar poliedros y no poliedros.

Consigna: Arma dos grupos. No puede quedar ninguno afuera.

Explica en qué te fijaste

Posibles procedimientos	Posibles intervenciones
<p>Agrupar el cono con la pirámide y los prismas</p> <p>Porque todos tienen vértice</p>	<p>Pedir las razones de por qué quedaron en el mismo grupo la esfera y el cilindro, que tienen en común? Entonces por qué queda el cono fuera?</p> <p>Realizar preguntas que les permitan atender a la diferencia entre vértice y cúspide: ¿cómo se forma el vértice en estos cuerpos? (señalando los poliedros presentes) ¿pasa lo mismo con este? (el cono)</p>
<p>Agrupar el cilindro con los poliedros</p> <p>Porque todos tienen caras</p>	<p>Realizar preguntas que les permitan comprender la diferencia entre cara y superficie plana: señalando las caras del cubo preguntar ¿por qué es una cara? Probablemente la respuesta a esto sea «porque es plana». ¿Y qué diferencia hay entre esta superficie y esta (la superficie plana del cilindro)?</p> <p>¿Cómo sabemos que es una cara? ¿qué tiene que tener?</p> <p>¿Qué hay entre una cara y otra? (orientando la atención hacia las aristas). ¿Qué se forma cuando se cruzan las caras?</p>
<p>Argumentar que no pueden formar solo dos grupos, sino que deben formar tres: La pirámide con el cono porque terminan en punta. Los prismas porque tienen «base»</p>	<p>¿Se forman de la misma manera estas puntas? ¿Sabes cómo se llaman las puntas que se forman porque se unen esas rayitas? ¿pasa eso en esta figura (cono)?</p> <p>¿No tienen nada en común estos cuerpos? Señalando todos los poliedros presentes: ¿Y qué es la cara de un cuerpo?. ¿qué la delimita? ¿Y estos cuerpos, entonces, tienen caras? (señalando los no poliedros)</p>
<p>El cilindro y la esfera porque tienen «caras» curvas.</p>	<p>¿Cuáles son las caras en este cuerpo?, ¿y cuántas tiene? ¿Cómo sabemos dónde empieza una y termina otra? ¿qué delimita una cara? ¿Entonces qué podemos decir que es una cara?</p>
<p>Agrupar la esfera con el cilindro</p> <p>Porque no tienen vértices</p>	<p>Realizar preguntas que permitan comprender la diferencia entre vértice y cúspide: ¿Cuáles son los vértices? ¿qué son los vértices? ¿Entonces este es un vértice?</p>
<p>Agrupar poliedros y no poliedros, argumentando</p> <p>Porque «ruedan»</p>	<p>Hacerles ver que para agruparlos nos estamos fijando en características de la figura geométrica y no del objeto.</p> <p>La idea de que ruedan y ruedan estuvo presente en todos los grupos, por lo que es necesario pensar en ejemplos que los ayude a comprender mejor qué es lo que vamos a observar. Ej.: De la misma manera que no nos fijamos en el color de las figuras, ni en el material con que están hechas, no nos centramos en esta característica.</p>
<p>Agrupar poliedros y no poliedros</p> <p>Porque todos tienen caras de cuatro lados</p>	<p>Hacerlos pensar en otra pirámide de base distinta. En qué grupo la pondrían y por qué.</p>

Agrupar poliedros y no poliedros Porque tienen ángulos (refiriéndose a los poliedros)	Surge este argumento y es necesario pensar una intervención para no desviar la actividad. Llevar la atención a los no poliedros, que dicen que no tienen ángulos. ¿Cuál es el mayor ángulo que conocen? Orientarlos a reconocer los ángulos para descartar la idea. Fijar la atención a los lados y vértices para desviar la atención
Agrupar poliedros y no poliedros Porque tienen aristas (poliedros)	A partir de esto, hacerlos pensar en otras características de este grupo que no aparecen en el otro.
	Las intervenciones no se realizan sucesivamente, sino que se irán realizando las preguntas y brindando espacio y tiempo para que reflexionen.

En la actividad anterior vimos que:

- era un obstáculo trabajar solo con un juego de figuras geométricas, ya que tenían que turnarse para manipularlos. Es así que decidimos incluir otros.
- se debe incluir vocabulario geométrico, aunque no lo manejen los niños, como es el caso de *aristas*, que también debe aparecer en el registro.
- en las intervenciones en los grupos, cuestionar los argumentos: «no tiene base, dijo Alfonso». En lugar de dar por sentado, cuestionar, ¿por qué dice que no tiene base?
- las intervenciones en los grupos deberían ser más espaciadas, lo que no se pudo por el escaso material.
- se podría haber presentado material fotocopiado en ese caso.
- hacerles ver que las caras son figuras del plano, y que las figuras posibles son polígonos, citando ejemplos.

Puesta en común

Comenzar con la afirmación de que un equipo consideró que no se podían armar solo dos grupos sino tres; explicar la clasificación que realizó el grupo.

Preguntar a los demás si están de acuerdo.

Pedir explicaciones de por qué están de acuerdo, o por qué no.

Registrar en la pizarra los argumentos de los niños: diferencia entre vértice y punta, entre cara y superficie plana, así como superficie curva o plana.

Mostrar entonces la clasificación que realizó otro grupo: poliedros por un lado y no poliedros por otro.

Preguntar al grupo, entonces, con lo que estuvimos viendo, ¿podrían decir por qué los habrán agrupado así?

Registrar entonces, por un lado, las características de los poliedros: caras, aristas y vértices, y por otro lado, la de los no poliedros: superficies curvas y planas.

A puertas abiertas

Equipo del Colegio CPT

06

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Preescolar, Primaria, Jóvenes.

Institución: Colegio «Centro Pedagógico Terapéutico» (CPT) Autorizado n.º6 de Educación Privada Especial.

Departamento: Montevideo, barrio La Blanqueada.

Colectivo docente: Maestros, educadores, auxiliares de clase, técnicos, profesionales (psicóloga, psicomotricista, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional), talleristas (Música, Informática, Plástica, Manualidades, Cocina, Danza, Téc. en Recreación).

Servicios: Servicio de comedor, auxiliar de mantenimiento y limpieza.

Áreas que integran la experiencia: Pedagógica, Psicológica, Psicomotriz, Fonoaudiológica, Artística (música, danza, pintura, plástica, modelado, manualidades), Tecnológica, Terapia Ocupacional, Educación Ambiental, Taller de Huerta, Téc. Alimentaria, Recreativa y Deportes.

Participantes: Grupos de Preescolar, Preparatorio y Primaria.

RESUMEN

Aun en la actualidad, hablar de educación especial es prácticamente sinónimo de que no solo se ha fracasado en el proceso de educación formal de nuestros hijos, que no tienen competencia para el estándar educativo promedio, sino que quedan por fuera los esfuerzos de un trabajo pedagógico y las actividades se restringen a propuestas de talleres.

Si bien la definición de taller originalmente hace referencia a escuela o seminario, entendiéndose por esto ‘curso práctico de investigación’, en educación especial ha derivado en la suposición de que se refiere a propuestas de actividades que no siempre tienen como objetivo un programa específico de aprendizaje, sino un conjunto de tareas que mantienen ocupados a los niños, niñas o jóvenes sin un fin pedagógico determinado. Pero no debemos desestimar el alcance socializante y socializador de los talleres como tales. Estos son, además, una estrategia sumamente válida para acercar nuevas maneras y estilos de aprender, no solo de ocupar el tiempo.

La fantasía de que la educación especial es sinónimo de taller pierde su fuerza cuando descubrimos un camino lleno de posibilidades, al permitir que estos niños, adolescentes y jóvenes aborden, como cualquier educando, contenidos programáticos válidos para la vida diaria, en un ambiente de cooperación y de búsqueda incesante de nuevos caminos para avanzar.

La adaptación curricular no desmerece en absoluto el contenido, sino que acerca al educando a todas sus posibilidades y fortalezas, en lugar de ver únicamente los obstáculos o dificultades. En nuestro afán de sostener la bandera de las posibilidades, la cooperación, la colaboración, los objetivos claros, es que hemos desarrollado nuestro proyecto con base en esta modalidad, si bien muy común en educación, no tan usual en el área especial: mostrar lo estudiado, compartir con las familias, con otros compañeros, con otras instituciones, el resultado de investigar, de trabajar en equipo, de aportar cada uno desde su originalidad, de sentirse plenos y orgullosos del trabajo colaborativo y del reconocimiento alcanzado entre todos. Este recorrido ha sido pautado por un cronograma acordado, temas ajustados al proyecto de centro, con una coordinación para el abordaje de contenidos desde las diferentes áreas y con la participación de todos los sectores (Preescolar, Primaria y Jóvenes).



Hemos podido apreciar que esta propuesta colma nuestras expectativas. ¿Por qué? Porque nos encontramos cada día con un ambiente de estímulos y esfuerzo compartido; porque nos exige estar en permanente movimiento, avanzando hacia una nueva meta, evaluando cada paso y creando nuevas propuestas; porque abre canales de comunicación, expresión y búsqueda; porque descubrimos constantemente el potencial de cada uno; porque al involucrar a las familias, se las ha sensibilizado a compartir el proceso de aprendizaje, y se aprecia que van creciendo en todos los sentidos: compromiso, responsabilidad, capacidad para enfrentar desafíos, tenacidad para superarlos, disfrute (y no tensión al mostrar lo que se ha aprendido). Vale decir, todo lo que esencialmente implica un ambiente educativo.

«Tengo algo que contar» es el lema que mueve la organización de cada clase abierta; el *factor sorpresa* de algún detalle preparado con antelación es lo que los y nos entusiasma en cada visita de las familias o de los compañeros que comparten y esto mueve sentimientos básicos para la construcción de la personalidad: autoestima, cooperación, persistencia, responsabilidad, compromiso con uno mismo y con los otros.

La interacción dinámica y con un objetivo común hace que el proyecto de trabajo nos acerque y nos permita disfrutar de encuentros que definen de manera única cada jornada... a puertas abiertas.

INTRODUCCIÓN

La *interdisciplinariedad*, el *abordaje global* del educando construyendo un *aprendizaje vivencial*, la *personalización de la tarea*, el *desarrollo de autonomías* son premisas que orientan cada año la formulación y ejecución del proyecto educativo de centro. El desafío consiste en construir con base en las fortalezas, reconociendo los diferentes estilos de aprendizaje y desde allí adaptar la currícula a las necesidades de la vida diaria. La *construcción de vínculos* es fundamental para lograr apertura y así poder interactuar positivamente, sobre la base del respeto a la diversidad y de una exigencia real según el proceso de maduración de cada uno. Esta forma de trabajo es lo que da forma y estilo al proceso de aprendizaje apreciando la interconexión espontánea, formativa y colaborativa entre los protagonistas.

El lema de «Año Internacional del Turismo Sostenible para el Desarrollo» nos dio el marco para poner sobre la mesa de coordinación la forma de encarar la apropiación de nuestra cultura, de la región y del mundo, teniendo a favor el común denominador con los procesos de trabajo de otras instituciones educativas, que permitía a nuestros alumnos y alumnas apreciar que estábamos hablando de los mismos códigos con otros niños o adolescentes. La amplitud del lema nos ayudó a incursionar en equipo por diferentes caminos y poner en la práctica diaria no solo la educación inclusiva, sino estimular la observación, el desarrollo de un pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la expresión de nuestros educandos.



El desafío es desarrollar habilidades, generar motivaciones, descubrir estrategias, crear las condiciones para el desarrollo de conductas y actitudes pertinentes al

contexto sociocultural y generacional. Por ello, desde el inicio la coordinación de nuestro proyecto de centro se orientó a utilizar a nuestro favor la amplitud de conceptos que se manejan en el área del turismo. Este, básicamente, es un concepto que se desarrolla desde lo vivencial y allí nuestros alumnos podían presentar «fichas» a favor, ya que los temas se abordarían no desde lo estudiado, sino desde lo vivido. Era un ingrediente fundamental y por eso consideramos que entonces estaban en igualdad de condiciones.

Juntos, nos embarcamos en un recorrido turístico que involucró a Preescolar, Primaria y Jóvenes en un viaje amplio y comprometido que tuvo la oportunidad de ser expuesto durante una semana de octubre en la sala del Mercado de los Artesanos (Plaza Libertad) , donde se realizaron actividades interactivas con el público, organizadas por los chicos y coordinadas por los docentes y talleristas. culminó en una fiesta de fin de cursos que reunió a todos en el escenario: «Mochileros por América» se transformó en un objetivo común que disfrutamos a la participación de las familias, con teatro, danza, canto, manualidades en la confección de la escenografía y los atuendos. Un cierre para recordar...

DESARROLLO

Comenzamos a tejer nuestras redes y desde allí las ideas y prácticas fluyeron, no solo proyectando lo que se podía hacer institucionalmente, sino tejiendo lazos estrechos con las familias, pues el turismo es originalmente una práctica familiar social. Hablar en clase de paisajes y experiencias vividas y aprendidas desde lo afectivo (porque un paseo familiar tiene un encuadre de vivencia afectiva), se transformó en un motor que ayudó a organizar actividades a compartir, que permitieran desarrollar nuestros objetivos primarios: trabajar colaborativamente, ayudarse unos a otros, aportar ideas, valorarlas, apreciar que todos tenían algo para dar, aprender a ser responsables del trabajo común, comprender conceptos geográficos, históricos, valores literarios y plásticos, expresarse-expresarse y expresarse desde la posibilidad de cada uno, compartir y *disfrutarlo*.

En el cronograma se agendaron las clases abiertas por grupo y por sectores; internas o con invitación a las familias; con plazos en el tiempo que permitieran manejar un calendario y prepararse con un objetivo común: mostrar y mostrarse juntos, compartir lo que cada uno tenía para decirnos a su manera, para enseñarnos de acuerdo a su propio estilo.

Las historias y registros fotográficos o videos de paseos familiares, las salidas didácticas, la búsqueda de información en internet, la realización de carteleras, manualidades, recetas, danzas y ritmos se convirtieron en la forma activa de encarar este proyecto de centro basado en vivencias y en la incorporación de nueva información para crecer culturalmente.

¿Qué tiene esto de particular en educación? Que de esta forma todos y nadie presentan dificultades. De esta forma todos aprenden y cada uno muestra lo mejor de sí.

«ENTRE TODOS»

**Maestras María Fernanda Ferreira, Yessica Ruiz
Educadoras Rossana Martínez, Silvana Susena**

GRUPOS DEL TURNO MATUTINO

Comenzamos a trabajar en el mes de febrero ya centrándonos en el Año Internacional para el Turismo Sostenible para el Desarrollo y enfocándonos en Uruguay, en primera instancia. Luego, progresivamente, fuimos abarcando los países vecinos y la región. El objetivo era preparar una muestra para las familias.

Tomando como punto de partida los lugares visitados por los niños durante las vacaciones, se inició el abordaje de nuestro país. Estudiamos el espacio geográfico y su modificación por los diferentes actores sociales. Se adaptaron los contenidos curriculares a las necesidades de cada alumno, buscando que todos participaran de distinto modo. Por ejemplo, buscaron información, realizaron un mapa por medio de una técnica plástica, elaboraron maquetas, leyeron y escribieron textos relacionados, colorearon banderas para los *souvenirs* de la muestra, cocinaron en el taller de cocina, crearon cédulas de identidad en el taller de manualidades, recrearon ritmos tanto en Música como en Danza, entre otras actividades, como la visita a museos, el cerro de Montevideo y la costa, parques y plazas promoviendo el turismo interno.



De este modo se logró un trabajo interdisciplinario entre los diversos talleres. Volviendo al Programa, «la descripción de espacios geográficos, desde diversas ópticas, la elaboración de cartografía, las salidas de terreno, el análisis de textos y las correlaciones entre diferentes escalas constituyen herramientas que permiten una reflexión colectiva, que aproximan cada vez más a un saber pensar el espacio o los espacios».

Previamente a la visita al cerro de Montevideo, se trabajó sobre nuestra capital y su punto natural más alto. A pesar del abordaje en clase, muchos de los alumnos no sabían con qué se iban a encontrar realmente: gran parte de ellos nunca habían visitado este lugar.

A medida que nos acercábamos y el ómnibus ascendía por las calles empinadas, por más que hubiéramos trabajado el concepto de *cerro*, seguíamos escuchando: «¡una montaña!». Poder divisar desde lo alto gran parte de la ciudad y el cerro rodeado de agua, fue una sorpresa inmensa. Las interrogantes seguían surgiendo y se alentaba el interés en el tema. Al regresar recorriendo toda la rambla, pudimos apreciar el faro de Punta Carretas, otro espacio característico de la ciudad. En los días siguientes los escuchábamos comentando la salida.

En el mes de mayo, luego de trabajar sobre el tango, visitamos el museo sobre «La Cumparsita». Al llegar, uno de los alumnos expresó: «¡es como un viaje al pasado!», mientras todos observaban la ambientación del lugar. La luz tenue, la música de fondo y los colores cálidos generaron una actitud de calma y de asombro en los niños. A medida que la charla transcurría, ellos parecían estar viviendo la experiencia de la época, se interesaban por observar, por leer un afiche con las figuras de baile, por escuchar la música y contemplar el tamaño y funcionamiento de los instrumentos musicales, especialmente las vitrolas.

Como docentes sentimos que fue una linda experiencia, así como una instancia de afianzamiento de los aprendizajes relacionados. A pesar de que el tango no es un género de música que los niños acostumbren a escuchar, disfrutaron al trabajar con él, antes y después de la visita. Como se plantea en el Programa de Educación Inicial y Primaria, en la educación es necesario poner la música al alcance de todos, accediendo a diferentes culturas y a la diversidad estética.

Más de un alumno con trastorno de espectro autista (TEA) se serenaba al oír las canciones, por lo cual insistimos en que la música es un componente a tener en cuenta en nuestra tarea diaria.

Planificar talleres en equipo enriquece la convivencia en el aula, tanto desde lo individual como desde lo grupal. El objetivo inicial de presentar una muestra en la cual se apreciara el trabajo de los niños en las diferentes áreas, estimulando el lenguaje a través de su propia narración del proceso y de los contenidos, explicando a los demás (padres, docentes o compañeros) las técnicas y materiales utilizados, convidando para degustar las recetas realizadas, compartiendo la música y los ritmos, se cumplió ampliamente y mostró ser una estrategia apropiada para aunar

esfuerzos. Es de gran importancia la participación de las familias, ya que, además de estimular y generar un mayor vínculo con la institución, pone particularmente a los alumnos en un lugar de disfrute al compartir su trabajo. Todas estas vivencias se registran en fotos y videos que luego compartimos y, así, ellos mismos recrean aquellos momentos.

La interacción en las diferentes etapas de la tarea favorece el intercambio dinámico en clase, permitiendo la identificación desde lo personal, con un grupo de pares escolar habilitador, y desarrollar la propia expresión de sus fortalezas.

Para las familias, los alumnos y el colectivo docente fue muy gratificante ver en el día de la muestra cómo los alumnos se desenvolvían y expresaban (en forma oral o mediante gestos) todos los conocimientos adquiridos.

«JUNTOS EN ACCIÓN»

**Maestras Mercedes Dietrich,
Cecilia Carpentieri, Georgina Lachaga**

GRUPOS DEL TURNO VESPERTINO

En el 2017, el Colegio CPT vincula especialmente su proyecto institucional con el Año Internacional del Turismo Sostenible.

Los grupos de nivel Inicial, Preparatorio y Primaria trabajamos durante el primer semestre en temáticas asociadas al turismo nacional. Se abordaron en primer lugar paisajes de Uruguay como playa, campo, ciudad, plaza y parque. Esta selección se basó en una correspondencia con lugares visitados y vivenciados por los alumnos durante sus vacaciones de verano y turismo, además de salidas didácticas institucionales.

En segundo lugar, trabajamos elementos de la cultura uruguaya, entre los que se encuentran la gastronomía, la música, las artes visuales y la literatura.

Para abarcar todos los contenidos los tres niveles trabajaron en conjunto. Esto permitió atravesar un proceso colaborativo, en el cual los niños se desenvolvieron con entusiasmo y de forma cooperativa.

Para realizar este recorrido, se coordinó con los talleres de Cocina, Manualidades, Plástica, Informática, Música. Además se contó con la participación de las familias, que aportaron materiales, fotografías, anécdotas.



Con la colaboración de todos los actores mencionados, algunas de las actividades realizadas fueron, por ejemplo: comparación de imágenes de paisajes, identificación de elementos característicos de cada uno, comparación de medios de transporte propios de cada paisaje, recolección de fotografías que registraron los momentos vividos, salidas didácticas, elaboración de un cartel de Uruguay

con elementos naturales traídos de las vacaciones, compartir en Informática publicidades turísticas nacionales, investigación en familia sobre los distintos faros de nuestro país (elemento que les llamó la atención), elaboración colectiva de la bandera de Uruguay, creaciones de mandalas y soles inspirados en artistas nacionales, preparación de recetas en el Taller de Cocina, identificación de diferentes ritmos propios de nuestra cultura, lectura de textos narrativos de diferentes autores, escucha de distintos paisajes sonoros, elaboración de carteleras con dibujos y carteles hechos por los niños y con láminas buscadas.

Se construyó una maqueta representativa de la ciudad, con cajas de medicamentos y otros materiales reciclados, así como una maqueta representativa del paisaje de campo y de playa, en el Taller de Manualidades. Destacamos la construcción de las maquetas como la actividad con mayor resultado y valoración, ya que en esta tarea se vio reflejado el trabajo de grupo secuenciado y colaborativo. Aquí se pudo apreciar claramente cómo disfrutaron del proceso y del producto final, que fue apropiado por cada uno de los niños.

Para el equipo es muy gratificante tener presente la repercusión que tuvo la exposición en las familias y en los integrantes de la institución (personal docente, no docente y alumnos), quienes valoraron los logros alcanzados por los grupos involucrados.

Luego de todo este proceso, reflexionamos que esta modalidad permite desarrollar todas las potencialidades de niños y niñas, apuntando a un aprendizaje basado en la experiencia y la cooperación. Este tipo de propuesta contribuye a que los alumnos adquieran herramientas y conocimientos que pueden ser utilizados en otros ámbitos, más allá del escolar.

La premisa que nos alienta es *educar para la vida*.

TESTIMONIOS

Estos objetivos y esta modalidad de trabajo en proyectos, que revalorizamos en educación especial, se practica en todos los sectores, y es en las áreas de Preescolar y Primaria donde se aprecia más espontaneidad e inquietud de los alumnos y alumnas por actuar y compartir. A estas áreas se refirieron los relatos mencionados.

Sin embargo, aquí presentamos las palabras de alumnos y alumnas jóvenes que participaron en las muestras y que también fueron protagonistas de sus propias clases abiertas:

La primera vez que hicimos un trabajo en grupo, me sentí cómoda.

Lucía, 18 años.

Cuando comenzamos a hablar me sentí nerviosa y después pude hacerlo bien. Me gustó la experiencia de trabajar en equipo y también enseñarles a los compañeros sobre los faros.

Agustina, 20 años.

No me gusta hablar en público pero sí hacer la cartelera.

Nahuel, 16 años.

Me pareció bueno. Hay que seguir haciéndolo porque está bueno trabajar con otros grupos. Conocí lugares nuevos...

Humberto, 21 años.

Aprendemos a ayudar a otras personas y saber pedir ayuda cuando tenés un problema. Estamos creciendo, somos grandes y hay que llevarse bien.

Iván, 19 años.

Es divertido. Está bueno que se junten los profesores porque salen más ideas.

Alan, 15 años.



Si bien es habitual no solo el hecho de trabajar en equipo, sino también en proyectos compartidos, lo que marcó una diferencia fue la forma de involucrar a los alumnos y comprometerlos en un proceso que puso las metas y la evaluación de progresos en el conjunto, en la interacción, en el propio descubrimiento, en el respeto de las posibilidades de cada uno, en el sostenimiento del esfuerzo y en ser responsable no solo por uno mismo sino por su equipo. Esto solo es posible con el compromiso y la apertura de los adultos que se involucraron en esta tarea.

Esto hizo crecer a los alumnos y les sacó la lupa de arriba de su cabeza, porque lo que los diferencia no es su dificultad, sino todas sus posibilidades.

El manejo de la agenda grupal y por clase, con un cronograma establecido y coordinado, les permitió ser partícipes activos de cada muestra y no estar a la espera de lo que indicaran el docente o un programa. Y siendo su principal fortaleza la capacidad organizativa en su rutina diaria, en muchas ocasiones fueron ellos mismos quienes marcaron el camino y nosotros quienes los seguíamos, descubriendo que cada día se arriesgaban a compartir nuevas ideas que, satisfactoriamente, luego veían plasmadas en los trabajos finales.

Para las familias esto significa disfrutar de los logros y recrearse en nuevas miradas.

Algunos de los aspectos que más destacamos de esta experiencia: valorar el esfuerzo de cada uno por controlar sus impulsos y esperar turnos; descubrirlos apoyándose en un compañero para seguir una presentación; apreciar cómo siguen las pautas del otro al momento de hacer una coreografía (aspectos de coordinación motriz fundamentales); seguir una canción escuchando la creatividad en letras *inventadas* por ellos y luego musicalizadas y cantadas con entusiasmo, o memorizando letras de canciones conocidas y elegidas; vencer barreras al intentar vocalizar correctamente al expresarse y lograr que *el otro* entienda (aspectos de coordinación fonológica necesarios); desarrollar la responsabilidad del espacio de cada uno, que refleja el espacio de todos; saber que algo de lo que puedo hacer contribuirá al hacer de todos.

La experiencia fue vivida con una motivación sostenida a lo largo de todo el año. El broche de oro fue la fiesta de fin de cursos en un teatro, que sintetizó estas vivencias con la participación de los chicos en una representación teatralizada, cantada y bailada por América, con la participación del personal todo del Colegio en una danza y la participación sorpresa de los padres en una canción de cierre final.

Insistimos: a lo largo de esta experiencia, la certeza de que «tengo algo para mostrar» fue el motor que estimuló la participación activa, responsable y sostenida de alumnas y alumnos que están acostumbrados a recibir y a pensar que «no saben», «no pueden» o que están equivocados, cuando en realidad somos nosotros quienes debemos abrir las puertas para que cada uno se exprese con su mayor potencial.

**Colegio del Sur,
una propuesta
metodológica natural
e integral en
iniciación deportiva**

Mercedes Amor, Leonardo Puñales

07

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Primaria.

Institución: Colegio del Sur.

Departamento: Montevideo.

Clases: 3.º y 4.º años de Primaria.

Área: Educación Física.

Participantes: Mercedes Amor, Leonardo Puñales.

RESUMEN

Este artículo busca vincular la propuesta pedagógica de una institución educativa con el área de Educación Física, particularmente en la etapa de iniciación en deportes colectivos. Las propuestas del área están enmarcadas en la metodología natural e integral, que propone como punto de partida el interés del niño por aprender y explorar nuevos conocimientos, basándose en su propia experiencia.

En ese contexto, la formación deportiva busca despertar el interés por conocer nuevos deportes o profundizar sobre lo *ya conocido* por los niños, y llegar a un punto máximo de desarrollo creativo, al inventar nuevas modalidades deportivas. Desde el punto de vista metodológico se promueven en esta forma de enseñanza las tareas de resolución de problemas, con un marcado énfasis en situaciones de toma de decisiones, en condiciones de oposición, elementos estructurales determinantes en las disciplinas colectivas. Con respecto a los procesos de evaluación, se busca no solamente tener un registro del proceso de adquisición de elementos técnicos, sino también la vivencia de instancias de coevaluación en pequeños grupos, donde se fortalece la capacidad de análisis y opinión crítica de los niños. Finalmente, se exponen testimonios de madres, padres y niños sobre sus vivencias en este proceso.

Palabras clave: iniciación deportiva, metodología natural e integral, coevaluación.

INTRODUCCIÓN

EL ORIGEN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

Equipo director de Colegio del Sur

La metodología natural e integral aparece en nuestro país como alternativa a la educación tradicional, hace más de cincuenta años, con la maestra Cledia de Mello, su creadora. El Colegio del Sur desarrolla esta propuesta pedagógica, que aborda todos los contenidos curriculares en los niveles de Educación Inicial y Primaria.

La premisa es:

No es el maestro, en puridad, quien debe descubrir un método para enseñar a aprender, sino que este ya ha sido descubierto naturalmente por el niño. (De Mello, 2005, p. 23)

Por eso, cada aprendizaje debe necesariamente estar basado en la experiencia de cada niño, en un proceso único y personal, en el que es protagonista. Esto significa que el niño apelará a sus vivencias corporales, intelectuales, emocionales y creativas en cada situación de aprendizaje. El equilibrio entre estos aspectos favorece su inserción en el mundo actual.

El desafío permanente de los docentes es promover los espacios y tiempos adecuados para que los niños puedan seguir desarrollando la curiosidad por conocer, por hacer, por sentir, por reflexionar, por experimentar.

Fortalecer las herramientas básicas del lenguaje y las matemáticas, el trabajo corporal y artístico, el aspecto emocional y el vínculo con sus compañeros y docentes son nuestros principales objetivos.

Consideramos que la educación física es una disciplina que aporta, entre otros aspectos, al equilibrio emocional y al desarrollo armónico de la persona. Por eso, los profesores de Educación Física integran el cuerpo docente de nuestra institución desde hace muchos años. Esto posibilita la puesta en práctica de proyectos coherentes con la propuesta institucional, profundamente enmarcados en sus fundamentos teóricos y prácticos.

Los autores de este artículo, Lic. Mercedes Amor y Mag. Leonardo Puñales, son los coordinadores del Departamento de Educación Física, y tienen la responsabilidad de plasmar en el día a día el proyecto pedagógico institucional. Presentan en esta instancia un ejemplo concreto en esta metodología de trabajo.

EDUCACIÓN FÍSICA E INICIACIÓN DEPORTIVA

A partir de la mencionada visión sobre la educación, un grupo de docentes de Educación Física, pertenecientes al Colegio del Sur, llevan adelante el proyecto de desarrollo del área desde una perspectiva educativa integradora, formativa e inclusiva. Citando nuevamente a Cledia de Mello:

[...] cualquier método de enseñanza que no parta de modo consciente, casi obstinado, de lo que el niño naturalmente ha podido lograr en la permanente interacción con su medio, que no trate de apoyar sus conquistas para estimular su evolución, no será el más adecuado. (De Mello, 2005, p. 21)

Cuando hablamos de *integrar, formar e incluir* nos referimos a que el abordaje de los contenidos educativos del área de Educación Física debe ir orientado al logro de un disfrute por la práctica de la actividad, un desafío de superación, un reto colectivo, en definitiva, una forma de vida.

La formación deportiva en nuestra institución se lleva adelante desde la concepción mencionada, asumiendo que es una práctica corporal perteneciente al área de la Educación Física, pero también un fenómeno cultural de la sociedad en que vivimos. Por esto es que los deportes en el ámbito escolar deberían ser tenidos en cuenta como una aproximación al deporte adulto, pero con sus cualidades particulares. Como afirma Rozengardt (2011), se debe reinventar una modalidad de deporte de la escuela, en lugar del deporte en la escuela, que no busca anticiparse a los momentos psicobiológicos del niño ni debe constituir una preparación para competiciones posteriores. El deporte adulto no es igual al deporte escolar, por más que en el ámbito de las prácticas escolares los nombramos de la misma manera. El primero busca el rendimiento y la superación del rival, a diferencia del deporte escolar, que busca la integración en torno a la práctica deportiva y el desarrollo de hábitos de vida saludable como la actividad física de cualquier tipo.

Sobre la educación física, la metodología natural e integral propone:

En el campo de la Educación Física se buscarán objetivos en la variedad, sin trabajos especializados ni criterios de «recordismo», apelando a juegos y deportes que combinen lo gimnástico con la inteligencia. (De Mello, s/f, cap. 8, p. 22).

Y desde la perspectiva de la formación individual, «atiende a las diferencias individuales mediante una organización “abierta”, que no establece lapsos ni metas rígidas para ningún educando» (De Mello, s/f, cap. 6, p. 17). Sobre estos pilares se basan las unidades didácticas en el área deportiva, y según los mismos criterios se proponen las instancias de participación deportiva de los niños, tanto a nivel interno como en las instancias de intercambio con otras instituciones.

Con respecto a la evaluación de las propuestas de enseñanza deportiva, se busca establecer no solo los requerimientos concretos de los contenidos trabajados,

sino también generar modalidades innovadoras de valoración del interés de los niños por los nuevos conocimientos, disciplinas deportivas desconocidas hasta el momento o la profundización de contenidos trabajados anteriormente. Así, modalidades de autoevaluación o de coevaluación por los alumnos permiten sondear la inquietud o la *nueva actitud* que emerge de las propuestas de clase, incluso en las tareas de evaluación, escapando a los conceptos tradicionales de evaluación procedimental y en general cuantitativa.

La inquietud natural de los niños hacia las nuevas experiencias constituye un punto de partida relevante en nuestra propuesta metodológica, que busca el desarrollo de la creatividad. A menudo esto se logra a partir del juego espontáneo del que *nacen* nuevos movimientos y posibilidades de interacción colectiva. Se hace necesario potenciar este tipo de vivencias en donde «los avances no se producen por mejorar los parámetros de una técnica existente sino por la invención de nuevas configuraciones de movimiento», según Balagué y Torrents (2011, p. 127).

Como síntesis, destacamos algunos conceptos del *deporte de la escuela*, propuesto por Rozengardt (2011), que asumimos como ideales para propuestas deportivas escolares:

- Mantiene el componente lúdico.
- Elimina cualquier forma de discriminación.
- Desecha las estrategias de eliminación/jerarquización.
- Abandona las propuestas de sistemas competitivos complejos y de largo alcance.
- Piensa la educación física escolar como un lugar de promoción de actividad corporal amplia.
- Prioriza en salud, amistad y afirmación personal antes que en rendimiento.
- Diseña la actividad extracurricular con la misma lógica de las propuestas curriculares (evitar mensajes contradictorios).

UNA EXPERIENCIA DENTRO DE LAS PRÁCTICAS DEPORTIVAS ESCOLARES

Este proyecto forma parte de la planificación de iniciación deportiva para los grupos de 3.º y 4.º años de Primaria del Colegio del Sur.

La enseñanza deportiva se lleva adelante en las clases de Educación Física curricular, en forma mixta y en el período de marzo a noviembre, con una frecuencia semanal de dos días. Los deportes constituyen una parte de la planificación anual de cada grupo, en conjunto con los contenidos gimnásticos, actividades acuáticas, formación corporal y otros.

Con respecto a los contenidos deportivos, se seleccionan tres deportes para su profundización en el año, lo que nos permite trabajar en ellos a través de objetivos comunes y el contraste de similitudes y diferencias.

DEPORTES SELECCIONADOS, FUNDAMENTACIÓN

Para la unidad de «Deportes colectivos», fueron elegidos el hándbol, el fútbol y el básquetbol, que constituyen el grupo de los deportes colectivos de colaboración-oposición que tienen como característica que se disputan en un terreno compartido por ambos equipos, y en presencia de un balón como elemento central del juego.

Con las disciplinas elegidas se establecen, más allá de elementos técnicos concretos de cada una, los siguientes aprendizajes conceptuales:

- Nociones de ataque y defensa.
- Concepto de marca y desmarca.
- Ocupación de espacios libres. Amplitud y profundidad del ataque.
- Búsqueda permanente de toma de decisiones por los participantes.

La dinámica de trabajo establece una introducción a estos contenidos con juegos predeportivos generales y cooperativos; luego se comienza con deportes específicos, cambiándolos cada seis sesiones, culminando con la creación de juegos y su puesta en práctica. Esto alcanza un promedio de 40 sesiones en el abordaje de la unidad «Deportes colectivos». En este período se trabajan los elementos conceptuales mencionados, y a la vez se busca la aproximación a los diferentes reglamentos y gestos técnicos específicos de cada modalidad.

RESULTADOS OBSERVADOS

Los niños y niñas logran comprender los conceptos de ataque-defensa participando activamente del juego. Según las evaluaciones que se detallan en el siguiente

apartado, se constatan procesos de mejora individual y grupal en nociones de marca, desmarca y ocupación de espacios.

La permanente toma de decisiones y la creatividad aplicada en los diferentes juegos y actividades propuestas evidencian una mejora no solo en la participación de los niños, sino en la actitud con que se desempeñan en la clase de Educación Física.

Se logra mantener un gran nivel de motivación, independientemente del deporte que se practica, aun en aquellos niños que no tienen tanta facilidad para la práctica de este.

En el proceso aumenta notoriamente el nivel de tolerancia y aceptación de cada niño con respecto a los demás, y se fortalecen valores sociales como la inclusión y el sentimiento de pertenencia.

ENFOQUE METODOLÓGICO Y EVALUACIONES DE PROCESO

Desde el punto de vista metodológico, se trabaja a partir de juegos predeportivos y actividades en las que permanentemente se prioriza la toma de decisiones en el juego. En el transcurso de la unidad se realizan evaluaciones intermedias, luego de culminado cada deporte, en las que se evalúan las nociones básicas del reglamento; asimismo se realizan coevaluaciones en pequeños subgrupos. En estas instancias se valoran elementos técnicos básicos de cada disciplina; se busca que permitan jugar con mayor fluidez. El resultado de los subgrupos de coevaluación demuestra el gran nivel que se logra en los conceptos de juego y la capacidad de trabajar en equipo, pudiendo acordar qué nota ponerle al compañero evaluado, y siendo capaces de fundamentar al respecto.

EJEMPLOS DE EVALUACIONES INTERMEDIAS CON LA PARTICIPACIÓN DIRECTA DEL ALUMNO

EVALUACIÓN EN SUBGRUPOS DE 4 NIÑOS

Jugamos al "monito"

Grupo de niños evaluados:.....

a) Se desmarcan: ALGUNAS VECES SIEMPRE NUNCA

b) Marcan: ALGUNAS VECES SIEMPRE NUNCA

c) Ocupan espacios libres o corren detrás de la pelota

Nombre del niño que evalúa:.....

EVALUACIÓN EN PEQUEÑOS GRUPOS

Habilidades motrices

1 MAL **2** MÁS O MENOS **3** BIEN **4** MUY BIEN **5** EXCELENTE

Nombre del niño evaluado:.....

a) PASE Y RECEPCIÓN.....

b) PIQUE DE PELOTA.....

c) LANZAMIENTO.....

Grupo que lo evalúa:.....



EVALUACIÓN EN GRUPOS DE 2 NIÑOS

Básquetbol

Nombre del niño evaluado:.....

ENSEÑALE A ROSA A JUGAR ESCRIBIENDO 3 REGLAS IMPORTANTES:

.....

.....

.....

.....

Nombre del niño que evalúa:.....



EVALUACIÓN FINAL

La evaluación final cobra una relevancia fundamental como cierre de esta unidad, en la que se busca la participación activa y permanente del niño. Consiste en la creación de un juego por subgrupos de tres niños. Este proyecto de construcción colectiva tiene como condición la inclusión de los diferentes contenidos utilizados en los deportes trabajados. Se brinda a los niños como insumos materiales los convencionales de uso deportivo, pero también se incluyen elementos como tapitas, botellas de plástico, aros pequeños, etcétera.

En las últimas clases, como cierre de la unidad, se ponen en práctica los juegos creados por los niños y se dedica un día a cada subgrupo para la presentación de su *nuevo deporte*.

PUESTA EN PRÁCTICA E INTERCAMBIOS DEPORTIVOS

Al finalizar cada deporte se realiza un campeonato interno, donde se aprovecha para trabajar valores vinculados a la *sana competencia*, por ejemplo, el respeto al rival y a las reglas, o el aprender a ganar y perder, siempre desde el placer de realizar la actividad. Al mismo tiempo, los docentes evalúan los contenidos trabajados y se ajustan objetivos para el siguiente deporte.

En el año se realizan aproximadamente seis intercambios deportivos, donde se ponen en práctica no solo los aprendizajes *técnico-reglamentarios*, sino también la capacidad de jugar en equipo, con otros colegios. Participan de estas instancias todos los niños de tercero y cuarto año. No hay una estructura selectiva, así como tampoco se deja fuera de la convocatoria a los alumnos que no concurren a la «Escuela» del deporte a realizar (las escuelas deportivas funcionan en el Colegio como actividades extracurriculares y complementan la propuesta de Educación Física curricular). Al momento de jugar en estos encuentros se trata de dar la misma cantidad de tiempo a todos los participantes, sin llevar la cuenta de los puntos realizados, restándole importancia al resultado final.

El objetivo de estos intercambios es jugar, poner en práctica los aprendizajes, conocer a niños de otros colegios y poder vivir saludablemente el deporte. De esta manera también compartimos con los padres los logros obtenidos por los niños y ellos comprenden el objetivo del deporte escolar en sí mismo. La asistencia a estos eventos deportivos es muy buena. Participa la mayor parte del grupo y son muy pocos los niños que no quieren asistir. En este sentido, se trata de fortalecer indirectamente en las familias el valor del compromiso hacia las actividades de grupo, promoviendo que los padres busquen resolver la asistencia de sus hijos e hijas a los encuentros, más allá de las dificultades organizativas que esto pueda generar a cada familia.

TESTIMONIOS

RELATOS DE PADRES Y MADRES

Conceptos relevados por la docente del grupo en charlas informales con padres o madres allegados al Colegio:

Me gusta que no haya una estructura selectiva y todos tengan el derecho a vivir el deporte de esta manera, mi hija está feliz.

La iniciación a la actividad deportiva como padres nos parece fundamental. En primera instancia porque les enseña lo que implica el trabajo en equipo. [...] la enseñanza de trabajar en conjunto con otros para lograr algo es esencial en la formación de los niños como individuos íntegros.

Sobre la iniciación en diferentes deportes:

Esto les abre oportunidades de conocer y tomarle el gusto a actividades que quizá nunca pensaron que les iban a gustar. Los motiva a realizar actividades dentro y

fuera de la institución educativa, fomentando por ejemplo una gran motivación por realizar encuentros deportivos y promover así el encuentro y el juego con sus pares. Excelente propuesta que recibe todo nuestro apoyo y que celebramos como padres.

RELATOS DE NIÑOS Y NIÑAS

Luego de realizado un cuestionario con el grupo de tercer año podemos concluir que todos (el 100 %) los niños de tercer año dicen que les gusta mucho aprender deportes en la escuela y que también disfrutan mucho de los intercambios. Y todos ellos sienten que están mejorando en algún aspecto de los trabajados.

Ante la pregunta «¿qué es lo que más te gusta del deporte en la escuela?», se repiten conceptos como:

Me gusta porque jugamos todos juntos y es muy divertido.

Lo que más me gusta es cuando trabajamos en equipo.

Lo que más me gusta es que jugamos con amigos.

Ante la consulta sobre «¿qué encuentran en común en los diferentes deportes que realizamos?», se repiten respuestas como:

En todos hay que aprender a marcar y desmarcarse.

En todos se usan dos canchas y una pelota.

Lo que más se valora en estos relatos es el placer que muestran los niños al jugar, más allá de sus habilidades individuales, y el sentimiento de pertenencia que logran con su grupo. Estos elementos naturalmente provocan una mejora, tanto en los objetivos de la iniciación deportiva como en los vínculos entre pares, a la vez que se fomentan valores como el respeto y la tolerancia.

REFLEXIÓN FINAL

Como primer aspecto surge la reflexión acerca de la importancia de construir colectivamente una forma de vivir el deporte escolar, desde una perspectiva formativa y enriquecedora para los niños. Esto conlleva la adquisición de nuevas experiencias y, algo que resulta fundamental, el encuentro con *otros* en torno al deporte. Una señal interesante es que en el ámbito de las organizaciones de deporte escolar se puede observar que muchas instituciones van generando criterios de participación sobre la base de la inclusión, con las mismas oportunidades para todos.

Apoyados en nuestra experiencia, estamos convencidos de que la mejor manera de abordar la enseñanza de los deportes en la escuela es a través de juegos en los que se involucra prevalentemente la toma de decisiones, en situaciones de oposición. Consideramos que esta metodología de enseñanza no solamente fortalece la formación individual de los niños, sino también sus capacidades de juego colectivo.

Como proyección, creemos que es posible ir ampliando la base de instituciones que compartan estos criterios de formación deportiva, e incluso ir buscando una orientación hacia la práctica deportiva mixta, y con mayor variedad de disciplinas deportivas que en la actualidad. Ciertos deportes constituyen las propuestas principales de los colegios, orientados prevalentemente a determinado grupo, por ejemplo, fútbol/varones, hándbol/niñas.

Nos parece relevante destacar el rol que juega en el tema de la iniciación deportiva el encuadre institucional, que potencia el desarrollo de la propuesta educativa que se expone. El área de Educación Física forma parte de un trabajo conjunto con el resto de las áreas, y esto se expresa en la metodología con que se imparten las prácticas pedagógicas, lo que refleja la filosofía institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALAGUÉ, N., Y TORRENTS, C. (2011). *Complejidad y deporte*. Barcelona: INDE.
- DE MELLO, C. (2015) [2005]. *Metodología Natural e Integral*. Montevideo: CENI, 7.ª edición.
- DE MELLO, C. (s/f). *Pautas Pre Curriculares, proyecto CENI*.
- ROZENGARDT, R. (2011). «Una mirada pedagógica al deporte», *Revista Digital Efdportes.com*, año 15, n.º 154, Buenos Aires.

**Episodios traumáticos
durante la
actividad física.
Manejo a través de
los conocimientos
y las emociones**

**Adriana Portos,
Patricia Boragno, Ernesto Merli**

08

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Primaria.

Institución: Woodlands School.

Departamento: Montevideo.

Grado: 6.º año.

Áreas: Ciencias, Educación Física.

Participantes: Patricia Boragno, Adriana Portos, Ernesto Merli, Virginia Silva, Aldo Azzinari, Martín Fumero, Agustina Sieburger y Daniela Otero.

Responsables: Adriana Portos y Patricia Boragno.

RESUMEN

Este proyecto fue realizado con los alumnos de sexto año de Woodlands School durante los meses de mayo y junio de 2017. Participaron integrantes de la comunidad educativa de distintas áreas: docentes del Departamento de Educación Física y Deportes, las maestras de inglés y español y la licenciada en Enfermería.

Esta práctica educativa se basa en una experiencia de aula, que implica un trabajo interdisciplinario y un aprendizaje basado en proyectos. Surge de una evaluación entre dos áreas, y se va transformando a medida que se integran docentes referentes de distintas asignaturas.

El proyecto apunta a colaborar en la adquisición de conocimientos y herramientas para que los alumnos puedan incorporar y llevar a la vida real.

Cuando hablamos de episodios traumáticos no solo los vamos a abordar desde la ciencia, que es fundamental para comprender el suceso y su desenlace, sino que además los vamos a abordar desde lo emocional. Entendemos que las emociones juegan un papel importante en los preadolescentes y es por eso que le vamos a dar ese enfoque al proyecto.

Para comprender cómo manejar las emociones en los episodios traumáticos debemos antes conocer científicamente cada episodio, nuestra persona como un ser biopsicosocial, qué son las emociones y cómo aparecen, qué habilidades y valores debo desarrollar para llevar adelante el proyecto con mis compañeros.

Los resultados obtenidos revelan que los alumnos lograron trabajar el tema con este enfoque. Ponderaron el valor del trabajo en equipo, las herramientas para la resolución de problemas y la metodología aplicada en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los educadores participantes resaltamos la importancia de trabajar situaciones de la vida cotidiana de los alumnos, a partir de las cuales ellos logran identificar, asociar, conectar, profundizar y aplicar conocimientos, habilidades y valores.

Los productos generados con los aprendizajes serán compartidos con la comunidad educativa, de manera de ser multiplicadores del conocimiento.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos, episodios traumáticos, emociones, habilidades del siglo XXI, valores.

INTRODUCCIÓN

Stefani (2017) enfatiza que Woodlands School es una institución educativa enfocada a trabajar con sus alumnos para lograr de ellos ciudadanos de bien, responsables de sí mismos, con su familia y su sociedad. La Institución promueve los aprendizajes a través del desarrollo de herramientas que les permitan usar sus inteligencias al máximo para alcanzar los objetivos deseados. La propuesta educativa busca formar alumnos que sean personas resilientes, perseverantes, creativas, responsables y empáticas.

Cuenta con un Departamento de Educación Física y Deportes. El currículo tiene una carga horaria que prioriza la actividad física como pilar fundamental en la calidad de salud.

Durante el horario escolar funciona un servicio de salud destinado a solucionar los problemas que surjan en la Institución, pero trabaja también la prevención, promoción y educación para la salud en forma integrada con todas las áreas y niveles del colegio.

En este enfoque conjunto surgió el interés de llevar a cabo un proyecto que trabajara la educación física y deportes con los eventuales episodios traumáticos que pueden presentarse. Partimos del concepto de que cuando estos episodios suceden, intervienen en la persona aspectos físicos y emocionales, en cuanto ser biopsicosociocultural.

El objetivo fundamental de este proyecto apunta a que los alumnos puedan manejar de forma integral los episodios traumáticos a través de conocimientos y habilidades para dar solución a problemas.

PRÁCTICA EDUCATIVA

De La Rosa Santiago (s. f.) hace una aproximación teórica del aprendizaje basado en proyectos, que tiene su origen a finales del siglo XIX, inspirado especialmente por el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey. Este método se apoya en una visión de la educación que pone al estudiante como protagonista de sus propios aprendizajes. Le da el lugar para rescatar, comprender y aplicar lo que aprende para la resolución de problemas que surgen en los distintos ámbitos y comunidades donde está inserto.

Esta metodología estimula al estudiante a utilizar y fortalecer habilidades ya adquiridas y desarrollar nuevas, para buscar soluciones a través del planteo de preguntas, debates de ideas, recolección y análisis de información y la comunicación.

El disparador de interés del proyecto fue la apreciación de que durante la práctica de actividad física, ya sea recreativa o vinculada a deportes, los niños frecuentemente

sufren lesiones de leve entidad, y las situaciones graves afortunadamente son menos usuales. La información que lleva y analiza el colegio cada año nos muestra que solamente el 0,2% (año 2015) y 0,8% (año 2016) de los niños asistidos por el servicio de salud del Colegio tuvieron lesiones de entidad moderada durante el horario escolar.

Sin embargo, ocurren lesiones menores, de las que los niños desconocen sus posibles causas, los primeros auxilios y la prevención. Por otro lado, las reacciones emocionales juegan un papel fundamental en este tipo de situaciones, en el momento del episodio y en la recuperación. El abordaje integral de este tema fue la motivación para la elaboración de este proyecto de trabajo.

Utilizando como guía el manual para el aprendizaje basado en proyectos de la Fundación Omar Dengo, destacamos las distintas etapas de nuestro proyecto:

- a. Definir la finalidad del proyecto/planteo de objetivos.
- b. Elaborar la pregunta orientadora.
- c. Elaborar el plan de trabajo.

FINALIDAD DEL PROYECTO Y OBJETIVOS

En esta etapa trabajamos en conjunto profesores de Educación Física y Deportes, licenciada en Enfermería y maestras, con el fin de desarrollar la idea, decidir el alcance del proyecto y definir los objetivos de aprendizaje que deseábamos alcanzar.

De esta forma, se definieron los siguientes objetivos para los alumnos:

- Identificar distintos episodios traumáticos que se pueden presentar durante la práctica de actividad física.
- Conocer y ser capaces de brindar los primeros auxilios.
- Conocer las medidas de prevención para algunos de ellos.
- Reconocer el papel que juegan las emociones, y el manejo de las mismas durante estos procesos.

LA PREGUNTA ORIENTADORA

Nuestro proyecto busca contestar la siguiente pregunta: ¿Cómo colabora el conocimiento y el manejo de las emociones en los episodios traumáticos?

Se buscó una pregunta que fuera *provocadora* para despertar el interés de los estudiantes sobre un tema cercano a una realidad de su vida cotidiana, *abierto*

para que los estudiantes buscaran información, la analizaran y discutieran con el grupo y *factible* para que pudieran contestarla con las herramientas que se trabajarán durante el proyecto.

PLAN DE TRABAJO

El primer paso del plan de trabajo fue el *lanzamiento* del proyecto. Lo presentamos al grupo de sexto año escolar, a través de una charla que motivaba a observar imágenes y planteaba preguntas provocadoras. Ellos podían registrar comentarios sobre lo que pensaban o sentían al ver las fotos. Los resultados obtenidos mostraron que había mucho interés y curiosidad. Plantearon interrogantes, intercambiaron opiniones con sus compañeros, maestras y profesores. De esta forma logramos conocer que el tema interesaba, que podían relacionarlo con situaciones de su vida real. En un espacio destinado a la escritura, los alumnos mencionaron conocimientos previos de las lesiones, integrando también las emociones que podían estar presentes de acuerdo con las observaciones que hacían de las imágenes.

A continuación, realizamos cuatro encuentros presenciales de trabajo, con distintas actividades.

En el *primer encuentro* se planteó una actividad en grupos mixtos de cinco integrantes, con el objetivo de conocer el punto de partida acerca de sus conocimientos previos, pieza fundamental para continuar replanificando el proyecto. Se plantearon distintos eventos traumáticos a través de situaciones problema. Los eventos trabajados fueron: contusiones, esguinces, fracturas, traumatismos dentarios, mareos/desmayos vinculados a la actividad física, heridas cortantes, distensiones musculares, sangrados nasales. De estas situaciones tenían que registrar los siguientes conceptos: definición y nombre del evento, primeros auxilios, cuidados en la recuperación y medidas preventivas.

En la siguiente tabla se presenta el número de grupos y el tipo de información previa que manejaban en referencia a los conceptos.

	INFORMACIÓN		
	INCOMPLETA	CORRECTA	INCORRECTA
Definición y nombre del evento	3	3	4
Primeros auxilios	3	4	3
Cuidados para la recuperación	8	1	1
Medidas preventivas	4	3	3

También se trabajaron, en este primer encuentro, contenidos sobre anatomía y fisiología del sistema músculo esquelético. A través de una propuesta dinámica se combinaron aspectos teórico-prácticos. Los alumnos realizaron ejercicios físicos

y actividades logrando identificar los huesos y músculos que estaban presentes y cómo funcionaban según las diferentes propuestas.

En el *segundo encuentro*, la actividad se centró en el desarrollo de habilidades, valores y emociones. Se presentaron como materiales de insumo los perfiles del estudiante Woodlands: GrowStong referente a las habilidades del alumno y valores del deportista Woodlands.



La actividad comenzó de forma oral y luego se registró en papelógrafos. Los alumnos debían, a través de preguntas provocadoras, reflexionar, conectar y asociar sus pensamientos con los de sus compañeros; y luego expresar qué ideas les generaban más interés. Las preguntas planteadas fueron las siguientes:

- ¿Qué habilidades pongo en práctica frente a una lesión deportiva, propia o ajena?
- Vincular esas habilidades en otras situaciones de la vida cotidiana.
- ¿Qué valores pongo en práctica frente a una lesión deportiva, propia o ajena?
- Vincular esos valores en otras situaciones de la vida cotidiana.
- De la observación de dos imágenes de deportistas lesionados reflexiono con la siguiente pregunta: ¿cómo impactan las emociones en las lesiones deportivas?

Como segunda actividad, los alumnos trabajaron en grupos para cuantificar las habilidades, valores y emociones registradas y especificar los comentarios más expresados. A partir de estos registros, se pudo apreciar que entre las emociones que aparecen en estos episodios, los alumnos destacaron la tristeza, el dolor, el temor y la preocupación. En relación con los valores que se ponen en práctica, los alumnos ponderaron el respeto y el trabajo en equipo como los principales. Acerca de las habilidades que se ponen en juego, la perseverancia y la colaboración fueron las más mencionadas.

El *tercer encuentro* consistió en compartir testimonios de alumnos y docentes que sufrieron distintos episodios traumáticos. En estos relatos los docentes hacíamos algunas preguntas que orientaban a las personas en sus cuentos, tales como: ¿qué sucedió?, ¿qué nombre lleva ese episodio?, ¿cuáles fueron los primeros auxilios que recibió?, ¿qué ocurrió luego que se diagnosticó el episodio?, ¿qué emoción estuvo presente?, ¿qué consejos podría dar para prevenir o para alguien que sufra este episodio?, etc. Con esta actividad, los alumnos transmitieron sus experiencias integrando la dimensión física y emocional, y lograron captar el interés de sus

compañeros, que plantearon numerosas preguntas. Lograron hacer más real la situación y la asociaron con las emociones para aquellos alumnos que nunca vivieron una. También se reflexionó sobre la importancia del conocimiento —ya sea científico o emocional— para resolver bien una situación.

En el *cuarto y último encuentro*, los alumnos volvieron a trabajar sobre las situaciones problema del primer encuentro. En esta instancia, la consigna fue profundizar la búsqueda de información y la conexión de todos los conceptos vinculados (episodios traumáticos, emociones, valores, habilidades). El objetivo final de este encuentro fue poder dar un cierre al proyecto con la elaboración del producto *afiche*. Este tendría como misión comunicar a toda la comunidad educativa sobre cada episodio traumático. Se trabajó con pautas de edición y con terminología científica trabajada durante todo el proceso del proyecto, que debían cumplir. Estos afiches se realizaron en los grupos ya establecidos.

REFLEXIONES DE PARTICIPANTES

Los alumnos hicieron producciones escritas con sus reflexiones personales. Mencionamos algunas de ellas en forma anónima:

En mi opinión fue interesante el taller sobre la prevención, y el tener conocimientos sobre las lesiones, las habilidades y las emociones. Lo que no me gustó mucho es que se haga en el día de deportes.

Me enseñaron mucho sobre los huesos, las articulaciones, los músculos, los tendones, qué funciones tienen cada uno de ellos... cómo se llaman los diferentes episodios traumáticos, y cómo prevenirlos y tratarlos en caso que te toque pasar por alguno de estos.

Me gustó cuando nos juntamos y algunos contaron sus accidentes.

Creo que el taller fue muy útil porque te ayuda no solo a saber lo que te pasó, sino que también te ayuda a saber cómo reaccionar al estar frente a un problema.

Me gustó que se basaran en cosas reales, no muy exageradas.

Mi parte favorita fue cuando contaron las cosas que les habían pasado y trabajar con computadoras.

Me gustó la idea de hacer una presentación en las notebooks para después pegarlas en el colegio.

Antes, si el profesor no decía que había que estirar, no estiraba, pero ahora intento estirar.

Me pareció fácil como lo aprendimos.

Estuvo bueno trabajar la forma académica, emocional, educativa y deportiva.

Algunas reflexiones de docentes que participaron del proyecto:

Trabajar en grupo con otros compañeros de la Institución siempre es una experiencia enriquecedora. Favorece y amplía el aprendizaje, ya que las diferentes miradas sobre el hecho educativo se complementan de una forma holística. El intercambio se realizó de manera fluida y eficaz, pudiendo desde nuestra mirada como docentes de Español e Inglés de grado 6 involucrarnos en la propuesta. Fue así que decidimos trabajar desde la perspectiva de las habilidades que pretendemos que nuestros estudiantes desarrollen para ser ciudadanos del siglo XXI.

Maestras Agustina Sieburger y Daniela Otero.

La licenciada en Enfermería en la Institución educativa es una figura profesional que trabaja articuladamente con otras áreas. A través de la prevención y promoción de salud trabajamos con alumnos sobre los hábitos, conocimientos y emociones vinculados a los episodios traumáticos para promover que sean agentes activos de su autocuidado. Este proyecto logró esa articulación y generó experiencias de aprendizaje para los alumnos y para los educadores.

Lic. Adriana Portos

Poder planificar con otros colegas, de otras áreas, permite conocer y mirar el contenido desde otra perspectiva que aporta y enriquece. Además es muy interesante ver trabajar al grupo en estos proyectos, conocer sus comportamientos y habilidades frente a distintas propuestas y docentes. Nos permite conocer un poco más a cada alumno y descubrir potencialidades que en ámbitos comunes a nuestras clases no hubiéramos descubierto.

Lic. Patricia Boragno

REFLEXIÓN FINAL Y PROYECCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Este proyecto provocó en los alumnos el interés por conocer y reflexionar acerca de situaciones cotidianas y cercanas a sus experiencias.

Si bien surgió como una inquietud entre la Enfermería y el Departamento de Educación Física del Colegio como evaluación del año 2016 (referente al manejo inadecuado de los episodios por los alumnos) luego se fue transformando en el proyecto actual. La participación de otros docentes, como los profesores de Deportes y las maestras, dio una mirada distinta al proyecto original. Se buscaron conexiones dentro de los programas escolares de sexto año, se comentaron inquietudes recientes planteadas por el grupo referente a una competencia de resistencia, por lo que finalmente el proyecto se orientó hacia el manejo de la emociones, ya que estaban presentes en todos episodios y eran determinantes en muchos de los casos.

A medida que se elaboraba el proyecto y se llevaba adelante, tuvimos muchos inconvenientes que hubo que resolver. Si bien durante todo este proceso nos dimos cuenta (los docentes) de que los alumnos disfrutaron y aprendieron de forma más significativa, fue clave la motivación que el tema les generó por lo cercano a su realidad. Sin este impulso de los alumnos por querer aprender hubiera sido difícil coordinar entre todos los integrantes los tiempos y los espacios de trabajo, las revisiones y las reuniones para reformular y compartir las experiencias de cada encuentro.

Finalmente, una vez que se logró culminar el proyecto es muy gratificante leer sus reflexiones y ver que el aprendizaje trasciende el aula y da herramientas para la vida real.

Revisando y evaluando el proyecto y su implementación, nos surgen muchas ideas para mejorarlo, por ejemplo, comenzar con el taller de testimonios, ya que notamos que fue un punto fuerte de motivación y además logró acercar las emociones de forma natural, incluso a aquellos alumnos que no habían sufrido ningún episodio.

Para finalizar, destacamos el interés de aceptar nuevos desafíos que nos permitan mejorar nuestras prácticas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DE LA ROSA SANTIAGO, E. (s. f.). *Metodologías de aprendizaje en el aula*. (s. l.): Fundación Universitaria Iberoamericana.

FUNDACIÓN OMAR DENGO (2003). *Manual para el aprendizaje basado en proyectos*. San José, Costa Rica: Fundación Omar Dengo.

STEFANI, I. (2017). «Coherencia pedagógica», *Woodlands News*, n.º 5.

**Turismo interno:
una apuesta a conocer
nuestra localidad
Isla Mala,
un tesoro escondido**

María Leticia Silva Arancegui

09

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Primaria.

Institución: Escuela n.º 5.

Departamento: Florida, localidad de 25 de Mayo.

Clase: 2.º año.

Áreas que integran el proyecto o la experiencia: Conocimiento Social, Conocimiento de la Naturaleza, Lengua.

Participantes: 21 niños, sus familias y la docente del grupo.

Responsable: Maestra Leticia Silva.

RESUMEN

Este documento sintetiza una experiencia educativa que resulta exitosa para la comunidad pedagógica que la lleva adelante. Consiste en un proyecto de aula expandida en un grupo de segundo año escolar y con amplia participación de las familias. El proyecto se desarrolla en la Villa 25 de Mayo, también conocida como Isla Mala. Es una localidad con dos mil habitantes que se encuentra al sur del departamento de Florida, sobre la *ruta de la leche* (según el plan de la División de Turismo de la Intendencia Departamental de Florida).

Consideramos que es nuestra responsabilidad como docentes y actores sociales comprometidos con el desarrollo social de la comunidad hacer partícipes a los niños y a sus familias del abanico de oportunidades que nos brinda el contexto local y departamental en este año en particular, por la confluencia de tres hechos: la designación del Año Internacional del Turismo Sostenible para el Desarrollo hecha por la Organización Mundial de Turismo, la promoción del desarrollo turístico local y departamental por la División de Turismo de la Intendencia Departamental de Florida y que 25 de Mayo obtuvo el segundo lugar nacional del Premio Pueblo Turístico 2016 del Ministerio de Turismo.

Entre los objetivos de este proyecto se encuentran:

- Profundizar el conocimiento histórico y geográfico de la localidad que habitamos.
- Propiciar la identificación con los lugares, personas y actividades locales.
- Promover la participación protagónica de los niños en las actividades sociales y culturales del pueblo.

Esta experiencia educativa aborda principalmente contenidos en las áreas del conocimiento social, del conocimiento de la naturaleza y de la lengua. Además

de las salidas didácticas que se realizan hay un trabajo previo de búsqueda de información, de preparación de entrevistas y un trabajo posterior de profundización de la información, experimentación y exposición de lo aprendido en diferentes formatos, en los que prevalece el trabajo colaborativo en equipos. Se comparte el resultado con el resto de la comunidad educativa: otros grupos, familias y vecinos.

El trabajo en proyectos, con una concepción de aula expandida, donde se abordan los contenidos en forma interdisciplinaria, contextualizada y significativa, llena de motivos a los niños para querer concurrir a la escuela. La predisposición de los educandos para el aprendizaje es un campo fértil para los conocimientos. Ofrecerles variedad de experiencias enriquecedoras les permite a los niños descubrir intereses, despertar pasiones, desarrollar habilidades, tener oportunidad de elegir, tener algo para compartir.

Palabras claves: participación, identidad, trabajo colaborativo, contextualización, interdisciplinariedad, comunicación, aula expandida.

INTRODUCCIÓN

El proyecto de aula «Turismo interno: una apuesta a conocer nuestra localidad» fue planificado por 21 niños y su maestra de segundo año de una escuela de una localidad del interior del país. La maestra también fue docente de este grupo en primer año, lo que permitió una continuidad de la propuesta pedagógica, un conocimiento más profundo de todos los integrantes del grupo y vínculos de confianza entre docente y familia. Por otro lado, la maestra vive en la localidad en la que se encuentra la escuela, lo que implica una significativa ventaja para trabajar con un proyecto en el área social con una importante participación de las familias.

En el primer cuatrimestre del año se realizaron seis salidas didácticas dentro de la localidad. Se visitaron: la bodega Vidart, en época de la vendimia; el Secadero de Hierbas y Nativos del Severino, donde nos presentaron su nuevo proyecto de elaboración de dulces con frutos nativos; la quesería La Feliciana, donde aprendimos sobre el proceso de pasteurización, entre otras cosas. Aprendimos sobre la historia de Villa 25 de Mayo en la semana de su 143 aniversario, analizando los murales de la plaza de deportes; fuimos al Parque Rivera, donde se realizó una cacería de objetos con las cámaras de las tabletas y los celulares; visitamos la calera de Rava y Picón, porque estaba en uno de los murales de la plaza, y allí trabajamos aspectos de la geología; y, con motivo del Día Internacional del Cooperativismo, visitamos la Cooperativa de Viviendas 25 de Mayo, primera cooperativa de su tipo en nuestro país, declarada patrimonio histórico en 2015.

LA EXPERIENCIA

En la metodología de trabajo por proyectos es fundamental la *participación* de todos los involucrados en las diferentes etapas del proceso. Los niños participaron desde el comienzo proponiendo los lugares a visitar. Luego participaron en cada salida didáctica planificando entrevistas, buscando información sobre el lugar o sobre los posibles contenidos a trabajar —por ejemplo, los beneficios de una dieta donde se incluya queso (dieta no cariogénica), qué es la calcinación, cuáles son los principios cooperativistas—. Las familias también han participado muy activamente, sobre todo acompañando las salidas; su participación ha ido en aumento, desde cuando pasivamente solo escuchaban, hasta llegar a involucrarse activamente, haciendo preguntas a los entrevistados, opinando, sugiriendo, colaborando en la exposición de trabajos y registrando las salidas a través de fotos y videos que luego comparten con el resto de las familias. De esta manera, formamos una gran comunidad pedagógica donde todos somos protagonistas.



Cacería de objetos en el parque Rivera.

En la foto se observa a la hermana de uno de los niños que integra el grupo en una propuesta lúdica donde debían «cazar» objetos que están en exposición en el Parque Rivera (predio de la estación de AFE) a partir de una lista de pistas. Para jugar se dividieron en equipos integrados por adultos y por niños. A los niños les encanta que sus familias se involucren en las actividades escolares.

También tienen una participación especial los vecinos que nos muestran lo que hacen y lo que saben. Vecinos que a veces pasan desapercibidos por ser introvertidos y no participar de las actividades sociales del pueblo. Un claro ejemplo es Blanco Iris, que aparece en la foto siguiente. Es artista plástico, muy bueno por cierto. Sin embargo, pocos conocen su talento. Además tiene una gran colección de botellas. El living de su casa es un verdadero museo que salió a la luz gracias a la visita de este grupo de escolares.



Blanco Iris, artista plástico local.

Uno de los objetivos del proyecto es la promoción de la *identidad local*. Para ello se prioriza el relato de las personas mayores de la localidad. Sus anécdotas, su experiencia de vida, su conocimiento del mundo y su forma de transmitirlo a las generaciones más jóvenes despierta en los niños sentimientos de respeto, asombro, y aprenden a valorar el trabajo y los sacrificios que a veces implica la construcción de una identidad. Por otro lado, los adultos mayores reconstruyen su identidad a partir del reconocimiento de los niños.



Julio Sánchez con el grupo de segundo año.

El vecino Julio Sánchez, baquiano turístico, narrador, conocedor de historias locales, con profundo conocimiento de las plantas autóctonas, le cuenta a segundo año cómo un vecino como cualquier otro diseñó, cuidó y promovió un parque temático en el predio de AFE que hoy lleva su nombre, Parque Miguel Rivera. El mensaje que nos dejó es que todos podemos contribuir en la construcción y en el mejoramiento del lugar en el que vivimos. Tenemos el derecho y la obligación moral de hacerlo.

Otro claro ejemplo del valor de los adultos mayores en la promoción de la identidad local es Ester Arén, socia fundadora de la Cooperativa de viviendas 25 Mayo y una activista social incansable, siempre dispuesta a enseñar todo lo que aprendió en su lucha por conseguir una vivienda digna para los trabajadores rurales. Nos contó que 40 años atrás, cuando se formó la cooperativa, las que más trabajaban en la construcción eran las mujeres, porque sus maridos estaban en los tambos todo el día.



Ester Arén cuenta cómo se formó la cooperativa de viviendas 25 de Mayo.

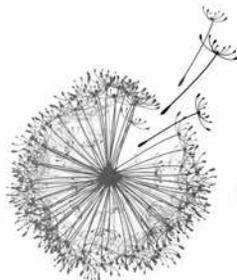
Otro aspecto a destacar en la metodología *en proyecto* es el *trabajo colaborativo*, fundamental en nuestra concepción de educación. Los niños aprenden a trabajar en duplas, en pequeños equipos o en grandes grupos; lo importante es aprender a respetarse, a ser tolerantes, a compartir ideas y opiniones, a saber cuáles son las fortalezas individuales para aportar lo mejor de cada uno al grupo.





Trabajamos en forma colaborativa cuando aprendemos juntos, cuando nos juntamos para mostrar lo que aprendimos y cuando nos organizamos para lograr un objetivo en común.

Se considera importante que un proyecto de aula se *contextualice* a distintas escalas para mantener una coherencia con la realidad y para que adquiera significatividad. En este sentido, nuestro proyecto está contextualizado a nivel internacional, ya que se desarrolla en el Año Internacional del Turismo Sostenible para el Desarrollo. Se trabajó desde Lengua con el logo propuesto por la ONU y se promovió la inferencia icónica y verbal del mensaje. Se analizó por qué una planta de *diente de león*, tan común en nuestras praderas, aparece en el logo, por qué se usan el azul y el verde, y cuál es el significado de cada uno de los conceptos que integran el logo: internacional, turismo, sostenible, desarrollo. De Lengua pasamos a trabajar en otras áreas del conocimiento: Social y de la Naturaleza, de forma interdisciplinaria.



2017
**AÑO INTERNACIONAL
DEL TURISMO SOSTENIBLE
PARA EL DESARROLLO**

Por otra parte, el proyecto también está contextualizado a nivel departamental y local porque nuestra localidad forma parte de la *ruta de la leche*, junto con otras localidades de la región sur del departamento de Florida. El gobierno departamental está promoviendo acciones para el desarrollo del turismo local. Una de estas consiste en brindar cursos de capacitación en turismo, al cual concurren algunos de los adultos referentes de los niños de segundo año. También hay familiares que trabajan en el Centro Recreativo Paso Severino, que es esencialmente un complejo turístico en las afueras de 25 de Mayo.

La *interdisciplinariedad* desde la que se abordan los distintos contenidos reflejan la mirada con la que se contempla el mundo que nos circunda, de forma integral, no compartimentada, la cual permite al niño relacionar conceptos, profundizar y complejizar. En este entendido se abordaron, a partir de las salidas didácticas, contenidos de distintas áreas del conocimiento que se relacionaban entre sí a partir de un tema o concepto que los nucleaba. Por ejemplo, se trabajó con la observación y clasificación de rocas a partir de la visita a la calera, donde aprendimos a diferenciar una roca caliza de una de carbón. Realizamos experimentos con la leche traída directamente del tambo, aprendimos sobre el proceso de pasteurización, los tipos de quesos. Graficamos en una línea de tiempo las actividades productivas que se sucedieron en 25 de Mayo desde su fundación en 1874 hasta la actualidad. Y así fuimos aproximándonos a diferentes conceptos.



Otro pilar esencial del trabajo en proyectos es la *comunicación*, que se da dentro del grupo, entre niños y vecinos entrevistados, del grupo hacia los otros niños de la escuela y de la institución hacia la comunidad. Aprender a comunicar una idea, a presentar un conocimiento adquirido, a compartir una experiencia implica el desarrollo de la competencia comunicativa. Competencia que se desarrolla sobre

bases teóricas pero fundamentalmente prácticas. Aprendemos a comunicarnos haciéndolo en contextos reales, significativos.

Por último, consideramos que quedó claramente expuesto que no solo dentro del aula se aprende, sino que hay una diversidad de escenarios posibles donde el acto educativo se puede llevar a cabo: en otros espacios de la escuela, en una fábrica, en la casa de un vecino, en el patio de una cooperativa, en el parque... Los docentes debemos conocer los recursos de los que dispone la comunidad, explotar al máximo sus posibilidades educativas, ser creativos a la hora de planificar teniendo en cuenta que el aula no son las cuatro paredes del salón de clase, que el niño vive en un barrio, en un pueblo, rico de oportunidades, he ahí nuestra *aula expandida*.

LOS PROTAGONISTAS

ALGUNOS APRENDIZAJES DE LOS NIÑOS

El proyecto tuvo un abordaje interdisciplinario de los contenidos, que no dejó de lado el trabajo secuenciado didácticamente ni la frecuentación en el tratamiento de los contenidos. Las fotos muestran distintas representaciones espaciales con vistas aéreas del pueblo que los niños lograron dibujar luego de un trabajo secuenciado con imágenes satelitales, planos, maquetas y mapas.



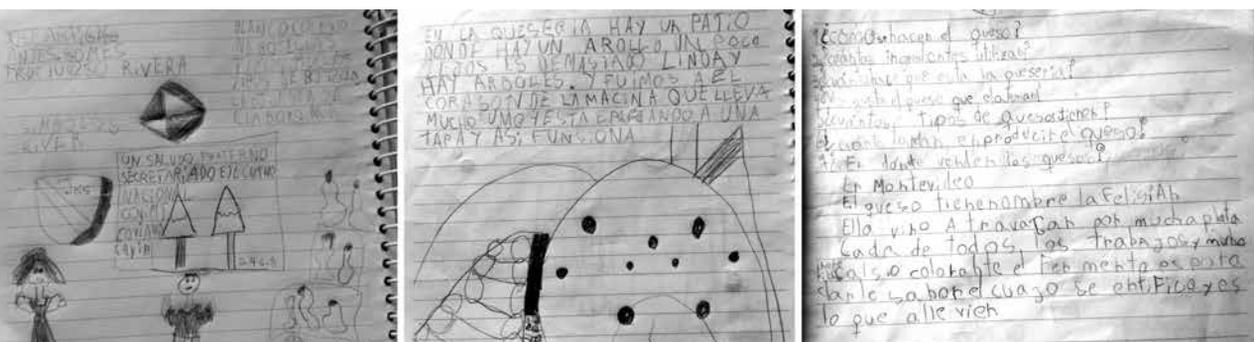
Otros contenidos abordados relacionados al área social giraron en torno a los conceptos de actividades productivas y cuidado del ambiente. Algunos ejemplos de ellos son: el trabajo zafral, la influencia del tiempo atmosférico en las actividades productivas, la sucesión y ordenación temporal de las actividades productivas en la comunidad local, las áreas naturales protegidas, la deforestación, los recursos edáficos y la preservación o erosión de los suelos por la acción del hombre.

Dentro del área de las *ciencias sociales* pero referidos a la *historia* se trabajó principalmente en la reconstrucción del pasado de la comunidad a través de

testimonios orales y escritos y con respecto a la *construcción de ciudadanía* se abordaron los conceptos de cooperativismo y patrimonio.

En el área de las *ciencias naturales* también se intentó trabajar en forma interdisciplinaria, por lo que los aprendizajes se construyeron desde *la química, la física, la biología y la geología*. Los principales contenidos fueron: los vegetales, su clasificación y la nutrición autótrofa, la nutrición heterótrofa, el hombre como ser omnívoro, las diferencias entre alimento y nutriente, la dieta no cariogénica, la desmineralización de los dientes, las relaciones entre crecimiento, desarrollo y nutrición, las transformaciones mecánicas de los alimentos, los cambios de temperatura producidos por distintos procesos, las soluciones, la tamización, la filtración, los componentes del suelo.

Los contenidos de *lengua* atravesaron todo el proyecto y se puso especial énfasis a la comunicación tanto oral como escrita. A través de la comunicación de lo aprendido se fueron evaluando los aprendizajes construidos. Estas instancias se planificaban de manera tal que las situaciones de comunicación fueran contextualizadas, significativas, reales, con interlocutores válidos. Así los niños, en equipos, preparaban informes, maquetas, carteleras, con los contenidos abordados en cada visita, para exponer a compañeros de otras clases, a las familias o a vecinos de la localidad.



Atendiendo otro aspecto de la situación educativa, los niños llevan un registro escrito, autónomo, de lo que aprenden en cada salida. Algunos optan por dibujar lo que ven, otros toman notas, otros escriben lo que perciben, lo que les gusta. Lo hacen en el *diario de campo*. Allí también llevan pensadas posibles preguntas. El diario de campo no es revisado por el docente. Esto favorece y enriquece el trabajo de los niños, que se apropiaron de esta herramienta.

Tanto en las visitas de supervisión de la maestra directora así como también en las de la maestra inspectora se destacó la cultura general demostrada por el grupo de segundo año.

LAS FAMILIAS, SU PARTICIPACIÓN

Las familias son fundamentales en este proyecto. Su participación, su confianza, sus vínculos con la docente, su entendimiento de los procesos y de los resultados positivos de este, el compartir con ellas las fuentes bibliográficas locales que se usan para enriquecer la comprensión de cada tema, todo ello hace posible que continuemos adelante con este proyecto.

Para el segundo semestre del año estamos planificando en forma conjunta las posibles salidas didácticas. Puesto que ya hemos visitado la mayoría de los lugares del pueblo que interesaban a los niños, debemos pensar en realizar salidas a otras localidades del departamento. Se necesita dinero para contratar locomoción, para lo cual las familias están organizando una rifa . Además, se presentó un proyecto a los fondos concursables del INAU.

LA INSTITUCIÓN

Desde la institución se brinda el apoyo y el respaldo necesario para llevar adelante un proyecto de aula que está debidamente fundamentado. Además, el hecho de haber compartido las experiencias vividas en cada salida con el colectivo docente, ha servido de motor para planificar la fiesta cultural de fin de año basada en el Año Internacional del Turismo, en la que se «visitarán» diferentes países y se arribará en última instancia a la localidad de 25 de Mayo. No alcanza con la idea de un loco soñador, se necesita del apoyo de la comunidad educativa para concretarla.

REFLEXIÓN Y PROYECCIÓN

Transitar con los niños y sus familias el camino del trabajo en proyectos ha sido enriquecedor para todos. Ha permitido que todas las voces fueran escuchadas, que los intereses se hayan tomado en cuenta, que todos hayan sido protagonistas de la tarea diaria de aprender sobre el mundo que nos rodea.

Este camino no termina, queda mucho por recorrer y confiamos que la semilla sembrada —el trabajo en equipos, la comunicación entre distintas generaciones, el respeto por la persona mayor, la identificación con el lugar que habitamos, el placer por aprender— dé sus frutos en estos niños. Vemos una generación de niños convertidos en jóvenes y adultos empoderados, autónomos, dispuestos a soñar con una comunidad mejor y hacedores de sus propios caminos y de la historia de un pueblo.

Como docente, queda la satisfacción de haber realizado nuestra tarea en forma comprometida y responsable, apostando a mostrar el abanico de oportunidades que nos ofrece la educación. Desafiando los *no se puede* y las prácticas de enseñanza carentes de significado, descontextualizadas o poco motivadoras.

Nos llevamos la alegría de los niños al descubrir facetas desconocidas de su entorno, el asombro al convertirnos en científicos y el contagioso placer de disfrutar lo que están haciendo. Sin una emoción positiva que sirva de motor propulsor o de colchón amortiguador, difícilmente haya aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FUENTES LOCALES

MOREIRA, H. (2016). *Los Alpes de la Isla mala*. Florida: Fondos Concursables para la Cultura, MEC.

SÁNCHEZ REYES, J., y SILVA ARANCEGUI, L. (2011). *Memorias de la isla*. Florida.

SILVA, L. y otros (2015-2017), *Creciendo juntos*, periódico local, números 1-7.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

BELGICH, H. (2006). *Orden y desorden escolar. Cómo enseñar, aprender, imaginar y crear una institución escolar diferente*. Rosario: Homo Sapiens.

GOLEMAN, D. (2006). *Inteligencia social*. México: Planeta.

REBELLATO, J. (1996). «Modernidad, ética de la autenticidad y la educación», *Educación y Derechos Humanos*, n.º 28, pp. 13-26.

SOUTO, M. (2007). «Acerca del sentido de lo grupal. La educación y la formación en la actualidad», *Novedades Educativas*, n.º 202, pp. 4-6.

Pensar, sentir y hacer: una experiencia para *todos*

**Laura López Gómez, Martín Lino,
María Paz Alfonso, Lucía Volpi, Inés Freire,
Gabriela González y Vanessa Cervieri**

10

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Primaria.

Institución: Colegio Santo Domingo.

Departamento: Montevideo.

Clases: Educación Primaria: de 1ero a 6to año.

Áreas que integran el proyecto: Abordaje interdisciplinario Áreas del conocimiento Matemático, Lengua, Social, de la Naturaleza, Artístico y Pastoral-Modalidad Taller.

Participantes: Alumnos de Primaria, docentes-talleristas y familias. Talleristas: Martín Lino, María Paz Alfonso, Lucía Volpi, Inés Freire, Gabriela González y Vanessa Cervieri.

Responsables: Laura López Gómez, Martín Lino, María Paz Alfonso, Lucía Volpi, Inés Freire, Gabriela González y Vanessa Cervieri.

RESUMEN

El capítulo que se presenta a continuación describe una experiencia realizada en Primaria desde el año 2015. Tiene como objetivo principal incorporar a la estructura escolar de primero a sexto año la metodología de talleres obligatorios, para empoderar los aprendizajes curriculares, optimizar los tiempos pedagógicos, desarrollar habilidades y conjugar el trinomio *pensar, sentir y hacer*. Constituyen un espacio educativo enriquecedor para el alumno, para el docente y para el resto de la comunidad educativa.

Se planifican y se ponen en práctica estrategias individuales y grupales. Se llevan a cabo actividades que atienden a las diferentes dimensiones de la persona: cognitiva, social y espiritual.

Educar la mente sin educar el corazón no es educación en absoluto. Los talleres favorecen que todos los alumnos aprendan en un ambiente donde se potencia el desarrollo de actitudes reflexivas, críticas y metacognitivas que le permitan la construcción del conocimiento en forma creativa y transformadora.

Palabras clave: talleres, habilidades sociales, de pensamiento y comunicación, experimentar, metodología, pensamiento divergente, empoderar, servicio, metacognición, todos, comunidad, cercanía, diversidad.

INTRODUCCIÓN

«Entre el colegio vivido y el colegio soñado hay uno posible, en la medida en que cada uno se comparte como educador, compañero, hermano.»

Esta propuesta se ha desarrollado a partir del año 2015 en Educación Primaria del Colegio Santo Domingo. Responde a nuestro estilo educativo, que empodera una educación integral basada en la cercanía y en el conocimiento profundo de los educandos, que cultiva la interioridad, fraterna y participativa, que lleva al compromiso y al servicio y que acoge a la diversidad.

Hoy más que nunca necesitamos formar personas audaces y creativas, con un talante crítico, dialogante y respetuoso, abiertas a la multiculturalidad y comprometidas con los demás.

A mediados de 2014, luego de observar la realidad de nuestros niños, de dialogar con los docentes y familias y convencidos de que hay una mejor forma de aprender y de estar en el colegio, realizamos un diagnóstico institucional. De allí se desprenden estas conclusiones:

- Descenso de aprendizajes y de habilidades en algunas áreas según los niveles educativos. Primer nivel (1.º y 2.º año) en lectura y escritura, segundo nivel (3.º y 4.º) capacidad para resolver problemas matemáticos y conflictos vinculares entre pares y en el tercer nivel (5.º y 6.º) capacidad para reflexionar y apertura al otro.
- Poca flexibilidad en la forma de enseñar y aprender.
- Problemas de conducta en la última hora del tiempo escolar.

Para abordar esta situación se hizo énfasis en:

- Sistematizar la propuesta educativa atendiendo a las diferentes dimensiones de la persona.
- Crear espacios que generen identidad y pertenencia.
- Potenciar una metodología común que apunte al pensar, sentir, hacer.
- Reorganizar tiempos y espacios para optimizar los aprendizajes.

Reaparecen aquí las grandes finalidades de la enseñanza: crear cabezas bien puestas más que bien llenas, enseñar la condición humana, iniciar en la vida, afrontar la incertidumbre, enseñar a transformarse en ciudadanos del mundo y crear caminos nuevos de espiritualidad.

En este marco referencial desarrollaremos la propuesta de talleres como espacio obligatorio para todos los niños, de 16 a 17 horas, que empodera los aprendizajes curriculares y promueve una metodología diferente, donde no solamente se enseña y se aprende, se vive, se ejerce, por eso exige una nueva pedagogía y una nueva comunicación.

Se apostó a:

- El colegio como un taller de vida.
- El docente tallerista como enseñante, coordinador, facilitador, acompañante de los procesos de aprendizaje.
- El alumno como protagonista hacedor de sus propios procesos.
- El pensar, sentir y hacer como un trinomio que posibilita el aprendizaje significativo.
- La planificación coordinada entre los talleristas y los maestros para empoderar los aprendizajes y favorecer un trabajo integral.
- La interioridad como un camino donde podamos apostar a la construcción de la espiritualidad.
- La incorporación de la evaluación de los talleres en el boletín de calificaciones como espacio relevante del quehacer diario.
- La integración de las familias en el hacer del taller.

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

«El aprendizaje no es solamente un acto intelectual, sino también emocional y afectivo» (A. Fernández)

Creemos que es necesario articular nuevas visiones y prácticas que permitan que, efectivamente, la escolaridad suceda. Es ponerse en busca de la utopía no como una ilusión, sino como el enorme potencial que encierra la escuela para transformar y transformarse.

Esta experiencia se instala en la modalidad de talleres en toda Primaria, de 16 a 17 horas, como potenciadora de los aprendizajes curriculares y con un formato obligatorio.

En ese horario todos los alumnos se encuentran participando con una misma metodología y con contenidos jerarquizados que apuntan al desarrollo de habilidades de comunicación, sociales, de pensamiento, intra e interpersonales.

Los programas de los talleres y los acuerdos metodológicos fueron diseñados en salas docentes por el equipo de talleristas y la dirección según el nivel de desarrollo de los alumnos y las áreas que se necesitaban potenciar.

Los contenidos de los talleres por niveles se encuentran estrechamente relacionados, en forma interdisciplinaria, y terminan con una muestra en conjunto, a la que se invita a participar a las familias.

Los alumnos que están exonerados de un idioma por dificultades de aprendizaje vuelven al colegio a la hora del taller, porque se lo considera un espacio relevante para la formación integral del alumno.

Desarrollaremos en este trabajo el marco teórico discutido y consensuado por el equipo de talleristas para actuar al unísono, con una misma metodología, la grilla de talleres por niveles y las diferentes habilidades desarrolladas.

MARCO CONCEPTUAL. ¿POR QUÉ LA NECESIDAD DE LOS TALLERES EDUCATIVOS PARA TODOS LOS NIÑOS?

«La actividad del taller es potencialmente capaz de desarrollar el pensamiento divergente, visto como aquel que permite generar y articular alternativas para resolver los desafíos hacia la transformación personal y colectiva.»

El taller es un dispositivo de trabajo con grupos, limitado en el tiempo, que se realiza con determinados objetivos particulares y permite la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes y la producción colectiva de aprendizajes, y que opera una transformación en las personas participantes y en la situación de partida.

Es una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico. Resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al alumno construir el conocimiento y, al transformar el objeto, cambiarse a sí mismo.

Es un tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización, como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Es un lugar para la participación, la comunicación, el vínculo y para la producción social de objetos, hechos y conocimientos.

El aprendizaje no es solo un acto intelectual, sino también emocional y afectivo. El origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas, o en el mismo acto de preguntar. Con la pregunta en términos de Freire, nace también la curiosidad y con curiosidad se incentiva la creatividad.

Mediante el taller, los docentes y los alumnos desafían en conjunto problemas específicos buscando también que el aprender a ser, el aprender a aprender y el aprender a hacer se den de manera integrada, como corresponde a una auténtica educación o *formación integral*.

OBJETIVOS GENERALES DE LOS TALLERES

- Promover y facilitar una educación integral e integrar simultáneamente en el proceso de aprendizaje el aprender a aprender, el hacer y el ser.
- Realizar una tarea educativa y pedagógica integrada y concertada entre docentes, alumnos, institución y comunidad.
- Brindar herramientas que le permitan al niño afianzar los conceptos y contenidos del currículo del programa oficial.
- Facilitar que los alumnos sean creadores de su propio proceso de aprendizaje.
- Posibilitar la integración interdisciplinaria.
- Crear un espacio de comunicación, participación y autogestión en la institución educativa.
- Potenciar el desarrollo de actitudes reflexivas, críticas y metacognitivas que le permitan la construcción del conocimiento en forma creativa y transformadora.

Es un espacio que busca la generación de aprendizajes y la transformación de una situación así como de los propios participantes: al taller *se entra de una forma y se sale de otra*.

LOS MOMENTOS DEL TALLER

La modalidad de taller se compone de tres momentos. El primer momento es el de apertura o sensibilización, en donde se realiza el encuadre de la actividad, se organiza el grupo, se explica con claridad lo que se pretende hacer. Luego se procede al desarrollo del taller, en donde se lleva a cabo la propuesta y el docente cumple la función de orientador, atendiendo a posibles situaciones y reflexiones que puedan surgir en el camino. Para finalizar, se propone una instancia de cierre, en donde se realiza una evaluación del taller, se recapitula, se repasan acuerdos y se piensa sobre el proceso hasta allí recorrido. En este momento es importante brindar el espacio para que cada uno pueda expresar cómo se sintió, lo que vivió y pensó, lo que le gustó y lo que no, cómo piensa que trabajó, etc.





En el diagrama presentamos la importancia del abordaje de los conceptos en forma interdisciplinaria. En esta metodología tiene un peso fundamental el desarrollo de habilidades y actitudes, generar con el pensar, el sentir y el hacer una sustitución de una concepción fragmentaria del ser humano por una concepción unitaria.

LA EXPERIENCIA EN EL QUEHACER DIARIO:

LA DISTRIBUCIÓN DE LOS TALLERES EN LA GRILLA ESCOLAR

La grilla muestra el objetivo planteado de una educación que abarque las diferentes dimensiones de la persona.

		LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
16 - 17	1ªA	DEPORTE	LECTURA	TARDE DEPORTIVA	ESCRITURA	MUS - PLA (sem)
	1ªB	LECTURA	DEPORTE	TARDE DEPORTIVA	ESCRITURA	PLA - MUS (sem)
	2ªA	DEPORTE	LECTURA	TARDE DEPORTIVA	ESCRITURA	MUS - SAL - SAL2 (trim)
	2ªB	LECTURA	DEPORTE	TARDE DEPORTIVA	ESCRITURA	SAL - SAL2 - MUS (trim)
	2ªC	LECTURA	ESCRITURA	TARDE DEPORTIVA	DEPORTE	SAL2 - SAL - MUS (trim)
16 - 17	3ªA	ARTE - MUS (sem)	TARDE DEPORTIVA	DEPORTE	CREATIVIDAD	ESTRATEGIAS
	3ªB	MUS - ARTE (sem)	TARDE DEPORTIVA	DEPORTE	ESTRATEGIAS	CREATIVIDAD
	4ªA	CREATIVIDAD	TARDE DEPORTIVA	ARTE - MUS (sem)	DEPORTE	ESTRATEGIAS
	4ªB	ESTRATEGIAS	TARDE DEPORTIVA	MUS - ARTE (sem)	CREATIVIDAD	DEPORTE
16 - 17	5ªA	FORMACION INTEGRAL	ARTES VISUALES	TICS	TARDE DEPORTIVA	DEPORTE
	5ªB	TICS	DEPORTE	FORMACION INTEGRAL	TARDE DEPORTIVA	ARTES VISUALES
	6ªA	FORMACION INTEGRAL	TICS	DEPORTE	TARDE DEPORTIVA	TALLER DE CIENCIAS
	6ªB	DEPORTE	TALLER DE CIENCIAS	FORMACION INTEGRAL	TARDE DEPORTIVA	TICS

PRIMER NIVEL

«La función creadora de la imaginación pertenece al hombre común, al científico, al técnico; es tan necesaria para los descubrimientos científicos como para el nacimiento de la obra de arte; es incluso condición necesaria de la vida cotidiana» (Gianni Rodari)

En este nivel se presentan los talleres de lectura y escritura para desarrollar las macrohabilidades de comunicación y fomentar las estrategias lectoras, que son muy importantes en el proceso de desarrollo del aprendizaje de estas edades. Se potencia el pensamiento divergente con la implementación de talleres en el área del conocimiento artístico: música y arte.

El taller de salud apunta a la prevención y al cuidado de la postura corporal, la salud bucal y la higiene en niños que permanecen muchas horas en el centro educativo y necesitan incorporar en su vida diaria estos conocimientos.

Los talleres de deportes son denominador común en todos los niveles como potenciadores del desarrollo motriz, del espacio de juego, aceptar perder, saber ganar, establecer normas y reglas de traslados y el movimiento del cuerpo como parte de la salud física y mental.

SEGUNDO NIVEL

«Los conflictos son el medio por el cual se reconocen y solucionan los problemas y se incentivan los cambios»

En el segundo nivel se introducen los talleres de estrategias y de creatividad, manteniendo música y arte, para seguir desarrollando el pensamiento divergente y respondiendo a las líneas de acción del proyecto curricular de Primaria.

El taller de estrategias está pensado para apoyar el área del conocimiento de matemáticas en cálculo y número y para afianzar la resolución de conflictos de convivencia entre los pares.

Creatividad es un taller que conjuga la dimensión productiva y estética con una mirada de servicio que se profundiza en el tercer nivel. Es considerado el trabajo creativo puesto al servicio de las necesidades del otro: juguetes para Inicial, arreglos de libros para la biblioteca, escenografía para una fiesta, diseños para pintar las veredas del colegio, etc.

Se trabajan las habilidades de pensamiento, investigación y sociales.

TERCER NIVEL

«Una auténtica fe siempre implica un profundo deseo de cambiar el mundo, de transmitir valores, de dejar algo mejor detrás de nuestro paso por la tierra» (Francisco)

En el tercer nivel se apunta a desarrollar las habilidades de comunicación, interpersonales e intrapersonales con los talleres de formación integral, ciencias, TIC y artes visuales.

Ciencias empodera los conocimientos del programa curricular y articula contenidos con primer año de Ciclo Básico, ya que es dado por una profesora de Biología en los laboratorios de Secundaria.

Este taller tiene una dimensión social: se investigó el factor térmico de las bolsas de leche y se construyeron sobres de dormir para personas en situación de calle.

Artes Visuales pretende acompañar a los alumnos en el proceso de descubrir, pensar, hacer y sentir el arte audiovisual. Se continúa con el andamiaje realizado en la trayectoria artística desarrollada en los primeros niveles.

TIC es un taller que viabiliza todo aprendizaje utilizando diferentes programas como herramientas y su contenido apunta al buen uso de las redes sociales para una convivencia saludable.

Formación Integral desarrolla la capacidad de brindarse a los demás de una manera organizada, a través de un proyecto de acción comunitaria que permita el disfrute de la experiencia solidaria. Promueve la creatividad y la autogestión, valorando el proceso de crecimiento y transformación. Su lema es «Hacer mejor - a ser mejores».

La acción comunitaria se desarrolla con dos sectores de población vulnerable: los menores y los ancianos.

Caleidoscopio y El Molino son los nombres de los talleres de servicio de quinto y sexto años. Están estructurados en ejes partiendo del conocimiento de la persona que soy, descubriendo mis cualidades, fortalezas y debilidades para poder conocer al otro y lograr el bien común: «Yo, parte de un todo».

Es un camino de ir detectando las necesidades, mirar bien para hacer mejor, estar atento para sorprenderse y cambiar la mirada propia. La acción cobra sentido cuando nos comprometemos, la sostenemos en el tiempo y generamos un vínculo con el que recibe nuestra ayuda. Es una ida y vuelta porque en ese encuentro nos enriquecemos todos.

Los alumnos de quinto año realizan visitas semanales a dos casas de ancianos de la zona del colegio y los alumnos de sexto concurren a un CAIF situado en el barrio Marconi.

Previo a estas salidas se realizan talleres con los padres, de sensibilización y explicitación de la importancia del servicio en estas edades escolares.

Al finalizar los talleres se realizan evaluaciones actitudinales y de habilidades, muestras, talleres con padres y rúbricas con niveles de logros.

LA MIRADA Y LAS VOCES DE TODOS...

«Yo vengo a ofrecer mi corazón» (Fito Páez)

La selección de frases intenta acercar esta experiencia educativa a través de las impresiones de sus participantes, su sentir y sus vivencias. Son testimonios de los niños de quinto año sobre las actividades realizadas en el taller Caleidoscopio durante el 2016 y reflexiones realizadas por los docentes, padres y un abuelo de la casa de ancianos al terminar el año.

VOCES DE LOS NIÑOS

¿QUÉ ES EL TALLER CALEIDOSCOPIO?

Yo diría que es un taller donde en el grupo que estamos, hablamos sobre las cosas que nos gusta hacer, sobre las cualidades y eso nos ayuda a conocernos. Está bueno porque también trabajamos en grupo

Mikaela

Es un lugar donde nosotros aprendemos a darle gustos a la gente, a hacerlos felices y ayudar cuando tienen algún problema o algo. Vamos a hacer un servicio, por ejemplo, ahora estamos yendo al hogar de ancianos, vamos ahí, cantamos canciones, cantamos con ellos... y ahora, hoy, les vamos a dar un bizcochuelo sin azúcar y un jugo.

Conrado

¿CÓMO TE SENTISTE?

Me sentí bien, porque los ancianos pueden saber nuestras cualidades y nosotros también las de ellos.

Felipe

A mí me gustó porque capaz a alguno se le despertó como algún sentimiento de alegría o de tristeza por algún abuelo de ellos, como que nunca van a reemplazar un abuelo, pero pueden ser parte de una familia, como... no tu familia, pero una segunda familia a medida que vamos yendo.

Carolina

¿QUÉ FUE LO QUE MÁS TE GUSTÓ?

Lo que más me ha gustado es que los niños pudimos socializar más. Creo que antes nosotros estábamos como un poquito más cerrados y ahora nos animamos a jugar con los ancianos...

Juanlucas

¿QUÉ TE APORTÓ?

Han aprendido cosas de nosotros y nosotros de ellos

Catalina

Ver cómo viven otras personas... Es algo nuevo... diferente.

Lucía, Martina y Franco

LOS DOCENTES PONEN EN PALABRAS

Los talleres, además de ser un espacio potenciador de habilidades y de construcción de conocimiento, son un espacio de encuentro. Encuentro con uno mismo y con los demás, y reencuentro con el aprendizaje desde otro lugar, que ha devuelto muchas sonrisas a la hora de la salida.

Lucía Volpi, taller TIC

Los talleres han favorecido mucho el desarrollo de habilidades y estrategias lectoras, que se visualizan en el trabajo diario del aula. Anticipan, verifican y han logrado un proceso de alfabetización con alegría en el encuentro de una situación de lectura.

Ana, maestra de segundo año.

Caleidoscopio nace como un espacio, en el marco de la propuesta de talleres, donde los niños de 5.º año de Primaria puedan encontrarse, valorarse (personal y comunitariamente) para emprender juntos un proyecto de aprendizaje-servicio volcado hacia la comunidad barrial en la cual está inserto el centro educativo.

Uno de los elementos dinamizadores del taller es el interés transformador de una realidad de la que se hace parte y es puesta en común, se conoce y se analiza, dando cuenta de la iniciativa personal y comunitaria de ser, hacer y existir... creando respuestas concretas.

Esta cultura caleidoscópica nos permite desarrollar distintas miradas, generar diversas imágenes que promueven el desarrollo pleno de la persona, comprometiéndonos con

la realidad del otro, para así poder experimentar juntos la inmensidad de colores que nos ofrece una vida al servicio de los demás.

Es así que los niños fueron construyendo su propio proyecto, haciendo de la tarea un disfrute permanente. Semana a semana se encuentran con ancianos de distintos residenciales, con los cuales comparten su alegría, sus sueños, sus esperanzas, nutriéndose con las experiencias compartidas pero, especialmente, de la ternura y la cercanía de las personas que los reciben con una sonrisa, manifestándoles que son siempre bienvenidos y esperados.

Es un placer y un honor acompañar a los niños en este proyecto, y tenemos la convicción que, desde este lugar, estamos aportando directamente para la construcción del Reino.

Martín Lino, responsable del Taller

LA VOZ DE MATEO

Mateo, anciano de una de las casas de salud, al finalizar la muestra de talleres pidió para compartir unas palabras. Luego de agradecer a los niños por su calidez y frescura, expresó qué significaba para él ver a esos niños todos los días. Su casa de salud está ubicada por Rivera —en la misma cuadra que el Colegio— y tiene una ventana desde la cual se ve hacia la vereda. Allí, cada mañana ve llegar a los niños sobre las 8, acompañados de sus familiares y los ve despedirse beso y abrazo mediante. Para Mateo, esa es la mismísima sensación de *Navidad* cada mañana; está agradecido por su ventana.

LAS FAMILIAS CUENTAN

Ahora viene muy contento, le encantan los talleres y la diversidad de terminar su jornada todos los días con algo diferente.

Familia de Franco Quinteros

REFLEXIONES Y PROYECCIONES DE LA EXPERIENCIA

*«Me lo contaron y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí»
(Confucio)*

Los talleres son una oportunidad metodológica para recrearnos como docentes y tener una mirada diferente del proceso de aprendizaje que realizan los alumnos.

Cuando las organizaciones educativas deciden implementar nuevos enfoques de enseñanza y de aprendizaje, el éxito o el fracaso de las innovaciones depende, en gran parte, de la manera en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, decodifican y dan forma a los cambios propuestos.

Se debe generar y empoderar la idea de que todos los docentes trabajan en una misma sintonía, con objetivos comunes y coherencia al momento de plantear actividades y evaluaciones. Hay que resaltar la importancia de una mirada holística en el planteo de propuestas de aprendizaje donde se tenga en cuenta el pensar, el sentir y el hacer.

El involucramiento de los docentes en el cambio es fundamental para la construcción de culturas profesionales que puedan trabajar juntas, apoyarse mutuamente, ofrecer retroalimentación constructiva, desarrollar metas comunes y establecer límites desafiantes pero realistas relacionados con lo que pueda lograrse razonablemente.

En este camino ha habido muestras de que los niños han mejorado y potenciado los aprendizajes curriculares, no solamente en lo cuantitativo (evaluaciones en las diferentes áreas), sino en la mirada cualitativa, donde al poner en juego el saber demuestran el desarrollo de habilidades y actitudes colaborativas que incluyen a los otros en su proceso de aprendizaje.

Valoramos este espacio porque deja marcas afectivas en los alumnos, que van más allá de las resignificaciones de los aprendizajes curriculares. Es otra forma de estar y de habitar el colegio.

Seguimos convencidos de la importancia de la obligatoriedad de estos talleres en esta etapa del desarrollo de los niños. Para poder elegir hay que conocer y vivenciar.

Formamos en el camino del sentir el servicio en los talleres de quinto y sexto año para que en Secundaria puedan optar por el Movimiento Maná como una propuesta de estar disponibles para otros en su concepción de vida.

Este año se realizará una encuesta de satisfacción a todas las familias de Primaria sobre la importancia de los talleres en la vida escolar y en salas docentes nos seguiremos planteando preguntas y posibilidades de seguir mejorando estas prácticas.

Cullen entiende la educación como una práctica que tiene sentido a partir del deseo de saber, que surge al sentirnos responsables frente al otro, en cuanto el otro nos preocupa. Nos sentimos responsables y buscamos alternativas posibles, una utopía realizable, un sueño interpretable. Esta extraña conjunción de historias singulares y espacios de aprendizaje hace de la escuela un telar de la esperanza.

Elegimos este camino para seguir andando...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDER EGG, E. (1986). *Hacia una pedagogía autogestionaria*. Buenos Aires: Humanitas.
- ANDER EGG, E. (1999). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio.
- ANIJOVICH, R. (2011). *Evaluar para aprender conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- ANIJOVICH, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
- AVEDAÑO, F., y PERRONE, A. (2013). *El aula: un espacio para aprender a decir y a escuchar*. Santa Fe, Argentina: HomoSapiens.
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- EPADE (s. f.). *Construyendo Comunidades*. Carisma Dominicó.
- PITLUK, L. (2015). *Rol docente. Propuestas de enseñanza en la educación Inicial y Primaria*. Colección Didáctica. Montevideo: Camus.
- WAIDLER, L. (2016). *Herramientas para proyectos didácticos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

ANEXOS

FOTOS DE LOS TALLERES



PROYECTO
CAIF 2015



TALLER "EL MOLINO"
Primera molenda...





Matematedrez o la confluencia de dos proyectos

Silvia Hawelka, Esteban Jaureguizar

11

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Primaria.

Institución: Institución de Educación Santa Elena Lagomar.

Departamento: Montevideo.

Grados: Todos los grados.

Áreas: Ajedrez, Matemática.

RESUMEN

Partimos de la evidencia de que entre las clases de Matemática y Ajedrez aparecen múltiples coincidencias. Entre otras, observamos que en ambas se pone a los alumnos en situación de resolver problemas-desafíos; los niños tienen la necesidad de desplegar una diversidad de estrategias; el entorno lúdico es fundamental en ambos casos, con sus singularidades; ambas tienen una codificación de sus discursos que debe ser interpretada y desde la cual sintetizamos ideas con las que pensamos, analizamos, operamos y nos comunicamos, colaborando así con el desarrollo de competencias de diferente orden. Proponemos entonces un trabajo conjunto, en el que cada una se nutre de la otra y, con ello, se amplía la mirada. El relato incluye las fortalezas teóricas impulsadas por diferentes perspectivas o momentos, algunas experiencias y algunas hipótesis de desarrollo futuro.

Palabras clave: juego, aprendizaje, enseñanza, problema, estrategia, intervención docente, reflexión, competencias, conocimientos.

INTRODUCCIÓN

Ana Gabriela Rodríguez

Directora de Primaria

El Instituto de Educación Santa Elena, sede Lagomar, instauró en estos últimos años dos proyectos educativos de singular valor, que merecieron su espacio en ediciones anteriores: el ajedrez como disciplina curricular en Inicial y Primaria, desde una visión muy particular que dimos en llamar *Ajedreteca*, y la formación docente en servicio, en el área de Matemática, a través de la figura de un maestro referente y un tutor, en una modalidad que denominamos *formación en cascada*.

En el propio transcurrir institucional estos proyectos avanzaron y se animaron a dirigir su mirada hacia una propuesta superadora que hiciera posible aprovechar la potencia de todo aquello que ambos tienen en común, sin desnaturalizar sus esencias o sus maneras de llevarse a la práctica.

Por ejemplo, el propio juego de ajedrez promueve mecanismos de pensamiento y resolución de problemas de matriz matemática, que involucran la detección de patrones, la anticipación, la comparación de escenarios o, como diríamos en Matemática, distintos procedimientos, por mencionar algunos. En esta dinámica, los problemas se suceden el uno al otro, y el lugar del docente problematizador/ alumno problematizado deja paso a un nuevo escenario en el que cada niño propone a sus pares un nuevo problema, jugada a jugada.

Es en este sentido que se manifiesta la potencialidad de este trabajo. Así, por ejemplo, determinados problemas que se presentan en el juego de ajedrez o preajedrez pueden ser incluidos en una secuencia de enseñanza que aborda un conocimiento matemático. Del mismo modo, un problema matemático puede dar pie a un nuevo juego de ajedrez. En este devenir, el punto de encuentro estaría dado en el propio conocimiento o en la actividad que realiza el alumno en pos de desarrollar determinado tipo de pensamiento o competencia.

Sin duda, en esta modalidad de trabajo conjunto resulta imprescindible contar con un equipo docente muy sensibilizado con los elementos del ajedrez y con las posibilidades que nos ofrece para trabajar muchos conceptos matemáticos desde una perspectiva innovadora.

Por este motivo, tres componentes resultan cruciales: los trabajos de formación en ajedrez con los maestros, que realizamos en las salas docentes, el trabajo en dupla pedagógica durante los tiempos destinados a Ajedrez y a Matemática y las reuniones de planificación conjunta entre maestros y la coordinación de Matemática.

Por tanto, los postulados del trabajo fueron los siguientes:

- Mantener la naturaleza de cada disciplina. Es decir, Ajedrez no es invadido por matematizaciones innecesarias en el marco del juego, ni Matemática se transforma en un espacio puramente lúdico.
- Los docentes de Ajedrez trabajan en la formación de conceptos disciplinares con las maestras de los tres ciclos.
- Las duplas pedagógicas que se generan en el marco de las propias clases de Ajedrez son uno de los pilares que favorecen el aprovechamiento de estos saberes en las clases de Matemática.
- La coordinación del área de Matemática trabaja como acompañante pedagógico de los proyectos didácticos que se establecen en cada grupo, poniendo énfasis en el análisis didáctico de las propuestas.
- El entorno lúdico sirve de base de experimentación de conceptos matemáticos que luego son profundizados en otros contextos.

UNA MIRADA DESDE LA TEORÍA

Afortunadamente, el juego constituye la forma de ser de la infancia, el contexto en el que niños y niñas van construyendo su identidad, su pensamiento, su desarrollo y todo ese conjunto de herramientas que les va a permitir socializarse y aprender.
(Zabalza, 2016)

Diversos autores encuentran en el juego una serie de potencialidades: una forma de explorar las propias capacidades, de mostrar y fortalecer las propias competencias, una salida para las emociones y deseos, una forma de exploración del mundo, de potenciar la creatividad. Por tanto, concluyen, es una actividad necesaria, que colabora en el desarrollo infantil, la formación del autoconcepto y la autoestima.

¿Pero qué es exactamente jugar? ¿Por qué afirmamos que el juego posee esa fuerza pedagógica tan poderosa? ¿Por qué afirmamos a un nivel casi axiomático que los niños se inclinan naturalmente al juego?

Primero es importante destacar que el juego es una manifestación del espíritu, y no de la conducta. Hay un espíritu, lúdico, en el que es posible esa actividad fermental, creativa, gozosa, en que se manifiesta el juego. Y hay motivos enormemente trascendentes que naturalizan la relación entre juego e infancia, vinculados al empoderamiento de esos pequeños que llegan al mundo desprovistos de poder. Dice Graciela Scheines:

Sin reglas no hay juego. Jugar equivale a fundar un orden, improvisarlo o someterse voluntaria y gozosamente a él. Y es precisamente el orden lúdico lo que constituye a la vez un desafío y un estímulo a la libertad del jugador. Pero para fundar el orden lúdico es necesario interrumpir el de la vida ordinaria, negarlo temporalmente. Solo es posible jugar a partir de ese caos o vacío. (1991, p. 20)

Y añade poéticamente que para jugar es preciso «abrir un agujero en el Orden del Mundo, recortar un espacio y meterse adentro. Jugar es apropiarse de un territorio y convertirlo en campo de juego». Ese acto fundante, esa creación y ese dominio de un espacio tiempo, de las leyes que en él reinan, es un acto de empoderamiento tan cautivante que, entiende la autora —arriesgando al extremo—, «si no existiera el juego, los niños se suicidarían».

Diremos al fin que el juego en la escuela debe tener un lugar propio y un reconocimiento de su función educativa. Y que su inclusión genuina supone atender dos planos: el de lo que necesita el sujeto que aprende y el de la consideración del modo en que se produce hoy —en este momento contemporáneo— el conocimiento.

El juego le proporciona al niño un marco amplio para los cambios y la toma de conciencia, ambos aspectos involucrados en los procesos instructivos. Por su parte, la enseñanza asume como punto de partida las experiencias de los niños y tiene por objeto ampliar, sistematizar y enriquecer este campo de experiencias, aspecto indispensable para potenciar la situación imaginada que está en la base del juego. Este modo de contemplar la relación entre el juego y la enseñanza le permite a los niños pasar de operar con significados idiosincrásicos a integrarse en sistemas de significados complejos, comunicables propios de los sistemas simbólicos culturales de los que forman parte. (Sarlé, 2016)

Sin embargo, la investigación sigue mostrando la baja presencia del docente en las situaciones lúdicas, la poca pertinencia de sus intervenciones en el momento de jugar y un lugar supletorio y restringido en el diseño de sus prácticas. El juego aparece en general como formando parte de un territorio infantil, en donde la intencionalidad didáctica del adulto es prácticamente nula.

Una inclusión genuina del juego en la enseñanza implica pensarlo como un concepto fundamental del pensamiento didáctico del docente. Colocar el juego en ese lugar hace que las prácticas se configuren de manera diferente y el juego ocupe su potencial educativo. Desde la didáctica, supone poner en consideración que se aprende no solo desde el contenido formal, sino desde la forma de su enseñanza. Implica entonces pensar al juego íntimamente entramado en la propuesta.

Paralelamente, y posicionándonos en un enfoque que considera la actividad matemática como una construcción social y cultural, se hace necesario que los alumnos puedan participar activamente de situaciones en las que afloren sus propios procedimientos y estrategias, puedan tomar decisiones, comuniquen sus

ideas, sean escuchados. Siguiendo a Sadovsky (2005), es indispensable entonces colocar a los alumnos en situación de *hacer* matemática de manera que puedan apropiarse no solo de los contenidos de enseñanza, sino también de las prácticas que se relacionan con la actividad matemática.

Por tanto, uno de los aspectos fundamentales se relaciona con la resolución de problemas. Creemos que un problema es tal si constituye un desafío para los alumnos, que sea lo suficientemente accesible como para permitirle su ingreso a partir de los conocimientos que posee y lo suficientemente complejo como para ensayar la búsqueda de una solución que le permita establecer o producir ciertas relaciones nuevas.

Tanto en este proceso de exploración como en todo el proceso de resolución de problemas, los modos de representación, propios de la disciplina, son una fuente importante para apropiarse de las relaciones en juego. En ocasiones, estas aparecen con una función epistemológica, es decir, como forma de pensar una solución o representarse el problema, constituyéndose en un punto de apoyo importante para la elaboración de estrategias. Otras veces cumplen una función comunicativa que aportan a la identificación de ciertos aspectos del conocimiento y sus relaciones. En cualquier caso, deben ser objeto de enseñanza. Pero a su vez son la fuente principal a partir de la cual los alumnos pueden llegar al establecimiento de conjeturas. Estas, puestas a debate, obligan a la elaboración de argumentos matemáticos que permitan validar el establecimiento de ciertas relaciones. Esto posibilita iniciar a los alumnos en la generalización.

Asumamos que en ciertas ocasiones la escuela propone un espacio con lugares asignados para los sujetos: un docente problematizador, un alumno que es problematizado y da respuestas a esos problemas, las que son validadas por el propio docente.

Pero desde la perspectiva descrita anteriormente, digamos que, en una situación de juego, cada jugador con su jugada propone un problema sin enunciado a su oponente, el cual debe decodificarlo y dar una respuesta ante la situación creada, que a su vez propondrá un nuevo escenario problemático. Ambos oponentes validan o no las *soluciones* propuestas por sus rivales, las cuales a su vez son susceptibles de ser revisadas por los jugadores al terminar la partida, así como también por sus pares, el docente, la bibliografía, la computadora...

Esto genera un espiral dialéctico en el que está necesariamente implicada una construcción social del conocimiento. Las intervenciones, devoluciones, recuperaciones y evocaciones propuestas por el docente promoverán la posibilidad de construir una teoría compartida, propia de ese colectivo y producto de sus vivencias lúdicas.

Construcción social, puntos de anclaje, conflictos cognitivos y reelaboración de estrategias son formas de construcción del conocimiento comunes a ambas áreas, Matemática y Ajedrez, algo en lo que se emparentan más que con otras, como

el Lenguaje o las Ciencias Sociales, con las que los puentes que existen son de diferente naturaleza.

Ya fue esbozado al mencionar los modos de representación, pero diremos que ambas disciplinas comparten registros de lectura y escritura: registro simbólico o figural y registro natural, que colaboran y se alimentan entre sí. En ambas aparece una codificación de sus discursos que debe ser interpretada y desde la cual sintetizamos ideas con las que pensamos, analizamos, operamos y nos comunicamos.

Cabe señalar que otra de las cuestiones a tener en cuenta en la práctica matemática es la de reorganizar y sistematizar el propio trabajo. En consecuencia, es imprescindible reflexionar sobre los tipos de problemas propuestos o las relaciones posibles de establecer. Por ello sostenemos que no es posible plantear problemas aislados si nuestro objetivo es producir conocimiento. Creemos necesario un trabajo sistemático de varias clases en torno a determinadas situaciones para que los alumnos puedan organizar una y otra vez sus producciones, analizar las relaciones que pudieran surgir, desechar los ensayos erróneos y explorar nuevas aproximaciones.

En tal sentido, vemos que es sumamente importante el trabajo en secuencias, lo que delineó nuestro trabajo. Siguiendo a Chemello y Agrasar (2016), entendemos por *secuencia* el diseño de una planificación con unidad de sentido, en donde algunos elementos permanecen fijos y otros variables, de tal forma que haya una recuperación de lo ya conocido que nos permita una autoevaluación de los alumnos y una evaluación del recorrido.

UNA ARTICULACIÓN POSIBLE

En función de las coincidencias que fuimos observando desde la teoría, creímos que sería posible articular un trabajo en el que se viera potenciado este *hacer* en una y otra clase. Resultaba evidente que el trabajo tenía que ser compartido y los alumnos deberían también poder establecer esas relaciones enriquecedoras de sus conocimientos y habilidades. Una forma de intervenir y además valorar los avances que podrían producirse en el desarrollo de estas habilidades compartidas era a través de algún contenido programático.

Comenzamos a analizar qué conocimientos matemáticos ponían en juego los niños en las diversas situaciones a las que se enfrentaban en Ajedrez y qué conocimientos que se desprendían del juego de ajedrez eran utilizados o potenciaban la búsqueda de soluciones o estrategias en la clase de Matemática. Surgieron allí varias opciones, desde la numeración, lo geométrico, las operaciones, las ecuaciones, las probabilidades.

A modo de ejemplo diremos que los conceptos que en Matemática se manejan desde un campo simbólico (diagonal, horizontal, intersección), en Ajedrez se

utilizan de manera concreta: el alfil mueve en diagonal, su línea de acción se cruza con la de la torre y, por lo tanto, puede moverse hacia esa casilla que la torre defenderá. Pero para poder operar con estos elementos, el niño antes necesitó, desde la geometría, haber construido esas categorías.

Estas retroalimentaciones conceptuales tienen lugar por la matriz compartida de ambas: el pensamiento en el ajedrez opera sobre una matriz cartesiana, sobre la cual se realizan movimientos geométricos y operaciones aritméticas: lo sepa o no, el niño está haciendo matemática cuando tiene que decidir si le conviene tal o cual secuencia de capturas, o cuando visibiliza la acción simultánea de numerosas piezas por diversas líneas horizontales, verticales o diagonales, muchas de las cuales son paralelas y otras perpendiculares entre sí, de lo cual se desprenden distintos tipos de operaciones entre las piezas.

Otros ejemplos muestran también que preguntas, juegos y problemas de profunda base matemática se entrelazan de manera permanente:

Si un caballo blanco está en e8 y el otro en su casilla inicial, después de 15 movimientos, ¿en qué casillero está el que no movió?

¿Cuántas partidas diferentes se pueden jugar, si cada una dura dos jugadas?

Dada una ubicación de torre, dama y alfil... ¿qué jugadas hay que realizar para formar triángulos de todos los tipos clasificables?

Sistema cartesiano, alternalidad binaria, probabilidades, clasificación de figuras geométricas son puestos en juego en estos ejemplos desde un lugar dinámico, en contexto lúdico, con pluralidad de variables en un mismo problema que favorecen modalidades de pensamiento muy diversas, promoviendo la aparición de estrategias de resolución a partir de procedimientos no estereotipados.

EL DISEÑO

Desde el comienzo tuvimos claro que el trabajo debía estar estructurado para un trabajo en dupla pedagógica. El tiempo curricular debía ser el de la clase de Matemática y el de la clase de Ajedrez. La clase de Matemática necesitaba mantener su naturaleza, aunque apoyada en recursos de Ajedrez, a la vez que la clase de Ajedrez debía mantener también su naturaleza, pero en la que se relacionaran conceptos matemáticos vinculados.

Nos propusimos pensar en una secuencia en donde en ocasiones el trabajo en Matemática o en Ajedrez funcionara como disparador para la otra, o como instancia de reflexión o forma de pensar un mismo concepto desde otro lugar, o como forma de dar sentido a los conocimientos que se van construyendo al establecer relaciones y poner en acción las posibilidades de estas.

Profundizando en la idea de secuencia vimos que, para planificarla, no era suficiente pensar en un conjunto de actividades aisladas, inconexas, aunque todas hicieran referencia a una noción. Necesitábamos pensar en un propósito que orientara la elección y que las fuera conectando en un recorrido que pudiera ser especificado en términos de lo enseñado y aprendido. Así, para el segundo ciclo realizamos un recorte del contenido «Numeración racional», específicamente, parte-todo, fracciones equivalentes. Para el primer ciclo decidimos tomar el contenido «Operaciones» y hacer un recorte que nos permitiera elaborar estrategias de cálculo mental.

Por otro lado, vimos que, tan importante como la elección de las actividades, la gestión de la clase era sustantiva. A la vez que debíamos pensar el período de tiempo en el que se realizaría.

Consecuentemente, si pretendíamos enseñar nociones de matemática y de ajedrez logrando aprendizajes disponibles para ser utilizados en otras situaciones futuras, debíamos hacerlo poniendo a los alumnos en situación de resolver problemas y que el trabajo en la clase con esos problemas les permitiera la producción y validación de procedimientos y soluciones.

Asimismo, las nociones a enseñar deberían aparecer contextualizadas de tal forma que otorgaran significado para los alumnos y posibilidades de validación aún cuando no tuviesen disponibles los conocimientos matemáticos necesarios para ello. Por ende, debía realizarse la descontextualización posterior que permitiera identificar el conocimiento que funcionó como instrumento para resolver, de forma que pudiese ser reutilizado. Esto significa que aquello que pudo haberse elaborado en el contexto del juego debía abordarse también en un contexto matemático, despegado del juego, para que ese conocimiento pudiese ser reconocido y reutilizado.

También era necesario contemplar la diversidad de conocimientos de la clase a través de la posibilidad de adecuar los problemas, para que fueran verdaderos desafíos para todos los alumnos y se pudiera modificar alguno de sus componentes, constituyéndose así en variables didácticas.

PARA MUESTRA, UN BOTÓN...

A continuación se presenta una de las secuencias elaboradas, la mencionada con anterioridad para el segundo ciclo. Fue presentada a los alumnos bajo el título Proyecto Cleopatra. Este título simula una estrategia de combate y tiene relación con el contexto utilizado que se mantiene en el desarrollo de toda la secuencia.

PROYECTO CLEOPATRA

INTRODUCCIÓN

En este proyecto conocerás a Cleopatra, la gran reina de Egipto. Inteligente, valiente y gran estratega. La llamaban *reina del Nilo*. Marco Antonio y Cleopatra se enfrentaron a las tropas de Marco Bruto para proteger su tierra.

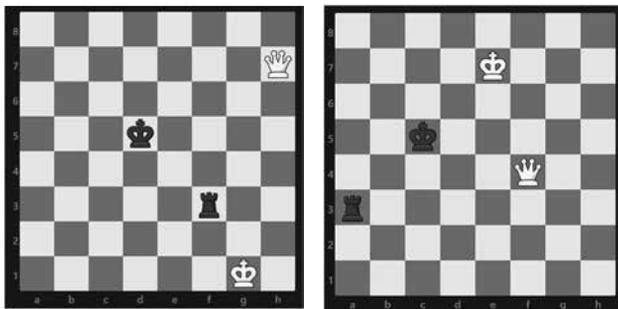
A través de sus épicas batallas aprenderás a dar jaque mate a un rey solitario con el poder de tu dama y pondrás en juego tus conocimientos matemáticos para aprender otros nuevos.

ACTIVIDAD 1 (CLASE DE AJEDREZ)

Marco Bruto había huido a Grecia y se ocultaba junto a su ejército en Mileto, una de sus ciudades diseñada en forma de *damero*. Fue Hipodamo de Mileto, en la antigua Grecia, quien «inventó» —¡hace 2500 años!— el diseño de las ciudades con calles rectas y manzanas de forma cuadriculada, como el tablero de ajedrez. ¡Y por eso la ciudad lleva su nombre!

MARCO ANTONIO Y CLEOPATRA ENTRENAN SUS MÉTODOS

Luego de haberlo planeado minuciosamente, el rey y la reina comenzaron a entrenarse en sus tácticas y estrategias. ¡Nada tenía que fallar! Dispusieron un tablero de ajedrez imitando al damero de la ciudad de Mileto, y colocaron las piezas en lugares claves.

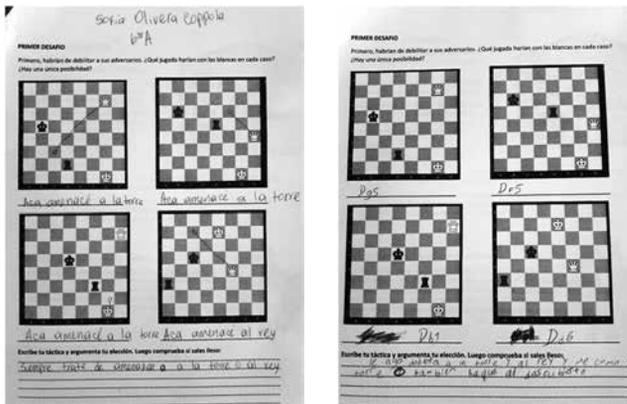


PRIMER DESAFIO

Primero, habrían de debilitar a sus adversarios. ¿Qué jugada harían con las blancas en cada caso? Piensa en los ataques dobles, y también en cómo se podría defender Marco Bruto de cada uno de ellos. Elige el que lo deje indefenso.

ESCRIBE TU TÁCTICA Y LUEGO COMPRUEBA SI SALES ILESO

Se muestran ahora dos ejemplos muy claros de las distintas elaboraciones que hicieron los chicos acerca de esta propuesta, y cómo fue reabajado en la clase siguiente.



En la imagen de la izquierda, el alumno señala las jugadas con flechas y explica su idea en forma de texto. Y en la explicación de su táctica pone: «Siempre traté de amenazar a la torre o al rey».

Es interesante ver cómo en el problema número 2 da con la jugada correcta (Df6, que ataca en simultáneo a la torre y al rey), pero como su concepto era que debía ir en busca de uno de los dos, no pudo visibilizar el logro de su jugada concreta.

En el segundo ejemplo, el alumno nombra las jugadas en términos de nomenclatura ajedrecística.¹ Y su fundamentación dice: «Le hago doblete a la torre y al rey y me como su torre. O también jaque al descubierto» (sic).

Aquí podemos advertir una noción conceptual más compleja, al comprender que no era condición suficiente el atacar una sola pieza para poder capturarla. Hay además una coherencia muy clara entre el concepto y las jugadas que propone para lograrlo, que son todas correctas excepto en el tercer ejercicio, ya que la jugada aparentemente ganadora Dh1, permite la defensa Re4 (la jugada correcta era Db7).

1 Por sistema de coordenadas: la inicial en mayúscula de la pieza que se mueve y luego la letra que nombra a la columna y el número indicativo de la fila.

En la siguiente clase hicimos un análisis de las respuestas que dieron los grupos, en forma de categorías, para contrastarlas, elegir provisoriamente la que más nos parecía satisfactoria y compararlas luego con las jugadas concretas (reales y aparentes) y ver si esa formulación era suficiente para considerarla válida en todos los casos.

Como vimos en el ejemplo, y agrupando de manera provocadora las respuestas dadas por los grupos, escribimos en el pizarrón las dos grandes formas de pensar el problema que expresaron:

- Tengo que atacar al rey y a la torre
- Tengo que atacar al rey o a la torre.

A partir de la identificación de estas dos respuestas, lo primero que hicimos fue un pequeño análisis semántico para hacer notar que la diferencia entre ambas era la *o* y la *y*. Preguntamos si eso cambiaba el sentido de una respecto a la otra y tuvimos una respuesta unánime acerca de que sí.

Luego anotamos en el pizarrón las jugadas propuestas para el tercer ejercicio, las agrupamos según si cumplían la primera o la segunda premisa y discutimos cuál de las dos estrategias era más adecuada. Al elegirse la primera, la decisión quedó reducida a las tres posibilidades que se circunscribían a ella: Dh1, Dh5 y Db7.

Allí dejamos un tiempo para que en equipos compararan las tres posibilidades, anticipándoles que deberíamos ponernos ahora en el lugar de nuestro rival y pensar si disponía de alguna jugada que le permitiera desbaratar nuestros planes.

Finalmente, un grupo encontró que la jugada Re4 era útil para defenderse del ataque Dh1, y luego otro razonó que la misma jugada también servía para neutralizar el de Dh5. Por consiguiente, concluimos que Db7 era la mejor jugada, y formulamos el concepto así:

- Tengo que atacar al rey y a la torre, cuidando que mi dama no quede en peligro y observando que mi rival no pueda defender sus piezas entre sí.

Esta forma de *hacer ajedrez* está claramente emparentada con la de *hacer matemática* que promovemos: analizamos una situación puntual, generamos un ensayo conceptual, lo bajamos nuevamente a lo particular contrastándolo con otros casos similares y verificamos que el concepto funcione, para ver si lo mantenemos, lo fortalecemos o lo reemplazamos por uno nuevo.

SEGUNDO DESAFIO. ¿CÓMO ENCERRAR A MARCO BRUTO?

Cleopatra y Marco Antonio sabían que el segundo paso era comenzar a acorralar al rey adversario.

—Tengo una estrategia infalible para acorralar a Marco Bruto —dijo Cleopatra—. Si acercamos la dama al rey adversario tanto cuanto sea posible, generaremos un

corralito del que nunca podrá escapar. Paso a paso lo iremos reduciendo hasta que quede en una celda muy pequeña, donde le daremos mate.

Marco Antonio comprendió que al rey negro ahora solo le quedaban las 16 casillas que están dentro del cuadrado que está entre la primera y la cuarta fila y las columnas *a* y *d*.

COMENTARIOS

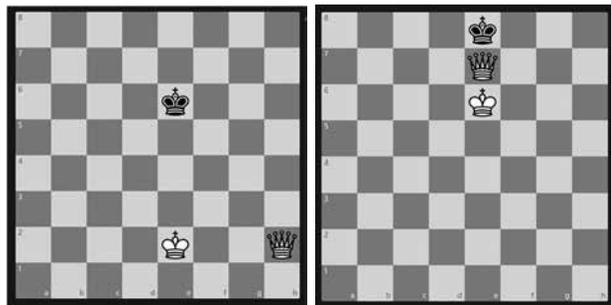
En esta clase de Ajedrez hay diferentes focos:

1) Lectura:

- Leer la información que pone el juego en contexto
- Interpretar la estrategia

2) Desde el *hacer* en el juego:

- Anticipar la jugada
- Realizarla
- Validar la estrategia anticipada.



Observen que la posición es de jaque mate: la dama ataca al rey negro y vigila todas las casillas de escape. Al mismo tiempo, el rey blanco impide que el rey negro se salve comiendo a la dama blanca.

Es muy interesante comentar el proceso que se dio en la clase cuando trabajamos esta propuesta y visibilizar cómo el contenido matemático no solo fue apareciendo, sino que además ayudó a conceptualizar en términos ajedrecísticos lo que estábamos trabajando.

P: Vamos a suponer que Cleopatra es la reina blanca y Marco Antonio el rey blanco y tienen que darle jaque mate a Marco Bruto, que es el rey negro.

Partimos de esta posición.

P: Primero pensemos en el final de la jugada, la situación a la que queremos llegar. ¿En qué parte del tablero está el rey negro?

A: En la banda.²

P: ¿Es posible que $7/16$ sea la fracción de las casillas que representa la banda del tablero?

A: No.

P: Bueno, quiero que me digan cuál es la fracción que representa la banda del tablero.

A: $28/64$.

P: ¿Entonces no es $7/16$?

A: Sí. Porque $28/64$ es lo mismo que $14/32$. que es lo mismo que $7/16$.

P: Bien, entonces en la banda del tablero ustedes dijeron que es adonde tengo que llevar al rey para poder ganar. Pero el rey sabe que a esas 28 casillas no puede llegar porque, si no, está perdido. ¿Cómo hago para obligar al rey para que vaya hasta ahí? Les propongo algunas jugadas para que elijan: Dh5, Dh6, Df4. ¿Qué opinan?

A: (Se oyen respuestas desordenadas)

P: Vamos a razonarlo juntos. Por un momento olvidémonos de las casillas que domina la dama por la diagonal. Quedémonos solo con la vertical y horizontal y pensemos esto: cada vez que coloco a la dama en un lugar, ¿divido al tablero en cuántos rectángulos?

A: 4.

P: ¿Son iguales? ¿Podría ubicar a la dama en algún lugar que divida al tablero en cuatro cuadrados iguales?

A: No, porque tiene casillas pares en todos sus lados.

P: Muy bien. El rey adversario quedará en uno de esos cuadrantes, y nosotros queremos que sea el más chico. ¿Y el rey? ¿Quiere estar en el cuadrante más grande o más chico?

² Llamamos *banda* del tablero al conjunto de casillas del borde de este: a la totalidad de las columnas *a* y *h*, y de las filas 1 y 8.

A: En el más grande.

P: Entonces, si yo coloco la dama en Dh5...

A: El rey ya está en el cuadrante más chico.

P: Y si juego Dh6, ¿que pasa? ¿Qué creen que haría el rey?

A: Podría elegir a qué cuadrante se mueve, y elegiría el más grande.

P: Entonces, ¿cuál es mejor?

A: Dh5.

P: ¿Qué fracción representa el cuadrante a8-a6-g8-g6?

A: $21/64$.

P: en Df4, ¿cuál es el cuadrante?

A: e5-a5-a8-e8.

P: ¿Y con qué fracción lo representamos?

A: $20/64$.

P: ¿Y esa fracción es equivalente a...?

A: $10/32$ o $5/16$.

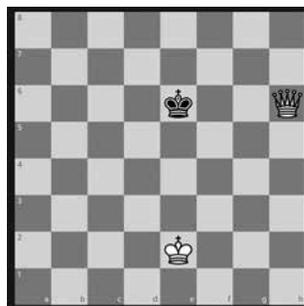
P: ¡Muy bien! ¿Qué fracción es más chica, entonces? ¿ $5/16$ o $21/64$?

A: $5/16$.

P: ¿Cuál es la jugada más conveniente?

A: Df4.

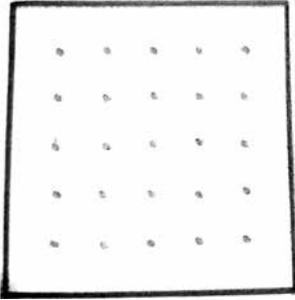
Posición después de la hipotética jugada Dh6.
El rey negro podría elegir entre mover a la fila 7,
quedando en el cuadrante más pequeño,
o a la fila 5 y quedar en el cuadrante mayor



ACTIVIDAD 2 (CLASE DE MATEMÁTICA)

Hipodamo de Mileto está diseñando una nueva ciudad. En el centro de ella propone hacer una plaza como se muestra en el dibujo. Quiere que haya la misma superficie destinada a espacios verdes que a caminería.

CONSIGNA



1) Pinta todo el cuadrado de verde y gris como más te guste, respetando la condición de igualdad de superficies para cada fin.

2) Explica cómo hiciste para pintar la misma cantidad de cada color. ¿Cómo puedes estar seguro?

COMENTARIOS

En esta clase se recupera la idea de damero para problematizarla, con el objeto de introducir los números racionales vinculados a la medida (superficie).

Si bien en la cuadrícula presentada no están dibujados los cuadrados como en el tablero de ajedrez, al estar los puntos marcados los alumnos podrán recrearlos y pintar de la misma manera que el tablero. También podrán ensayar otras formas de dividir el cuadrado, de manera que los lleve a pintar la mitad de cada color. Si estas otras opciones no aparecieran, el maestro intervendrá para que aparezcan. Puede ser con la pregunta: «¿Hay una única posibilidad?», o introduciendo una a modo de ejemplo. También podrá preguntar: «Si hacemos más divisiones, ¿cómo hacemos para pintar la mitad de cada color?» (para ello, el maestro deberá tener varias cuadrículas por niño e invitarlo a ensayar diferentes diseños).

CONTENIDOS INVOLUCRADOS: PARTE-TODO, FRACCIONES EQUIVALENTES

Los conocimientos matemáticos que circularán serán las fracciones equivalentes a $\frac{1}{2}$.

En la puesta en común se confrontarán diferentes procedimientos seleccionados por el maestro previamente como los más interesantes para discutir.

Dependiendo de los procedimientos desplegados se podrá preguntar:

- ¿Al pintar alternadamente un cuadrado de cada color, quedó pintada la mitad de cada color? ¿Por qué?
- En esta división en tres partes, ¿quedó pintada la mitad de cada color?

¿Por qué?

- En estas otras divisiones ¿también quedó pintada la mitad? ¿Por qué? ¿Cómo podemos estar seguros?

La conclusión matemática a la que se pretende arribar es que se puede dividir el cuadrado en múltiplos de dos y pintar la mitad de las divisiones de cada color. Entonces $\frac{1}{2}$ es equivalente a $\frac{2}{4}$, $\frac{4}{8}$, $\frac{6}{12}$, $\frac{8}{16}$...

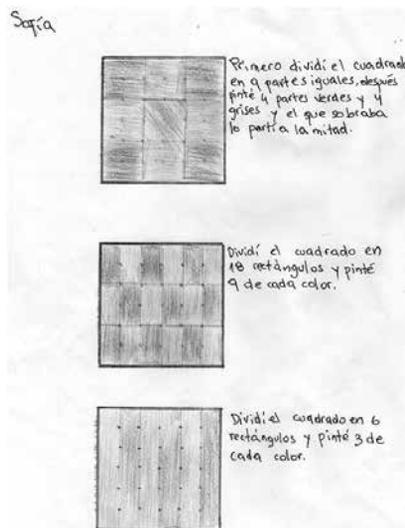
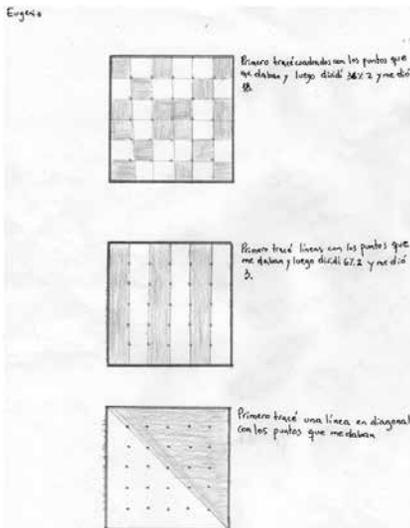
También se podrá concluir —si surge de las explicaciones de los niños o, si no, será necesario provocarla— que $\frac{1}{4}$ es la mitad de $\frac{1}{2}$, y si pinto dos de $\frac{1}{4}$, estoy pintando $\frac{1}{2}$. Lo mismo con las otras fracciones.

El foco está puesto, desde la escritura, en explicar su forma de resolución dando razones matemáticas (al preguntar cómo pueden estar seguros, deben argumentar matemáticamente).

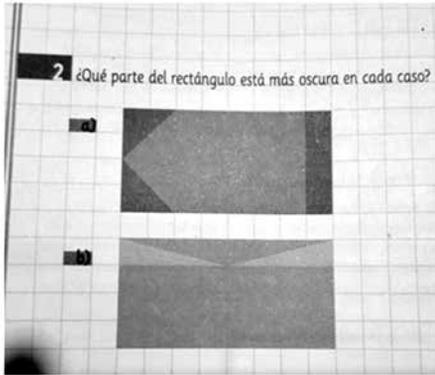
El foco, desde el hacer, está en:

- Hay un trabajo exploratorio con las diferentes divisiones.
- Anticipación de las divisiones para poder pintar la mitad.
- Validación de lo realizado a través de argumentos matemáticos.

Se presentan a continuación algunas fotos que dan cuenta de los trabajos realizados por los niños, en los que se puede observar diversos modos de pensar en la solución del problema, que se ponen de manifiesto en las diferentes estrategias utilizadas.



ACTIVIDAD 3 (CLASE DE MATEMÁTICA)



Tomada de Broitman y otros (2012). *Explorar en Matemática*, 6. Santillana.

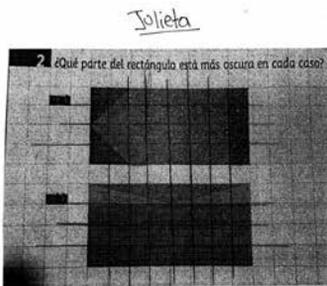
COMENTARIOS

Contenido involucrado: parte-todo, fracciones equivalentes.

En este problema se vuelve a recurrir a las relaciones entre medios, cuartos y octavos, y de esas partes con el entero. Los puntos sobre los lados podrían servir como recurso para trazar algunos

segmentos que ayuden a determinar en cuántas partes iguales estaría subdividido o bien cuántas entrarían en el entero.

En la puesta en común se retoman las conclusiones arribadas en la actividad anterior como posible fundamentación o explicación de los niños sobre lo realizado.



(tomado de "Explorar en Matemática 6" Broitman y otros, Santillana 2012)

hay 8 columnas y dos pintadas entonces hay $\frac{2}{8}$
 hay 28 cuadrados pintados $\frac{28}{32}$



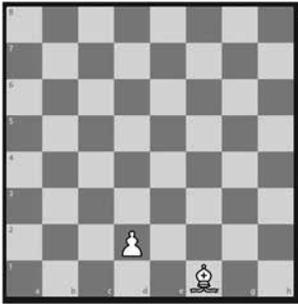
(tomado de "Explorar en Matemática 6" Broitman y otros, Santillana 2012)

Me di cuenta porque calculé si una figura está por la mitad y la otra también la miro entonces me queda un entero en este caso.
 24 estándares
 32
 $\frac{8}{32}$ están oscuros
 4 estándares
 32
 $\frac{4}{32}$ están oscuros

ACTIVIDAD 4 (CLASE DE AJEDREZ)

1) Cleopatra y Marco Antonio se dieron cuenta de que si querían pensar en una estrategia que les diera la victoria, debían saber las posibilidades de movimientos de cada una de sus piezas (o soldados) conociendo por qué parte del tablero (o campo de batalla) puede desplazarse cada uno.

¿Qué parte del tablero recorre el alfil en su movimiento? ¿Y la torre? ¿Y el caballo? ¿Y el peón? ¿Y el rey?



Este cuestionamiento sobre las partes, que podría vincularse a uno de los aspectos de las fracciones, ofrece enormes posibilidades de trabajo en ajedrez, y ayuda a construir nociones relativas al valor (derivado de la fuerza) de las piezas.

Nos detendremos en lo ocurrido en una de las clases cuando presentamos este tema.

P: Vamos a imaginar que estas dos piezas son dos turistas recién llegados al tablero y empiezan a imaginar por dónde podrán ir a recorrerlo. Entonces los dos miran todas las casillas a las que podrían llegar a acceder en algún momento, y las empiezan a contar.

Ahora miren este peón y piensen todas las casillas que podría llegar a pisar.

A1: La mitad del tablero, porque si avanza no puede retroceder.

A2: Pero cuando come, como lo hace en diagonal, puede pisar una u otra, así que son más.

P: A ver, pensemos qué podría suceder en cada fila y después saquemos la cuenta ¿Cuántas podría pisar en su próximo paso? En la fila 2, ¿cuántas?

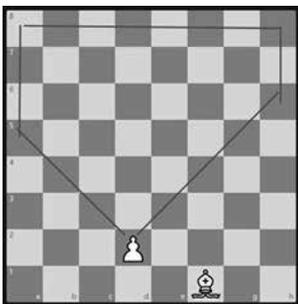
A: 1, la que está.

P: ¿En la fila 3?

A: 3, porque puede comer hacia un lado o al otro, o avanzar un paso.

P: ¿En la fila 4?

A: 5.



Espacio vital del peón: su máxima amplitud la da el avance en diagonal en uno u otro sentido, que se produciría si en todas las jugadas va capturando una pieza. Dentro de esta figura, al peón podría corresponderle transitar por cualquiera de estas casillas. Pero no podría moverse nunca a ninguna de las que están fuera del perímetro.

P: *¿En la fila 5?*

A: 7.

P: *¿En las filas 6, 7 y 8?*

A: 8 en cada una.

P: *En total son...*

A: 38.

P: *¿Y el alfil cuántas casillas podrá pisar?*

A: *La mitad, porque solo puede ir por las blancas.*

P: *¿Quién tiene una fracción más grande del tablero para pisar?*

A: *El peón puede pisar una fracción más grande. El alfil 32/64 y el peón 38/64.*

P: *¿Lo hubieran imaginado?*

A: No.

P: *¿Y la torre?*

A: *Por todo el tablero.*

P: *¿Y qué fracción es esa?*

A: 1.

A: 64/64.

A: El 100%.

P: *¿Y si les digo que la torre puede mover por 49/49 del tablero, estaría bien o mal?*

A: *(Dudas). Mal, porque son 64...*

A: *Bien, porque igual es el 100%.*

ACTIVIDAD 5 (CLASE DE MATEMÁTICA)

Cleopatra se mareó mucho con las diferentes fracciones que expresan un mismo número y para tratar de comprender mejor les propuso el siguiente juego.

MATERIALES:

17 tapitas. En cada tapita está escrita cada una de las siguientes fracciones: $\frac{1}{2}$, $\frac{2}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{4}{4}$, $\frac{5}{4}$, $\frac{2}{8}$, $\frac{4}{8}$, $\frac{6}{8}$, $\frac{8}{8}$, $\frac{10}{8}$, $\frac{12}{8}$, $\frac{14}{8}$, $1\frac{1}{2}$, $1\frac{1}{4}$, $1\frac{2}{4}$

REGLAS DE JUEGO:

Se juega en grupos de cuatro alumnos. Un alumno por vez es Cleopatra y elige una de las tapitas. Cada integrante del grupo debe elegir todas las tapitas que pueda que sean equivalentes a la elegida por Cleopatra y anotarla en la siguiente tabla:

Partida	Fracción elegida por Cleopatra	Fracciones equivalentes seleccionadas	Puntaje

Cuando consideren que no tienen más tapitas para elegir, entre todos controlan las tapitas elegidas por cada uno. Cada acierto es un punto. Por cada tapita que no sea correcta se descuenta un punto. Si quedaron tapitas correctas que no fueron elegidas, cada jugador descuenta un punto. Gana el jugador que al cabo de cinco vueltas suma más puntos.

COMENTARIOS

En este juego se intenta recuperar algunos de los conocimientos que los alumnos vienen trabajando sobre los medios, cuartos y octavos y las respectivas equivalencias. Supone un avance respecto a las anteriores actividades introduciendo fracciones menores, mayores e iguales que 1, y expresiones mixtas.

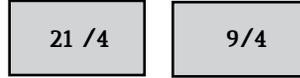
En una puesta en común sobre lo ocurrido en el juego a partir de las tablas se podrá reflexionar sobre los aciertos y errores, y fundamentarlos.

Se podrá realizar un listado de fracciones equivalentes y sobre los aspectos a tener en cuenta para seleccionarlas.

ACTIVIDAD 6 (CLASE DE MATEMÁTICA)

Otro día Cleopatra decidió jugar el mismo juego con otras fichas.

1) Marco Antonio dice que estas dos fichas son equivalentes. ¿Tiene razón?



2) La suma de las dos fichas oscuras, ¿a cuál de las fichas claras sería equivalente?



COMENTARIOS

La primera parte de esta actividad es de evocación del juego, con números que no circularon en el juego, con el objeto de que los alumnos pudieran recurrir a lo que se pudo haber elaborado en la puesta en común acerca de cómo obtener fracciones equivalentes.

La segunda parte introduce la suma de fracciones por medio del cálculo mental apelando a las fracciones equivalentes. Se espera que los alumnos puedan pensar $1/2$ como $2/4$ para poder determinar que la suma de las fichas oscuras es $7/4$. Y luego comparar con las fichas claras. Podrán pensar a la ficha $1\frac{3}{4}$ como $4/4 + \frac{3}{4}$ y ver que es igual a la suma o pensar a la ficha $6/6$ como 1 y descartarla porque $7/4$ es mayor que 1.

ACTIVIDAD 7 (CLASE DE AJEDREZ).

ACTIVIDAD DE CIERRE O EVALUACIÓN: LA BATALLA FINAL

Finalmente, llegó el día de la batalla. La lucha fue dura y, tal como previó Cleopatra, tuvieron que perseguir a Marco Bruto que se ocultaba entre las columnas de los monumentos de Mileto.

Finalmente, Cleopatra y Marco Antonio lograron atrapar a Marco Bruto y registrar todas las jugadas en su papiro. Pero, en un descuido, cayó agua sobre las anotaciones de los reyes... ¡y gran parte de lo anotado se borró!

¿Te animas a reconstruir la jugada y así descubrir cómo atraparon a Marco Bruto entre las columnas de Mileto?

1. _ _ _ Re6
2. Dg5 Rd7
3. _ b _ Rc7

4. _ _ 7 Rc8
5. Rc _ Rb8
6. Db7 mate

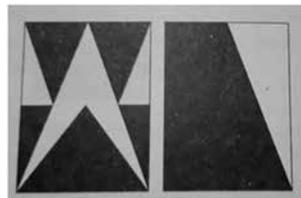


Hay una dificultad relacionada a cómo decodificar la información existente para hallar la faltante. Una propuesta muy propia del hacer matemático, planteada desde el ajedrez.

Por ejemplo, para poder saber cuál fue la primera jugada de las blancas, la pista que tenemos es la que nos ofrece la segunda jugada del mismo bando, cuando la dama blanca movió a g5, algo imposible desde su ubicación actual. Eso nos dice que fue la dama blanca la que se movió a una casilla desde la que pudiera luego acceder a g5. Y la única jugada posible para que así sea era Dc5.

ACTIVIDAD 8 (CLASE DE MATEMÁTICA) EVALUACIÓN

Luego de la batalla final se repartieron la ciudad de Ajudrópolis. Cleopatra y Marco Antonio hicieron dos diseños de reparto. En cada caso Cleopatra y Marco Antonio se quedarían con la parte negra y Marco Bruto con la blanca. Marco Bruto decidió quedarse con el primer diseño, pues consideró que en este se quedaba con mayor parte de la ciudad que si elegía el segundo diseño.

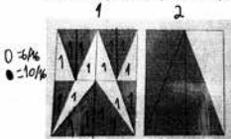


Tomada de Broitman y otros (2012).
Explorar en Matemática, 6. Santillana.

- 1) ¿Estás de acuerdo con Marco Bruto? ¿Por qué?
- 2) Expresa con una fracción la parte que le corresponde a Marco Bruto y la parte que le corresponde a Cleopatra y Marco Antonio.

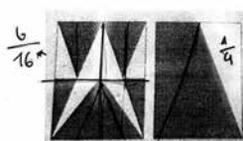
Manuel

Luego de la Batalla final se repartieron la ciudad de Ajudrópolis. Cleopatra y Marco Antonio hicieron dos diseños de reparto. En cada caso Cleopatra y Marco Antonio se quedarían con la parte azul y Marco Bruto con la blanca. Marco Bruto decide quedarse con el primer diseño pues considera que en este se quedaba con mayor parte de la ciudad que si elegía el segundo.



- 1) ¿Estás de acuerdo con Marco Bruto? ¿Por qué? *Si, porque en la 1 se queda con $\frac{10}{16}$ y en*
- 2) Expresa con una fracción la parte que le corresponde a Marco Bruto y la parte que le corresponde a Cleopatra y Marco Antonio. *Marco Bruto le corresponde $\frac{10}{16}$ y Marco Antonio $\frac{6}{16}$*

Luego de la Batalla final se repartieron la ciudad de Ajudrópolis. Cleopatra y Marco Antonio hicieron dos diseños de reparto. En cada caso Cleopatra y Marco Antonio se quedarían con la parte azul y Marco Bruto con la blanca. Marco Bruto decide quedarse con el primer diseño pues considera que en este se quedaba con mayor parte de la ciudad que si elegía el segundo.



Como el doble de $\frac{1}{4}$ es $\frac{2}{8}$ y el doble de $\frac{3}{8}$ es $\frac{6}{16}$ $\frac{6}{16}$ es más que $\frac{4}{16}$ entonces le conviene quedarse con la primera

- 1) ¿Estás de acuerdo con Marco Bruto? ¿Por qué?
- 2) Expresa con una fracción la parte que le corresponde a Marco Bruto y la parte que le corresponde a Cleopatra y Marco Antonio.

CONTINUARÁ...

Este proyecto tuvo para sus protagonistas un largo tiempo de maduración, de tiempos de avances veloces y tiempos de silencio... esos tiempos en que la vorágine del día a día nos pone de cara a otras urgencias y nos aleja de estas otras cosas que nos motivan, pero que ceden ante lo irrenunciable.

Un proceso de un largo año y medio en el que abundaron también conversaciones con nuestras compañeras, pequeños ensayos de posibilidades de implementación, talleres con el equipo docente en los que debatimos la idea y analizamos detalles de sus formas posibles de aterrizaje. Todos esos pasos, esos componentes que se iban forjando a fuego lento, nos dejaron un terreno mucho más trabajado para una implementación más potente, aunque también menos prolongada en el tiempo.

Por eso visualizamos que este proyecto aún está dando sus primeros pasos. Nos proponemos avanzar en el año 2018 con nuevas experiencias en los dos ciclos de Primaria, y establecer para 2019 unas bases de trabajo planificado con y desde los propios equipos docentes.

Vislumbramos que hay unos modos de hacer docente que tienen potencial de desarrollo. Un desarrollo que necesita tiempos de maduración propios, que necesita de acuerdos, de aproximaciones de los distintos actores, de meditaciones, planificaciones, ensayos...

Esperamos próximamente poder contarles mucho, mucho más.

BIBLIOGRAFÍA

- AGRASAR, M., y CHEMELLO, G. (2016). «Enseñar construyendo una red de conocimientos, los aportes didácticos de las secuencias de enseñanza», *Quehacer Educativo*, n.º 140, diciembre, Montevideo.
- SADOVSKY, P. (2005). *Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- SARLÉ, P. (2016). «La inclusión del juego en las salas de educación infantil: espontaneidad o regulación», *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, vol. 5, n.º 2, Santiago de Compostela.
- SCHEINES, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.
- SCHEINES, G. (1991). «Las reglas del juego», *El Correo de la Unesco*, mayo, pp. 19-21.
- ZABALZA, M. (2016). «La felicidad de jugar», *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, vol. 5, n.º 2. Santiago de Compostela.

Más allá del aula: un mundo de aprendizajes

Darío Greni Olivieri, Mónica Macedonio

12

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Primaria.

Institución: Escuela rural n.º 88 «Alfred Nobel».

Departamento: Canelones.

Clases: 5.º y 6.º años.

Áreas: Ciencias de la Naturaleza, Lengua.

Participantes: Alumnos, docentes de ambos grados, Biólogo, Ingeniera química y Referente GLOBE en Uruguay.

RESUMEN

El trabajo que aquí se presenta hace referencia a un proceso de aprendizaje que se llevó adelante con los grupos de 5.º y 6.º años a lo largo de todo el ciclo educativo. En particular se empleó una propuesta pedagógica-didáctica llamada *enseñanza de la ecología en el patio de la escuela*, la cual se conjugó con la propuesta que se ha venido trabajando durante décadas las ciencias de la naturaleza, dando como resultado una nueva forma de abordar los contenidos de esta área. Este nuevo acercamiento hizo posible el involucramiento total del alumnado, que se apropió de la investigación y la llevó a un nivel de análisis digno de ser destacado.

Fue un trabajo verdaderamente significativo, que aportó, desde la especificidad, un gran cúmulo de saberes plausibles en cada una de las exposiciones de los alumnos, así como también en el proceso desarrollado.

Además, se contó con la incorporación de diferentes especialistas que enriquecieron la investigación y aportaron, desde sus saberes, información que enriqueció el trabajo de aula. Un biólogo, una ingeniera química, un profesor universitario. Todos ellos formaron parte de esta dinámica educativa que redituó en una nueva forma de hacer ciencias naturales.

INTRODUCCIÓN

En este centro educativo el trabajo con el medio se vive diariamente, pues se encuentra en un ámbito rural. Se trata de un medio que facilita y posibilita el trabajo práctico del alumnado. En un primer momento se pretendió apoyar la iniciativa de un biólogo de la localidad de Canelones que buscaba que un área determinada fuera expropiada y convertida en un espacio verde protegido, no solo desde el punto de vista de la flora, sino también de la fauna que allí se encuentra. Se trabajó en talleres con dicho profesional, buscando siempre el análisis y la reflexión sobre las acciones que realiza el hombre en el medio y que modifican a este, de una manera u otra. El papel de los alumnos fue fundamental.

Se busca formar en los niños un espíritu crítico y reflexivo, convirtiéndolos en agentes participativos a la hora de tomar decisiones. El trabajo en ciencias naturales hace posible el desarrollo de determinadas habilidades cognitivas que les permite conocer y comprender el medio en el que habitan.

Según Dibarboure (2009), la capacidad de formular preguntas investigables

[...] se relaciona con la característica de los niños que es de ser curiosos. [...] las preguntas que pretendemos que ellos formulen no tienen tanto que ver con el qué, sino con el cómo y el por qué... Para ello será necesario enseñar a preguntar, y ese enseñar debe estar asociado a situaciones de enseñanza concreta. (p. 24)

Objetivos:

- Contribuir a desarrollar un espíritu crítico.
- Fomentar la flexibilidad intelectual.
- Apreciar el trabajo en equipo respetando y valorando las opiniones ajenas.

Tomando como referencia este último punto, el alumnado es llevado a la necesidad de realizar trabajo en forma conjunta con sus pares, intercambiando opiniones, argumentos e ideas. El eje principal del centro educativo pasa también por estos lineamientos, ya que el ser humano vive en sociedad, se relaciona y establece lazos de acuerdo a sus necesidades. Por ello, la argumentación, parte esencial del discurso, se refuerza en instancias en las cuales se debe debatir acerca de los procedimientos a emplear, las observaciones a realizar, la interpretación de datos.

Para contar con argumentos válidos, es necesaria una búsqueda de evidencias que fundamenten esos argumentos. Esa búsqueda se da en cada una de las salidas de campo, en los relevamientos y las interpretaciones de los datos obtenidos. Así, la interpretación de la información debe ser realizada con pensamiento crítico y autónomo.

La investigación es de los alumnos y eso hace posible que se *adueñen* de ella. Así, el trabajo se da de una manera mucho más práctica y significativa: investigan para su proyecto. En ellos está la responsabilidad de llevarlo adelante y el compromiso hace que la participación se dé con ganas y con ansias de aprender.

Se cree que despertar todo eso en un niño es algo que cualquier centro educativo de nuestro país busca día a día:

La ciencia es un proceso colectivo que implica producción y construcción de realidades; forma, construye y reconstruye las realidades. La actividad científica se desarrolla sobre sistemas de valores que generan códigos y jerarquías éticas. De lo que se desprende una relación entre ideología y ciencia. (ANEP, 2008, p. 82)

LA EXPERIENCIA

Previo al comienzo de esta propuesta se trabajó con diferentes especialistas en la temática específica, buscando el apoyo entre docentes, intercambiando propuestas y actividades a realizar.

Un biólogo, una docente especializada en el trabajo con clubes de ciencias y la representante de GLOBE en Uruguay integraron esta propuesta comenzada en 2016. Varios talleres formaron parte de la currícula específica de clase, haciendo posible una mayor integración entre el alumnado y fomentando la participación colaborativa con un fin en común.

Progresivamente, cuando los niños se sintieron más idóneos en el tema, se integró al trabajo todo lo referente a las salidas de campo. Previamente se emplearon los protocolos que serían aplicados en nuestros sitios de muestreo y se analizaron los datos. Luego se tomó un sitio cercano a la escuela para realizar una práctica y así aprovechar al máximo las salidas siguientes.

Los alumnos fueron quienes determinaron los sitios a ser visitados y quiénes debían ir a ellos. Se observó una participación activa y una argumentación con fundamento a la hora de establecer los delegados de clase. El trabajo fue llevado adelante con compromiso y bajo los lineamientos establecidos de antemano; no fue imposición, sino que ellos tomaron el proyecto y se adueñaron de este.

A nivel del aula se trabajó todo lo referente a:

- Análisis de tipologías textuales: informes, protocolos y noticias.
- Lectura de documentos científicos.
- Análisis estadístico de la información.
- Correcto manejo de instrumentos de ciencias: microscopio, lupa.
- Ubicación espacial empleando GPS y brújula.

- Debate acerca del porqué de los resultados obtenidos.
- Argumentación sobre sus puntos de vista.
- Importancia del cuidado de los recursos naturales.

ACTIVIDADES GRUPALES

Las actividades grupales se realizaron teniendo en cuenta los siguientes lineamientos y según ciertos criterios que contemplaban las variadas potencialidades del alumnado:

- **Potenciar el trabajo en equipo; valorando la opinión del otro.** Este punto es la base fundamental a la hora de implementar una propuesta colectiva, ya que los puntos de vista diferentes son los que enriquecen la investigación.
- **Favorecer el desarrollo del cuestionamiento constante:** el trabajo grupal no solo se enriquece en el opinar, sino que también en el cuestionar. Preguntarse el porqué de los resultados, extraer ese análisis y enriquecerlo con una retroalimentación hace posible que los niños comprendan mejor lo que están investigando.
- **Preguntar y repreguntar:** toda investigación parte de una pregunta investigable que, a medida que avanzamos, puede ser reformulada o replanteada, obteniendo así un *feedback* necesario para que las variables intervinientes sean tomadas en cuenta y no queden libradas al azar.
- **Análisis y producción de escritura específica de la materia:** trabajar en ciencias conlleva una nueva forma de escribir que difiere de lo típico en el aula. Un artículo científico, un informe, poseen una estructura propia que debe ser enseñada. Aquí entra el apoyo de textos modélicos que son analizados, que «requiere que los alumnos vayan más allá de los límites de sus propias experiencias para familiarizarse con nuevos sistemas explicativos, nuevas formas de usar el lenguaje y otros estilos de construcción del conocimiento» (Furman, 2013, p. 45).
- **Necesidad de contar con la palabra de un experto:** más allá de lo que los alumnos pueden investigar por su cuenta en diferentes medios, es necesario el trabajo directo con un especialista. En este caso se apoyó la investigación con un biólogo, una *master training* de GLOBE, un limnólogo, una ingeniera química y un laboratorista. Todos ellos se conjugaron de acuerdo con las necesidades que fueron surgiendo, haciendo posible llegar a una conclusión más acabada y precisa.
- **Disfrutar cada momento:** esto es fundamental a la hora de lograr los mejores resultados: los alumnos deben disfrutar cada paso en la

investigación, no solamente trabajar en ella, sino sentirse parte activa y central, haciendo propio el proyecto. De nada sirve que el docente se acerque a sus niños con una propuesta de trabajo totalmente dirigida: son ellos quienes proponen y el maestro acompaña y enriquece cada una de las etapas transitadas.

LAS SALIDAS DE CAMPO

«Enseñar saberes científicos que permitan construir explicaciones provisorias y reflexionar sobre el medio natural diverso, dinámico y cambiante.» (ANEP, 2008, p. 88)

Las salidas de campo resultaron un desafío que, a medida que el proceso de trabajo avanzaba, contaron con el apoyo de las familias de los alumnos, desde la autorización hasta el traslado a los diferentes sitios.

Los alumnos decidían quiénes debían concurrir y realizar cada tarea precisa, ya que era imposible trasladar a un grupo de más de 30 alumnos y lograr que todos realizaran una actividad acorde a sus potencialidades.

Lograron así establecer grupos de cinco niños que eran llevados a los espacios a analizar y se encargaban de los diferentes protocolos previstos. La calibración y el cuidado de los distintos elementos (termómetro, pehachímetro, tubo de transparencia) fue realizado por los niños, que dieron a la tarea la real importancia que tenía para esta investigación.

Dos niños eran los encargados de seleccionar los tres sectores para extraer los macroinvertebrados que eran colocados en bollones con agua del arroyo y llevados al salón de clase para ser clasificados y contados. Otro se encargaba de diagramar el sitio de muestreo y anotar sus coordenadas, y los últimos dos tomaban el resto de las mediciones. La precisión del trabajo realizado eran tanta que las variables que podían modificar los resultados fueron reducidas al mínimo. Las caras de asombro al encontrar los distintos seres, las expresiones tales como «mirá... está lleno de anfípodos», «ojo con la red, que no se rompa», «lava el termómetro con agua destilada porque no va a medir bien», denotaban el compromiso asumido y el respeto hacia el trabajo grupal. Y eso era fundamental: no estaban haciendo un trabajo para ellos cinco, sino que era una actividad de 30 educandos de 5.º y 6.º años.





Todo lo recogido en cada salida de campo era atesorado en los bollones y baldes con los que contaban y llevados al salón de clase para compartir con el resto de los compañeros. Fue así como los más de 30 alumnos comprendieron qué son los macroinvertebrados, qué características tienen, por qué se agrupan de determinada manera. El empleo de diferentes materiales bibliográficos apoyó esta serie de actividades y les permitió conocer todo aquello que hace referencia a este mundo tan cercano para ellos pero tan desconocido hasta ese momento.

Y, como en todo lo que se realiza en la vida, siempre hay un favorito en la investigación: aquí ese podio era compartido por todas aquellas especies que poseían un alto nivel de sensibilidad a los cambios que se producen en el agua.

Cuando se encontraban con un ser de nivel 8 o 9, los alumnos lo atesoraban cual cofre lleno de monedas de oro y era compartido al ingresar al salón de clase. Allí se buscaban sus características visibles y aquellas que proporcionaban los libros: taxonomía, alimentación, ciclo de vida.

Como docente apreciamos que el trabajo trascendió muchos límites y que los alumnos aprendían sin darse cuenta, haciendo propios una serie de conocimientos específicos de manera natural, partiendo de ellos y adaptándolos a sus necesidades. «Lo más interesante de todo es que los alumnos aprendieron conceptos y competencias muy importantes sin dejar de disfrutar de la clase» (Furman, 2013, p. 45).

En suma, este tipo de trabajos hace posible la interdisciplinariedad y el despertar el gusto por la ciencia vívida y no quedarse en la reproducción mecánica de modelos ya preestablecidos por el colectivo científico.

PALABRAS DE LOS PARTICIPANTES

Una docente:

Como docente de 6.º año participé del proyecto, ya que los alumnos de 5.º y 6.º años trabajaron en forma conjunta en esta actividad. Sostengo que la experiencia resultó muy satisfactoria, ya que los alumnos estuvieron motivados e interesados involucrándose con responsabilidad en la propuesta. Para los alumnos fue una actividad interesante, partieron de un problema que generó la formulación de hipótesis, la puesta en marcha de pequeños diseños experimentales, la comunicación y la elaboración de conclusiones, dentro de un clima de trabajo de discusión, debate, intercambio y crecimiento personal y grupal.

Mónica Macedonio

Uno de los alumnos:

Mi experiencia en Clubes de Ciencia.

En 2017 participé en los clubes de ciencia, que significaron una gran experiencia y aprendizaje. Trabajé en equipo con 5.º y 6.º año, en actividades que enriquecieron mis conocimientos y me generaron responsabilidades. Participar en los clubes de ciencia despertó mi curiosidad por los problemas del ambiente y cómo lo podíamos solucionar.

Representé a mi escuela con mucho entusiasmo en la Feria de Ciencias junto a mi compañero Santiago. Nos sentimos felices de obtener buenos resultados.

Mi familia se sintió orgullosa de mi participación, me apoyó en mis tareas y considera que estimula mi crecimiento personal.

Mariano Aguiar

Padres:

Como padres de Santiago pudimos observar en él un alto involucramiento en todo lo que tiene que ver con el trabajo en grupo y el compromiso en el proyecto de clase. Él se esforzaba para ser parte activa y poseer un discurso claro y preciso a la hora de comunicar todo aquello que estaban realizando.

Nos sentimos muy orgullosos de su desempeño ya que no se quedaba solo con aquello que trabajaba en el aula, sino que buscaba información, reflexionaba y nos fuimos dando cuenta de que ese era su real interés. Verlo involucrado de esa manera fue movilizante para nosotros.

Beatriz Pettinari y Diego Gutiérrez

REFLEXIÓN FINAL

Como reflexión final cabe destacar la importancia del trabajo colaborativo y del rompimiento de los formatos escolares, que hace posible que el alumnado pueda potenciar sus fortalezas, afianzarse en su camino y avanzar hacia otros aspectos de su formación.

Con base en la observación de los resultados obtenidos, este tipo de actividades que involucra a varios actores en el proceso de educación del alumnado y el salir del aula, intercambiar experiencias, observaciones y argumentos, posibilitó que el grupo de niños avanzara en su educación y se interesara aun más por el medio en el cual viven.

Se despertó en ellos el interés por involucrarse y buscar soluciones a problemas que están a la vuelta de la esquina. Comenzaron a trabajar en aquello cercano, plausible y entendible para ellos, mostrando interés y buscando la reflexión personal y grupal.

Prevén continuar con esta modalidad de desempeño en el próximo año, ya que se cuenta con una experiencia mayor en este tipo de tareas y se evaluó que resultan altamente positivas a nivel educativo.

En definitiva, resultó una experiencia gratificante para todos los actores de la comunidad educativa, posicionando al centro educativo en un nuevo rol facilitador de aprendizajes y generador de agentes de cambio.



Nuestros clubes de ciencias los invitan a participar de una clase abierta este próximo martes **12 de setiembre** a la hora **15:00**. Puedes invitar a quien gustes.

Esperamos contar con vuestra presencia.

BIBLIOGRAFÍA

ANEP-CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*.

BOWER, J. (2018). «Scientists and Science Education Reform: Myths, Methods, and Madness» [online], *Nationalacademies.org*. Disponible en: <<http://nationalacademies.org/rise/backg2a.htm>>.

DIBARBOURE, M. (2009). *Y sin embargo... se puede enseñar ciencias naturales*. Montevideo: Santillana.

FURMAN, M., y PODESTÁ, M. (2010). *La aventura de enseñar ciencias naturales*. Buenos Aires: Aique.

Somos vida

Silvana López Cabral

13

FICHA TÉCNICA

Niveles: Inicial, Primaria y Secundaria.

Institución: Colegio Bilingüe Ciudad Vieja.

Departamento: Montevideo.

Clases, grados: Todos los niveles de educación del centro, desde Inicial a Secundaria, de español e inglés, y a las familias de los estudiantes.

Área: Ciencias.

Participantes: Equipos docentes de español e inglés de Primaria, docentes de ciencias de Secundaria y alumnos de Inicial, Primaria y Secundaria.

Responsable: Equipo de Gestión Intersectorial.

Coordinadora del proyecto: Prof. Mag. Silvana López Cabral.

RESUMEN

El presente trabajo da cuenta de un proyecto de mejora en la enseñanza de las ciencias iniciado hace dos años en una institución privada de Montevideo. Se denominada «Somos vida», busca desarrollar una mirada crítica sobre las prácticas de enseñanza en el área de las ciencias tomando como eje central del proyecto un contenido estructurante «ser vivo» para promover un modelo didáctico basado en la indagación, como enfoque clave para generar en las aulas y en las instituciones un espacio de intercambio de ideas, donde distintas formas de ver, pensar y explicar ciertos fenómenos se explicitan durante todo el recorrido.

A lo largo de este proceso hemos buscado promover en nuestros alumnos aprendizajes de conocimientos científicos como construcción, pero teniendo en cuenta que nos encontramos con obstáculos y conflictos que debíamos comenzar a entender y superar para mejorar significativamente nuestros logros en esta área.

Por ello, en una primera etapa ha sido clave la formación de docentes en este modelo de enseñanza de las ciencias en que la indagación y las preguntas investigables orientan las diferentes situaciones didácticas.

Distintos momentos marcan este proyecto de mejora. Sin duda, la muestra interactiva en la cual participaron alumnos, docentes, familia y comunidad ha representado un antes y un después en la visualización de la enseñanza de contenidos científicos a nivel institucional.

Desde este lugar nos aventuramos a seguir creciendo y caminando juntos en este sentido.

Palabras claves: indagación, prácticas de enseñanza de las ciencias, proyecto de mejora.

INTRODUCCIÓN

Un diagnóstico realizado por el Equipo de Gestión Intersectorial de la institución obtuvo evidencias de algunas debilidades en el área de las ciencias, básicamente relacionadas con la frecuencia de actividades propuestas y fundamentalmente en el modelo de enseñanza utilizado habitualmente por los docentes. Se pudo observar que persistía una visión de ciencia correspondiente a viejos paradigmas, y se visualizaba además una escasa espiralización en el currículo. La construcción conceptual que tiene el niño al comenzar su educación primaria sobre contenidos relacionados con la nutrición, por ejemplo, no se modifica demasiado a lo largo de toda la trayectoria académica.

Por ello se planteó la necesidad de elaborar un plan de mejora que atravesara a toda la institución, desde el sector Inicial hasta Secundaria, en el área de las ciencias. Este incluye diferentes acciones, desde talleres de formación y reflexión para docentes, desde análisis de prácticas de aula hasta una muestra activa donde los niños y jóvenes son los protagonistas.

Se propuso trabajar transversalmente con todos los sectores, a partir del concepto *ser vivo*, a lo largo de los diferentes cursos, y generar un proyecto de trabajo conjunto llamado «Somos Vida», que nos permita avanzar en la incorporación de un modelo de enseñanza donde la indagación como forma de pensar la *ciencia escolar* tiene validez desde el punto de vista didáctico, psicológico y epistemológico.

A lo largo de todo el proceso los docentes se forman y reflexionan sobre este modelo y promueven una enseñanza de las ciencias donde la pregunta investigable es el eje central de todas las secuencias didácticas.

Esta pregunta, que se orienta hacia el porqué y el cómo de los contenidos, más que a una mera acumulación de estos, es la que orienta las diferentes propuestas de aula que se comparten con toda la comunidad en una muestra activa.



ALGUNAS REFERENCIAS ORIENTAN NUESTRO TRABAJO

Distintas investigaciones dan cuenta de que la mejora escolar es un proceso que requiere tiempo y reflexión. Como lo señala Fullan (2001), cambiar el modo en que se enseñan y se aprenden las ciencias requiere de un cambio cultural de todos los involucrados. Esto conlleva la necesidad de constituirnos, desde la responsabilidad de la gestión, en agentes de cambio para poder iniciar así un proceso de transformación.

Van Velzen (1985), citado por Furman y de Podestá (2001) definió la *mejora escolar* como «un esfuerzo sistemático y sostenido que apunta al cambio». Basándonos en estos aportes decidimos iniciar un proceso de planificación a corto, mediano y largo plazo, con metas para alcanzar, a fin de obtener aprendizajes significativos en esta área.

Acordamos con Furman (2001) en que la ciencia debe ser enseñada en sus dos dimensiones —según la analogía utilizada por esta autora—: el producto (contenidos conceptuales) y el proceso (las competencias científicas). Esto además nos lleva a considerar que si las bases fundamentales del pensamiento científico se cimientan en los primeros años escolares, es importante revisar los modelos de enseñanza que existen en las aulas hoy en día.

Consideramos que la introducción a la dimensión epistemológica de las ciencias se presenta hoy en día como una exigencia si queremos promover una educación científica de calidad. Así, durante todo este proyecto se busca echar luz sobre los significados que los docentes damos a las siguientes interrogantes para repensar nuestras prácticas:

- ¿Cuál es nuestra concepción de ciencia?
- ¿Qué imagen de ciencia construyen los niños y jóvenes en esta institución?
- ¿Qué relación existe entre el modelo didáctico y la forma en que se produce el conocimiento científico?
- ¿Cómo influyen nuestras prácticas de enseñanza en la formación de alumnos críticos y participativos en temáticas relacionadas con el desarrollo científico y tecnológico?

Por lo tanto, nuestro objetivo general es el siguiente:

Promover un plan de mejora en las prácticas de enseñanza de las ciencias a nivel institucional que refleje un modelo didáctico basado en la indagación y en la inclusión de la dimensión epistemológica de las mismas.

A partir de este objetivo desarrollamos el siguiente plan de acción:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	LÍNEAS DE ACCIÓN	RESPONSABLES	DESTINATARIOS	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES DE LOGRO
Promover una reflexión crítica sobre los modelos de enseñanza de las ciencias a nivel institucional.	Realizar talleres de reflexión y formación con los docentes de todos los niveles participantes. Crear una biblioteca pedagógica virtual a través de Google Sites sobre la temática. Análisis de las prácticas de enseñanza observadas durante las visitas de clase.	Equipo de Gestión Intersectorial.	Docentes de los diferentes sectores institucionales.	A lo largo de todo el proyecto.	Tiempo dedicado a la capacitación de los docentes. Porcentaje de docentes asistentes a estas jornadas. Porcentaje de bibliografía incorporada. Porcentaje de consultas realizadas por los docentes. Rúbricas de valoración de las prácticas enseñadas.
Generar prácticas de enseñanza que incorporen la dimensión epistemológica de las ciencias.	Análisis de planificaciones de clase en los espacios de coordinación	Equipo de Gestión Intersectorial y docentes de Primaria y Secundaria	Alumnos	Mayo a noviembre.	Rúbrica para evaluar la presencia o no de esta dimensión en las prácticas de enseñanza.
Estimular el trabajo colaborativo entre todos los participantes y los diferentes estilos de aprendizaje.	Muestra activa «Somos vida».	Equipo de Gestión Intersectorial. Maestros de Inicial y Primaria. Docentes de Biología, Ciencias Físicas, Física y Química de Secundaria. Docentes de Inglés de los sectores involucrados.	Alumnos y familias de Inicial, Primaria y Secundaria.	Junio del segundo año de inicio del proyecto.	Lista de cotejo a partir de las producciones presentadas en la muestra.

Consideramos que este proyecto nos permitirá impulsar un modelo de enseñanza que, si bien ya tiene varias décadas de vigencia, seguimos encontrando en las aulas secuencias didácticas cuya base es la acumulación de contenidos conceptuales.

En este escenario, la idea de presentar las diferentes actividades y avances en una muestra nos posibilitó instalar en el centro de la vida de la institución la mirada sobre la construcción de un concepto central para las ciencias, el de *seres vivos*, con el aporte de diferentes disciplinas científicas, y por sobre todo, nos permitió una gran visualización del proyecto de mejora.

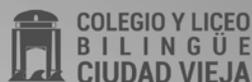
Durante la muestra, los alumnos se presentan como protagonistas y cuentan sus producciones al público invitado. Así, el conocimiento traspasa las paredes del aula y llegando a otros ámbitos. Al poner el foco en la forma en que la ciencia aparece en las instituciones educativas, estamos aportando a superar la visión que las personas tienen acerca del conocimiento científico, que muchas veces colabora con el fracaso escolar de los alumnos.

La muestra se organizó de acuerdo con el siguiente cronograma:

Cronograma

SOMOS VIDA LIFE AROUND US

CIENCIAS 2017



LUNES 26	1º año B: Somos lo que comemos / Taking care of my body - 16 hs.
MARTES 27	13.30. Secundaria de 1o, 2o y 3er. Año de CBU. Ver, observar y percibir ¿Hablamos de lo mismo? / ¿Hay vida en la cocina?
	14.30 1er año de Bachillerato (Alianza Académica con Preuniversitario Ciudad de San Felipe). “¿Nos parecemos a las bacterias?”
	15.00 Secundaria. Cierre de la actividad con monólogos de divulgación científica a cargo de” Bardo Científico” grupo de investigadores.
	16 hs. Primaria 5º año : Energéticamente vivos / Humanity. Beyond the face.
MIÉRCOLES 28	9.15 hs. Primaria 6º año : Planeta vivo / Cells
JUEVES 29	9.15 hs. Inicial Nivel 3 : Conocemos y cuidamos nuestro cuerpo / We learn and take care of our body
	15 hs. Primaria 2º año – Naturaleza viva / What do plants need to grow?
	16 hs. Primaria 3º año : Los ciclos de la vida / The beginning and the end: Transformation .
	16 hs. Primaria 4º año : Viaje al sistema solar / How nutrients keep us healthy .
VIERNES 30	9.15 hs. Primaria 1º año A : Somos lo que comemos / Taking care of my body .
	16 hs. Inicial Nivel 4: Kermés autóctona / What do animals need to grow?
	16 hs. Inicial Nivel 5: Dientes felices / Changing Water

VALORACIONES

Presentamos a continuación algunas valoraciones que dan cuenta de la mirada de docentes, estudiantes y familias en diferentes momentos del proyecto, con la muestra activa como producto de mayor visualización para la mayoría de los participantes.



LOS DOCENTES NOS ACERCAN SUS VALORACIONES

Destaco la formación que recibimos a lo largo de todo el proyecto, que nos permitió trabajar desde una metodología activa y participativa.

Carolina, supervisora de Inicial.

El proceso nos ayudó a mejorar nuestra forma de trabajo, a hacerlo de forma distinta a lo que veníamos haciendo, dejando modelos centrados en la repetición de contenidos conceptuales.

Carmen, maestra de sexto año.

Aprendimos a compartir con otros compañeros diferentes miradas y a trabajar más en equipo.

Natalia, docente de Secundaria.

Los alumnos trabajaron con mucho interés y las familias se acercaron con comentarios positivos sobre las diferentes propuestas.

Sonia, docente de Secundaria.

Si bien todos terminamos cansados luego de una semana de arduo trabajo, salimos felices con los logros obtenido.

Andrea, docente de Secundaria.

Aprendimos mucho de nuestros estudiantes, quienes nos mostraron habilidades que no conocíamos.

Mauro, maestro de quinto año.

LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES

NOS BRINDAN INSUMOS PARA SEGUIR PENSANDO...

Cuando tuvimos que hablar en público me sentía nerviosa, pero me gustó ver cómo nos ayudamos entre todos. Julieta, 2.º año.

Descubrimos cosas de nuestros compañeros que no conocíamos. Gaizka, 2.º año

Me gustó recibir el aplauso. Mateo, 1.º año

Es una manera distinta de estudiar. Fue lindo el trabajo en equipo. Romina, 2º año.

Nos da la oportunidad de mostrar lo que hemos avanzado y aprendido a las familias. Podemos sumar a las notas de una forma diferente. Lucía, 2.º año.

Logramos que gente de afuera del colegio, se involucrara y disfrutara. Hicimos algo diferente y divertido. Sofía, 2.º año.

Integrarnos con los compañeros y poder trabajar con ellos. Me gusta trabajar con otra gente y poder brindarle a otros mis conocimientos. Federica, 3.º año.

Me gustó trabajar en grupo, esto ayuda a mejorar el compromiso y la responsabilidad. Adelina, 3.º año.

Me gustó hacer trabajos en equipo y hacer cosas distintas a las que hacemos habitualmente en clase. Facundo, 1.º año

Me pareció positivo poder dar a conocer lo que aprendemos y ponernos a prueba al tener que explicarlo a quienes visitaron la muestra. Lucía, 2.º año.

Aprendimos y enseñamos. Christian, 1.º año.

Todos pudimos participar en diferentes aspectos. Ana, 1.º año.

Me gustó que los padres participaron y hubo experimentos. Mariana, 1.º año.

Me divertí elaborando el proyecto y me gustó el trabajo en grupo. Magali, 4.º año.

Y las familias también nos acercaron sus valoraciones, que nos estimulan a seguir trabajando en este sentido. Sus comentarios fueron colocados en un buzón luego de visitar la muestra y escuchar a los protagonistas.

¡Felicitaciones! Original y divertido. Todos divinos. Espero la próxima.

Me encantó. Todos los chicos explicaron muy bien. Aprendí y recordé muchas cosas.

Una propuesta innovadora, holística y divina. ¡A continuar con esto!

Excelente trabajo. Sigán así trabajando con creatividad. Muy bien explicados todos los stands.

Viaje maravilloso. Magic bus.

Felicitaciones a los alumnos y docentes.

Me pareció muy interesante y a la vez educativo.

Una experiencia vivencial, un recorrido diferente.

Creativo, muy original y colorido.

La muestra me agradó y me sorprendió la creatividad, participación y entusiasmo de los alumnos.

Finalmente, desde el Equipo de Gestión Institucional pudimos observar avances en los logros de aprendizaje de los alumnos, quienes pudieron hacer un uso creativo de sus saberes y proponer distintas posibilidades que nos acercaban al concepto *ser vivo*. Las diferentes propuestas permitieron traspasar los muros que muchas veces se levantan en relación con el conocimiento disciplinar y, sobre todo, se pudo evidenciar el proceso realizado para la concreción del proyecto. Esto nos permitió avanzar en la reflexión epistemológica sobre qué ciencia debe llegar al aula y cuales son las condiciones metodológicas que lo posibilitan.

REFLEXIÓN FINAL

El tránsito por este tipo de proyectos reafirma nuestra convicción de que es imprescindible repensar las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en las instituciones educativas si queremos atender los desafíos del escenario actual. La búsqueda de otras formas de hacer, de nuevas relaciones entre docentes y estudiantes, son claves para modificar las tradicionales inercias que se establecen en las aulas y que resultan desmotivantes para todos los involucrados.

Nos parece interesante poner en diálogo la necesidad de una construcción espiralada del currículo, para minimizar el riesgo que conlleva la fragmentación del saber. En este sentido, el desafío fue promover la profundización de redes conceptuales que habiliten a interpretar las ciencias desde una perspectiva sistémica —en este caso, en relación con el concepto *ser vivo*—.

Finalmente nos gustaría compartir que el proyecto nos brindó la oportunidad de ofrecer una práctica pedagógica original, flexible y con una variedad de actividades que desafiaron la creatividad de estudiantes y docentes. Y fundamentalmente la oportunidad de buscar una propuesta donde los conocimientos no se presentan fragmentados y descontextualizados, sino que pudimos observar la espiralización del currículo a largo de toda la trayectoria educativa, a través del concepto tomado como eje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FULLAN, M., y HARGREAVES, A. (2001). *La escuela que queremos*. México: Amorrortu.
- FURMAN, M., y DE PODESTÁ, M. E. (2001). *La aventura de enseñar ciencias naturales*. Buenos Aires: Troquel.
- GALAGOVSKY, L. (2008). *¿Qué tienen de «naturales» las ciencias naturales?* Buenos Aires: Biblos.
- LIGUORI, L., y NOSTE, M. (2005). *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Rosario, Argentina: Homosapiens.
- POZO MUNICIO, J. I., y GÓMEZ CRESPO, M. A. (2006). *Aprender y enseñar ciencias. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.

Ampliando conocimientos, creando conciencia

Maira Torres, Alfonsina Bonaudi

14

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Ciclo Básico.

Instituciones: Liceo n.º 1 «Instituto Eduardo Fabini», Liceo n.º 2 «Molino Viejo», Educación en Contexto de Encierro (ECE) Unidad 17 «Campanero».

Clases: Todos los alumnos de primer y tercer año de cada institución.

Docentes: Antonella Hernández, Malvina Hernández, Adriana Coto, Karina Martínez, Silvia Rojas, Carlos Díaz, Teresa Cawel, Solange Correa, Beatriz Ferreira, Liliana Paz, Ana Cedrés, Juan Fonseca, Maira Torres, Leonardo González, Walquiria Bonilla, Rosana Varela, Washigton Umpiérrez, Lucía Curbelo, Milton Castro, Carlos Díaz, Nicolás Mazzoni, Alfonsina Baonudi, Beatriz Mateus.

Colaboradores: Guardaparques de Reserva Natural Salus y Villa Serrana, electricista y calderista del Parque de Vacaciones UTE-ANTEL, Oficina de Turismo de la Intendencia de Lavalleja.

Áreas: En 1.º CB: Geografía, Ciencias Físicas, ECA, Biología, Matemática, EVP, Inglés, Idioma Español, Informática. En 3.º CB: Física, Inglés, Geografía, Matemática, Biología, ECA, Idioma Español.

Participantes: Todos los alumnos de 1.º y 3.º CB (Liceo n.º 2), todos los alumnos de 3.º CB (Liceo n.º 1), todos los alumnos de 3.º CB (ECE).

Responsables: Prof. Maira Torres, Prof. Alfonsina Bonaudi.

RESUMEN

Este año, al igual que todos, la ONU decide qué se celebra y con qué finalidad. El 2017 es el Año Internacional para el Desarrollo Sostenible. Dentro de los muchos objetivos que se proponen con esta temática hay uno en particular en el que podemos trabajar desde el liceo y, más particularmente, desde la interdisciplinariedad, el objetivo 12 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): «Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles».

Basándonos en la gran cantidad de aportes enriquecedores que conforman las diferentes asignaturas, hemos optado por realizar una contribución interdisciplinaria a este objetivo general propuesto por la ONU.

Contamos con la ventaja de encontrarnos en un departamento con una vasta cantidad de atractivos turísticos naturales, a partir de los cuales podíamos poner en acción nuestro objetivo y tratar de contribuir a un bien social.

La idea central es producir un folleto y una revista digital con información turística, que además cuente con una sección de acción social, en la que se

trabaje la importancia del cuidado de los recursos naturales y, en general, del medioambiente. A la vez se pretende armar un stand donde se muestre todo lo trabajado, fundamentado en el reciclaje. Finalmente habrá una jornada de intercambio entre pares de la misma institución y otra jornada general, en que se llevará a cabo una feria de muestra entre todas las instituciones.

INTRODUCCIÓN

La idea de trabajar con base en un proyecto nació en el Laboratorio de Ciencias, entre las profesoras ayudantes preparadoras de laboratorio, en el marco de la celebración del 2017 como Año Internacional del Turismo para el Desarrollo Sostenible.

Creieron pertinente hacerlo a partir del objetivo 12 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU mencionado: «Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles». La página web de la ONU da un amplio marco de acción para trabajar:

Todo lo que producimos y consumimos tiene una repercusión positiva o negativa en la economía, el medioambiente y el desarrollo social. El uso de modalidades de consumo y producción sostenibles aumenta la eficiencia y productividad, asegura que las actividades humanas se mantengan dentro de la capacidad de sustentación del planeta y se respetan los derechos de las generaciones futuras.

El consumo y la producción sostenibles significan hacer más y mejores cosas con menos recursos. Se trata del uso de bienes y servicios que responden a necesidades básicas y proporcionan una mejor calidad de vida, al mismo tiempo que minimizan el uso de recursos naturales, materiales tóxicos y emisiones de desperdicios y contaminantes sobre el ciclo de vida, de tal manera que no se ponen en riesgo las necesidades de futuras generaciones.

El consumo y la producción sostenibles engloban el objetivo de desvincular sistemáticamente el crecimiento económico de la utilización creciente de los recursos y la degradación del medioambiente, a fin de «hacer más con menos». La desvinculación se logrará mediante la reducción del uso intensivo de materiales y energía en las actividades económicas actuales y la reducción de las emisiones y los desechos provenientes de la extracción, la producción, el consumo y la eliminación. Al utilizar el enfoque del ciclo de vida como instrumento para lograr el consumo y la producción sostenibles, se tomarán medidas para influir en la oferta y la demanda de los productos sostenibles y evitar la redistribución de la carga entre las diferentes etapas del ciclo de vida de los productos. («Objetivo 12...», 4.2015)

La propuesta, entonces, tiene los siguientes objetivos:

OBJETIVOS GENERALES:

- Promover el Año Internacional del Turismo para el Desarrollo Sostenible.
- Demostrar la importancia del trabajo colaborativo.

- Concientizar sobre el accionar de los seres humanos y el efecto que este produce sobre el medioambiente.
- Proponer una forma conjunta de aprender apuntando a la inclusión y a la motivación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Promover el trabajo interdisciplinario.
- Fortalecer el vínculo entre compañeros de distintas áreas.
- Intercambiar los trabajos realizados entre pares y entre instituciones.
- Fomentar los lugares turísticos naturales de nuestro departamento.
- Realizar una salida de campo al mayor número de lugares turísticos posibles.
- Conectar todos los contextos de estudio.

Para llevar a cabo esta tarea se pauta, en consenso con los profesores, las intervenciones que tomará cada uno desde su asignatura:

1.º de Ciclo Básico:

- Geografía: turismo, mapa, paisajes, escalas
- Ciencias Físicas: cambio climático
- ECA: reciclaje, stand
- Biología: flora y fauna
- Matemática: ruta y distancias
- EVP: mapa reciclado
- Inglés: folleto
- Idioma Español: folleto
- Informática: folleto

3.º de Ciclo Básico:

- Física: energía renovable, cambio climático
- Inglés: bellezas naturales
- Geografía: turismo como actividad económica, revista digital
- Matemática: distancias
- Biología: flora y fauna, energías renovables, desarrollo sostenible

- ECA: mapa
- Idioma Español: afiche, presentación del grupo y comentario de la experiencia

Finalmente se pautan los lugares que recorrerá la salida didáctica y que servirán de base para los folletos y revista digital. Estos son:

- Cerro Arequita, isla de ombúes
- Salto del Penitente
- Villa Serrana
- Laguna de los Cuervos
- Reserva Natural Salus
- Parque de Vacaciones UTE-ANTEL
- Cerro Verdún

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Desde el comienzo sabíamos que era un trabajo duro y largo, pero teníamos la fiel convicción de que, si todo salía como lo teníamos imaginado, iba a ser una experiencia inigualable de crecimiento para docentes y alumnos. Siempre pensando en que educar no es solo calificar al alumno, sino que implica promover el interés, la motivación por aprender. Aprender de forma conjunta es una base fundamental para este proyecto.

Los docentes vemos, a menudo, muchachos sin motivación por aprender, que toman las asignaturas individualmente, como contenidos que necesitan memorizar para aplicar a la prueba y salvar el curso. En relación con esto es que decidimos poner énfasis en la motivación por aprender, intentar que surja en ellos ese deseo y, por sobre todo, que los contenidos, destrezas y habilidades que adquirieran sean perdurables en el tiempo y sean la base de una reestructuración, que permita ir conformando nuevos esquemas para lograr un aprendizaje significativo, que tenga un verdadero sentido.

Por ello la idea comenzaba con una salida de campo a múltiples lugares, con la asistencia de todos los docentes y donde cada uno hiciera su aporte, para demostrarles que, si bien cada asignatura trabaja sola en el aula, los contenidos están interrelacionados, es decir, son interdisciplinarios. A su vez intentábamos que germinara la curiosidad. En cada salida de campo había gente experta en el área que nos brindaba muchísima información y que esperábamos que generara en los estudiantes interrogantes que los llevaran a la reflexión grupal.

Con la información obtenida en las salidas había que elaborar un informe en forma grupal, que tenía como plazo de entrega la última semana de junio.

A partir del informe se intentaba que logaran:

- producir
- aplicar
- preguntar
- volver a aplicar lo aprendido

Cuando se nos ocurrió integrar al proyecto a los alumnos de la Unidad 17 «Campanero», nos enfrentamos a un desafío: el de llevar a cabo el proyecto en dos contextos que difieren en su dinámica.

El estudiante en contexto de encierro *pierde el contacto* con el exterior y ellos significa que se le minimizan los mecanismos propios del ser humano en situación de libertad. La persona privada de libertad pierde no solo su libertad ambulatoria, sino que también cambia el modo de sentir (gusto, tacto) así como conductas que lo hacen parte de un colectivo determinado.

A nuestro entender, es esencial que el estudiante sometido a este ambiente tenga contacto con una realidad que no sea la propia y que no suspenda sus mecanismos sociales que tienen que ver con la interrelación con el otro. La otredad se verá representada en los estudiantes liceales que llegarán a intercambiar experiencias y posibilitarán una situación de aprendizaje y un dialogo productivo.

El intercambio de experiencias desde los distintos contextos, en este caso por una razón académica, enriquece y pone de manifiesto la capacidad de adaptación y la gran cantidad de vivencias que hacen a cada historia individual, un sinfín de recursos para seguir aprendiendo.

En relación con esto, los estudiantes del liceo serán el nexo entre la salida de campo, la recopilación de información y la posibilidad, a través del relato, de transportar a los alumnos en contexto de encierro a cada lugar visitado.

Una vez recopilada la información, todos los alumnos involucrados en el proceso comenzarán a trabajar en el armado del folleto. Los alumnos de los liceos 1 y 2 lo realizarán en formato digital, a partir del programa Canva, mientras que los estudiantes de contexto tendrán una charla con el Prof. Nicolás Mazzoni, especialista en publicidad, quien los ayudará a armar el folleto de forma artesanal, porque una de las restricciones que tienen es la imposibilidad de acceder a una computadora. Dicho trabajo tendrá una primera entrega en la segunda semana de agosto, a partir del cual los docentes involucrados evaluarán el proceso y harán las devoluciones que sean pertinentes para continuar la tarea.

En esta parte se pretende que el alumno adquiera la capacidad de trabajar de forma colaborativa, ya que es un trabajo extenso y que requiere de mucha concentración y motivación. A su vez tendrá que enfrentarse a el desafío de crear algo que sea entendible para todos, es decir, que sea realmente útil para quien no conoce los lugares descritos y que despierte la curiosidad por saber más de cada uno de estos.

Al finalizar el folleto se pretende comenzar a trabajar en la revista. Esta tendrá las siguientes secciones:

- Descripción del lugar
- Reflexión personal de los integrantes del grupo
- Información sobre flora y fauna
- Espacio de conocimiento: «¿Sabías que...?»

Pretendemos que los alumnos tengan la libertad de escribir, de expresarse y de contar a quien no conoce, la importancia del lugar visitado y sus aportes a la sociedad, así como también que pueda comparar los diferentes paisajes en los que se está haciendo una intervención y aquellos en los que no.

La revista tiene la finalidad de que quien la hace, en primera instancia, tenga inquietudes en el cómo, el qué y por qué hacer una revista, para causar en el lector la necesidad de ir a cada lugar a conocer y caer en conciencia de la importancia del cuidado de cada ambiente. Así también, se busca que el lector pueda realizar una crítica constructiva, con la finalidad de que entre todos podamos concientizar sobre el buen accionar humano sobre el planeta, y de cómo es posible crear turismo desde la sustentabilidad.

La revista deberá estar pronta a finales de setiembre, cuando se entregará el trabajo y una vez más los docentes lo evaluarán y harán su devolución.

Se pretende que a finales de setiembre el *stand* y maquetas representativas del lugar estén prontos. Estos materiales serán utilizados para la jornada de intercambio entre los distintos centros educativos, en la última semana de octubre.

Finalmente, se espera una reflexión personal de cada alumno sobre el trabajo realizado, que servirá como evaluación del proyecto; lo mismo se le pedirá a cada docente involucrado.

Buscamos con este proyecto que el alumno logre adquirir las competencias y habilidades necesarias para hacer de cada información nueva un nuevo aprender. Esto claramente se logra a través de la comprensión, que es la capacidad de organizar y relacionar entre sí los elementos que finalmente darán significado a cada cosa, para elaborar un conocimiento útil y una nueva base para volver a modificar y continuar aprendiendo.

«Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo».
Benjamin Franklin

LOS PROTAGONISTAS

Me pareció muy divertido y diferente, ya que aprendimos cómo hacen para preservar la flora y fauna del lugar. El guardaparques, Alejandro, nos explicó cada detalle desde que comenzamos el recorrido. Conocimos un árbol de coronilla con más de 300 años. También nos mostró las cámaras trampa, que se utilizan para determinar qué especies pasan por la zona. Así fue como descubrieron que en la reserva se presentó un felino llamado margay. Me parece muy buena la idea de trabajar en conjunto a partir de una misma salida. Seguimos buscando material y ordenando todo lo que nos dijo el guardaparques.

Federico Gómez, Liceo n.º 2 «Molino Viejo»

Las dos salidas me parecieron interesantes, ya que los expertos nos explicaban cada detalle y respondían a nuestras preguntas. En el parque UTE-ANTEL, el electricista nos explicó el funcionamiento del molino que se encuentra en el lugar. Ese molino abastece de electricidad al parque. En el parque Salus tuvimos una larga recorrida, visitando las zonas de recarga del acuífero que nos brinda el agua mineralizada. La charla que nos dio el guardaparques estuvo muy buena, nos aportó muchos datos y cosas que no sabíamos del parque, a pesar de que vivimos acá y muchas veces lo visitamos. Nunca me había puesto a pensar en nada de lo que nos dijo. Fue una experiencia linda y seguimos trabajando en esto para poder divulgar esta información.

Romina Machado, Liceo n.º 2 «Molino Viejo»

En mi opinión, la salida didáctica estuvo buena, ya que es una forma distinta de aprender, donde se puede ver el compañerismo y trabajo en grupo que normalmente no se hacen. En general quedé conforme con la salida y me gusta este tipo de trabajos. Gracias por esta pequeña experiencia, nunca la olvidaré.

Daiana Barreto, Liceo n.º 1 «Instituto Eduardo Fabini»

Me gustó mucho la experiencia, aprendí sobre la naturaleza y sobre lugares de mi ciudad que no conocía. Es una experiencia que logó unirnos más como compañeros, desearía que se realizaran más seguido estos trabajos.

Mateo Porta, Liceo n.º 1 «Instituto Eduardo Fabini»

REFLEXIONES

El proyecto está siendo llevado a cabo aún. Es un proceso que se da a lo largo de todo el año con la finalidad de cumplir con los objetivos planteados.

Hasta el momento se han llevado a cabo las salidas de campo a distintos puntos turísticos referentes para la temática de estudio. A partir de ello no solo se aprendieron contenidos, sino que docentes y alumnos tuvieron la oportunidad de conocer el lugar en el que vivimos desde una mirada ecologista, sustentable e interdisciplinaria. Con esta actividad, el colectivo docente tuvo el propósito de demostrar la importancia del trabajo colaborativo, exportando las vivencias de cada lugar en el aula, y a su vez, demostrar una vez más que todos los caminos (asignaturas) conducen a la construcción del saber. Se toma como base la idea de que el aula expandida ayuda a potenciar la diversidad de habilidades que tienen nuestros alumnos y contempla sus virtudes y dificultades, anímicas, físicas y mentales.

Consideramos que es sumamente importante el rol que desempeñaron y desempeñan nuestros estudiantes a la hora de transmitir las experiencias vividas desde el *afuera* hacia el *adentro*, a los alumnos en contexto de encierro, dándoles a estos la posibilidad de conocer, mediante este nexo, nuestro lugar, del cual hoy son parte. Y dando la misma situación de importancia al trabajo que los alumnos de contexto de encierro realizaron, a la hora del intercambio de ideas e imaginando lugares a través del relato de sus pares.

Las tareas que restan realizar son: el armado de stand y maquetas de cada grupo y la exposición final entre todos los actores de este proyecto. Al culminar esta actividad tendremos herramientas para generar una autoevaluación y una evaluación formal del proyecto desde la mirada de docentes y alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAUJO PAULLADA, G. (1993). «La cárcel como pedagogía totalizante», *Tramas*, n.º 5, pp. 41-51.
- FIGORE FERRARI, E., y LEYMONIÉ SÁENZ, J. (2014). *Didáctica práctica* (tercera edición). Montevideo: Grupo Magro.
- DURK, H. C., LOREN, G. C. (2010). «Flexibilización del currículum para atender a la diversidad», *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, n.º 1, pp. 187-210.
- «Objetivo 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles: un requisito esencial para el desarrollo sostenible» (4.2015). *Crónica ONU*. Recuperado de: <<https://unchronicle.un.org/es/article/objetivo-12-garantizar-modalidades-de-consumo-y-produccion-sostenibles-un-requisito-esencial>>.
- VIERA, A., y ZEBALLOS, Y. (2014). «Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible», *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, vol. 4, n.º 2, pp. 237-260.

Scratch

Exploración de dimensiones digitales

Fiorella Barrossi

15

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Ciclo Básico.

Institución: Colegio y Liceo Santa Elena.

Departamento: Montevideo.

Clase: Primer año de Ciclo Básico.

Áreas: Matemática, Informática, Educación Visual y Plástica.

Participantes: Marcelo Camirotte, Julio Bolsa, Fiorella Barrossi, respectivamente.

RESUMEN

La presencia de estudiantes nativos digitales en nuestras aulas nos lleva a los docentes a sentir cada vez más la necesidad de guiarlos en el aprendizaje de las nuevas herramientas informáticas con las que contamos para trabajar día a día. Empleamos para ello nuevos instrumentos y metodologías de trabajo. Así surge la iniciativa de llevar adelante un proyecto interdisciplinario Aula Abierta Integrada, dentro del marco curricular.

El objetivo de este proyecto es programar para aprender. Para ello se creará una animación o un videojuego en un programa informático. Ambos objetivos serán de temática libre y tendrán una duración definida. Se ponen en juego distintas herramientas del conocimiento (observación y análisis de animaciones), el estudio teórico de las herramientas de comunicación (emisor, mensaje, receptor), el estudio práctico y teórico de los componentes cinematográficos (audiovisuales), la creación de *storyboards* y la decodificación del lenguaje de programación de la herramienta informática.

El proyecto nace y se ejecuta en el Colegio y Liceo Santa Elena con los estudiantes de primer año de Ciclo Básico. Está pensado para realizarse a lo largo del año lectivo, trabajando en conjunto, en un mismo salón y en un mismo horario, los docentes de Informática, Matemática y Educación Visual y Plástica. De este modo se promueve la interdisciplinariedad y el aprendizaje colaborativo entre docentes de diferentes asignaturas. Para poner en práctica la experiencia, los estudiantes cuentan en sus computadoras con Scratch, un programa con un lenguaje gráfico de programación visual que permite desarrollar el pensamiento lógico y facilita el pensamiento sistemático; es además un elemento motivador para comunicar las ideas de los estudiantes de forma libre y creativa.

Tanto las animaciones como los videojuegos se realizan en equipos de cuatro

estudiantes; ello propicia el trabajo colaborativo, para aprender del otro y con el otro. Cada equipo de trabajo lleva adelante diversas actividades que le permiten fortalecer el manejo de la herramienta informática, desarrollar el proceso lógico en la creación y propiciar un espacio en el que se fortalece el ámbito del saber hacer con el otro y el saber entender y decodificar lo que el otro nos desea transmitir en sus producciones digitales.

Palabras claves: aprendizaje colaborativo, trabajo interdisciplinario, integración humana, creatividad, informática integrada, decodificación de lenguajes.

INTRODUCCIÓN

Eugenio Suárez

Director de Ciclo Básico Montevideo

La presentación de esta experiencia resulta en primer lugar muy gratificante pero también representa un gran desafío, en tanto significa reflejar el entusiasmo, la motivación y la creatividad que quedaron en evidencia a lo largo de su ejecución.

Este proyecto nace en el marco de una nueva asignatura que en el año 2016 decidimos crear y que, luego de imaginarla y definirla junto a los profesores coordinadores, acordamos identificarla como Aula Abierta Integrada.

En este nuevo espacio curricular, la primera novedad fue la conformación de un equipo en el que participan tres docentes: Fiorella Barrossi (Educación Visual Plástica y Dibujo), Marcelo Camirote (Matemática) y Julio Bolsa (Informática).

El impacto que provocó en nuestros estudiantes de primer año el ingreso al salón de clases de tres docentes que trabajarían en forma simultánea fue ampliándose con las novedosas propuestas de trabajo que comenzaron a plantearse en la presentación del curso.

Desde un primer momento, los jóvenes fueron descubriendo que comenzaban a recorrer un camino como productores de animaciones y de videojuegos y que, para lograrlo, necesitarían movilizar estrategias conocidas por ellos pero también estudiar, investigar y trabajar en equipo para afrontar los desafíos propuestos.

En el desarrollo del curso las ideas y propuestas debieron enfrentar las complejidades que presenta la herramienta informática. Eso hizo posible que nuestros jóvenes se fueran reconociendo como diseñadores, creadores, inventores.

Acompañados, guiados y permanentemente desafiados a revisar, a evaluarse y a no rendirse ante las dificultades, los estudiantes fueron también fortaleciendo vínculos y renovando compromisos. Compartir y presentar sus creaciones a otros estudiantes les permitió también dimensionar el valor de sus obras y de su esfuerzo.

Invitarlos entonces a descubrir y conocer este proyecto es proponerles ir hacia una práctica que, con gran compromiso, lideraron estos tres colegas. Y a confirmar, a través de ella, que todos somos y seremos eternos aprendices.

¿CUÁL ES LA META A ALCANZAR?

Se propone a los estudiantes la creación de una animación o de un videojuego con temática libre y una duración de entre 10 y 20 segundos, a realizar en equipos de cuatro estudiantes.

- La animación debe contar una historia, que estará compuesta por tres fases: principio, desarrollo y fin. Será concreta y deberá poder ser entendida por el espectador al observarla sin previo conocimiento de la temática de que trata.
- El videojuego tendrá una primera fase de ideación y creación, una segunda de programación (de cada uno de los elementos que intervienen en la composición del juego) y, por último, la concreción, de que «cobre vida» y pueda ser jugado por otros estudiantes.

¿QUÉ ESPERAMOS DEL PROYECTO? ¿CÓMO LO LOGRAREMOS?

- Priorizar y profundizar el uso de herramientas informáticas de programación y diseño, las cuales se trabajan por los educadores en la institución en años anteriores (quinto y sexto años de Primaria). Podemos afirmar que la enseñanza de programación desde la temprana edad aumenta la motivación, mejora la autonomía y fomenta la creatividad de los estudiantes, y además los prepara para un mercado laboral en el que cada vez se requieren más conocimientos en el área de las TIC.
- Favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas, ya que los estudiantes deben tener presente que el mensaje que desean transmitir en sus producciones (basados en el lenguaje gráfico-verbal), debe ser entendido y comprendido por los observadores. En este caso, los espectadores directos serán sus propios compañeros de aula.
- Fortalecer el conocimiento de los sistemas numéricos y de las coordenadas, ya que la programación se basa en dichas herramientas.
- Explorar diversas herramientas informáticas sorteando desafíos tanto de ideación como tecnológicos.
- Desarrollar en el estudiante el área manual y digital, ya que ambas se complementan y una no sustituye a la otra. Cada estudiante trabajará con el recurso que le sea más práctico, luego de haber experimentado con ambos a lo largo de las diversas actividades trabajadas.
- Propiciar el desarrollo lógico-formal de cada uno de los estudiantes.
- Fomentar la creatividad, partiendo de la creación en papel de las ideas (bocetos de trabajo), para luego concretarlas utilizando las herramientas informáticas.

- Desarrollar el pensamiento crítico frente a producciones ya elaboradas. Esto se logra a través de la observación y comparación de producciones artísticas digitales.
- Propiciar espacios de autoevaluación de sus propias creaciones, así como de las de sus compañeros.
- Desarrollar y fortalecer el trabajo colaborativo, ya que dentro de nuestras aulas contamos con estudiantes con diferentes aptitudes y competencias. Es necesario potenciar y favorecer los espacios de intercambio entre los estudiantes, y entre estudiantes y docentes, con el fin de enriquecer sus producciones. Es importante que cada integrante sea participe activo del proceso creativo y que exista una buena recepción de las críticas constructivas realizadas por sus pares y por los adultos tutores responsables. Se puede observar que los estudiantes que trabajan con computadoras buscan la asistencia y consejos de otros compañeros y de los adultos tutores, por lo tanto, socializan más entre ellos y trabajan de forma social y colaborativa, incluso aunque cada alumno trabaje en su propia computadora.

ROL DEL CUERPO DOCENTE

Este proyecto cuenta con tres docentes en el aula, de tres asignaturas diferentes, trabajando de manera complementaria. Nuestro rol principal es actuar como tutores y coordinadores de los aprendizajes de los estudiantes, ayudando a integrar los conocimientos previos que tienen de la herramienta de trabajo, con el nuevo conocimiento de las diferentes áreas involucradas. Es importante resaltar que este es un proyecto interdisciplinario y, como tal, cada área realiza sus aportes para conformar un único proyecto. Seremos los agentes que guiaremos y apoyaremos a los estudiantes en cada etapa de este proceso creativo.

RECURSOS

- Es necesario tener acceso a las herramientas informáticas: una o dos computadoras cada cuatro estudiantes, con el programa informático Scratch 2.0 instalado y con una buena conectividad wifi en todos los dispositivos. Además es necesario que cada estudiante cuente con un pendrive, que le permitirá tener un respaldo de las actividades realizadas en clase.
- Cada equipo tendrá una carpeta o cuaderno bitácora en donde irá colocando los materiales teóricos trabajados y los bocetos e ideas previas de cada producción.

¿CUÁL ES EL PLAN DE TRABAJO A SEGUIR?

Este proyecto está conformado por varias actividades, que permitirán que el estudiante, conozca, descubra y cree sus propias producciones mediante diversas herramientas informáticas.

PRIMERA ACTIVIDAD

CONSIGNA DE TRABAJO

Se resuelven ejercicios en donde se ponen en práctica los conceptos teóricos y los siguientes comandos: *apariencia, movimiento, lápiz*. Los estudiantes trabajan en duplas con una computadora y eso permite a los docentes observar quiénes cuentan con un manejo aceptable de las herramientas y quiénes tienen contacto por primera vez con ellas. Vale aclarar que aquellos estudiantes que asisten a la institución desde Primaria ya cuentan con un nivel de manejo básico. Es importante que se realice una primera aproximación al manejo de las herramientas, para lo cual se trabaja en su estudio teórico-práctico. En el Anexo 1 se incluye el glosario con la explicación de los comandos utilizados.

Las actividades que los estudiantes deben realizar según el repartido teórico les permiten poner en práctica sus aprendizajes, reforzar los conocimientos previos adquiridos, interactuar e intercambiar conocimientos con otros. Se fortalece así el trabajo colaborativo.

El objetivo principal de esta experiencia es que los estudiantes se animen a experimentar, que vayan conociendo el programa a través del ensayo y error y que puedan ir sorteando obstáculos que se les presentan en el proceso creativo.

Es de suma importancia el trabajo colaborativo entre pares; en nuestras aulas contamos con estudiantes con diferentes realidades, intereses y diversas maneras de aprender. Cada uno deberá respetar los tiempos de elaboración y de aprendizaje del otro compañero y apoyarlo en este proceso.

SEGUNDA ACTIVIDAD

CONSIGNA DE TRABAJO

Se creará una breve animación, de duración libre, en la cual se observe el deslizamiento de una basquetbolista con su pelota desde el centro de la cancha hasta el aro. Se utilizará como fondo de la animación un escenario ya prediseñado por el programa. Se trabajará en equipos de dos estudiantes por computadora.

Para llevar adelante esta idea los estudiantes deberán ser capaces de poner en práctica los comandos adquiridos y lograr que el objeto, en este caso la basquetbolista, se deslice junto a la pelota; además deberán ser capaces de diseñar, crear y programar ese movimiento, sorteando obstáculos que se les presentarán a lo largo de la animación. Esta actividad se ve enriquecida por las transformaciones y por los diversos caminos que toman los equipos para resolver una misma actividad. Resoluciones hay muchas y bien diversas, y eso es lo que enriquece este aprendizaje, junto con el intercambio de ideas y conocimientos que se da entre los integrantes de los equipos.

Para que los trabajos puedan ser observados por el resto de los compañeros, el docente de Informática creó un usuario en la página oficial de Scratch, en donde se encuentran subidos los trabajos; allí solo tenemos acceso los docentes, que somos los encargados de subir los trabajos. En el Anexo 2.a se muestra el trabajo de un equipo de estudiantes, que puede ser visto directamente de Internet, sin necesidad de utilizar el programa Scratch. En caso de que se cuente con el programa instalado en la computadora, se podrán ver los comandos que se utilizaron para llevar adelante la animación. Esta plataforma nos permite realizar evaluaciones y aportes constructivos entre los diferentes equipos de trabajo de las diversas clases.

TERCERA ACTIVIDAD

CONSIGNA DE TRABAJO

Se creará una pequeña animación de temática libre, en la cual se pondrán en juego los comandos aprendidos en las clases anteriores, entre los cuales deberá incluirse el comando Sonido. La animación debe estar compuesta por la mayor cantidad de comandos posibles para llevar adelante la programación.

En esta oportunidad se trabaja en equipos de cuatro estudiantes, cuya conformación queda a cargo del cuerpo docente, que tiene presente para ello los aspectos vinculares, las aptitudes y los conocimientos de las herramientas de cada estudiante.

En esta instancia, los alumnos comienzan a plasmar sus ideas y a crear dibujos en bocetos en formato papel. El trabajo en este formato permite a los estudiantes incorporar o eliminar elementos que van surgiendo a lo largo del proceso de ideación; los ayuda a concretar el modo de organizarse para la tarea y así tener una idea de cómo será la producción final que desean alcanzar. Es necesario que ellos planifiquen sus ideas en esquemas conceptuales, con el fin de organizar y administrar el trabajo, y asignen a cada uno un rol dentro del grupo. En esta instancia se pone en juego el sentido estético y creativo y la importancia del proceso heurístico de estas pautas de trabajo. Cada uno de los estudiantes tendrá una tarea designada, la cual deberá cumplir para que el producto final sea el esperado.

El cuerpo docente juega aquí un rol importante en guiar y ayudar a cada equipo, trabajando junto a este, evacuando dudas cuando sea necesario y favoreciendo momentos de intercambio. Somos los encargados de explicar diversas herramientas y procedimientos, por momentos de forma individual a cada equipo y también de forma general, para que dicha explicación llegue a todos los integrantes del aula. Vamos abordando junto a los estudiantes tanto las dificultades como las resoluciones.

Una vez que las ideas y los bocetos de dibujo se encuentran escritos y desarrollados en el papel, se comienzan a ejecutar en el programa informático. Este pasaje es complejo y enriquecedor, ya que allí se presentan nuevos obstáculos que deberán ser resueltos por el equipo de trabajo. Se pueden utilizar otros programas de dibujo, ya que el Scratch cuenta con pocas herramientas de ilustración; uno de los más utilizados es el Paint, que permite crear y dibujar de forma sencilla, gracias a la variedad de herramientas que posee.

En el Anexo 2.b y 2.c se incluyen enlaces a los trabajos realizados en esta instancia.

CUARTA ACTIVIDAD

CONSIGNA DE TRABAJO

Cada equipo recibirá ciertas palabras que hacen referencia a emociones o sentimientos; estas no podrán ser reveladas a sus compañeros. Realizarán una animación, de no más de 15 segundos, en la cual deben transmitir dichas emociones, sin poder utilizar las palabras presentadas por el cuerpo docente, ni sinónimos de estas. Ejemplos de esas palabras: conmovido, emocionado, movilizado, nervioso, estresado, tensionado, ansioso, preocupado; miedoso, etc.

Se pondrá en juego en esta actividad la decodificación del mensaje. Es importante que el mensaje que cada grupo desea transmitir sea claro y concreto, y que sea entendido por el receptor (los compañeros de generación). Estas animaciones serán autoevaluadas y, a su vez, cada una será presentada, observada y evaluada por los grupos de las otras clases. La evaluación no será numérica, sino conceptual; lo que se busca es saber con exactitud si el mensaje fue entendido y si hay aspectos a mejorar (críticas constructivas).

Para llevar adelante la animación se debe pensar, en primer lugar, la idea general de la situación donde esas palabras serán contextualizadas. Luego se escriben esas ideas en un borrador en papel y finalmente se comienza a trabajar en el programa. Nos interesa que el grupo sea capaz de representar sentimientos y que, cuando las producciones finales sean observadas por otros compañeros, puedan ser decodificadas y comprendidas. Se pueden incluir diálogos, gestos, ambientación en el escenario. Para todo ello se necesita el conocimiento de todos los comandos estudiados durante el proyecto.

En los anexos 2.d y 2.e se incluyen enlaces a trabajos realizados en esta instancia.

RESULTADOS DE LA AUTOEVALUACIÓN Y DE LA EVALUACIÓN ENTRE PARES

	Aciertos en la transmisión de las emociones en las producciones	Cantidad de equipos que alcanzaron sus objetivos trabajando de modo colaborativo
1.º 1	85 %	5 de 6
1.º 2	52 %	4 de 8
1.º 3	77 %	6 de 8

En las siguientes actividades los estudiantes incorporarán conocimientos del lenguaje cinematográfico y del cómic, pues ambos componentes fortalecen al de la animación. Se observarán y analizarán ejemplos de videojuegos existentes.

En el caso de la animación, será necesario el estudio de los planos y ángulos utilizados en el cine; estos refieren a lo que se desea mostrar y desde dónde se muestra, respectivamente. Los estudiantes crearán *storyboards*, herramienta utilizada por los directores de cine en la que se representan y se ordenan las ideas de las distintas acciones que transcurren en la animación. Se concreta el pasaje de la historia contada a través del cómic, sin movimiento, a la animación. El programa cuenta con comandos que permitirá a los estudiantes «dar vida» a los personajes y animar la historia.

Para la producción de los videojuegos, los mismos integrantes plasmarán en bocetos sus ideas, observarán diversos videojuegos ya diseñados para tomar ideas de trabajo, las analizarán y descartarán algunas. Tendrán, sobre todo, la laboriosa misión de programar los diversos componentes del juego para que este funcione.



APORTES DEL PROYECTO

A lo largo de este proyecto se busca, clase tras clase, el desarrollo de diversas competencias que los estudiantes no conocían de sí mismos. Hemos descubierto que la programación permite a los alumnos encarar procesos de autocorrección y búsqueda de errores (depurar un programa que no funciona adecuadamente), los enfrenta a retos de resolución de problemas complejos (introduciendo al alumno en la algoritmia) y los estimula al desarrollo de la autonomía en la resolución de problemas.

Cada vez que un individuo programa se ponen en juego los dos hemisferios cerebrales. El hemisferio izquierdo permite desarrollar actitudes lógicas, matemáticas, racionales y estructuradas; esto se observa en el uso práctico del programa y en el proceso abstracto que realiza el estudiante cada vez que decide programar. En el hemisferio derecho encontramos todo lo que imaginamos, sentimos y creamos; se utiliza de forma constante durante todo el proyecto. Se trabaja con el estudiante el concepto de autoevaluación en sus producciones, fortaleciendo y desarrollando el pensamiento crítico frente a sus propios trabajos y a los de sus compañeros.

Siguiendo este pensamiento, concordamos con Jesús Moreno, uno de los cuatro docentes fundadores del proyecto Programamos:

En Programamos estamos más interesados en los beneficios educativos asociados a este aprendizaje. Al aprender a programar y al desarrollar el pensamiento computacional se fomenta la creatividad, el emprendimiento y la cultura libre, aumenta la motivación, mejora la autonomía, se trabajan estrategias de resolución de problemas, se conocen diferentes formas de comunicación de ideas... Todas estas destrezas son realmente útiles para cualquier estudiante sin importar la disciplina de su futura actividad profesional, y consideramos que es la preparación ideal para el mundo de hoy, que cambia a velocidad de vértigo.

En este sentido, se busca también fortalecer la relación entre pares, haciendo hincapié principalmente en la integración de aquellos estudiantes que tienen algún tipo de dificultad de aprendizaje, permitiéndoles involucrarse con las creaciones y las temáticas a desarrollar en cada uno de los equipos. Algunos estudiantes refuerzan normas de convivencia y aprenden a respetar y a valorar las opiniones de los otros compañeros. Se puede observar, a lo largo del proceso de trabajo, el impacto positivo que ha tenido en esta población el desarrollo de las habilidades cognitivas y socioemocionales.

Todo esto se enmarca en el desarrollo de la creatividad, cuestión de suma importancia, pues nos permite consolidar nuestra autoestima, favorece la socialización y nos permite imaginar.

REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

Este proyecto se encuentra lleno de encuentros, alegrías, desafíos, momentos creativos y de intercambio de conocimientos. Es un espacio pensado para enriquecernos desde el ámbito académico y personal.

Todas las actividades son pensadas y diseñadas para que los estudiantes puedan ser agentes activos de sus procesos de aprendizaje; cada quien, de forma personal y en conjunto, enfrenta desafíos que irá superando a lo largo de las diversas programaciones.

Con la implementación de este proyecto se busca que los desafíos, las interrogantes y los obstáculos surjan desde los estudiantes y sean resueltos por ellos mismos. Consideramos que este es el camino para forjar el verdadero aprendizaje. Apostamos a que el estudiante empiece a observar con otros ojos la tecnología que lo rodea; que no solo se divierta con ella, sino que sea el creador de los videojuegos que consume.

Según Pedro González:

La metodología de la programación define una serie de procesos que nos permiten enfrentar problemas complejos de forma sistemática, por niveles de abstracción, yendo de lo general a lo concreto, de una forma parecida a como el estudio del latín promovía el razonamiento lógico y sistemático en los alumnos de los años 70 y 80. [...] Por tanto, los beneficios son transversales a cualquier otra área que implique la resolución de problemas. (Figuroa, 16.4.2013)

En dicha cita queda clara la interdisciplinariedad de este proyecto, la importancia de que las tres asignaturas presenten sus aportes y de que el estudiante ya no observe las asignaturas divididas sino que estas sean una única unidad de trabajo.

El arte supremo del profesor consiste en despertar la alegría por la expresión creativa y el conocimiento.
Albert Einstein

Se puede observar a los estudiantes comprometidos y entusiasmados, trabajando en un buen clima, propicio para el aprendizaje y, por sobre todo, alegres de ver sus propios avances.

SE NOS ABREN LAS PUERTAS A NUEVOS HORIZONTES

En el mes de noviembre surgió la posibilidad de presentar nuestro proyecto en el Segundo Encuentro de Experiencias Constructivas «Juntos somos más», convocado por la Inspección de Arte y Comunicación Visual, junto con la Comisión de Experiencias Constructivas, y promovido por el Consejo de Educación Secundaria.

La finalidad era presentar y compartir experiencias de trabajos en proyectos intra e interdisciplinarios, con el fin de innovar y emprender nuevas prácticas que fortalezcan y enriquezcan nuestro trabajo en el aula.

Es realmente un orgullo haber quedado seleccionados para presentar y hacer conocer nuestro proyecto fuera de nuestra institución. Esta experiencia se concretó en el Liceo de Shangrilá, adonde acudimos con gran entusiasmo. Allí los estudiantes armaron su *stand* y fueron los encargados de presentar y mostrar sus creaciones, protagonizando un momento enriquecedor para ellos y para quienes vieron sus trabajos.

A lo largo de la jornada estuvieron felices y comprometidos. En la evaluación del taller hicieron reflexiones muy interesantes sobre sus experiencias en este proyecto



REFLEXIONES DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES

Comenzamos el año 2017 pensando en trabajar juntos varios docentes en un mismo salón de clase, pues veníamos de una experiencia positiva. En el 2016 se trabajó en duplas de forma semestral y este año se nos presentó la posibilidad de trabajar los tres docentes juntos, ya que observábamos que teníamos una línea de trabajo semejante y que podríamos enriquecer desde las diversas asignaturas. Presentamos la propuesta a Dirección, se nos otorgó el permiso de llevarlo adelante durante un año y así comenzamos a vivir esta experiencia.

Este espacio que se nos ha brindado nos permite observar y disfrutar de los avances personales y grupales de cada uno de los estudiantes de la generación de primer año. Los hemos observado trabajar con compromiso, responsabilidad y gran entusiasmo, disfrutando de sus logros y superando las adversidades que se han presentado a lo largo de las actividades planteadas.

Considero que lo más enriquecedor y positivo que tiene esta modalidad de aprendizaje es que los estudiantes aprenden disfrutando, apostando a su autonomía de trabajo, desarrollando otras capacidades, como la tolerancia, la paciencia, la empatía, la importancia de la escucha. Es importante aclarar que este entusiasmo no está motivado por la calificación numérica, ya que este espacio es evaluado a través de juicios conceptuales, los cuales incluyen diversos aspectos del estudiante. La motivación se encuentra dada por sus propios logros, por el hecho de alcanzar las metas que cada uno de ellos se propuso al principio del año, de las opiniones y aportes de sus propios compañeros, que los ayudan a superar los inconvenientes que se presentan en el proceso de las distintas creaciones.

A lo largo del curso se ha dado una retroalimentación muy interesante. Los estudiantes aprenden, se enriquecen con sus pares y con nosotros. Y nosotros, como adultos tutores, nos enriquecemos de sus conocimientos y aprendemos junto a nuestros estudiantes.

Prof. Fiorella Barrossi, Educación Visual y Plástica

El proyecto que llevamos adelante este año en Aula Abierta Integrada brinda al estudiante la oportunidad de desarrollar competencias en diversas áreas. Sin dudas el aspecto central del trabajo que se realiza está enfocado en la comunicación audiovisual, poniendo en juego aspectos estéticos, comunicativos y creativos. Todo esto construido a partir del uso de las tecnologías de la información y comunicación. Ya sea programando o diseñando, se logra que el estudiante sea constructor del conocimiento, empoderándolo de la herramienta informática y situándolo en una posición activa y constructiva.

Paralelamente, se aborda el área lógico-matemática y el pensamiento computacional al usar entornos de programación en la elaboración de los audiovisuales.

Finalmente, la dinámica de trabajo grupal con la que abordamos los proyectos de trabajo generan la necesidad de desarrollar la capacidad de escuchar y escucharse, de trabajar aspectos necesarios para la convivencia social, la capacidad empática, el respeto hacia la diversidad de opiniones, el entender que hay un otro que piensa y siente igual que yo.

Por supuesto que quienes participamos en lo que es, sin duda, un proyecto con anclaje constructivista, somos conscientes de que lo que realizamos está en proceso de elaboración, que tenemos mucho camino por recorrer aún, pero lo abordamos convencidos de no ser poseedores de la verdad e invitando a los estudiantes a recorrer un camino de aprendizaje juntos.

Prof. Marcelo Camirote, Matemática

AGRADECIMIENTOS

Personalmente quisiera agradecer a la institución por apoyar este nuevo emprendimiento, por creer en esta propuesta educativa y apostar al trabajo de este cuerpo docente. El trabajo compartido en un espacio de aprendizaje con colegas de otras asignaturas me ha permitido enriquecer mis conocimientos en esas áreas y abrir nuevos caminos hacia otros conocimientos. También agradezco a quienes colaboraron en la escritura de este trabajo: Héctor Barrossi y Mauricio Michelena.



ANEXOS

ANEXO 1. GLOSARIO DE TÉRMINOS UTILIZADOS EN EL SCRATCH

Comando. Es una herramienta del programa que permite ejecutar ciertas acciones en la animación.

Comando de movimiento. Comando que permite deslizar, trasladar y cambiar la posición de los elementos que son parte de la animación.

Comando de apariencia. Comando que permite modificar el color, la forma, el disfraz y el tamaño de los personajes y del escenario donde transcurre la animación.

Comando lápiz. Comando que permite dibujar sobre el escenario de la animación.

Comando sonido. Comando que permite crear e incluir sonidos preestablecidos en la animación.

ANEXO 2. TRABAJOS REALIZADOS POR ALUMNOS

2.a. Instituto de Educación Santa Elena (2017). *Animación correspondiente a la segunda actividad*, <<https://scratch.mit.edu/projects/162058838>>.

2.b. Instituto de Educación Santa Elena (2017). *Animación correspondiente a la tercera actividad*, <<https://scratch.mit.edu/projects/162057917>>.

2.c. Instituto de Educación Santa Elena (2017). *Animación correspondiente a la tercera actividad*, <<https://scratch.mit.edu/projects/162059723>>.

2.d. Instituto de Educación Santa Elena (2017). *Animación correspondiente a la cuarta actividad*, <<https://scratch.mit.edu/projects/163995358>>.

2.e. Instituto de Educación Santa Elena (2017). *Animación correspondiente a la cuarta actividad*, <<https://scratch.mit.edu/projects/164001025>>.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIGUEROA, Sergio (16.4.2013). «Los niños que sí sabían programar», *Diario Turing*. Recuperado de: <https://www.eldiario.es/turing/ninos-sabian-programar_0_122487936.html>.

LI, Chi Hang, PATMORE, Chris, y SCOTT-BARON, Hayden (2008). *Animación Manga. Manual de técnicas de anime*. Barcelona: Acanto.

PROGRAMAMOS (2013). Programamos videojuegos y «apps» [blog]. Recuperado de: <<https://programamos.es>>.

Pokesímbolos

**Fabiana Carril
María Quílez**

16

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Tercer año del Ciclo Básico.

Nombre Liceo: Colegio J. F. Kennedy.

Departamento: Montevideo.

Áreas que integran el proyecto o la experiencia:

Coordinación de Química de docentes de tercer año.

Participantes: Estudiantes de tercer año de Ciclo Básico, agosto a noviembre de 2016.

Responsables: Profesoras Fabiana Carril, María Quílez.

RESUMEN

En el año 2016 surgió la idea de realizar una actividad diferente para trabajar el tema «Elementos químicos» con alumnos de tercer año de educación secundaria, a partir de una actividad lúdica en la que las tecnologías ocupan un rol central.

En el mes de agosto llegó a Uruguay el juego de realidad aumentada PokemonGo, basado en la serie animada Pokemon. Al notar el entusiasmo que tenían los alumnos con dicha propuesta, se nos ocurrió utilizar este juego como excusa para introducir y trabajar uno de los temas del curso.

El objetivo fue motivar a los alumnos y desafiarlos a utilizar las herramientas digitales de las que disponen, y de otras que descubrieran por sí mismos, para acceder a conocimientos de la disciplina, estimular el trabajo en equipo y la creatividad, mientras encontraban una nueva forma de aprender los contenidos de la asignatura.

Se promovió la autonomía del alumnado, a través de estrategias de enseñanza no tradicionales con actividades variadas y con diversos indicadores de evaluación, todas ellas promovidas y tutoradas desde el aula virtual del colegio y llevadas adelante desde los teléfonos inteligentes de los estudiantes.

En ese marco, los alumnos realizaron actividades de búsqueda y *captura* de los símbolos químicos, de manera similar a la que *capturaban* los Pokemon. Elaboraron fichas de los símbolos encontrados y finalizaron su trabajo con la presentación de este en un sitio web, al cual se accedía a través de un código QR que también ellos crearon.

Se trabajó con alumnos de tercer año del colegio J. F. Kennedy, ubicado en el barrio Malvín de la ciudad de Montevideo.

INTRODUCCIÓN

En el año 2016 se conformó un nuevo equipo de trabajo que se encargaría de los cursos de Química de tercer año del Colegio J. F. Kennedy. Debido a ello, se generó todo un año de aprendizaje e intercambio, en el que se apostó a colectivizar y aprender. Cada una de las integrantes del equipo aportó, desde sus experiencias y lugares de formación diferentes, las formas de abordar los temas del curso, así como de motivar y lograr que los estudiantes aprendieran y disfrutaran al acercarse a conocimientos científicos.

El Colegio Kennedy cuenta con un aula virtual. Durante el año lectivo se realizaron varias actividades utilizando ese recurso como vehículo, no solamente para compartir información sino como un espacio más de aprendizaje, desde donde se puede construir conocimiento.

Se planteó la realización de esta experiencia en forma coordinada con el equipo de adscriptos y la Dirección. La actividad sería de largo aliento e involucraría el uso de los espacios físicos comunes de la institución. Además, estarían en juego los nombres de algunos actores institucionales.

Esta actividad, como otras realizadas por esta sala docente, se enmarcó en el objetivo institucional de promover y fortalecer las prácticas educativas innovadoras, en general, y la sensibilización hacia las temáticas científicas, en particular.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El proyecto se realizó en etapas en las que los estudiantes debían trabajar en equipos y donde las tecnologías jugaron un rol fundamental.

La elección del diseño de un proyecto en etapas buscó obtener logros a corto plazo, retroalimentar desde cada etapa la siguiente y, en cada una de ellas, desarrollar objetivos específicos y otros que permanecieran a lo largo de todo el proyecto.

El trabajo en equipos —que tenía como regla la consigna de que fueran integrados en forma mixta— fue definido de vital importancia, pues *es con otros que se aprende y se crece para vivir en sociedad*.

En cuanto a las tecnologías, que forman parte del uso natural de los estudiantes, lejos de considerarlas como enemigas de los aprendizajes, elegimos transformarlas en un aliado fundamental de este proyecto. Cada etapa de proyecto fue presentada, tutorada (consulta de dudas) y evaluada desde el aula virtual institucional. En cada una de las etapas existió un desafío tecnológico para la resolución de la tarea. El producto final del proyecto es una página web y un enlace a través de un código QR.

ACTIVIDAD

La llegada de la *app* PokemonGo causó furor en nuestros estudiantes y, antes de que fuera solo una molestia, decidimos utilizar esa herramienta y esa forma de comunicación, con el objetivo de cazar *Pokesímbolos*.

La actividad tuvo tres etapas claramente definidas y cada una de ellas contó con una evaluación específica.

Previamente a la implementación del proyecto, se promovió el uso del aula virtual —plataforma educativa Moodle—, de modo de lograr que este espacio fuera una extensión natural del aula real. Con ello se generó la expectativa de que algo estaba por suceder.

Actividad en equipos



Empezamos una nueva tarea, mediada por



tecnologías

Para esto primero y fundamental tarea es organizarnos en equipos, habilito un Foro donde deberán abrir un tema con los nombres de todos los integrantes del equipo

Equipo : 4 integrantes - Mixto

Una vez resuelto esto plazo Viernes 19. Irán recibiendo las tareas a realizar

Atención !!!!!!!!!!!

Próximo martes se lanza.....1er Desafío!!

El equipo docente diseñó aproximadamente 60 tarjetas con símbolos químicos y sus nombres. En este conjunto de tarjetas también se incluyeron símbolos no reales, con nombres inventados. A estos se les llamó *intrusos*.

El equipo docente dispuso de un celular exclusivo para la realización y seguimiento de la actividad y para recibir de las tareas.

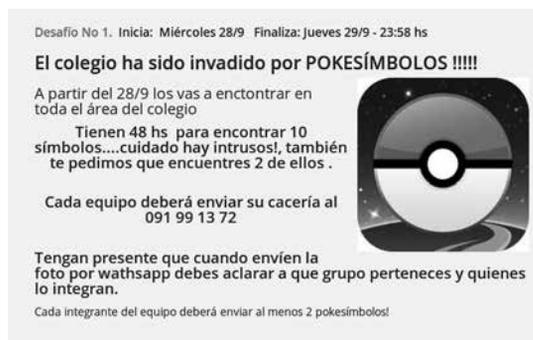
Los *Pokesímbolos* fueron colocados en diferentes zonas de la institución: patios, cantina, corredores, baños, adscripción, secretaría, dirección.

Una vez ubicados los símbolos se indicó a los alumnos que debían buscar y *capturar* con su celular, con una toma fotográfica en sus teléfonos, una determinada cantidad de símbolos químicos y enviarlos por WhatsApp al número de celular asignado especialmente para la actividad.



CAPTURA DEL POKESÍMBOLOS

La primera tarea fue comunicada en el aula virtual.



Desafío No 1. Inicia: Miércoles 28/9 Finaliza: Jueves 29/9 - 23:58 hs

El colegio ha sido invadido por POKESÍMBOLOS !!!!!

A partir del 28/9 los vas a encontrar en toda el área del colegio

Tienen 48 hs para encontrar 10 símbolos.....cuidado hay intrusos!, también te pedimos que encuentres 2 de ellos .

Cada equipo deberá enviar su cacería al 091 99 13 72



Tengan presente que cuando envíen la foto por whatsapp debes aclarar a que grupo perteneces y quienes lo integran.

Cada integrante del equipo deberá enviar al menos 2 pokesímbolos!

Esta actividad fue realizada en equipos, por lo que cada integrante debía enviar por lo menos una captura de imagen. Se solicitó que cada equipo enviara ocho símbolos químicos y dos símbolos intrusos. El plazo para la captura de los símbolos y su envío fue de 48 horas.

Participaron en la actividad aproximadamente 80 estudiantes. En esas 48 horas el teléfono no paró de sonar. Llegaron y llegaron imágenes con capturas de símbolos. Sin dudas, esta primera etapa capturó la atención y generó mucho entusiasmo. Tanto que algunos equipos enviaron más fotos de las solicitadas, y en el aula, constantemente la pregunta era cuándo venía la segunda misión.

Una vez finalizada esta actividad se evaluó de manera individual y por equipos, teniendo en cuenta que se cumplieran con todos los requisitos establecidos.

ELABORACIÓN DE UNA FICHA POR SÍMBOLO

Una vez finalizada la primera parte, a cada alumno se le asignó un símbolo químico de los que habían sido capturados. Además, a cada equipo se le asignó un símbolo *intruso*.

Los alumnos debían realizar una ficha del símbolo asignado. Como ayuda se les dio el croquis de un modelo, en una hoja tamaño A4. Se les sugirió que pusieran una foto de la sustancia simple correspondiente al símbolo, el nombre y el símbolo destacados, dónde se encontraba la sustancia en la naturaleza, qué utilidades podía tener esa sustancia y alguna curiosidad relacionada con ella.

Además, debían realizar en equipos la ficha del símbolo intruso, apelando a la creatividad y la imaginación como pilares importantes. Toda la información que pondrían era inventada según lo que ellos pensaban que podía ser la sustancia representada por ese símbolo.

Se les dio un plazo de cinco días para la realización de esta actividad. La evaluación de esta segunda parte fue individual y colectiva. Luego se realizó un promedio de las dos calificaciones para la nota final.

El desarrollo de esta etapa, tutorada desde el aula virtual, permitió que los estudiantes investigaran específicamente un elemento químico, buscando el

vínculo entre un símbolo en la tabla periódica y la cotidianeidad. En un foro de intercambio, todos los estudiantes accedían a las investigaciones de los demás compañeros y se logró compartir las investigaciones de cada uno con todos. La realización de una ficha sobre un elemento intruso despertó la imaginación y la creatividad. Los intrusos se inspiraban en los nombres de actores cotidianos de la institución, y sobre ellos crearon características sobre la base del respeto y el cariño sobre cada uno.

CREACIÓN DE UNA PÁGINA WEB Y UN CÓDIGO QR



A partir de la investigación para producir las fichas, y como etapa final del proyecto, se propuso a los estudiantes la elaboración de una página web que informara sobre cada elemento. Así también, la generación de códigos QR que permitieran acceder a esta página web. La actividad indicaba que los códigos debían ser entregados en formato de tarjeta plastificada, para ser colocados en la institución en los

mismos lugares donde estuvieron los *pokesímbolos*, como forma de comunicar e involucrar a los demás integrantes de la comunidad educativa.

La realización de esta etapa llevó al desconcierto en un primer momento, pues para muchos fue su primera experiencia en la creación de una página web. Fue entonces una excelente oportunidad de poner en práctica el aprendizaje colaborativo, donde entre pares se ayudaron y lograron cumplir con los requisitos. Otra vez la creatividad y la imaginación jugaron un rol importante.

El hecho de compartir los códigos QR en la institución generó mucha curiosidad en el resto del

estudiantado y permitió que los estudiantes de tercer años fueran protagonistas de un aporte académico a la institución. El tiempo que se asignó a los alumnos para la realización de esta tercera etapa fue de una semana. La evaluación se realizó con los mismos criterios que en la etapa anterior.

Se viene la Etapa Final de la actividad Pokesímbolos!!

Jugamos, investigamos y aprendimos. Ahora es momento de compartir nuestro aprendizaje.



Les proponemos que en cada equipo, construyan una página web, sencilla, de modo de poder colectivizar con todos los integrantes del colegio que aprendimos.

Luego de creada la página, (utilizar imágenes, esquemas, etc.) deben generar un código QR, para acceder a ella.

Tareas realizar:

- Diseñar una página web para cada elemento investigado en el equipo.
- Generar un código QR, para acceder al sitio.
- Imprimir en tamaño (10 cm x 10 cm), el código QR pegarlo en cartulina, plastificarlo, para colocarlo en los mismos lugares donde estaban los pokesímbolos

Plazo : 14/11

Recomiendo investiguen esta herramienta para crear sitios web es sencillo e intuitivo, pueden usar otras...
www.wix.com



No disponible hasta que se pertenezca al grupo 372
Equipos de trabajo

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Durante el desarrollo del proyecto se pudo ver a los estudiantes entusiasmados y siempre preguntando por la próxima misión. El hecho que tanto la primera actividad como la última implicaran el espacio físico de toda la institución les asignó mayor importancia, pues había más actores en juego.

La realización de este proyecto implicó la superación de muchos obstáculos que, sin un compromiso de los estudiantes y sin el apoyo de sus experiencias anteriores, trabajadas a lo largo de su escolaridad, no se hubieran superado. Potenciar la motivación y la confianza de todos fue un pilar fundamental para llevar a cabo esta propuesta con éxito. Requirió de competencias metacognitivas que llevaron a conocer y regular los propios procesos de aprendizajes, sin dejar de lado el objetivo final de que los alumnos experimentaran el placer que produce entender y lograr algo que antes no sabían realizar.

Durante toda la actividad los estudiantes fueron acompañados y evaluados. No era el objetivo alcanzar un producto final, sino apoyar y seguir el proceso de aprendizaje, donde la búsqueda de soluciones a las diferentes situaciones que acontecían era una constante de la propuesta.

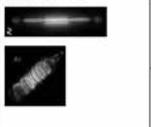
El rol docente en cada una de estas fases fue de acompañamiento y ayuda para que los alumnos ganaran autonomía y desarrollaran habilidades cognitivas y metacognitivas. Las intervenciones docentes se centraron en guiar, ayudar a corregir cursos de acción, ofrecer criterios para la toma de decisiones; ser fuente de información disponible pero, en lo posible, brindar información según la demanda de los alumnos, evitando convertirse en la única fuente de recursos informativos y materiales, así como en arbitrar en los aspectos interpersonales que los alumnos no pudieran resolver por sí mismos.

Entendemos que este tipo de actividades favorece en algún sentido la metacognición, pues se relaciona con el aprendizaje autorregulado que se orienta a ciertas metas y es controlado por quien aprende. En esta situación, cada sujeto emplea estrategias que le permiten optimizar su trabajo, las cuales constituyen procedimientos integrados que son verdaderos planes de acción que el individuo elige entre diversas posibilidades, en la búsqueda por lograr ciertos objetivos.

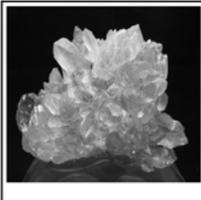
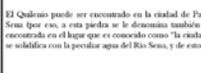
El alumno suele emplear procedimientos de modo estratégico, cuando no sabe qué hacer, cuando se enfrenta a un verdadero problema; sin embargo, emplea procedimientos de modo rutinario sin reflexionar, cuando se enfrenta a una tarea que le resulta conocida. Es necesario integrar los factores metacognitivos y los motivacionales, por lo que debe existir conciencia entre la motivación, la cognición y la metacognición. Los intereses propios del aprendiz, sus conocimientos, la autoestima y la confianza acerca de la efectividad de poner en práctica ciertas estrategias resultan valiosos para el desarrollo de la metacognición y para conseguir resultados exitosos.

La dinámica de trabajo logró que los miembros de cada grupo intercambiaran información, llegaran a un acuerdo y pudieran avanzar, continuando con la propuesta de trabajo. Los plazos establecidos y los plazos de cada actividad respecto a la anterior no daba lugar a retrasos y le daban continuidad al trabajo.

La tecnología tuvo un papel muy importante en este proyectos. Permitió a los alumnos ir más allá del salón de clase, desarrollar habilidades y contenidos para la elaboración de cada etapa.

Foto (Nuestra Simples): 	Nombre: ARGÓN
Presencia en la naturaleza: 	Símbolo: Ar
<p>El argón es un gas noble, se encuentra en el aire y su abundancia es de un 1%. Cotidianamente lo podemos ver en los famosos incandescentes que hay en las fiestas, (primera foto). En cambio, en la segunda foto se puede apreciar tanques o botones de este gas, para usos industriales o científicos.</p>	<p>Curiosidades: El argón es incoloro, inodoro y muestra una reactividad química muy baja en condiciones normales. Además, el Archivo Nacional Americano usa el argón para almacenar importantes documentos nacionales (como la Declaración de Independencia). Esto evita que los documentos sean destruidos por el aire. Por otro lado el argón fue el primer gas noble descubierta en la Tierra. Otro dato es que el argón es 2,5 veces más soluble en agua que el nitrógeno e igual de soluble que el oxígeno.</p>
<p>Que aplicaciones tiene este elemento: Se utiliza como gas de relleno de lámparas incandescentes para poder aumentar la duración. También es utilizado por los científicos e industriales para evitar reacciones químicas, no deseadas en operaciones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> Soldadura por arco (soldadura eléctrica) y la soldadura a gas, ya que sirve para evitar la oxidación en el proceso de soldadura. Fabricación de titanio y otros elementos radioactivos Fabricación de monocristales, prismas cilíndricos formados por una estructura cristalina continua, de silicio y germanio para componentes semiconductor El argón ayuda a preservar los barros y las pinturas después de abiertas. Se utiliza para desplazar el oxígeno en los barriles para que el vino no se convierta en vinagre. 	<p>Curiosidades: El argón es utilizado para calmar a los bebés en su nacimiento, en el período de tiempo en el que deben encontrarse adormidos de sus madres, ya que ha sido comprobado científicamente, mediante una gran cantidad de estudios realizados por la reconocida universidad de Yale en Estados Unidos, que nerviosos que esta piedra posee una energía que le brinda al bebé la sensación que este mismo se encuentra rodeado por el "calor" de su propia madre. También es utilizado en algunos anillos de bodas, ya que en la religión budista, existe la creencia que le brinda más paz y prosperidad a la pareja, que el diamante.</p>

Florencia Torres, Tatiana Ricci, Rodrigo Tomasi, Florencia Tomiglia, y Diego Fraga - 373

	Nombre: Quilenio
Presencia en la naturaleza: 	Símbolo: Mq
<p>El Quilenio puede ser encontrado en la ciudad de París, capital de Francia, en lo más profundo del Río Sena (por eso, a esta piedra se le denomina también la "piedra del amor", ya que solamente puede ser encontrada en el lugar que es conocido como "la ciudad del amor" - París), debido a que su modo especial se solidifica con la peculiar agua del Río Sena, y de esta manera surge esta bella roca.</p>	<p>Curiosidades: <ul style="list-style-type: none"> Se cree que el amor, de que las primeras personas que encontraron esta piedra, fueron Julia Capuleto, y Romeo Montesco famosos personajes de la extremadamente famosa historia de Shakespeare ("Romeo y Julia"), y de que como su poder era más grande de lo que ellos creían, tomó hasta su vida. Se dice que, no hace mucho tiempo, es bendecido por la intensidad que poseen las almas de los amantes, que al morir, pasan a formar parte de esta para siempre. Quilenio en Alemán significa: para siempre te amare. Una reliquia de Quilenio, es igual a un kilo de oro, para la cultura inca. </p>
<p>Que aplicaciones / usos tiene este elemento: El Quilenio es utilizado para calmar a los bebés en su nacimiento, en el período de tiempo en el que deben encontrarse adormidos de sus madres, ya que ha sido comprobado científicamente, mediante una gran cantidad de estudios realizados por la reconocida universidad de Yale en Estados Unidos, que nerviosos que esta piedra posee una energía que le brinda al bebé la sensación que este mismo se encuentra rodeado por el "calor" de su propia madre. También es utilizado en algunos anillos de bodas, ya que en la religión budista, existe la creencia que le brinda más paz y prosperidad a la pareja, que el diamante.</p>	<p>Curiosidades: El argón es utilizado para calmar a los bebés en su nacimiento, en el período de tiempo en el que deben encontrarse adormidos de sus madres, ya que ha sido comprobado científicamente, mediante una gran cantidad de estudios realizados por la reconocida universidad de Yale en Estados Unidos, que nerviosos que esta piedra posee una energía que le brinda al bebé la sensación que este mismo se encuentra rodeado por el "calor" de su propia madre. También es utilizado en algunos anillos de bodas, ya que en la religión budista, existe la creencia que le brinda más paz y prosperidad a la pareja, que el diamante.</p>

LA ACTIVIDAD EN ACCIÓN

Las imágenes son un muestra del trabajo y las producciones realizadas por los estudiantes durante el proyecto.



ALGUNAS DE LAS PÁGINAS WEB ELABORADAS

<http://diegofragam.wixsite.com/elquilenio>

<http://cotecote11.wixsite.com/mendelevio>

<http://franmarr9.wixsite.com/elcobre>

<http://picaluro.wixsite.com/tecnecio>

<http://pvignoloyaffe.wixsite.com/alfredecio>

<http://tercekennedy.strikingly.com/>

REFLEXIONES TEÓRICAS QUE SUSTENTAN NUESTRA EXPERIENCIA

Durante esta experiencia se construyeron saberes, conocimiento; se desarrolló la imaginación y el entendimiento entre los pares. Los estudiantes involucrados debieron establecer una serie de relaciones y conexiones cognitivas, muchas veces sin ser conscientes de ello, lo que les permitió crear y recrear conceptos en torno a su aprendizaje, interactuar, cambiar, transformar e innovar.

Fue necesario e imprescindible, para ellos, *aprender a aprender*, adquirir estrategias y habilidades que permitieran relacionar nuevos conocimientos y construirlos en diferentes contextos que cambiarían su enfoque, donde se presentaban *nuevos temas por aprender* que no solo estaban vinculados a una asignatura.



Fernando Hernández (1998) explica que:

[...] los proyectos de trabajo suponen una manera de entender el sentido de la escolaridad basado en la enseñanza para la comprensión, lo que implica que los alumnos participen en un proceso de investigación que tenga sentido para ellos y en el que utilicen diferentes estrategias de estudio; pudiendo participar en el proceso de planificación de su propio aprendizaje, y les ayude a ser flexibles, a reconocer al «otro» y a comprender su propio entorno personal y cultural.

Haciendo acuerdo con las palabras de Hernández, propusimos un proyecto de trabajo donde se promovió la comprensión de nuevos conocimientos disciplinares, la investigación en el uso de tecnología con fines académicos, la puesta en práctica del trabajo colaborativo y la autonomía de los alumnos.

En ese sentido, siguiendo el aporte de Huergo (2008), esta actividad buscó abandonar la actitud de *tecnofobia* que suele generarse en el cuerpo docente ante los nuevos desafíos de las tecnologías en el aula, para incorporar la visión y el entusiasmo de los estudiantes, intentando aprender también con ellos durante el proceso de la actividad. En tanto que los estudiantes debieron aprender también una nueva forma de trabajo en la que las tecnologías operaban como aliadas, pero además hacerlo en forma colaborativa. Adell (2006), citando a Cabero, identifica que en las actividades de este tipo, en las que se plantean procesos de aprendizaje mediados por tecnologías, son claves la asignación y distribución de roles dentro del grupo, en el entendido de que las tareas colaborativas no son una simple sumatoria de esfuerzos, sino la interacción que se produce en forma conjunta para lograr un objetivo determinado.

REFLEXIONES FINALES

Vivimos en un mundo de constantes cambios y transformaciones. Esas transformaciones son claramente visibles en los elementos tecnológicos de uso cotidiano, muchos de los cuales ingresan sin proponérselo en las aulas. Las actuales generaciones de estudiantes se caracterizan por procesar mucha información en simultáneo y están acostumbrados al cambio inmediato, es decir que traen consigo una nueva forma de aprender, que no siempre es acompañada por una nueva forma de enseñar. Para esto, las diferentes comunidades docentes debemos desarrollar diversas estrategias que combinen formas de explorar las posibilidades que brinda Internet para la búsqueda de la información, la selección crítica de contenidos, y luego la reelaboración de estos en productos nuevos, en los que se ponga en juego la adquisición de conocimientos propios de la asignatura.

Consideramos que es indispensable diseñar actividades que estimulen la participación, la creatividad, buscando captar la atención de quienes aprenden, intentando que sea una experiencia placentera y disfrutable, sin olvidar que el objetivo es ayudar a los alumnos a ganar autonomía y desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas, y en las que el rol docente también se verá transformado. Es decir que actividades de este tipo apuestan a esas formas nuevas de aprender, explorando en un nuevo vínculo docente-estudiante, al mismo tiempo que nos ubica en un nuevo vínculo con los conocimientos.

En el curso de este trabajo se observó la inclusión de diferentes alumnos y dio lugar a distintas formas de vincularse con el espacio y con los objetos. Por ello se utilizaron distintas fuentes de información, se abrieron diversas puertas de

entrada al conocimiento y la variedad de recursos. Para lograrlo fue necesario enfatizar en el aprendizaje de la comprensión y no en la acumulación, buscando conectar el conocimiento aprendido en el aula con el mundo fuera de ella, mostrando la proximidad de los conocimientos disciplinares a la vida real.

Durante el transcurso del trabajo surgieron *situaciones-problema* no previstas y para sortearlas fue necesario la búsqueda de alternativas de resolución, sin perder el objetivo de incentivar la curiosidad y la investigación de los intereses de los alumnos, intentando involucrarlos de una manera activa en la búsqueda de fuentes y recursos. Eso incluyó la toma de decisiones y demostrar lo que se iba aprendiendo. Fue imprescindible estimular el trabajo en equipo y de modo colaborativo, donde el diálogo y la promoción de distintas formas de argumentación fueron las formas de comunicación más destacadas.

Entendemos que un aula está conformada por alumnos diferentes desde múltiples perspectivas y cada uno de ellos aprende de una manera diferente. Nuestro desafío actual como docentes es acompañar e incentivar el entusiasmo por la ciencia en la diversidad. Este proyecto de trabajo nos permitió incluir a todos los estudiantes y acompañarlos en su proceso.

*Sembremos con ordenado ritmo y sembremos como el viento.
El viento siembra más allá de todos los surcos,
más allá de toda la tierra labrantía,
más allá de todo regadío.
No siempre se sabe dónde cae la simiente,
pero la tierra se pone verde...
Es el verde nuevo que amanece a la nueva luz del tiempo.
Clemente Estable*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELL, J. (2004). «Internet en el Aula, Las WebQuest», *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n.º 17, marzo.
- ANJOVICH, R., MORA, S. (2010). *Estrategias de enseñanza : otra mirada al quehacer en el aula*, dirigido por Silvina Gvirtz, 1.ª ed., 1.ª reimp. Buenos Aires: Aique.
- BENIA, I., FRANCO, M., NIETO, M., y SEBÉ, S. (2013). *Didáctica de las ciencias experimentales. Aportes y reflexiones sobre la educación en Química*. Montevideo: Grupo Magro.
- BONALS, J. (2000). *El trabajo en equipo del profesorado*. Buenos Aires: Graó.
- Cuadernos de Pedagogía* (2000). *Pedagogías del Siglo XX*, número especial 25 años. Barcelona: Cisspraxis.
- HUERGO, J. (2008). *Los medios y tecnologías en educación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- JIMÉNEZ ORTEGA, J., y ALONSO OBISPO, Julia (1997). *Aprendiendo a estudiar*. Madrid: Akal.
- MONEREO, C. (2001). «La enseñanza estratégica. Enseñar para la autonomía», *Revista Aula de Innovación*, n.º 100.
- POZO, J., y CARRETERO, M. (1986). «Desarrollo cognitivo y aprendizaje escolar», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 133.
- POZO, J., y POSTIGIO, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona: Edebé.

Mi pueblo, mi lugar: Porta y su legado

Claudia Cardozo, Yolanda Franco

17

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Ciclo Básico.

Nombre: Liceo «Eliseo Salvador Porta» de Tomás Gomensoro.

Departamento: Artigas.

Clase: Tercer año de Ciclo Básico.

Áreas: Geografía e Idioma Español.

Participantes: Alumnos de tercer año, comunidad y equipo de docentes.

Responsables: Profesoras Claudia Cardozo y Yolanda Franco.

«Es necesario que aprendamos a convivir, pensando cada uno lo que quiera pensar, sintiendo cada uno lo que quiera sentir, creyendo cada uno lo que quiera creer y pese a todo eso mantener la unidad de acción, frente al alumno, que es nuestra mayor responsabilidad».

Eliseo Salvador Porta

RESUMEN

Con el proyecto «Mi pueblo, mi lugar» se lleva a cabo la investigación sobre el primer director de nuestro liceo, el Dr. Eliseo Salvador Porta. Este centro de estudios de Tomás Gomensoro fue fundado el 18 de marzo de 1968. Está próximo a cumplir su cincuentenario. Tomando en cuenta este hecho tan trascendente nos, nos dedicamos a esta investigación, junto con los estudiantes del grupo de tercer año, al que se le propuso la iniciativa de conocer la vida y obra de Eliseo Salvador Porta y su legado. Los alumnos se mostraron muy receptivos, motivados e interesados en la propuesta. Trabajamos en forma interdisciplinaria, tomando un lugar para crear y construir con el otro el aprendizaje significativo; con actividades que son orientadas y llevadas a cabo por las docentes de Geografía e Idioma Español.

Es una forma de aprender a vivir, a buscar metas a través de un plan de acción donde nos planteamos argumentar, negociar y resolver lo que se quiere hacer, mediante los datos cualitativos. Teniendo en cuenta que es una investigación social se buscó aportes de diferentes actores, docentes, directores, alumnos y exalumnos, personas de la comunidad que, a través de entrevistas y encuestas, nos brindaron información.

En este proceso cabe mencionar lo interesante de la experiencia compartida desde la práctica con nuestros educandos.

Palabras claves: lectura, investigación, cooperación, aprendizaje significativo, comunidad.

INTRODUCCIÓN. PRESENTACIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA

Profa. Natalia Sena

Directora

Nuestro liceo lleva el nombre del doctor Eliseo Salvador Porta, en honor a esta gran persona oriunda de nuestro pueblo. Fue doctor en medicina, escritor, docente de Geografía y el primer director que tuvo nuestro liceo.

En marzo del próximo año nuestro liceo estará cumpliendo medio siglo de existencia, medio siglo de ser parte importante en la educación y el futuro de cientos de personas que han pasado por esta casa como alumnos y otros cientos como profesores.

A lo largo de todo ese tiempo hemos aprendido a querer y tener a este centro como nuestra segunda casa.

Eliseo Salvador Porta fue una persona de nuestro pueblo y, dedicado a este en sus varias profesiones, nos dejó un estupendo legado. Por este motivo es que este año, más que nunca, con vistas al aniversario de la inauguración del liceo, en las diversas asignaturas docentes y estudiantes han rendido homenaje a este tan ilustre coterráneo.

Al igual que el año pasado, nuestro liceo ha decidido participar en la Feria de las Buenas Prácticas en Educación organizada por el Instituto de Santa Elena, de donde hemos recibido una cordial invitación.

Participamos este año con un proyecto colaborativo de investigación sobre la vida y trayectoria del Dr. Eliseo Salvador Porta, organizado por las profesoras Yolanda Franco, de Idioma Español, y Claudia Cardozo, de Geografía, y realizado por los alumnos de Ciclo Básico.

Este trabajo involucra a personas que conocieron a Porta, que fueron sus amigos, colegas, sus alumnos y también involucra a quienes hoy, aun sin haber compartido momentos con él, le rinden homenaje. Su legado como escritor es muy rico, sus obras son conocidas y este trabajo pretende hacer conocer un poco más de Porta persona.

Este año, con nuestra participación en la Feria, más allá de querer dar a conocer los trabajos de nuestros alumnos, pretendemos también dar a conocer un poco más sobre la vida de esta persona tan especial para nosotros. Será para todos una experiencia más de aprendizaje, crecimiento y enriquecimiento poder hacerlo compartiendo con los demás.

PLAN DE TRABAJO

Somos una institución pequeña, inserta en la comunidad del pueblo Tomás Gomensoro, donde residen aproximadamente 3400 personas, en el departamento de Artigas.

Nuestro liceo lleva por nombre Dr. Eliseo Salvador Porta, quien fuera profesor de Geografía, médico, escritor y además el primer director del liceo, en el año 1968, cuando fue inaugurado el edificio donde trabajamos. Está ubicado sobre el ramal de la ruta 30, que une a las ciudades de Artigas y Bella Unión.

RESEÑA DE ELISEO SALVADOR PORTA



Eliseo Salvador Porta nació en Zanja Honda el 13 de marzo de 1911. Era hijo de inmigrantes, proveniente de una familia de clase media. Fue a la escuela en el pueblo y al liceo en la capital departamental. Se graduó como médico en la capital del país y trabajó en Montevideo por 25 años. En varias oportunidades manifestó que la ciudad era su exilio. Con mayor vocación de geógrafo y de educador que de médico, necesitó partir hacia su pueblo natal, donde le pareció que podría «intentar entender el mundo y entenderse con sus palabras».

Fue un educador nato para la época, ejerciendo su cátedra magistral de Gomensoro a Bella Unión. La obra de Porta posee una poderosa actualidad y excelencia literaria reconocida por otros grandes como Espínola, Bordoli y Monegal, entre otros.



Casa donde vivió Eliseo Salvador Porta en su niñez.

Su pueblo está presente en todo él, pero donde se registra directamente su vivir es en su único libro de versos, *Estampas* (1943), en los cuentos «De aquel pueblo y sus alrededores» (1951) y «Una versión del infierno» (1967), como en su novela, tal vez su obra máxima, *Con la raíz al sol* (1953). Allí está la vida de Gomensoro, sus problemas, su historia, su geografía.



La casa de Eliseo Salvador Porta fue declarada patrimonio histórico en 2014.

Realizó labor periodística en *Época*, *Marcha* y *Guión*. Escribió obras teatrales como la comedia *Fronteras familiares*, los sainetes *De visita* y *En el consultorio*.

Dejó inconclusa una novela que iba a llevar el título de *1815*, con la cual cerraría la trilogía iniciada con *Intemperie* y *Sabina*.

Porta dejó voluntariamente su aventura terrestre el 11 de enero de 1972.

INVESTIGACIÓN

Se hace a través de entrevistas y encuestas a personas que trabajaron con Porta. Por medio de la recopilación y selección de documentos, artículos y fotos, usando cuadernos y celulares.

COLABORADORES DEL PROYECTO

Han colaborado con este proyecto los profesores de Historia, Informática, directores que trabajaron con Porta, exalumnos y la comunidad.

FUNDAMENTACIÓN

Esta propuesta presenta el trabajo y la reflexión sobre la propia práctica y el pensamiento y la tarea de los docentes, basado en el desafío de enriquecer la calidad de la enseñanza y nuevos aprendizajes de nuestros alumnos. Consideramos que el aula es un espacio vivo, un laboratorio de didáctica que se va construyendo con el trabajo de cada día y que se debe volver siempre la mirada hacia los estudiantes, que son la meta y el objetivo por los cuales ejercemos nuestra tarea.

Todo ello fue consolidando un marco que nos condujo a plantear a los alumnos la realización de este proyecto. Esta temática nos centra en el abordaje del desarrollo de las macrohabilidades básicas: la lectura y la escritura. Les permite desplegar su competencia comunicativa, lo cual implica comprender y producir adecuadamente con la finalidad de saber enfrentar situaciones de comunicación en la vida real.

N. Nussbaum y A. Tusón (1996) señalan que:

En primer lugar aprender significa apropiarse paulatinamente de las formas de hablar y escribir (también de saber hacer y saber decir lo que se hace) sobre el objeto de aprendizaje en cuestión, y hacerlo en la manera acostumbrada en esa parcela del saber; significa, por tanto, apropiarse del discurso específico que se reconoce como propio a esta disciplina.

Desde la geografía enmarcada en el tiempo y en el espacio vivido por Porta de una forma muy peculiar, hace relevancia su arraigo e identidad de su pueblo; instrumento de conocimiento social, que contribuyó eficazmente al desarrollo de sus capacidades. También se apunta a la adopción de actitudes, hacia la comprensión de las causas de la acción humana sobre el paisaje. De esta forma se ayuda al alumno a situarse en el mundo en que vive, en su espacio, comprende su organización y es capaz de interpretar críticamente sus representaciones.

Kaercher (2002) destaca que la función de la geografía es:

[...] la de formar una conciencia espacial, un raciocinio geográfico. Y formar una conciencia espacial es más que conocer y localizar, es analizar, es sentir, es comprender la espacialidad de las prácticas sociales para poder intervenir en ellas a partir de convicciones, elevando la práctica cotidiana por encima de las acciones particulares, al nivel de lo humano genérico.

Dicha organización del territorio se comprende tomando en cuenta las acciones de Porta, que estaban enfocadas en volcar todo lo aprendido en Montevideo a su tierra natal.

LO QUEREMOS CONOCER PORQUE...

- Fue el primer director.
- Es una persona destacada del pueblo.
- Fue profesor de Geografía.
- Le gustaba enseñar.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Iniciamos el trabajo de investigación con reuniones en clase observando fotos, libros y realizando la lectura y selección de documentos.

Mediante las actividades grupales se organizaron las carteleras y la presentación del trabajo en PowerPoint.



ORGANIZAMOS EL PROYECTO Y LEGITIMAMOS VARIOS SUPUESTOS

- El liceo, nuestra segunda casa.
- El docente orientador y guía, apoyo en el proceso de aprendizaje.
- Alumno, protagonista constructor de su proceso.
- Los resultados obtenidos en la búsqueda de información son integrados y recopilados.
- La secuencia que anticipa las actividades y los objetivos plasmados en la interacción y los intercambios grupales promocionan un trabajo integral.
- Apropiarse de las formas de pensar, sentir y hacer como una terna que trasciende el aprendizaje significativo.
- La ocasión pertinente a la reflexión del proceso: evaluación y autoevaluación.

CONVERSANDO CON LOS ACTORES DE LA COMUNIDAD

Durante el proceso de búsqueda de datos, comentarios, notas, anécdotas, biografía, iniciamos nuestro viaje al pasado. Entrevistamos a distintas personas que participaron y formaron parte de aquella época. Estas actividades nos permitieron acercarnos a los alumnos al aprendizaje significativo del conocimiento y al bagaje cultural que tenía Porta. Así también, conocimos las experiencias de vida aportadas por el recientemente jubilado director Dardo Sarasua; la maestra María Feris, en ese entonces docente de Cosmografía; Martha Cámara, la colega de Educación Musical y exdirectora; la alumna y paciente Marifa Passarini; y Alba Mantuani, vecina de la comunidad que participó en las obras teatrales de Porta.

En el trabajo realizado y tomando como base la pregunta inicial: *¿por qué fue el primer director?*, sostenemos que el liceo lleva su nombre debido a que fue el primer director del centro de estudios, por ser considerado un excelente docente en el momento en que vivió y porque se destacó en muchos ámbitos desde su formación académica en la capital del país. Participó en múltiples acciones siempre pensando en defender y apoyar a las personas y sus convicciones.

A partir de la lectura de materiales y documentos, se nos presentan datos, sentimientos de Porta y sus acciones en el centro. Los alumnos seleccionaron los materiales a través de una lectura orientada y apoyada por las docentes. Trabajamos con dinámicas grupales que nos permitieron intercambiar información, para descubrir y conocer más al primer director.

Se aprecia en esta forma de trabajo que los estudiantes obtienen mejores resultados, ya que se comprometen e involucran, realizan aportes entre todos. Plasman en

el tapete ideas, inteligencias y destrezas que enriquecen la actividad y comparten formas diversas de pensar sobre el mismo tema. Se da así una sinergia entre los alumnos, que maximizan sus fortalezas, sacan lo mejor de sí y se complementan con los demás.

En esta instancia fuimos abriendo ventanas hacia el conocimiento de las cosas realizadas por Porta a lo largo de su vida y pudimos responder a nuestra segunda pregunta problematizadora: *¿por qué fue una persona destacada del pueblo?*

Se destacó como persona en el pueblo y como médico, desde el desarrollo de habilidades en la profesión, y su gran templanza para atender lejos de su ámbito local. Acudía con responsabilidad, en todo momento, a la atención de las personas.

Para conocer su forma de ser, recogimos los datos de las entrevistas, que siempre hicieron hincapié en su sencillez y humildad. Comentaban que, a menudo, en sus ratos libres aprovechaba para compartir con la gente del pueblo. Esto muestra su disfrute de las cosas de la vida y lo más importante que resalta es el valor que daba al trato con el otro.

¿Por qué fue profesor de Geografía? Por su capacidad y su inteligencia se formó también en la docencia. Es de gran relevancia nombrar su participación en congresos, en cursos de Ciencias Geográficas. Con su destacada actuación se convirtió en un referente de la educación.

¿Por qué le gustaba enseñar? Amaba enseñar; se notaba porque él no planificaba y lo demostraba al dar sus clases.

Podemos apreciar un hombre pleno, auténtico y destinado a la vocación de educar en variados campos de acción. Enseñaba desde sus relatos y explicaciones sencillas y claras que hacía a los alumnos viajar por el mundo. Fue un ser especial. Al decir de su esposa, Gloria Galván, quien fue alumna del liceo:

«Creo que nadie dejó de aprender a su lado». (Diario El Pueblo, Salto, lunes 18 de mayo de 1987)

ENTREVISTAS

Director Dardo

Directora Martha

Maestra María

Alumna Marifa

Vecina Alba

Para estimular el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo, se realizaron entrevistas y encuestas. Estas son herramientas que nos aportaron datos e información. En esta oportunidad, los alumnos potenciaron sus habilidades de hacer y aprendieron durante la investigación.

Los docentes participamos guiando a los alumnos en la selección y jerarquización de la información, para elaborar los informes y conclusiones.

PREGUNTAS

¿Cómo lo describiría a Porta?

¿Conoció sus obras?

¿Algo más que quiera mencionar?

¿Alguna anécdota que recuerda?

COMENTARIOS DE LOS ENTREVISTADOS

Dardo Sarasúa, exdirector del liceo, nos contó que Porta era un gran orador y se lo apreciaba mucho por esa habilidad. Enseñaba con muchos relatos y usaba ejemplos simples, como el de una torta de chocolate para explicar la formación de las capas del suelo. Tenía gran preferencia por la Literatura y la Geografía.

La maestra María Feris trabajó con él en los comienzos del liceo. Describe a Porta como un gran educador, educador nato. «Era inteligente; con mis 81 años no he conocido a alguien con tanta capacidad». Agregó que en sus horas libres le gustaba salir de pesca con la gente de Gomensoro y acampar con ellos; y les contaba cuentos.

Martha Cámara fue docente en tiempos de Porta y, luego, directora del liceo. Lo describe como una persona muy intelectual y un hombre con una capacidad tremenda, extraordinaria. Tenía muchos conocimientos, no sólo en Geografía.

Marifa Passarini, exalumna de Porta, recuerda: «Fue mi profesor de Filosofía, viajábamos en el tren a Bella Unión. Era una persona buenísima y siempre tenía un instante para el chiste. Lo destaco por entrar al aula solo con la libreta en mano; educar a partir de su voz, con relatos y explicaciones muy precisas y claras que envolvían al alumno haciéndolo viajar por el mundo».

Alba Mantuani, su vecina, nos cuenta que lo conoció como médico del pueblo y después tuvo la oportunidad de participar en una obra de teatro de su autoría, en un sketch con alumnos y profesores, *Fronteras familiares*. Recuerda a Porta como muy comprometido con su trabajo teatral y con un sentido profundo de la solidaridad.

DIFICULTADES O ASPECTOS NEGATIVOS

- Se realizaron encuestas a los alumnos de bachillerato. De 100, solamente se pudo encuestar a 15 alumnos, debido a que la mayoría no se interesaron y no quisieron contestar; otros desconocían el tema y no hicieron la encuesta; y una gran cantidad de alumnos de diferentes niveles faltaron a clase ese día.
- Los resultados de las encuestas no fueron significativos.
- En la presentación de los trabajos en la clase hubo dos grupos que no lograron sistematizar la información al realizar sus diapositivas.
- Faltó mayor disponibilidad de tiempo para organizar las conclusiones y opiniones, dado que la actividad se superpuso con otras evaluaciones de las asignaturas del curso.
- Algunos alumnos faltaron a clase cuando se seleccionó el material y la actividad les resultó difícil.

CUANDO REALIZAMOS LAS ENTREVISTAS, LOS ALUMNOS DIJERON...

Para mí, la entrevista al exdirector Dardo me gustó bastante. Nos contó un poco de lo que sabía de Porta y sus obras. También porque pudimos reencontrarnos nuevamente con él.

Cuando fuimos a entrevistar a la maestra María (que trabajó con Porta) llovía mucho. Qué increíble profe, se acuerda de todo y con esa edad. Nos contó mucho de Porta, estuvo muy buena la charla. También nos dio consejos muy buenos, cuando nos dijo: «El conocimiento hace libres a las personas».

Fuimos a la casa de Martha, que fue directora y profesora del liceo. En la entrevista nos dimos cuenta de que sabía mucho de él. Me gustó esa entrevista porque aprendimos y además estuvo muy entretenida.

Visitamos a Marifa y le hicimos las preguntas. Ella fue alumna de Porta. Aprendió mucho con Porta, se acordaba de todo. Me gustó la entrevista, fue buena. Pudimos saber más, para contar.

Qué interesante la charla con la vecina Alba, que participó en la obra de teatro. Nos llamó la atención que era médico y se relacionaba mucho con la gente en otros ámbitos. Todos estábamos muy entretenidos con las anécdotas que nos contó. Salimos del liceo, aprovechamos para averiguar y conversar con las personas, me gustó y fue entretenido.



CONCLUSIONES

En el transcurso de la investigación, los alumnos fueron los protagonistas, dado que se involucraron y produjeron trabajos únicos, fueron los constructores de su aprendizaje.

Ellos plantearon la metodología de trabajo y las técnicas a utilizar para dar respuesta a las preguntas.

Se recorrió el proyecto a medida que se llevaban a cabo las actividades y se adquiría mayor conocimiento del director.

Fue una oportunidad para facilitar la tarea, descubriendo a través de las entrevistas el gran bagaje cultural de Porta.

En palabras de Litwin (1997, p. 89), «la enseñanza es un proceso de construcción cooperativa y, por lo tanto, los alcances del pensamiento reflexivo y crítico se generan en el salón de clase con los sujetos implicados».

Docentes y alumnos recorrimos las facetas de la vida del director y conocimos un gran abanico de experiencias sobre Eliseo Salvador Porta.

Esta investigación fue muy especial porque tomó cuerpo a partir del momento en que comenzamos a vivir emociones, sentimientos compartidos con las personas que lo rodearon y los profesores de su época, alumnos que con gran satisfacción lo consideran un ser excepcional, a recordar y homenajear siempre, por sus ideales, por su trato con la gente sencilla.

DESDE NUESTRO PUNTO DE VISTA

La experiencia desde nuestra visión resultó muy interesante. Es la primera vez que se investiga a Porta tomando en cuenta su legado y haciendo vivos sus pensamientos. Como docentes es un privilegio conocer mejor a nuestro primer director y apreciar desde la lectura sus célebres frases, palabras y términos tan coloquiales que usaba a diario, representación viva de su acervo cultural, plagado en los ámbitos de su vida como gran educador y escritor novelista.

Estamos convencidas de que existe un tiempo para investigar, para leer, para elevar la capacidad de soñar. Impregnarse de la cotidianeidad y, desde ahí, intentar junto a nuestros alumnos rescatar la dignidad y el valor de realizar las cosas.

Por este motivo se deben generar espacios de trabajo conjunto en las aulas, donde pensar con otros, que nos permitan acceder a alternativas para lo que se pretende realizar, haciendo énfasis en la coordinación entre colegas, haciendo del aula un verdadero laboratorio de la práctica.

De esta manera, el alumno se compromete a hacer, crear e innovar, desde la orientación de los docentes a que tengan ideas maravillosas.

Es aquí donde se prende la llama de la vocación de los docentes, que volvemos a encontrar el deseo y el placer que da enseñar. Así, aprender deja de ser esa experiencia gris y se convierte todo, en lo que aprender puede ser una aventura multicolor (Furman, 2015).

Para terminar, queremos hacer mención al legado que dejó Eliseo Salvador Porta a nuestra comunidad del pueblo y a algunos actores educativos. Él fue, es y será siempre un gran referente de la educación.

APUNTES DE LOS ALUMNOS

Reflexionando...

Me sentí bien averiguando sobre Porta, trabajamos juntos.

Me gustó mucho hacer las entrevistas, fue lindo.

Estuvimos entre todos haciendo las visitas y preguntando. Estuvo bueno.

Pudimos saber más de Porta, el fundador. Trabajamos en equipos.

Fue bueno conocer de Porta y podemos contar a los compañeros lo que investigamos.

Me interesó y fue muy buena esta actividad.

LEGADO CULTURAL DE ELISEO SALVADOR PORTA

Persona destacada de la época, con convicciones para defender a las personas.

Su inteligencia aplicada a la vocación de enseñar.

Construcción del conocimiento mediante relatos a sus alumnos, haciéndolos partícipes.

Motivar a los estudiantes a aprender con gusto y permitirles ser curiosos y descubrir ideas propias.

Escritor novelista destacado, con un despliegue de vocabulario único y muy preparado.

Docente excelente con un bagaje cultural amplio, que transmitía con facilidad.

PROYECCIÓN DE NUESTRO TRABAJO

HOY HICIMOS	ACTIVIDADES A PROYECTAR
Recopilación de datos. Lectura de materiales y documentos.	Presentación del trabajo a la comunidad educativa.
Entrevistas.	Lectura de las obras más relevantes de Porta.

NUESTRA PARTICIPACIÓN EN LA FERIA DE BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

La participación en la Feria nos aportó la posibilidad de vivir una nueva experiencia y destacar los aspectos más relevantes del proyecto. Consideramos que a nivel institucional fue un proceso de enseñanza y aprendizaje entre alumnos, docentes y la comunidad, donde la construcción del conocimiento está enmarcada en el trabajo interdisciplinario, a través del crecimiento y la fortaleza del trabajo en equipo, que enaltece los aportes y el currículo. El encuentro con docentes como espacios de intercambio ha sido muy enriquecedor e innovador en el pensar, crear y sentir.

BIBLIOGRAFÍA

- FURMAN, Melina (2015). «Enseñar a tener ideas maravillosas», *TEDxResistencia*, <<https://www.youtube.com/watch?v=dGRsIboJ6K>>.
- GARDNER, Howard (2000). *La Educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- KAERCHER, Néstor André (2002). «¿El gato comió la Geografía crítica?», *Boletín Gaúcho de Geografía*. Porto Alegre, AGB-PA, n.º 28.
- NUSSBAUM, Luci, TUSÓN, Amparo (1996). «El aula como espacio cultural y discursivo», *Signos*, n.º 17, Barcelona.
- WILLIAMS, Raymond (2001). «Naturaleza», *Palabras Claves*. Buenos Aires: Anagrama.

WEBGRAFÍA

- <<https://es.slideshare.net>>, «Gabriela Garibaldi».
- SINDICATO MÉDICO DEL URUGUAY, «Eliseo Salvador Porta», <<https://www.smu.org.uy/dpmc/hmed/historia/articulos/salvador-porta-1912-1972-.pdf>>.

Propuesta pedagógica del Colegio San Ignacio «Monseñor Isasa»

**Verónica Gallesio, Lucía González,
Guillermo Lemos, Nanci Yoris**

18

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Ciclo Básico y primer año de Bachillerato.

Institución: Colegio San Ignacio «Monseñor Isasa».

Departamento: Montevideo.

Áreas: Equipo de Dirección. Equipo docente de Ciclo Básico y 1.º de Bachillerato.

Participantes: Guillermo Lemos, Verónica Gallesio, Lucía González, Nanci Yoris (Equipo de Dirección). Mariana Martínez, Beatriz Maranges, Hernán Arrizala, Mateo Wels, Clara Piñeyrúa, Pina Cimillo, Lucía Pereyra, Patricia Pérez, Washington Bonilla, Guillermo Ottonelli, Lorena Damiano, Gloria Franco, Carla Pereira, Clara Ibarra, Fiorella Fernández, Claudia Cardozo, Jimena Inthamoussu, Sylvia Podestá, Sebastián Álvarez, Andrés Melián, Alvaro Reyes, Alicia Almeida, Santiago Curcio, Noemí Raggio, Patricia Otegui, Montserrat Escobar, Joaquín Bergeret, Álvaro Ferrés, José Bruno, María Noel Sarlabós, Paola De Rende, Gimena Esteche, Andrea Sánchez, Raúl Salvo, Pedro Caramán, Fernanda Montesdeoca, Cecilia Colman, Paula Leguisamo.

Autoría: Equipo de Dirección: Lic. Guillermo Lemos, director general; Prof. Verónica Gallesio, directora académica; Lic. Lucía González, subdirectora; Hna. Nanci Yoris, directora pastoral.

Revisión y correcciones: Lorena Damiano, Mariana Martínez, Patricia Otegui, Sylvia Podestá y María Noel Sarlabós (Laboratorio de Innovación Educativa).

PRESENTACIÓN

En los últimos años, nuestro colegio se ha propuesto crecer en el camino de la construcción de una escuela del siglo XXI. De hecho, hoy es otro: en el movimiento de los alumnos dentro y fuera del aula, en el trabajo en equipo de los docentes y sus coordinaciones, en la participación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

El mundo actual presenta continuas transformaciones, a las cuales la educación debe hacer frente. Como colegio jesuita nos proponemos emprender el camino del liderazgo en el cambio educativo, característica histórica de la Compañía de Jesús en el mundo y en nuestro país. Generar oportunidades de crecimiento personal y excelencia académica es nuestro horizonte.

La educación jesuita tiene como propósito la formación integral de la persona y como camino la pedagogía ignaciana, dos claves que nos guían en esta búsqueda de un aprendizaje significativo para nuestros alumnos.

La propuesta académica de nuestro colegio está basada en el trabajo interdisciplinario y colaborativo, que permite a los alumnos tener experiencias de aprendizaje donde ponen en juego sus múltiples inteligencias, sus habilidades y sus valores para convertirse en personas comprometidas con la realidad.

Por ello, las diversas asignaturas curriculares se configuran de tal manera que favorecen la interdiscipliniedad y el aprendizaje contextualizado mediante la resolución de problemas del mundo real. Esta metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP) está orientada al protagonismo del alumno respecto de su proceso de aprendizaje y le permite el desarrollo de las competencias necesarias para su futuro, a partir del buen uso de la tecnología, el trabajo en equipo, la creatividad y sus aprendizajes, que hoy en día son básicos para incidir en la transformación del mundo.

En esta propuesta pedagógica esbozamos el fundamento y carácter de los cambios antes expuestos, así como los diversos escenarios educativos con los que cuenta nuestra institución.

LA PEDAGOGÍA IGNACIANA EN EL COLEGIO SAN IGNACIO

«Entramos para aprender, salimos para servir.»

Desde hace muchos años nuestro colegio se encuentra en un proceso de continuo crecimiento en cuanto a su propuesta académica, de acuerdo con los fines de la educación jesuita. Según el P. General Peter Hans Kolvenbachsj (1989), esta consiste en:

La promoción del desarrollo intelectual de cada estudiante, para completar los talentos recibidos de Dios, sigue siendo con razón un objetivo destacado de la educación de la Compañía. Su finalidad, sin embargo, no ha sido nunca acumular simplemente cantidades de información o preparación para una profesión, aunque estas sean importantes en sí mismas y útiles para que surjan líderes cristianos. El objetivo último de la educación jesuita es, más bien, el crecimiento global de la persona que lleva a la acción. (Compañía de Jesús, 1986, p. 61)

A partir de los aportes del P. Arrupe s.j. (1993) y Kolvenbach es posible concluir que nuestro objetivo educativo es *la formación de hombres y mujeres para los demás y con los demás.*

La llamada *formación integral* de los jóvenes es el centro de la pedagogía ignaciana y supone *una transformación radical, no solo de la forma de pensar y actuar ordinariamente, sino de la misma forma de entender la vida, como hombres y mujeres competentes, conscientes y compasivos, que buscan el «mayor bien» en la realización del compromiso de la fe y la justicia* (Compañía de Jesús, 1993, p. 10).

EL PROYECTO SE HACE REALIDAD

«El amor se debe poner más en las obras que en las palabras»
(San Ignacio de Loyola)

Para dar respuesta a los preceptos de la pedagogía ignaciana es que soñamos con una educación de calidad que contemple la formación integral de los jóvenes. Así, el Colegio San Ignacio «Monseñor Isasa» inició un proceso de innovación educativa en el año 2009.

En un primer momento se trabajó junto a la Universidad Católica del Uruguay en un plan de mejora de centros educativos que tenía como foco el aprendizaje por competencias. Ese trabajo con los docentes enriqueció sus planificaciones y prácticas en el aula.

En ese camino nos enriquecimos de la experiencia iniciada por la Universidad San Alberto Hurtado de Chile y entre los años 2012 y 2013 se fue elaborando el mapa

de aprendizajes de formación integral (MAFI),¹ un itinerario de competencias, aprendizajes y habilidades que buscamos desarrollar en los alumnos del colegio. En él se tienen en cuenta tres dimensiones de la persona: socioafectiva, cognitiva y espiritual-religiosa. Cada una propone un componente a alcanzar al finalizar el proceso de los seis años de Secundaria, así como los mínimos a lograr en cada nivel.

Como parte del proceso de mejora, el Colegio San Ignacio «Monseñor Isasa» fue integrado al Sistema de Calidad de la Gestión Escolar que lleva adelante la Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús (FLACSI), en el año 2012.

A partir de dicho impulso se elaboró un plan estratégico a cumplirse entre el 2013 y 2018 que nos compromete a la mejora del clima institucional, la formación integral, el acompañamiento académico y el acondicionamiento edilicio.

En estos últimos años hemos puesto mayor énfasis en el cambio de la propuesta pedagógica, partiendo de este camino recorrido por docentes y alumnos.

Hacia fines del año 2015 recibimos la visita de los directores de la Fundación Jesuitas Educación de Barcelona, que lleva adelante el proceso de innovación educativa «Horitzó 2020» (JesuïtesEducació, 2015). Sus aportes acerca de este proyecto y sus puntos de vista de las condiciones favorables del Colegio San Ignacio «Monseñor Isasa» nos impulsaron a soñar con un nuevo diseño curricular. Al año siguiente, visitamos los colegios jesuitas de Catalunya, así como el Centro de Formación Padre Piquer de Madrid.

Por otra parte, el estudio de las experiencias que lidera Montserrat del Pozo (2005; 2011; 2014) y su visita al Uruguay promovida por AUDEC durante el 2016 son aportes esenciales en este camino.

La realidad educativa de nuestro país exige un cambio significativo a nivel de propuesta curricular. Así, el *Informe sobre el estado de la educación uruguaya 2015-2016* (INEEd, 2017) plantea que:

Pensar en el currículo en forma más sistémica implicará incorporar evidencias de lo que los estudiantes son y no son capaces de hacer en diversos ciclos educativos, articular su continuidad entre niveles y revisar la calidad de la propuesta formativa. Es una oportunidad, por ejemplo, para reemplazar el denominado «asignaturismo» de educación media a través de un currículo más integrado, incrementando el atractivo y la pertinencia de la oferta formativa para los estudiantes. Este cambio en la política curricular implicará un esfuerzo importante respecto de la formación inicial, para que los maestros y profesores comprendan y se formen para la consecución de dichos fines. (p. 238)

1 <<http://www.sanignacio.edu.uy/index.php/colegio/perfil-del-egresado>>.

Asimismo una característica constante de la pedagogía ignaciana es la incorporación sistemática de aquellos métodos, tomados de diversas fuentes, que pueden contribuir mejor a la formación integral de nuestros jóvenes en determinados contextos históricos, así como también la interacción continua de experiencia, reflexión y acción que procura que los alumnos piensen detenidamente acerca de sus procesos de aprendizaje. De esta manera, la investigación y el estudio de múltiples movimientos de innovación pedagógica nutrieron este diseño curricular propio del Colegio San Ignacio «Monseñor Isasa», cimentado en el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo, equipos interdisciplinarios de docentes y el desarrollo de las inteligencias múltiples en nuestros alumnos.

Un proyecto de innovación educativa se pone en marcha. Familias, alumnos, docentes y directivos emprenden el camino hacia un cambio profundo, que otorga una nueva identidad al Colegio.

En la actualidad, los pasillos del colegio San Ignacio han cambiado. Es posible ver allí alumnos trabajando en una intervención artística, otros resolviendo problemas de matemática, algunos diseñando un microscopio y al final del pasillo, otros preparando la simulación de un volcán.

Así se presenta hoy nuestro colegio: el alumno es centro del aprendizaje, es activo y procura desempeñarse de modo autónomo. Los docentes acompañan y orientan cada paso del proceso, en el que cada alumno tiene la oportunidad de desarrollar plenamente sus potencialidades, y las clases se comparten minuto a minuto. Por otra parte, las salas de coordinación de docentes constituyen espacios de planificación conjunta, elaboración de proyectos, unificación de criterios, y propician la posibilidad de ofrecer una mirada personalizada de los alumnos por el cuerpo docente.

UN CURRÍCULUM PARA LA VIDA: EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO

El objetivo de la educación jesuita es que los jóvenes construyan un proyecto de vida que los lleve a la acción y les permita convertirse en personas competentes, compasivas, conscientes, creativas y comprometidas con la justicia y la solidaridad, a fin de transformar la realidad en la que viven. Para ello deben transitar por una educación media que vaya potenciando sus talentos y los conduzca a ponerse al servicio de los demás.



Estas experiencias de aprendizaje involucran a los alumnos en proyectos complejos y significativos, del mundo real, a través de los cuales desarrollan habilidades y conocimientos y los aplican en el diseño y creación de un «producto» dirigido a satisfacer alguna necesidad social que a su vez fortalece sus valores y su compromiso con el entorno. Mediante esta metodología, los alumnos desarrollan competencias y adquieren conocimientos, mejoran el pensamiento crítico y creativo y se fomenta en ellos el sentido de cooperación como miembro de un equipo para alcanzar una meta en común con la experiencia del trabajo cooperativo (p. 60).

Aquellos elementos que resultan esenciales a la hora de planificar un proyecto interdisciplinario son los siguientes: una pregunta orientadora, reto o desafío, las competencias propias de las disciplinas, así como las llamadas competencias del siglo XXI, un evento inicial de lanzamiento que motive a los alumnos, productos intermedios y un producto final que dé respuesta a esa pregunta orientadora. La audiencia pública como última fase del proceso hace que el aprendizaje sea más significativo y auténtico.²



EL DOCENTE COMO TUTOR

Esta metodología de trabajo modifica el lugar del docente frente al alumno y al conocimiento. Los profesores de nuestro Colegio trabajan en equipo todo el tiempo. Se reúnen en coordinaciones semanales por área donde diseñan los proyectos y realizan acuerdos para llevar adelante cada jornada.

Uno de los elementos clave del trabajo es la toma de decisiones por consenso, lo que ha llevado a los docentes a dar pasos fundamentales en el conocimiento profundo de sí mismos como profesionales de la educación, así como de sus colegas. De este modo, la relación entre ellos no se reduce a los recreos en sala de profesores, sino que los profesores planifican sus clases junto a otros, ya que el trabajo de aula se consume en la complementariedad. Por otra parte, los alumnos realizan al mismo tiempo las actividades propias de cada proyecto, guiados por los docentes del área.

Cada área mencionada anteriormente elabora un material propio presentando el programa del proyecto, los contenidos de cada asignatura, la pregunta-problema o reto, el cronograma de actividades, las rúbricas de evaluación, así como alguna de las actividades que los alumnos deberán realizar en equipo.

Este tiempo compartido a partir de las modificaciones en la propuesta curricular llevó a reformas edilicias. Como consecuencia de las modificaciones académicas

² Por más información sobre estos aspectos véanse Larmer y Mergendoller (2010a; 2010b) y Baqueró y Majó (2014, pp. 69-73).

fue necesario ampliar la sala de profesores y diseñar un espacio separado para las coordinaciones, con equipos informáticos disponibles para la planificación. Es decir, fue indispensable y prioritario recrear la infraestructura del Colegio para responder a las demandas de la nueva propuesta pedagógica.

No obstante, otras modificaciones fueron implementadas, y la innovación trajo consigo la necesidad de ofrecer a los docentes formación profesional y capacitación para llevar a cabo la novedosa metodología. Una vez iniciados los cursos, recibimos los aportes del Taller de Aprendizaje Basado en Proyectos de la Universidad Católica del Uruguay, que lleva adelante la Mag. Rosina Pérez Aguirre. Así, las herramientas obtenidas en esos días de trabajo intenso se pusieron en práctica inmediatamente con el acompañamiento de un facilitador.

Por otra parte, los docentes necesitaron herramientas sociales y emocionales para desempeñarse y convivir en equipos de trabajo. El capellán de nuestro colegio, padre Ignacio Rey Nores s.j., fue el encargado de llevar adelante la puesta en práctica del test de Belbin, con la finalidad de detectar los distintos roles en grupos de trabajo, así como sus fortalezas y debilidades.

Cabe destacar que en la modalidad de aprendizaje basado en proyectos el docente tiene un rol de guía mediador, tal como se expresa en la pedagogía ignaciana:

[...] una perfecta descripción de la actitud pedagógica del profesor como persona, cuyo trabajo no es meramente informar sino ayudar al estudiante en un proceso hacia la verdad [...] los profesores deben ser conscientes de su propia experiencia, actitudes, opiniones. (Compañía de Jesús, 1993, p. 18)

El docente desempeña un rol particular, pues prepara el clima de investigación planteando un reto o desafío que animará al alumno a emprender procesos de indagación autónomos.

Las etapas de estos procesos serán orientadas por el docente de modo cercano pero favoreciendo la autogestión del alumno y el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo. De este modo, los estudiantes buscarán respuestas a preguntas reales, descubriendo por su cuenta un camino edificante de aciertos y errores.

De este modo, el docente está llamado a enfrentar una tarea desafiante, ya que ha de poseer una serie de habilidades para ejercer el rol de tutor.

En tal sentido, debe:

- Considerar al alumno como el centro del proceso educativo. Para ello, el docente necesitará poseer conocimientos respecto de los diferentes modos de aprender de los estudiantes, así como realizar las adecuaciones necesarias y suficientes con el cometido de democratizar y favorecer el acceso al conocimiento.

- Orientar a los alumnos para que den respuestas que surjan como producto de procesos de pensamiento crítico y reflexivo, a fin de alcanzar las metas de comprensión y los objetivos de logro establecidos.
- Conocer en profundidad el campo disciplinar de la asignatura que imparte.
- Ayudar a los alumnos a definir, discernir, identificar, jerarquizar y fundamentar.
- Promover y fortalecer en los estudiantes el sentido de trabajo colaborativo.
- Contribuir en la creación de un clima de confianza y respeto, que favorezca la cooperación entre los integrantes del grupo y la empatía.
- Impulsar en los alumnos la actitud activa, comprometida y consciente respecto de sus procesos de aprendizaje.
- Generar instancias de retroalimentación, que permitan evaluar la calidad de los progresos.
- Elaborar rúbricas de evaluación, autoevaluación y heteroevaluación, con la finalidad de conducir y reconducir oportunamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

EL TRABAJO COLABORATIVO

El aprendizaje cooperativo requiere de la participación directa y activa de los estudiantes. Los alumnos deben trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes y maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Según los autores Johnson, Johnson y Holubec (1999, p. 4), deben existir en el trabajo cooperativo cinco elementos esenciales:

1. *Interdependencia positiva*: los esfuerzos de cada uno benefician a uno mismo y a sus compañeros.
2. *Responsabilidad individual y grupal*: el grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda.
3. *Interacción estimuladora*: cada uno de los alumnos debe promover el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender.
4. *Técnicas interpersonales y grupales*: los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo.

5. *Evaluación grupal e individual*: los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Para que el aprendizaje mejore en forma sostenida, es necesario que los miembros analicen cómo están trabajando juntos y cómo pueden acrecentar la eficacia del grupo.

Se ha demostrado, a partir de investigaciones, que si se emplea esta modalidad de aprendizaje los alumnos se esfuerzan más para lograr un buen desempeño académico, las relaciones entre alumnos se tornan más positivas y mejora su salud mental. Los poderosos efectos que tiene la cooperación sobre tantos aspectos distintos y relevantes determinan que el aprendizaje cooperativo se distinga de otros métodos de enseñanza y constituya una de las herramientas más importantes para garantizar el buen rendimiento de los alumnos.

EL TRABAJO COOPERATIVO EN EL COLEGIO SAN IGNACIO «MONSEÑOR ISASA»

El desafío de incorporar el trabajo colaborativo en el aula del colegio significa atender los objetivos propios de la educación jesuita: educar jóvenes creativos, conscientes, comprometidos, compasivos y competentes. Estos propósitos pueden ser desarrollados en grupos humanos comprometidos con el trabajo cotidiano del aula, al mismo tiempo que emerge como una oportunidad de potenciar la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

En el Colegio los equipos colaborativos son integrados por cuatro alumnos y rotan en su conformación tres veces al año, para dar oportunidades de conocimiento entre los jóvenes y el fortalecimiento de los vínculos. En la conformación de los equipos se tienen en cuenta diversos aspectos para mantener cierto equilibrio, tales como la proporción de varones y mujeres, el rendimiento académico, dificultades de aprendizaje específicas, el tipo de liderazgo que ejerzan según su personalidad, sus virtudes identificadas en las inteligencias múltiples.



El rol de los docentes tutores es acompañar los procesos de aprendizaje de cada grupo en su relación con el conocimiento y encauzar las dificultades que surgen en la convivencia, así como promover el compromiso y motivar el desarrollo de la empatía de unos hacia otros.

Cuando el docente emplea el aprendizaje cooperativo, es multifacético. Toma decisiones antes de abordar la enseñanza, les explica a los alumnos la tarea de aprendizaje y los procedimientos de cooperación, supervisa el trabajo de los equipos, evalúa el nivel de aprendizaje de los alumnos y los alienta a determinar con qué eficacia están funcionando sus grupos de aprendizaje. Al docente le compete poner en funcionamiento los elementos básicos (mencionados anteriormente) que hacen que los equipos de trabajo sean realmente cooperativos.

El docente pasa a ser un ingeniero que facilita y organiza el aprendizaje en equipo, en lugar de limitarse a llenar de conocimientos las mentes de los alumnos. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 4)

El acompañamiento de las familias en esta dimensión es fundamental. Los padres de los alumnos constituyen ejemplo de que, en sus propias experiencias de vida, el trabajo en equipo ha sido esencial. Por eso es que se los ha invitado al Colegio a dar testimonio respecto de las fortalezas del trabajo colaborativo desde sus profesiones y ocupaciones actuales.

OTROS ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

Por otra parte, se han incorporado tres talleres obligatorios y rotativos en primer y segundo año que tienen por objetivo desarrollar determinadas competencias en los alumnos. El espacio de MakerSpace es un taller de creatividad y resolución de problemas, a través de desafíos en los que se aplica tecnología, electrónica, carpintería. Un taller de teatro para potenciar la puesta en escena y la presentación en público. Por último, un taller de ética que desarrolla el espíritu crítico y el compromiso como futuros ciudadanos del siglo XXI.

REFLEXIONES FINALES Y MIRADA AL FUTURO

Lo que aquí narramos es la trama cotidiana de nuestro colegio. Los fundamentos teóricos y su praxis. El trabajo de cada día es lo que nos ilusiona a dar pasos para mejorar esta metodología de aprendizaje basado en proyectos.

El rol de los docentes y su compromiso con la enseñanza es la clave de esta modalidad, ya que son ellos los que crean el escenario para que suceda el hecho educativo por excelencia: que el alumno se motive por aprender, que se apasione por descubrir junto a sus compañeros, que sea cada día más autónomo y que *aprenda a aprender*.

El equipo directivo va acompañando e impulsando cada paso de este proceso, va trazando las líneas a futuro, va revisando personal y grupalmente la puesta en marcha y poniendo todos los recursos al servicio de una propuesta de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAQUERÓ, Montserrat, y MAJÓ, Francesca (2014). *8 ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios*. Barcelona: Graó.
- COMPAÑÍA DE JESÚS (1986). *Características de la educación de la Compañía de Jesús*, n.º 167, Roma.
- COMPAÑÍA DE JESÚS (1993). *Pedagogía ignaciana: un planteamiento práctico*, n.º 19.
- DEL POZO, Montserrat (2005). *Una experiencia a compartir. Las inteligencias múltiples en el Colegio Montserrat*. Barcelona: Fundación M. Pilar Mas.
- DEL POZO, Montserrat (2014). *Aprendizaje inteligente: Educación Secundaria en el Colegio Montserrat*. Barcelona: Tekman Books.
- DEL POZO, Monserrat, CORTACÁNS, Cecilia, y MEROÑO, Almudena (2011). *Inteligencias múltiples en acción*. Colegio Montserrat.
- INEED (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: INEEEd.
- JESUÍTES EDUCACIÓ (2015). *Cuaderno 1. Enfocamos el objetivo: 40 consideraciones para el cambio educativo*. Barcelona: Horizonte 2020.
- JOHNSON, David, JOHNSON, Roger, y HOLUBEC, Edythe (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- LARMER, John, y MERGENDOLLER, John R. (2010a). *No es el postre, es el plato principal. ¿Cómo alcanzan los estudiantes las metas del siglo XXI? Con aprendizaje basado en proyectos del siglo XXI*. Buck Institute for Education. Traducción al español del equipo de facilitadores de Aprendizaje Basado en Proyectos, Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay, 2011.
- LARMER, John, y MERGENDOLLER, John R. (2010b). *8 elementos esenciales para el aprendizaje basado en proyectos*. Traducción del artículo publicado en inglés en *Educational Leadership*, vol. 68, n.º 1.

Promoción de la convivencia saludable a través de centros de interés deportivos y/o recreativos

**Silvia Alonso, Claudia da Silva
y Ana Sasso**

19

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Ciclo Básico, primer y segundo año de Bachillerato.

Institución: Liceo n.º71.

Departamento: Montevideo.

Participantes: Estudiantes de 1.º a 5.º año liceal, distribuidos en diferentes centros de interés deportivos y/o recreativos, directora y profesores de Educación Física. Acompañan familias y docentes de todas las asignaturas, afines a participar en la propuesta educativa.

Áreas: Educación Física, Deporte y Recreación como núcleo central del proyecto.

NUESTRA MISIÓN

Somos un centro educativo generador de curiosidades, vivencias y experiencias compartidas.

NUESTRA VISIÓN

Formar ciudadanos íntegros, con sentido crítico, creativo y reflexivo, responsable y respetuoso de las normas de convivencia, capaces de involucrarse en proyectos y autogestionarlos.

INTRODUCCIÓN

PRESENTACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

El liceo público n.º71 está ubicado en la zona del Prado de Montevideo. A él asisten alumnos de numerosos barrios, como Prado, Belvedere, Sayago, Cerro, Casabó, Nuevo París, Gruta de Lourdes, Centro, Tres Ombúes, Santa Catalina, La Teja, entre otros. Son en total unos 700 estudiantes, que se distribuyen en 17 grupos de Ciclo Básico y 3 de Bachillerato. Cuenta con 89 docentes de diferentes asignaturas.

El liceo fue creado hace siete años. Su vinculación con el barrio es buena. Conforman un trabajo en red junto a estudiantes de dos instituciones situadas en la misma cuadra: una UTU deportiva y una escuela de baja visión. Ello favorece enormemente el intercambio de actividades en torno a propuestas pedagógicas y facilita la promoción de una sana convivencia y participación.

Desde sus inicios hay un grupo de docentes estable y afín a trabajar en proyectos, lo que facilita la implementación de propuestas de innovación. El grupo de docentes de Educación Física lleva varios años trabajando juntos, desarrollando actividades que promueven el gusto por las actividades físicas, deportivas y recreativas. Entre todos los actores se conforma un sólido equipo educativo.

FUNDAMENTACIÓN

A diario comprobamos el empobrecimiento y deterioro de la calidad de vida de las personas, debido a la falta de tiempo para realizar actividad física. Nuestros jóvenes no escapan a esta realidad. Sabemos bien que ellos gustan de los deportes o de cualquier actividad que involucre el cuerpo en movimiento; encuentran en esto placer y satisfacción. Los tiempos actuales muestran que existe un gran número de estudiantes en situación de vulnerabilidad. A ellos es que pretendemos acercarnos, para promover propuestas de participación, sana convivencia y protagonismo.

Los educadores debemos fomentar un circuito cuyo orden consiste en *cuidar de mí, cuidar del otro y cuidar del entorno*, para así proyectarse al mundo con mejores posibilidades. Debemos fomentar la actitud cooperativa, la socialización y la integración, valores que favorecen la comunicación y la expresión en tanto se desarrollen en un clima de convivencia saludable.

Articulamos actividades abordadas en forma holística, de manera que incidan en forma favorable en los actores implicados, mediante una propuesta que lleve implícito un accionar que resignifique y revalorice el trabajo en equipo, para

que este repercute en el centro educativo fomentando espacios de genuina y sana convivencia.

Una planificación estratégica realizada por los docentes de Educación Física hace que esta propuesta interdisciplinaria sea una experiencia de vida, en tanto prioriza la búsqueda del sentido de pertenencia de los jóvenes a la institución. La tarea se aborda con propuestas creativas, integrales, amplias y flexibles, llevadas adelante con el objetivo de lograr autogestión en nuestros jóvenes.

Un equipo de docentes de Educación Física hace de sostén, trabajando en forma comprometida con la tarea, brindando un servicio de calidad, contextualizado con las necesidades de estos jóvenes, para concretar acciones pedagógicas tendientes al crecimiento personal. Ello se hace con base en un compromiso adquirido con la educación, con un seguimiento completo y protegido que tiene en cuenta las trayectorias de nuestros jóvenes estudiantes y que cuenta con el acompañamiento de diferentes actores institucionales.

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO



Esta es una propuesta para mejorar la convivencia, la participación y el rendimiento académico de los estudiantes a partir de los intereses de los propios involucrados.

El proyecto instrumenta prácticas que favorecen una mejor y sana convivencia y repercuten en el clima institucional, mediante acciones y propuestas que parten de los propios actores: los estudiantes, centro de toda propuesta educativa.

El marco institucional del centro de estudio sustenta la propuesta. Los núcleos o centros de interés se generan luego de una consulta de opinión, donde los docentes de Educación Física indagan preferencias en torno a la actividad física, el deporte y la recreación. Así, con prácticas integradoras, trabajo en equipo y elaboración conjunta de estrategias para atender las demandas, se convoca a una participación activa de todos. En tanto, se hace hincapié en la circular 3104, que refiere a las pautas generales para el ciclo básico y el bachillerato en la reformulación 2006 para la asignatura.

El proyecto surgió como iniciativa del cuerpo docente de Educación Física, por pedido de los estudiantes y con el antecedente del programa Pelota al Medio a la Esperanza, que direcciona uno de sus objetivos al rendimiento académico del grupo, valorando el esfuerzo conjunto y brindando la oportunidad de aunar voluntades.

Los centros de interés deportivos y/o recreativos (CID) existen en nuestro centro de estudios desde hace dos años. Los estudiantes son quienes proponen la implementación de los CID sobre la base de preferencias deportivas, recreativas o artísticas.

A través de encuestas se indagan las inquietudes de los estudiantes de participar en diferentes actividades, se realiza un análisis de viabilidad y luego se ofrecen alternativas en torno a la temática.

Así surgieron los CID de básquetbol, fútbol, gimnasia coreográfica, gimnasia rítmica, patín, animación, vóleybol, ajedrez, hándbol, tenis de mesa y recreación.

A partir de la idea de que el motor de toda propuesta educativa es la motivación de los propios implicados, en este caso los estudiantes, se pensó en premiar al centro de interés con mejor rendimiento académico y comportamiento. La premiación se realiza con cada entrega de boletines, sumando notas y creando un promedio grupal por cada CID, de modo que trabajo en equipo sea lo primordial, ya que el premio final surge del colectivo y no del esfuerzo individual. Esto permite premiar a diferentes centros de interés, según los resultados obtenidos por el grupo en cada entrega de boletines. El premio consiste en una salida didáctica.

Así, el rendimiento y la convivencia son los componentes centrales del proceso educativo y sobre esa base construimos espacios de relaciones e intercambio que permiten generar en los jóvenes sentido de pertenencia y respeto entre sus pares.

RESUMEN DE LA PRÁCTICA

Se trata de una práctica educativa que se está llevando a cabo en el año 2017. La antecede el trabajo por centros de interés deportivos y/o recreativos (CID), una propuesta que es reconocida y valorada por los estudiantes.

Esta práctica pretende formar parte del proyecto de centro, en tanto se la evalúa como exitosa. Las palabras claves que acompañan al proyecto son: participación, intereses compartidos, trabajo en equipo, convivencia, trabajo colaborativo, involucramiento activo, autogestión, cooperación, acuerdos, escucha, reflexión, empatía, orientación y aprendizaje.

Los estudiantes asisten a clases curriculares de Educación Física y, además, a por lo menos un centro de interés —aunque pueden optar por asistir a dos o más de estos—. Los docentes de Educación Física dirigen, acompañan y facilitan el proceso de aprendizaje en cada CID.

Conjuntamente con ellos, el grupo de líderes o animadores acompaña la propuesta participando en forma activa en tareas de supervisión en cada CID, en la suma de calificaciones y promedios, y acompañando en todo momento la propuesta para mayor beneficio de esta.

La propuesta apunta a la promoción de los espacios comunes dentro de nuestras instituciones educativas, constituyendo lugares de convivencia ciudadana, favoreciendo y ejerciendo los derechos de los jóvenes impulsando iniciativas que favorezcan y repercutan en sus hábitos, en tanto conlleven implícitos aprendizajes significativos.

REGLAMENTO DE PARTICIPACIÓN EN LOS CID

Una vez creado el CID y promocionado en el colectivo estudiantil, se transitó la etapa de inscripciones. Se confeccionó un listado con los nombres de los participantes, que podían ser de diferentes grupos y niveles, apostando a que el encuentro intergeneracional favoreciera la convivencia.

El alumno inscripto en un centro de interés debe permanecer en él por un período mínimo de dos meses, que coincide con la entrega bimensual de boletines; luego puede cambiarse a otro CID de su preferencia. El registro de asistencias se realiza mediante un pasaje de lista.

El grupo de animadores se incorpora con tareas en torno a la promoción de los CID, a la suma de calificaciones luego de cada entrega de boletines y, posteriormente, a la suma y elaboración de porcentajes de notas por centro de interés, a fin de identificar y premiar al centro de interés que haya tenido el mayor rendimiento académico.

A modo de juego se van elaborando y publicando resultados (siempre grupales) y existe un reglamento confeccionado con los docentes de Educación Física junto a un representante de cada centro de interés propuesto por los propios estudiantes.

Se trata de motivar a los alumnos que participan de los centros de interés a elevar sus calificaciones para colaborar con el equipo; así como también, dentro de un ambiente de aprendizaje lúdico, se favorece la autogestión y la cooperación.

Al promedio general de calificaciones obtenidas por el equipo se le resta un punto por cada observación en conducta y dos puntos por cada suspensión a clases, en tanto que, si bien lo individual está puesto en juego, prima lo grupal o colectivo. Se conforman así lazos sólidos de pertenencia y de construcción de vínculos afectivos.

OBJETIVO GENERAL

Fomentar una cultura institucional basada en el trabajo colaborativo, que contribuya a la formación en valores, fomentando una mayor inclusión social y participación ciudadana, en tanto promueva el espíritu crítico y reflexivo con aportes que conlleven una convivencia saludable.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contribuir a la autonomía de los estudiantes en espacios diferentes de los áulicos.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Contribuir al aumento del rendimiento académico.

ESTRATEGIAS DE ACCIÓN

- Fomentar el trabajo en equipo.
- Desarrollar en los estudiantes compromiso frente al CID al que pertenecen.
- Generar en los alumnos mayor responsabilidad, incrementando el sentido de pertenencia, lo que dudas repercutirá en los niveles de aprendizaje y convivencia en la institución educativa.
- Involucrar a docentes afines al proyecto y acercar a las familias al centro educativo con muestras de las actividades propuestas.

EVALUACIÓN

El proyecto se monitorea en forma constante en las clases de Educación Física y se realizan las modificaciones pertinentes a la planificación, si es necesario, hasta constatar el cumplimiento de los objetivos planteados.

Dado que el proyecto tiene altas probabilidades de éxito, porque las propuestas parten de los propios involucrados y los docentes acompañantes están totalmente comprometidos con la propuesta, la evaluación se plantea los siguientes indicadores:

- Incremento en el rendimiento académico, que se desprende del promedio obtenido en cada CID.
- Satisfacción por participar de los CID, a través de la aplicación de encuestas a los directamente involucrados.
- Visualización de una mejor convivencia entre todos los actores institucionales.

El análisis de los resultados evidencia el grado de cumplimiento de los objetivos planteados. Se utilizan los espacios de coordinación docente para un mejor intercambio de opiniones y análisis del proyecto, a la vez que se revaloriza este espacio académico pedagógico.

PROYECCIONES

Continuar creando espacios de intercambio enriquecedores de experiencias, con mecanismos organizativos que permitan desarrollar las actividades propuestas en forma exitosa, buscando siempre atender la diversidad de nuestro alumnado.

Promover gradualmente el intercambio del proyecto y el compromiso de todos los actores involucrados, a partir de acciones que transiten hacia un objetivo común que nos lleve a una mejor y más saludable convivencia.

Constatar, a través del monitoreo y evaluación, si las acciones fueron eficaces y promover acciones alternativas en caso de no lograr los objetivos.

Contribuir a que el centro educativo sea vivido como un espacio de convivencia y vivencias compartidas, que favorece el intercambio interpersonal sano y que fomenta la participación de todos los que en él habitan, integrando a las familias y a la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- CURY, Augusto (2007). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Barcelona: Planeta.
- DRUCKER, Peter (1992). *Las nuevas realidades*. Buenos Aires: Sudamericana.
- GUTIÉRREZ, Melchor (1995). *Valores sociales y deportes*. Madrid: Gymnos.
- KANTOR, Débora (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Editorial Del Estante.
- OMEÑACA, Raúl, y RUIZ OMEÑACA, Jesús (2017). *Juegos cooperativos y educación física*. Buenos Aires: Paidotribo.
- VARGAS, Laura, y BUSTILLOS, Graciela (1990). *Técnicas participativas para la educación popular*. Santiago de Chile: CIDE.



Centro de interés patín



Centro de interés ajedrez



Centro de interés animadores



Centro de interés fútbol

Aprendiendo más allá de las cuatro paredes

Astrid Rodríguez, Daiana Silva

20

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Ciclo Básico Tecnológico y Bachillerato.

Instituciones: Escuela Técnica de Pando, Escuela Técnica de Atlántida, Liceo Santa Elena de Lagomar, Liceo de Soca, Liceo Pablo Neruda.

Departamento: Canelones.

Grados / clases: 1.º CBT, 1.º EMT Informática, 3.º EMT Administración, 5.º B, 6.º CA

Áreas que integran el proyecto: Biología y Recursos Naturales y Paisaje Agrario.

Participantes: Estudiantes de los grupos antes mencionados.

Responsables: Astrid Rodríguez, Daiana Silva.

RESUMEN

Resulta común en la actualidad escuchar desde diferentes colectivos sociales frases hechas como, por ejemplo: «los chicos salen del liceo sin saber hacer nada», «se están perdiendo muchos valores», entre otras. Como humanos viviendo en esta época, como actores partícipes de la sociedad y como docentes, debemos cuestionar estos dichos populares y replantearnos: ¿qué estamos haciendo?, ¿qué fortalezas hay que optimizar y qué debilidades hay que mejorar? ¿cómo podemos revertir esta situación? Y ¿cómo lo llevamos a cabo?

Centrados en el saber hacer, y saber ser con otros, es que iniciamos en 2013 una metodología de trabajo que se va implementando a partir de dos pilares fundamentales: por un lado, el aprendizaje basado en proyectos, y por otro, el trabajo colaborativo.

Este abordaje de situaciones está enmarcado en el aprendizaje basado en proyectos de indagación/investigación desde las ciencias biológicas. Si bien la base metodológica se mantiene, cada año el grupo de estudiantes cambia y con ello comienza un nuevo ciclo. Cada proyecto se inicia a partir de una problemática contextualizada y relacionada a los intereses de los estudiantes, que a su vez se vincula con los contenidos programáticos. Esta forma de abordar el curso permite que el estudiante adquiera y desarrolle competencias a partir de herramientas generales y específicas de las ciencias, incentivando el interés por la búsqueda, obtención y comunicación de conocimientos, desarrollando la creatividad, reconociendo la importancia y necesidad de trabajar aprendiendo con otros. Un *otro* que se encuentra en un mismo grupo y un *otro* que se encuentra en un grupo distinto; un *otro* que se encuentra en la misma institución y un *otro* que se encuentra en otra institución. Se genera y se promueve así un trabajo

interinstitucional que permite conocer otras realidades y ampliar el contexto, potenciando el crecimiento de todos los involucrados.

Palabras claves: interinstitucional, aprendizaje, aprendizaje colaborativo, competencias, indagación, investigación, proyecto.

ARGUMENTACIÓN DEL PROYECTO

Esta forma de trabajo parte de una iniciativa docente que apuesta al aprendizaje basado en proyectos, porque cree fervientemente en las habilidades y el conocimiento que adquiere cada involucrado al proponérsele una apertura a la realidad. Todo esto sin dismantelar de contenidos teóricos el curso; por el contrario, se pretende enriquecerlo con aportes nuevos, de valor y obtenidos por los propios estudiantes.

Año tras año se estimula a los estudiantes a desarrollar la creatividad, la capacidad crítica y la investigación como solución a interrogantes planteadas por ellos mismos, con lo que la búsqueda de respuestas se ve potenciada por el interés. Y todo este trabajo no puede ser realizado de forma individual. Aquí es que se integra el segundo pilar de esta metodología, la importancia del trabajo colaborativo, que no solo aporta contenidos conceptuales, sino que se vincula mucho con el desarrollo de cada persona, por los valores que deben ponerse en juego en este tipo de trabajo, que estimula al estudiante a desarrollar herramientas que le permiten integrarse a la sociedad desde la interacción con otros, sabiendo superar obstáculos y siendo autónomo en la búsqueda de conocimientos y soluciones.

Esta experiencia docente se inició compartiendo la metodología de trabajo dentro de la misma institución y, posteriormente, al estar en centros educativos distintos, en lugar de aislar proyectos se decidió compartirlos, unirlos, enriquecerlos y potenciarlos ¿Cuál es el procedimiento? Se plantea la búsqueda y construcción de un mismo proyecto entre dos grupos, cuya temática es seleccionada y consensuada por los estudiantes. Para ello deben buscar estrategias de comunicación, plantear ideas, escuchar y defender posturas, organizarse y organizar el grupo. Las docentes actúan activamente durante el transcurso de todo el proceso, siendo guías, moderadoras, *puentes* entre los estudiantes y las instituciones, brindando opiniones y apoyo en los momentos críticos, aportando información relevante y abriendo puertas para que los estudiantes sean capaces de obtenerla por ellos mismos. Se realizan encuentros que fortalecen los vínculos y se culmina con presentaciones y exposiciones en ferias de clubes de ciencia.

La importancia que asume la interinstitucionalidad es clave, tanto en la metodología como en los docentes y, por supuesto, en los alumnos involucrados. El esfuerzo en realizar este tipo de actividad es enorme y se iguala con la satisfacción y logros personales y colectivos. La particularidad de salir del confort que resulta el salón de clase y los compañeros conocidos (de muchos años, en la mayoría de los casos) ofrece apertura a lo nuevo, a lo diferente, y es eso lo que permite mayor crecimiento académico y vincular, ejercitándose continuamente el aspecto comunicacional.

ANTECEDENTES

La experiencia de trabajo en conjunto y basada en proyectos comenzó en el año 2013 en la Escuela Técnica de Pando, en donde un reducido grupo de alumnos de primer año de CBT asistió voluntariamente a clases extracurriculares. Aquí se partió de los intereses de los estudiantes, se fomentó su integración e inclusión en un proyecto y se realizaron salidas de campo que permitieron un trabajo experimental básico.

A partir de 2014 se comenzó a trabajar con la unión de grupos y los proyectos son presentados en los clubes de ciencias. Por primera vez se planteó una dinámica en la cual dos grupos trabajaron en equipos en un mismo proyecto (1.º Informática EMT y 3.º Administración EMT). La dirección de la Escuela Técnica de Atlántida avaló esta metodología desde el comienzo, haciendo coincidir los horarios de clase de los dos grupos en la asignatura Biología (ya que ambas docentes dictamos esa materia). Esto permitió que en varias ocasiones los grupos se reunieran compartiendo el mismo salón y trabajando con las docentes en dupla.

En el año 2015 el desafío creció, al proponer que el grupo de trabajo estuviera integrado por dos instituciones (una pública, el liceo de Soca, y una privada, el liceo Santa Elena de Lagomar), dos niveles (5.º Biológico y 6.º de Ciencias Agrarias, respectivamente) y dos asignaturas (Biología y Recursos Naturales y Paisaje Agrario). Esto implicó un apoyo de las direcciones de ambas instituciones, que permitieron el desarrollo de esta forma de trabajo y, por sobre todo, de aprendizaje.

Los alumnos compartieron varias salidas didácticas, horas de trabajo y meriendas que generaron un conocimiento de los demás en cuanto a lo personal (formas de vida, de pensamiento), paralelamente a lo académico. A esto se le sumó que se empezó a involucrar a otros actores, como especialistas técnicos que aportaban a la necesidad de conocimiento de los estudiantes. Al finalizar el año lectivo, la mayoría de los estudiantes hizo una evaluación muy positiva de esta metodología y nos incentivaron a las docentes a seguir en esta línea de trabajo.

Durante el año 2016 también se siguió con la misma modalidad basada en proyectos de forma integrada y colaborativa. Por segundo año consecutivo, los evaluadores del club de ciencias valoraron y estimularon este tipo de trabajo, no solo en cuanto a la investigación, sino a la unidad de grupos de diferentes asignaturas, niveles, instituciones y docentes.

En 2017, la apuesta se modificó y amplió. Se trabaja en el aprendizaje basado en proyectos y competencias que integra a dos instituciones (liceo Santa Elena de Lagomar y liceo Neruda) pero compartiendo nivel y asignatura (Recursos Naturales y Paisaje Agrario, en 6.º año de Agronomía). A este equipo de trabajo se le suma la materia Estudios Económicos y Sociales (que tiene en su programa la elaboración de un proyecto), que aporta otra mirada a la investigación. En esta

oportunidad, la presentación está enmarcada en la actividad final y es realizada en video entre todos los integrantes. El espacio de defensa se comparte con ambas asignaturas involucradas.

FUNDAMENTO TEÓRICO

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que permite a los estudiantes adquirir conocimientos y competencias mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real. Los estudiantes se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollan su autonomía y responsabilidad, ya que son ellos los encargados de planificar, estructurar el trabajo y elaborar el producto para resolver la cuestión planteada. La labor del docente es guiarlos y apoyarlos a lo largo del proceso.

Esta metodología es una fuerte herramienta para potenciar las competencias que los estudiantes deberían adquirir en el transcurso de su etapa liceal, entendiendo como competencia: «aptitud de poner en acción un conjunto organizado de saberes, de saber-hacer y de actitudes que permitan realizar cierto número de tareas» (decreto «Misiones» de la Comunidad Francesa de Bélgica, art. 5, 1.º). Así, el aprender juntos es el eje sobre el que se fomenta el hacer, la construcción de aprendizajes conceptuales, la internalización de normas y la valoración del otro como persona.

Este tipo de abordaje requiere que el estudiante genere y utilice un pensamiento crítico, que desarrolle habilidades para resolver problemas en conjunto y logre comunicarlas de forma creativa. «Estas habilidades, competencias y hábitos mentales se conocen a menudo como habilidades del siglo XXI, porque son un requisito previo para el éxito en el lugar de trabajo del siglo XXI» (Larmer y Mergendoller, 2010).

Permitir que los estudiantes elijan su proyecto (siempre guiados por las docentes) brinda la oportunidad de toma de decisiones, lo cual favorece la autonomía y compromiso educativo.

Aquí el docente participa como agente mediador, que proporciona seguridad permitiendo que el estudiante construya y se apropie del conocimiento, teniendo estos últimos la iniciativa y el protagonismo. De esta forma se abren espacios de reflexión, que requieren un compromiso activo, donde se contrastan las ideas previas con la nueva información y esto permite la modificación de los esquemas de conocimiento (esquemas de equilibrio, de conflicto y de nuevo equilibrio).

Los individuos que intervienen en un proceso de aprendizaje se afectan mutuamente, intercambian ideas, expectativas, realizan y replantean un proyecto que los conduce al logro de un nuevo nivel de conocimiento, satisfacción y autonomía.

En el aprendizaje colaborativo cada participante asume su propio ritmo y potencialidades, impregnando la actividad de autonomía, pero cada uno comprende la necesidad de aportar lo mejor de sí al grupo para lograr un resultado sinérgico, al que ninguno accedería por sus propios medios; se logra así una relación de interdependencia que favorece los procesos individuales de crecimiento y desarrollo, las relaciones interpersonales y la productividad. (Calzadilla, 2002)

PROPUESTA Y EJECUCIÓN DE PROYECTOS

- Planteamiento de la forma de trabajo.
- Presentación del equipo. Encuentros presenciales y búsqueda de mecanismos de comunicación.
- Elección de la temática, en consenso del equipo formado interinstitucionalmente.
- Búsqueda de antecedentes. Formulación y delimitación del problema de investigación (pregunta investigable).
- Formulación de objetivos e hipótesis de investigación.
- Trabajo de campo y con especialistas.
- Presentación y análisis de datos.
- Conclusiones.
- Elaboración de informes, citas bibliográficas y construcción del *stand*.
- Organización del cuaderno de campo y presentación oral, en ferias de clubes de ciencia o como actividad final.

EJEMPLO DE PROYECTO REALIZADO POR ESTUDIANTES DEL 2017

Pregunta investigable: ¿Cómo influye el paquete tecnológico aplicado a la soja transgénica en el ambiente?

Objetivo general: Comprobar si el uso del paquete tecnológico de la soja transgénica causa impacto en el ambiente.

Hipótesis: Los agroquímicos como el glifosato pueden causar impactos en el ambiente. El viento hace que parte del glifosato aplicado por aspersión se pierda y contamine corrientes de agua cercanas; esta agua contaminada es usada para regar los cultivos y puede ser perjudicial.

Contenidos: Transgénicos, característica de la soja, químicos asociados al paquete tecnológico, características del glifosato y su acción en las plantas, suelo (perfil y horizontes, clasificación), ciclo del agua, sistemas de riego, cianobacterias y eutrofización.

Metodología: Búsqueda y análisis de información en internet, búsqueda y contacto con laboratorios (sin ejecución de tareas), entrevista con especialista.

Conclusión: El glifosato es un herbicida que mata a la planta mediante la inhibición de la enzima pituvil shikamato fosfatosintasa, debido a la desaparición de los cofactores mediante la quelación de metales. Es una molécula que no se degrada rápidamente por lo que se hacen grandes acumulaciones tanto en el suelo como en cauces de agua cercanos al cultivo. Debido a que se aplica cada dos o tres semanas, usando el método de aspersión, se ve afectado por el viento y puede causar que la molécula viaje entre uno y dos kilómetros del área de aplicación, además de que se deposita en aguas, a las que enriquece de nutrientes y se genera la eutrofización.

Competencias: trabajo en equipo, comunicación, resolución de problemas.

APRENDIZAJES OBTENIDOS

Los aprendizajes obtenidos a partir de esta experiencia, en cada uno de los proyectos realizados en cada año, fueron los siguientes:

- La elaboración de un proyecto de investigación/indagación, que implica el incremento de la creatividad; aprender a generar hipótesis; la búsqueda de herramientas por sus propios medios para resolver problemas o dar respuestas a incertidumbres; analizar datos; sacar conclusiones y contrastar conocimientos.
- Plasmar contenidos mediante la presentación oral y escrita. Elaborar informes.
- Trabajo en grupo, generando tolerancia, empatía, esfuerzo, responsabilidad y el aporte de ideas aprendiendo a fundamentar.
- Generación de conocimiento.

EXPERIENCIA Y EVALUACIÓN DE TÉCNICOS ESPECIALISTAS

Al tratarse de una metodología de trabajo y no de un proyecto específico y limitado, los participantes de esta experiencia han sido numerosos y van desde los propios estudiantes hasta técnicos diversos. Estos últimos han participado en el transcurso de los años en los diferentes proyectos llevados adelante por los alumnos. Dentro de ellos están la licenciada Leticia Tejera, el licenciado Guillermo Goyenola, el profesor doctor Daniel Panario, el exalcalde de la Ciudad de la Costa Omar Rodríguez y personal del laboratorio de análisis Cristar Zerbi.

La respuesta de los técnicos antes mencionados ante la consulta y solicitud de ayuda a cada proyecto fue inmediata y positiva. Ellos han trabajado de forma totalmente voluntaria y honoraria y aportaron datos valiosísimos que enaltecieron cada propuesta. Dedicaron tiempo, dieron charlas, realizaron estudios y brindaron materiales. Esto demuestra un interés real, tanto por su trabajo como por la importancia de abrirse y vincularse con los adolescentes del sistema educativo de enseñanza media pública y privada, aumentando y mejorando conocimientos en los estudiantes, mostrándoles formas de obtener datos, sacar conclusiones propias, reflexionar, y generando satisfacción e interés por la metodología científica.

En el caso particular de Goyenola, su interés parte de un proyecto personal de trabajo de años que se vincula con la investigación realizada por el grupo de estudiantes del año 2016. Él aportó una gran cantidad de datos y colaboró en los análisis de los resultados del agua. Además, como docente de Formación Docente y de la Facultad de Ciencias se vincula de forma más cercana con la educación.

En este contexto resulta natural y deseable colaborar con otras experiencias de trabajo, particularmente si estas establecen vínculos y flujos de información dentro de componentes del sistema educativo y con los habitantes de la zona. (Guillermo Goyenola)

Omar Rodríguez también se mostró muy involucrado, ya que la problemática elegida para investigar la vivió de cerca durante su período en la alcaldía. Al igual que Goyenola, Leticia Tejera aportó desde su especialidad en el análisis del polen en el suelo. Daniel Panario brindó una charla sobre las condiciones actuales del agua y expresó su interés de trabajo con los jóvenes desde el enfoque sustentable de los ecosistemas.

EXPERIENCIA Y EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Las direcciones de los centros educativos han demostrado interés por la metodología y apertura a este tipo de trabajo colaborativo y de investigación. El apoyo ha sido absoluto, avalando cada una de las etapas de los proyectos en la formación académica y personal de los estudiantes. Estos últimos, por su parte, reconocieron las ventajas de abordar los contenidos de esta forma, algunos de inmediato y otros a largo plazo, pero siempre las respuestas fueron positivas. Se destacan opiniones en dos aspectos, relacionados a contenidos temáticos vinculados a los proyectos de investigación y al trabajo colaborativo con compañeros de otros grupos.

Como se explicó, hasta el 2016 la propuesta programática enriquecía a los proyectos realizados, a diferencia de 2017, cuando los temas establecidos en el programa se abordan desde el enfoque de los objetivos de la investigación. En todas las oportunidades el alumnado valoró esa forma de trabajo, ya sea para aplicar los conocimientos que se fueron tratando, como la necesidad que generaba la investigación en la búsqueda de contenidos correspondientes al programa. Lo más relevante es que las devoluciones que han hecho los estudiantes no se centran exclusivamente en los contenidos de las materias involucradas directamente, sino que integran los saberes de varias asignaturas. Además, aparece presente en las devoluciones la importancia de la elección de problemáticas contextualizadas, para relacionarlas con los conceptos teóricos y con otras problemáticas ambientales similares pero a mayor escala.

Las instancias que se generaron con técnicos también han sido beneficiosas para los estudiantes, ya que muchas veces ellos se autolimitan, poniéndose obstáculos por su edad, cantidad de responsabilidades en distintas asignaturas, falta de tiempo y experiencia. El conocer a los especialistas y sentir que ellos les dedicaban su tiempo, brindaban conocimiento y espacio para dudas, ha sido fundamental en el desarrollo de estos proyectos y en el crecimiento autónomo.

*Destaco la oportunidad que tuvimos de tener una charla con Daniel Panario.
(Agustín Martínez)*

En el trabajo conjunto con otros grupos e instituciones se han registrado muy buenos aportes, desde encuestas que se realizaron a los participantes, en donde el sector de *integración* se ha valorado con números de cuatro y cinco (en una escala del uno al cinco, donde el uno significaba la no integración y el cinco una integración adecuada y con todos los compañeros), además de comentarios verbales y reflexiones escritas.

La verdad valoro mucho, porque no solo aprendes a trabajar en equipo, sino que también conoces compañeros de distintos institutos. (Romina Romero)

El emprendimiento de nuevas experiencias nunca es sencillo y conlleva muchos temores, como el tiempo que implica, las personas desconocidas, las realidades diferentes, pero en todos los años transcurridos nunca existió el arrepentimiento. Estas experiencias mejoran la calidad de los trabajos y hacen a los estudiantes más responsables.

Con respecto a trabajar con los gurises de Soca, fue una experiencia gratificante. Ellos tenían un mayor sacrificio dada la lejanía del lugar a estudiar y, sin embargo, siempre cinchaban para adelante con el fin de avanzar en el proyecto. (Agustín Martínez)

Cada instancia presencial del gran grupo de trabajo era el momento de mayor empeño e incentivo, una *inyección* de ganas y realismo.

La verdad que se pasó muy bien. Valió la pena el esfuerzo de ir. Un placer este año. (Guillermo Ahlers, expositor en la Feria Nacional de Clubes de Ciencia, 2015)

REFLEXIONES

Cada uno de estos años ha sido parte de una valiosa experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje para todos los involucrados. Nos ha permitido desarrollar la potencialidad de cada estudiante, más allá del conocimiento conceptual, basado en la propuesta programática, desarrollando herramientas de socialización, de comunicación, de investigación y vínculos entre conocimientos. La sensación de gratificación es invaluable, pero puede constatarse al observar cómo los estudiantes se desenvuelven en cada una de las etapas y logran llevar a la práctica el aprendizaje colaborativo y significativo.

En estas prácticas se han destacado fortalezas como compartir experiencias, visualizar esfuerzos de otros, que permite valorarlos y mejorar los nuestros, favorecer la escucha, la tolerancia, promover actitudes críticas con relación a un problema contextualizado, promover la integración e inclusión de personas que se diferencian por pertenecer a otros espacios, orientaciones y asignaturas, pero a su vez reconocer la igualdad por trabajar en un mismo proyecto y valorar las diferencias, que son las que nos enriquecen más.

Actualmente continuamos en esta línea de trabajo, convencidas de que es una buena metodología, por los logros que se han obtenido en todas las áreas evaluadas. A diferencia de años anteriores, en el 2017, en lugar de comenzar por los contenidos específicos de la asignatura, el eje central es el proyecto de investigación y los contenidos se abordan a partir de las necesidades que se presentan en el proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASCANO, Marta (2009). *La investigación en el aula*. Montevideo: Grupo Magr6.
- BARREL, John (1999). *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires: Manantial.
- BALLESTAR VALLORI, A. (1999). «Hacer realidad el aprendizaje significativo», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 277.
- CALZADILLA, María Eugenia (2002). «Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación», *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 29, n.º 1, OEI.
- LARMER, John, y MERGENDOLLER, John (2010). *No es el postre, es el plato principal. ¿Cómo alcanzan los estudiantes las metas del siglo XXI? Con aprendizaje basado en proyectos del siglo XXI*. Buck Institute for Education. Traducción al español del equipo de facilitadores de Aprendizaje Basado en Proyectos, Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay, 2011.
- MEC (2016). *30.ª Feria Nacional de Clubes de Ciencia*, Piriápolis, Maldonado.

ANEXO



Diplomas de la Feria Departamental de Clubes de Ciencia 2014.



Stand 2014.



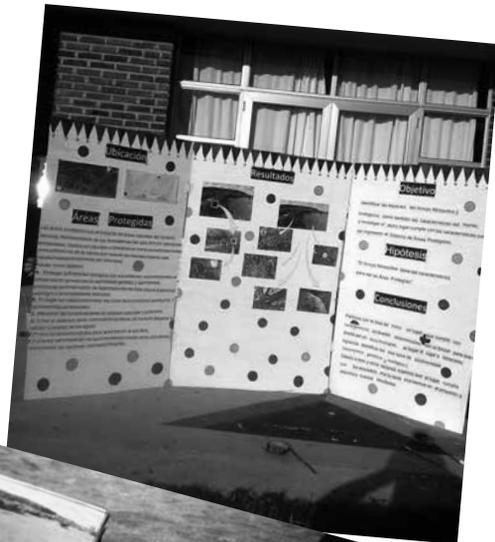
Grupo de Trabajo 2014 («Electromentes»CCA) en la premiación de la Feria Departamental de Clubes de Ciencia.



Recorrido en la Quebrada de los Cuervos. Grupo Santa Soca, 2015.

Stand 2015. Club de Ciencias, feria nacional.

Souvenir para la Feria Departamental de Clubes de Ciencia 2015.





Diploma de la Feria Nacional de Clubes de Ciencia Santa Soca 2015 «Protegiendo el Mosquitos».



Diploma de la Feria Departamental de Clubes de Ciencia 2016.



Stand Feria Nacional Club de Ciencia 2016, Piriápolis (Los alumnos firmaron en su momento el consentimiento para que se les tomaran fotografías y fueran publicadas).



Devolución equipo evaluador en Feria Departamental de Clubes de Ciencia 2016



Expositor de la Feria Nacional de Clubes de Ciencia 2016 recibiendo el diploma del grupo Santa Soca «Misterios del lago».



Publicación del trabajo de investigación realizado por el grupo Santa Soca en el año 2016, en el librito de la Feria Nacional de Clubes de Ciencia.

*A perfect day
in my city*

**Pamela Minutti,
Paula Ruiz Díaz, Martha Fariña**

21

FICHA TÉCNICA

Nivel: Bachillerato.

Institución: Colegio y Liceo San José de la Providencia.

Departamento: Montevideo.

Clases: Primer año de Bachillerato: 4.º 1 a 4.º 5.

Área: Inglés.

Participantes: Estudiantes de 4.º año de liceo.

Responsables: Docentes de Inglés Prof. Pamela Minutti (4.º 1 a 4.º 3) y Prof. Paula Ruiz Díaz (4.º 4 y 4.º 5); coordinadora de Inglés Prof. Martha Fariña.

RESUMEN

El objetivo primordial del presente trabajo es brindar información sucinta pero al mismo tiempo sustancial con relación a un proyecto que se ha venido realizando durante más de cuatro años por las docentes encargadas del curso de Inglés en primer año de Bachillerato del Colegio San José de la Providencia.

La inquietud de llevar a cabo este trabajo surgió en instancias de coordinación de la asignatura Inglés y fue alimentada, entre otros, por las coordinaciones institucionales.

Detallaremos la dinámica del proyecto en sus diferentes etapas, entre las cuales se destaca el proceso de exposición a la lengua para la adquisición previa de conocimientos.

Los objetivos trazados al momento de la planificación no se limitan al alcance de un logro netamente académico, sino que trascienden el aprendizaje lingüístico y abarcan también el intercambio y el conocimiento de su propia cultura.

Finalmente describiremos los logros obtenidos en este año y en los años anteriores en que se ha venido implementando esta dinámica. Y en relación con esto, esbozamos la proyección de continuación de la actividad que entendemos que naturalmente se dará.

INTRODUCCIÓN

En virtud de la propuesta de Educación Secundaria, el Colegio San José de la Providencia se embarcó hace ya varios años en la puesta en práctica de la enseñanza basada en proyectos.

Anualmente, en las coordinaciones de Secundaria del Colegio se plantean lineamientos generales y unificadores de criterios para la realización de proyectos dentro de cada asignatura. La finalidad es lograr que los estudiantes transiten por las diferentes asignaturas con una visión integradora de las temáticas aprendidas, sobre la base de coordinaciones colaborativas e interdisciplinarias entre sus docentes.

A su vez, en la asignatura Inglés existe una unidad temática que se denomina «Places» (Lugares), donde los estudiantes son expuestos a dos textos auditivos y un video en el que se describen las distintas actividades que se pueden realizar en tres famosas ciudades del mundo: Londres, Praga y Barcelona.

Por otro lado, el proyecto se halla conectado con otro previo, en el que los estudiantes tuvieron la posibilidad de comunicarse vía e-mail con adolescentes de un colegio de los estados de Minnesota y Colorado, Estados Unidos. En dicha instancia la motivación y el entusiasmo por conocer sobre la vida de sus pares estadounidenses hizo que la actividad se desarrollara en forma natural.

Gracias a la conjunción de todas estas circunstancias, nació la inquietud en el cuerpo docente de realizar un proyecto que permitiera cumplir con las expectativas institucionales a la vez de colmar los objetivos de la asignatura. El objetivo último del proyecto es la creación de un video sobre la ciudad del estudiante, detallando su *día perfecto* a través de la visita a diferentes lugares turísticos, con la finalidad de presentarla a un extranjero: su par estadounidense.

LA EXPERIENCIA

A lo largo de la unidad temática «Places» los estudiantes son expuestos, a través de la unidad 3 del libro del curso¹ a vocabulario y estructuras gramaticales relacionados con actividades a desarrollarse en un determinado punto turístico. Existen varias instancias de práctica auditiva y de comprensión lectora donde se introducen estos aspectos lingüísticos.

Al final de la unidad 3 se exhibe un video sobre Barcelona que será tomado como modelo a seguir para la realización del producto final, que consistirá en la realización de un video donde muestren su ciudad y los principales puntos de interés (*A perfect day in my city*).

Una vez cumplidas estas instancias, se les presenta a los estudiantes las pautas a seguir para completar el proyecto.

ETAPAS

- Tomando como base de referencia el video sobre Barcelona se les explica a los estudiantes que deberán realizar un video de similares características y que podrán hacerlo individualmente o en duplas. Deberán describir paso a paso *un día perfecto* en su ciudad, detallando las diferentes actividades y dando información turística de los lugares que presenten.
- Se dedican entre cinco y seis horas clase para la producción de un esquema y un posterior guión del texto a reproducirse en el video. En esta instancia los estudiantes pueden consultar los *audioscripts* (transcripciones) de los audios trabajados con anterioridad. De allí pueden tomar estructuras y adaptarlas a su relato. Las docentes monitorean la actividad, evacuando consultas, corrigiendo aspectos lingüísticos y de pronunciación, así como guiando a los estudiantes hacia el producto final.
- Para cumplir satisfactoriamente con la etapa anterior, los estudiantes deben planificar cuidadosamente, fuera del aula, los lugares a visitar, brindando información real sobre lugares, horarios de asistencia, ofertas gastronómicas, distancias, transporte disponible, etcétera.
- Se destinan dos módulos a la entrega y exposición de los videos en la sala de audiovisuales del colegio. La exhibición tiene un objetivo más lúdico que académico, dado que la instancia de corrección se realiza por las docentes de manera conjunta y con base en una rúbrica común, fuera del aula.

1 Eales, F., Wilson, J. J., Clare, A., y Oakes, S. (s. f.). *Speakout*, Pearson ELT.

- Finalmente, y luego de una devolución personal realizada por la docente del curso, cada estudiante tendrá la posibilidad de enviar su video a su par estadounidense con el cual se haya estado comunicando vía e-mail a lo largo del año.
- Este año en particular, el proyecto está siendo tomado como primer parcial para la calificación del curso.

Objetivos:

- Crear un producto real con la finalidad de que sus pares estadounidenses puedan conocer más sobre nuestro país;
- Desarrollar la oralidad en el idioma inglés;
- Ampliar el vocabulario relacionado con el tema de la unidad;
- Fomentar la independencia e iniciativa de los estudiantes a través de la búsqueda de material y el desarrollo del proyecto;
- Incorporar el uso de estructuras lingüísticas relativas al uso del futuro (*be going to*, *Present Continuous*, formas de dar consejos);
- Conocer sobre otros lugares y otras culturas, además de conocer más nuestro propio país.
- Desarrollar no solo las habilidades relacionadas con la lengua, sino estrategias cognitivas generales que implican manejar y organizar la información acerca de un determinado tema, así como también la argumentación, la discusión y el trabajo en equipo.

VOCES DE LOS PARTICIPANTES

LOS ALUMNOS

Me gustó mucho trabajar en equipo.

Tuve que aprender a editar videos.

Aprendí sobre la cultura uruguaya y lugares que no conocía.

Conocí cosas de mi país que no conocía.

Aprendí vocabulario.

Me da mucha vergüenza hablar en inglés frente a mis compañeros y esta fue una forma distinta de hacerlo.

Fue una experiencia distinta a lo que hacemos en la clase.

Me divertí trabajando con mis compañeros de una forma diferente a pesar de que fue complicado coordinar horarios para poder filmar.

LAS DOCENTES

Creemos que la realización del proyecto fue muy positiva ya que los alumnos se mostraron muy entusiasmados al realizarlo y los resultados obtenidos fueron muy buenos. Pudieron utilizar el idioma como medio para producir un trabajo real con la finalidad de mostrarles a sus pares estadounidenses sobre Uruguay, su cultura, lugares turísticos, etc.

REFLEXIÓN

Consideramos que el proyecto desarrollado ha dado excelentes resultados en varios aspectos.

Primeramente, dio a los estudiantes una posibilidad de sentirse intrínsecamente motivados a la hora de completar una importante actividad académica. Esto lo notamos especialmente en estudiantes que suelen tener dificultades en la asignatura, particularmente en expresión oral. Al tener instancias de corrección en clase y autocorrección en la ejecución del video, se mostraron seguros y entusiasmados en su exposición.

Por otro lado, los objetivos trazados en la planificación del proyecto están siendo alcanzados en la medida en que los estudiantes logran una comunicación efectiva con sus pares estadounidenses de una manera que les resulta divertida, dinámica y en donde las distancias se acortan. Fomentan asimismo la ilusión de algún día llegar a conocerse en persona y mostrarles los lugares recorridos en sus respectivos videos.

Nos damos cuenta de que este proyecto no culmina al otorgarle una calificación final a cada estudiante, sino que tiene una potencial proyección de desarrollo autónomo en el futuro. En este sentido, creemos que los alumnos continuarán en esta comunicación a través de las redes sociales, lo cual implica el uso de la lengua extranjera, objetivo primordial de nuestra labor diaria.

**Espacio de
orientación educativa.
Una experiencia de
trabajo colaborativo
entre docentes y
técnicos en el
Colegio Stella Maris**

**Sebastián Ivanov, Carolina Lima,
Andrea Machado, Pablo Pérez de León**

22

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Secundaria.

Institución: Colegio Stella Maris.

Departamento: Montevideo.

Clase: 1.º de Bachillerato.

Áreas: Área Académica, Área Pastoral, Departamento de Psicología.

Participantes: Ximena Beyhaut, Patricia Colombo, Sebastián Ivanov, Carolina Lima, Andrea Machado, Pablo Pérez de León, Karina Valdenegro.

Responsable: Pablo Pérez de León.

RESUMEN

Se presenta la experiencia de un taller que por tercer año consecutivo se está desarrollando en primer año de Bachillerato del Colegio Stella Maris. Constituye una instancia específica de orientación educativa que tiene como objetivo colaborar en el proceso de decisión de los estudiantes respecto al estudio y trabajo futuros, favorecer una buena convivencia grupal e institucional, promover la gestión personal de los procesos de aprendizaje y trabajar en la prevención de algunos comportamientos de riesgo frecuentes en la adolescencia. Consiste en un taller semanal, con una duración de dos períodos. Los contenidos sobre los que se trabaja están organizados en cuatro ejes temáticos. El equipo a cargo del espacio tiene una composición variada: coordinadora y adscripta del nivel, docentes del área académica y del área pastoral, y psicólogos. En este artículo se fundamenta la pertinencia de este espacio, se presentan en forma concisa los contenidos y la metodología, y se describe cómo se ha realizado la planificación y la ejecución, con cierto énfasis en la modalidad específica de trabajo colaborativo que supone. Además, se presentan algunos de los elementos de la evaluación que han realizado de esta experiencia los estudiantes y los integrantes del equipo responsable.

INTRODUCCIÓN

Prof. Adriana Camaño

Directora de Gestión de Secundaria

El trabajo que se presenta a continuación trata sobre la inclusión, dentro de la malla curricular de primer año de bachillerato, de una propuesta que hemos denominado Espacio de Orientación Educativa.

Se trata de un taller semanal de dos períodos de duración, cuyo trabajo está organizado en cuatro ejes de acción, en concordancia con los objetivos del espacio:

- Orientación vocacional y profesional.
- Dimensiones vincular, grupal y de pertenencia institucional.
- Tutoría académica.
- Prevención de comportamientos de riesgo.

Estos ejes responden al objetivo general de que los estudiantes logren:

- orientarse para las futuras decisiones referidas al estudio y al trabajo;
- construir una convivencia grata y enriquecedora;
- crecer en la gestión personal de su propio proceso de aprendizaje;
- estén más preparados para enfrentar ciertos riesgos frecuentes en la adolescencia.

La propuesta se concretó en 2014, luego de varios años de trabajo previo en este sentido, que había utilizado hasta ese momento las horas de clase cedidas por los docentes del nivel y por talleres que tenían lugar los sábados. El equipo responsable está integrado en la actualidad por la coordinadora y la adscripta del nivel y el equipo de psicólogos y docentes del Colegio de las áreas académica y pastoral. Su implementación no solo ha potenciado y dado mayor cohesión a estas intervenciones en el nivel, sino que ha posibilitado la incorporación de nuevas instancias que consideramos significativas para el proceso de acompañamiento a los estudiantes.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Tal como fue expresado en la Introducción, en 2014 el Colegio Stella Maris decidió incorporar en primer año de Bachillerato Diversificado un nuevo espacio, en el que se incluyeron algunas prácticas que ya se venían desarrollando en el colegio, así como se sumaron otras cuya incorporación se evaluó como conveniente.

Previo al comienzo del curso de 2015 se conformó el equipo que estaría a cargo del nuevo espacio. Estaba integrado por Ximena Beyhaut, coordinadora del nivel y profesora de Matemática; Patricia Colombo, adscripta del nivel; Andrea Machado, licenciada en Psicología, profesora de Formación Integral Cristiana y, a partir de 2016, psicóloga del nivel; Sebastián Ivanov, profesor de Educación Social y Cívica; Carolina Lima, licenciada en Psicología, catequista en el Colegio; y Pablo Pérez, psicólogo a cargo del nivel en ese momento. Este mismo equipo sigue a cargo del espacio en la actualidad, con la única modificación de que en 2017 Karina Valdenegro sustituyó, cuando pasó a ejercer la adscripción, a Patricia Colombo.

Este equipo, en acuerdo con la directora de Secundaria, Prof. Adriana Camaño, terminó de delinear las características del espacio, el que se conceptualizó y denominó Espacio de Orientación Educativa (EOE). Se parte de la base de entender que la orientación educativa comprende campos de acción como los siguientes: la educación referida a los aspectos afectivos y morales, interesada por las emociones, actitudes, creencias, relaciones interpersonales y habilidades sociales de los alumnos; el rol del *counseling* como apoyo a las decisiones académicas de los estudiantes; las tutorías como modalidad didáctica complementaria de los cursos regulares; y la orientación laboral (Lasida y Bengoa, 2014).

Se entendía que la existencia de un espacio y tiempo específicos resultaba conveniente para complementar la orientación educativa que podía concretarse en el marco de las asignaturas curriculares (Lasida y Bengoa, 2014). Así también, se consideraba apropiado que el enfoque no se centrara exclusivamente en lo individual o en lo grupal, sino que integrara ambos abordajes. Y que no atendiera solamente a las intervenciones de tipo remediador, sino que jerarquizara la prevención y la atención a los aspectos evolutivos (Gordillo, 1987). Este enfoque parte de la base de que, con frecuencia, la prevención impide o mitiga la aparición de problemas que, por otro lado, pueden más tarde tornarse de difícil resolución. Por ello, corresponde que también tenga un carácter proactivo (Viel, 2009).

Se tomó en cuenta, por otro lado, que muchos problemas que pueden parecer superficialmente como individuales, solo pueden solucionarse con cambios en el entorno y en el modo en que el alumno se relaciona con su ambiente. Resulta entonces necesario promover destrezas y habilidades también de tipo social (Caballo, 2007), que contribuyan a superar los riesgos que casi inevitablemente se presentan en esta etapa evolutiva.

Por tanto, se consideró que deberían ser componentes del EOE las relaciones interpersonales y grupales en general. En tal sentido, Solé (1998) destaca como pertinentes aspectos como procurar la adecuada inserción y participación de los alumnos, el conocimiento y la reflexión sobre las normas del centro, el favorecimiento de la cohesión y la resolución de conflictos del grupo.

Respecto a otro de los componentes, frecuentemente denominado en Uruguay como *orientación vocacional*, la teoría por lo general coincide —por ejemplo, Solé (1998), Rhodes (1975)— en evaluar como conveniente que este implique procesos relativamente extensos de tiempo y variados en cuanto a actividades y en vinculación con el currículum. Este enfoque armonizaba muy bien para su incorporación al EOE. Se coincidía también en que debía tratarse de un proceso facilitador de la toma de decisiones, apuntando a que los estudiantes contaran con suficiente información sobre sí mismos, sus capacidades, limitaciones e intereses, así como sobre las opciones académicas y profesionales de las que disponían (Solé, 1998).

Por otra parte, si bien las definiciones sobre la tutoría son diversas, en un sentido general puede conceptualizarse como una estrategia institucional de acompañamiento de los estudiantes (Viel, 2009). Pero, en un sentido más específico, se conceptualiza como trabajo orientado sobre todo a la tarea más propiamente académica. Constituye uno de los ejes de trabajo en el EOE.

Finalmente, pareció conveniente incluir también en el EOE intervenciones orientadas a la prevención de riesgos, continuando con lo que el Colegio ya realizaba en niveles previos, en campos como el consumo de alcohol y otras drogas, y sobre los riesgos propios del mundo digital o el comportamiento vial.

Como resultado de toda esta reflexión se definieron el objetivo general, los objetivos específicos y los ejes de trabajo, ya explicitados en la Introducción.

Tras la decisión de conformar este espacio, todo el equipo se reunió en varias oportunidades previo al comienzo de los cursos de 2015. En esos encuentros se terminaron de definir los objetivos, los ejes de trabajo y un temario y cronograma básicos. Pero una parte muy importante de la instrumentación específica en cuanto a metodologías y técnicas fue precisada en el transcurso del año.

Posteriormente, durante el período lectivo y hasta el presente, se ha mantenido una instancia de coordinación semanal, con un mínimo de una hora y veinte minutos de duración. Este tiempo con frecuencia resultó insuficiente durante 2015, debiendo mantenerse otras reuniones presenciales y otras formas de comunicación no presencial.

Durante las coordinaciones, habitualmente se evalúa lo realizado en la semana anterior y se planifican los siguientes encuentros. Durante el primer año hubo un importante trabajo de búsqueda de técnicas orientadas a cumplir con los objetivos específicos de cada encuentro. En tal sentido, fue preciso recurrir a un buen número de fuentes bibliográficas de diverso tipo, a la propia experiencia

profesional de los integrantes del equipo y, en varias ocasiones, también a la creación de técnicas sin antecedentes conocidos. Pero incluso en los casos en que se encontraron técnicas preexistentes apropiadas, prácticamente siempre requirieron de adaptaciones relevantes.

La metodología de trabajo en el EOE promueve un importante grado de participación de los estudiantes. Incluye no solo técnicas que estimulan el intercambio verbal, sino también otras modalidades de expresión, por ejemplo, vinculadas a lo lúdico, la producción artístico-plástica, la dramatización, el movimiento corporal, la relajación, etcétera. Se entiende que la metodología, para corresponderse adecuadamente con los objetivos, debe promover el autoconocimiento y el conocimiento de los otros, la autonomía y diferentes modos de expresión respecto a lo más habitual en el ámbito liceal. Para colaborar con tal propósito, en la medida de lo posible, los encuentros tienen lugar en salones diferentes a los regulares de clase; se procura con ello facilitar espacialmente el trabajo grupal.

Resulta imposible, por razones de espacio, mencionar y describir aquí todas las técnicas utilizadas, pero cabe indicar que en general se procura trabajar todos los temas con la participación de los estudiantes y con modalidades alejadas de la mera exposición del docente.

A continuación señalaremos algunas de las intervenciones, simplemente como ejemplos de las modalidades de trabajo más comunes.

A principios de año, la presentación de las reglas de funcionamiento del nivel usualmente se ha introducido a través de un juego de cartas con diversas consignas, a partir de lo cual se espera los estudiantes lleguen a la convicción de que es imprescindible la existencia de ciertas reglas de funcionamiento grupal e institucional. Para familiarizarse con la búsqueda de materiales en la biblioteca, se realiza una *cacería* de materiales, en equipos, por todo el local. Mientras que, para comenzar a reflexionar sobre eventuales dificultades en la convivencia, se realizan *roleplayings* sobre temas identificados por los propios estudiantes. Por otra parte, previamente a las pruebas semestrales, se ha trabajado con técnicas de concentración y relajación, y se promueve su incorporación ante tales evaluaciones. La amplia mayoría de encuentros centrados en la orientación vocacional/profesional implica trabajos grupales y actividades con elementos lúdicos.

Cada uno de los grupos cuenta con dos educadores como referentes permanentes (Sebastián Ivanov, Carolina Lima y/o Andrea Machado). Se trabaja la mayor parte del tiempo divididos en dos subgrupos, pero en muchas oportunidades también participan de los encuentros otros integrantes del equipo.

La mayor parte del trabajo se desarrolla en el contexto grupal, pero también se realiza un trabajo individual con los estudiantes, mediante entrevistas personales con miembros del equipo, especialmente orientadas hacia la tutoría académica, el proceso de orientación vocacional y el acompañamiento en general.

Si bien existen ciertas *especializaciones* entre los integrantes del equipo, en razón de sus roles y formaciones, el propósito ha sido que, progresivamente, todos los miembros del equipo puedan cumplir la mayor cantidad posible de tareas. Este objetivo se ha cumplido de modo que, por ejemplo, las ausencias de cualquiera de los educadores como consecuencia de enfermedades, licencia maternal o viajes han sido suplidas por otros integrantes del equipo sin demasiada dificultad.

Las participaciones específicas que se han mantenido son las que derivan de algunos roles particulares y, sobre todo, en el trabajo que implica el encuentro individual con los estudiantes. De tal modo, las entrevistas individuales vinculadas a la tutoría académica son generalmente mantenidas por la coordinadora del nivel y/o la adscripta, mientras que las correspondientes a la orientación vocacional/profesional por lo común son realizadas por el educador encargado del subgrupo específico. Y el trabajo individual vinculado a la orientación vocacional/profesional que implica la aplicación de tests y otras técnicas psicológicas, es llevado a cabo por los psicólogos integrantes del equipo. Por otra parte, la presentación de los programas de 2.º y 3.º de Bachillerato, tanto en su opción nacional como internacional es principalmente realizada por las coordinadoras de ambos programas.

También participan en el EOE otros profesores, en diversos momentos del curso. De tal forma, por ejemplo, se coordina en cierto momento del año la temática trabajada en EOE sobre el sentido de la vida, como tema previo a los contenidos más característicos de orientación vocacional/profesional, y respecto a comportamientos de riesgo, con los temas desarrollados en las clases de Filosofía. Con frecuencia, incluso, con la participación en el aula de los responsables del EOE. De modo similar, se coordina con los profesores del área pastoral el trabajo sobre *proyecto de vida*.

Por otro lado, en cierto momento del desarrollo del espacio, los profesores de las distintas asignaturas son invitados a presentar en sus clases su propia experiencia de la elección de formación y trabajo profesional. Por otra parte, algunos profesores y funcionarios del colegio también participan en el horario de EOE como profesionales invitados que, durante alrededor de cuatro encuentros, presentan sus experiencias como estudiantes y trabajadores, en el marco del proceso de orientación vocacional/profesional.

Cabe consignar que, si bien al principio de cada año se diseña un cronograma para todo el curso, en el que cada eje de trabajo va ganando alternativamente protagonismo, tal secuencia es flexible, para adaptarse a las características y la evolución de cada generación, grupo y subgrupo.

Como referencia general puede decirse que aproximadamente la mitad de los encuentros se centra principalmente en contenidos propios del eje de orientación vocacional/profesional, y el resto se distribuye entre tutoría académica, convivencia y comportamientos de riesgo.



EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

En el momento de la finalización de las dos ediciones del EOE desarrolladas hasta el presente, se realizaron diversas modalidades de evaluación con cada uno de los grupos. Por un lado, una evaluación dialogada en el contexto grupal. Por otro, una evaluación individual, anónima y escrita, mediante un cuestionario, en el que se formularon distintos tipos de preguntas. Así, por ejemplo, se consultó sobre las actividades enmarcadas en cada uno de los ejes entendidas como más útiles, y las que les provocaron mayor o menor interés. Otras preguntas, como modalidad Likert, indagaron respecto al grado de colaboración positiva con el logro de los objetivos del espacio. Finalmente, otras procuraron una opinión más global sobre lo mejor y lo peor del EOE, y sobre qué le contarían a otra persona qué es el EOE.

¿QUÉ FUE LO MEJOR DEL EOE?

Por lo común, los estudiantes respondieron a esta pregunta refiriendo a actividades específicas. Pero algunos se inclinaron por plantear aquí una evaluación más global. Se transcriben a continuación todas las respuestas de este tipo, recolectadas en 2015 y 2016:

Las reflexiones y poder pensar en mi futuro.

Discutir y juntarnos en los grupos.

Definir mi futuro.

Cambia el humor del lunes.

Los orientadores.

Que no tiene nota en el carné.

Prevención de riesgos, disfrutar y conocerme.

Libertad.

Divertido.

Cuando hacíamos juegos, en la parte de vínculos y lo del alcohol.

Espacio para hablar del futuro, reflexionar.

La onda que había en las clases.

Ayudarnos a elegir la orientación de bachillerato.

Hablar de cosas que no se hablan en ninguna otra oportunidad.

Las charlas y devoluciones.

Que haya sido un tiempo que te puedes tomar a la ligera y aun así sirvió para el futuro.

Las discusiones (en sentido positivo) que se generaron al hablar sobre temas que nos interesaban a todos.

Pensar cuáles eran nuestros verdaderos objetivos para nuestro futuro.

Ser un espacio diferente que te alegra el día.

Ayuda a organizarnos.

La forma de trabajar.

Estar con el orientador.

¿QUÉ FUE LO PEOR DEL EOE?

También ante esta pregunta, en general, respondieron mencionando actividades específicas. Se incluyen a continuación las respuestas que no se limitaron a eso:

Ya saber qué querés hacer y tener que esperar que todos sepan para poder avanzar como grupo y no solo.

No me ayudó a encontrar qué bachillerato hacer.

Para mí no sirvió mucho, en el sentido de que no me ayudó a decidir qué hacer, tendrían que concentrarse más en encontrar formas de ayudar a descubrir qué hacer.

No sé, al principio del año hacíamos juegos y no le encontré el sentido.

Aquello que no fue orientación vocacional.

Perder recreos.

Escucharse poco, desorden.

¿QUÉ LE CONTARÍAS A OTRA PERSONA QUÉ ES EL EOE?

La última pregunta del cuestionario de evaluación ha sido: «¿Qué le contarías a otra persona que es el EOE?». Entendemos que las respuestas resultan una interesante aproximación a la evaluación global de los estudiantes. Resulta imposible incluir todas las respuestas, por lo que optamos por seleccionar aquellas más significativas, con la precaución de mantener la mayor variedad posible y respetar el balance entre opiniones de carácter de tipo más bien favorable y desfavorable.

Forma de organizarse mejor durante el año. Profundizar el conocimiento de cada carrera.

Un espacio que trabaja en la convivencia del grupo y ayuda a tomar la decisión de qué camino tomar.

Un espacio para salir un poco de la rutina y poder informarnos acerca de nuestro futuro.

Espacio de orientación vocacional donde te enseñan diferentes técnicas para el estudio, te ayudan a dirigirte para tus decisiones futuras.

Es un test vocacional de todo un año.

Materia donde te ayudan en tu vida y no tanto en tu intelecto.

Espacio donde te ayuda con tu vocación para decidir en un futuro.

Algo que te ayuda a organizar tus horarios y prepararte para el futuro.

Está bueno, ya que es un espacio diferente y para hablar de las profesiones y trabajos.

Es juntar al grupo y prepararlo para afrontar el futuro.

Un taller que te ayuda a sobrellevar este año diferente y que te aporta nuevos conocimientos para poder descubrir qué hacer en 5.º.

Espacio en el cual un profesor ayuda al alumno a orientarse con respecto al bachillerato/carrera. Ayuda a que la elección no sea tan repentina e inconclusa.

Espacio tranquilo en el que se te explican los trabajos, lo que conllevan y las materias a cursar en el bachillerato.

Algo que te ayuda a decidir qué estudiar y también nos informa de lo que necesitamos saber para eso pero antes no lo sabíamos.

Un espacio muy bueno.

Espacio en el que nos orientamos hacia nuestra vocación.

Espacio que te ayuda a organizarte.

Espacio que te ayuda a tomar decisiones de todo tipo y a mejorar la convivencia con otras personas.

Materia principalmente para decidir qué hacer en tu futuro pero también es divertida.

Espacio para saber que querés hacer de grande.

Es tiempo libre.

Una materia que te ayuda para el futuro.

Una forma de trabajar y decidir en tus futuras decisiones y poder tratar de encontrar tu vocación.

Es divertido y te ayuda a sacarte dudas.

Un espacio que te ayuda para el año que viene, en la elección. Y juegos.

Que a veces es aburrido.

Un espacio para investigar sobre 5.º/6.º y sobre tu futuro académico y laboral.

Es una clase que te ayuda a entenderte mejor, desarrollar herramientas y averiguar tus gustos y capacidades para decidir tu futuro.

Espacio donde te ayuda para el futuro.

Un espacio que te ayuda y orienta en futuras elecciones colegiales y universitarias + en el estudio.

Tratamos temas vinculados a nuestro futuro vocacional, nuestro presente académico y problemas actuales.

Un espacio de nos ayuda a despejar dudas sobre nuestra futura educación y nos da herramientas.

Te ayudan con el colegio, mayormente para el futuro.

Prestar atención para sacarle el jugo.

Un espacio donde te ayudan a organizarte y te informan sobre las carreras para que podamos elegir bien.

Que es una clase donde intentan ayudarte a pasar por 4.º y elegir orientación.

Un espacio en el cual se trabaja la convivencia del grupo, se trata el tema del consumo de alcohol y especialmente se trata de orientar en la vocación.

Y bueno, es un espacio de orientación educativa donde podés aprovechar el tiempo de una manera diferente a las otras materias.

Que si lo aprovechás bien te sirve.

Es un espacio en el que primero nada tiene que ver pero después te das cuenta que sí.



LA PERSPECTIVA DE LOS RESPONSABLES DEL EOE

RESPECTO AL EOE

Es un espacio que posibilita la construcción de vínculos que permiten apoyar a los estudiantes en los desafíos —quizás los primeros y muy significativos para su desarrollo— que tienen por delante. A través de los objetivos que nos trazamos con el equipo, procuramos, por ejemplo, que la elección de su vida profesional sea lo más consciente, deliberada y comprometida posible. Que conozcan y descubran estrategias metacognitivas como herramientas claves para enfrentarse a las exigencias de un bachillerato y a los retos del mundo académico. En definitiva, es un espacio del y para el estudiante, centrado en el momento de su vida académica y personal, que intenta acompañarlo para poder dar respuesta a los desafíos que se le presenten.

Sebastián Ivanov

El espacio da la oportunidad tanto a los estudiantes como a los adultos de vivir un proceso de cara a la vida y al futuro. A los estudiantes, porque les permite conocerse, conocer sus mecanismos de aprendizaje, reconocerse entre ellos, repensar sus vínculos, repensarse dentro de un determinado colectivo y proyectarse al futuro con miras a lo vocacional ocupacional. A los adultos, porque nos plantea el desafío de vincularnos con ellos de una manera más personalizada, tratando de mantener el rol de orientador mientras la relación es más horizontal y cercana. Además nos plantea también el desafío de repasar nuestros propios caminos como estudiantes y tener presentes nuestras vivencias personales respecto a cómo nos sentíamos como aprendientes, como parte del grupo y frente a la situación de hacer elecciones que marcarían nuestro futuro; el hecho de hoy convertirnos en orientadores de jóvenes, tiene la raíz en nuestra propia historia adolescente.

Carolina Lima

Ha sido muy importante, tanto para los chicos como para nosotros, el contar con un espacio que nos permita trabajar durante el año con ellos y acompañarlos en su proceso en general. El vínculo con el docente y la dinámica del grupo permiten darle un contexto a las diferentes temáticas que se abordan. El espacio permite darle una unidad e integrar todo lo que van viviendo en el año en cuanto a su proceso de aprendizaje, sus elecciones, su vida social y las diferentes temáticas que van abordando en otras materias. Con respecto a la elección vocacional, todo el proceso anterior y la información que se les brinda, creemos que contribuye a hacer una elección consciente.

Andrea Machado

Entiendo que todos quienes hemos participado coincidimos en evaluar que la creación del EOE fue una buena idea, en la medida que hemos comprobado que promueve efectos muy positivos entre los estudiantes, complementando adecuadamente al resto del contenido curricular de 1.º de Bachillerato. Ha resultado muy exigente para los integrantes del equipo, en la medida que ha implicado no solo la generación de contenidos, sino de metodología consistente con estos, además de requerir su revisión y mejora constante. Y también desafiante, en razón de que para varios de nosotros implicó un cambio relevante en nuestros roles habituales en la institución.

Pablo Pérez

RESPECTO AL TRABAJO COLABORATIVO

Ya son más de tres años los que hemos venido trabajando con el equipo. La planificación sistemática que semanalmente hacemos para cada uno de los encuentros nos permite monitorear y revisar cuidadosamente el proceso de trabajo con nuestros estudiantes. Además de procurar desarrollar completamente nuestro plan anual centrado en la tutoría pedagógica, en la prevención de conductas de riesgo, en la convivencia y en la orientación vocacional, estamos atentos y alertas para poder dar respuesta oportunamente a los emergentes y desafíos que se nos puedan presentar en cada grupo. Para este fin, es fundamental el trabajo mancomunado entre los docentes que llevamos la propuesta adelante y es fundamental que los estudiantes encuentren en nosotros un equipo cohesionado, sin perjuicio del referente orientador que cada alumno tiene como forma de ordenar, organizar y hacer más efectiva la tarea.

Sebastián Ivanov

Es por todo esto que siento que no cualquiera elige ser orientador y a la vez se puede orientar con una variada profesión. Por ello nuestro equipo de trabajo es rico en formación, rico en perfiles y donde se trabaja con muy buena disposición y alegría. En el equipo aprendo de cada uno y cada uno aporta desde donde se siente cómodo y preparado. Eso es lo fluido de trabajar en equipo, uno se siente respaldado en lo que no es su fortaleza y valorado por las mismas. EOE es un proceso permanente de construcción de ciudadanía y, en nuestro caso, con un perfil cristiano.

Carolina Lima

El trabajo en equipo y la coordinación con otras áreas y docentes es una fortaleza importante, ya que las distintas miradas nos permiten acercarnos con mayor asertividad a la realidad que los alumnos presentan y elaborar propuestas que puedan responder a sus necesidades.

Andrea Machado

La variedad de formaciones y roles profesionales se ha constituido en una clara fortaleza del equipo. Para lo cual entiendo ha resultado fundamental el tiempo otorgado a la planificación previa y a la coordinación. Así como la actitud favorable de los integrantes respecto a compartir roles y la predisposición para el trabajo colaborativo. Entiendo como señal relevante de la fluidez del trabajo como equipo el carácter eminentemente colectivo de la creación de contenidos y técnicas. De forma que, por ejemplo, si en este momento repasáramos las técnicas utilizadas, enfrentaríamos una gran dificultad para recordar quién propuso originalmente su uso, así como las intervenciones de cada miembro del equipo en su perfeccionamiento.

Pablo Pérez

REFLEXIÓN FINAL

Entendemos que puede considerarse que la experiencia del EOE está ya razonablemente consolidada en primer año de Bachillerato, en razón de que la evidencia mostraría que tanto contenidos como metodología resultan pertinentes y útiles para los estudiantes, si bien corresponde que se revisen constantemente. Y, también, porque hemos comprobado que resulta plausible el trabajo en equipo previsto cuando se proyectó.

Cabe preguntarse, como ha venido haciendo el Colegio, si esta experiencia podría replicarse de algún modo en otros niveles, particularmente en Secundaria. Asimismo, esto sugiere que por lo menos parte de la metodología utilizada podría incorporarse en el marco de otras asignaturas, por más que nos queda claro que puede resultar infrecuente contar con la disponibilidad de recursos (docentes, tiempo de coordinación) con que se ha dispuesto en EOE.

En definitiva, la experiencia de EOE puede enmarcarse en el progresivo crecimiento contemporáneo, en el campo de la educación, de la presencia explícita de la dimensión socioemocional, las habilidades no cognitivas y la inteligencia emocional. Como, por ejemplo, señala Fuentes (2014):

Si [...] la educación moderna fue más que nada desarrollo del intelecto, nos va quedando claro que la perspectiva de la sabiduría es, posiblemente, la clave educativa que nos desafía actualmente. Sabiduría que es inteligencia emocional y pensamiento sensible. (p. 18)

Pero, en definitiva, todo indica que no se trata de un novedoso interés contemporáneo. En tal sentido, no parece casual que sea tan citada, en el presente, una frase de Aristóteles: «educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Fuentes, J. I. (2014). «¿El rey está desnudo?». En: Balaguer, R., Carbajal, M. y Correa, L. (comps.). *Orientación educativa. Enfoques y herramientas*. Montevideo: Psicolibros.
- Gordillo, M. V. (1986). *Manual de orientación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lasida, J., y Bengoa, M. (2014). «Orientación educativa: ¿qué es? ¿de dónde salió? ¿para qué sirve?». En: Balaguer, R., Carbajal, M. y Correa, L. (comps.) (2014). *Orientación educativa. Enfoques y herramientas*. Montevideo: Psicolibros.
- Rhodes, J. A. (1975). *Educación y orientación vocacionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Viel, P. (2009). *Gestión de la tutoría escolar. Proyectos y recursos para la escuela secundaria. Ejes de contenido y tareas del tutor*. Buenos Aires: Noveduc.

Proyecto Cabo Polonio: una experiencia liceal interdisciplinaria de iniciación a la investigación

Federico Viana Matturro

23

FICHA TÉCNICA

Nivel: Secundaria.

Institución: Instituto Crandon.

Departamento: Montevideo.

Clase: 2.º año de Bachillerato de la diversificación Biológica.

Áreas: Biología, Comunicación Visual, Química, Matemática, Informática, Fotografía.

Participantes: Estudiantes de 2.º año de Bachillerato diversificación Biológica y sus docentes.

Responsable: Prof. Federico Viana Matturro.

RESUMEN

El proyecto «Cabo Polonio: una experiencia interdisciplinar de iniciación a la investigación» es una actividad que se desarrolla con grupos de segundo año de Bachillerato Biológico del Instituto Crandon, desde hace 16 años. Enmarcado en el curso de Biología y centrado en el tema «Biodiversidad», se presenta como una práctica innovadora de extensión de aula, en la que los estudiantes son protagonistas de un trabajo colaborativo de iniciación a la investigación científica, participando de todas sus etapas. Se abordan aspectos de la biodiversidad desde la mirada de diferentes disciplinas, con el objetivo de generar conocimiento y, a partir de este, conciencia acerca de la importancia de conservar la diversidad biológica del país.

La experiencia incluye un abordaje inicial teórico de los conceptos de biodiversidad, desarrollo sustentable y conservación. Luego se planifica una actividad de campo. El cierre se realiza con una audiencia pública en el marco de la Semana de la Ciencia y la Tecnología. Varias disciplinas ya participaron y otras se irán integrando, enriqueciendo la propuesta y haciendo del proyecto una experiencia de aprendizaje significativo y de motivación vocacional. Tal como lo expresara uno de los estudiantes, «se trata de una experiencia inigualable para aprender».

Palabras clave: proyecto, investigación, biología, interdisciplinar, aprendizaje significativo.

INTRODUCCIÓN

Mag. Adriana Brandón

Directora del Departamento de Secundaria

El Instituto Crandon es una institución educativa de la Iglesia Metodista, con ya 138 años de trayectoria en la educación en el Uruguay. Desde el profundo compromiso cristiano se ha caracterizado por su aporte a la formación integral de niños y jóvenes, en procura de su mejor integración social y del desarrollo de sus potencialidades personales, vocacionales y profesionales.

El proyecto «Cabo Polonio: una experiencia interdisciplinar de iniciación a la investigación» es una actividad que se viene desarrollando con los grupos de segundo año de Bachillerato de la diversificación Biológica del Instituto Crandon desde hace 16 años. Como lo vemos año tras año, constituye un excelente recurso para aprender a trabajar en equipo, valor que la Institución busca generar y promover entre sus estudiantes y ¡qué mejor recurso que aprenderlo desde la práctica!

Las salidas de Biológico se han ido enriqueciendo a lo largo de los años, pero uno de los mayores logros de estos últimos tiempos fue la incorporación paulatina de docentes de otras asignaturas, que les ha permitido enriquecer sus materias. Tal es el caso de Dibujo, Matemática, Química, Informática, Educación Ciudadana e Inglés. Y es nuestro objetivo acercar otras más, para constituir un trabajo multi e interdisciplinario.

Esta modalidad de trabajo se está tratando de replicar en los otros grupos de quinto año, debido al éxito de los aprendizajes. Aún queda camino por recorrer, pero ya ha habido avances significativos con salidas didácticas al interior del país e incluso fuera de fronteras. Además, este año se compartió la experiencia con otros grupos de pares. La concepción que está implícita es que un conocimiento se aprende no solo cuando se genera o el estudiante se acerca, sino cuando se logra explicar, enseñar y compartir con otros. La experiencia fue muy positiva para los que la compartieron y también quienes la recibieron. Se generó una expectativa con respecto a los que iban a cursar Biológico el próximo año y no descartamos que haya significado una orientación en lo vocacional.

La formación académica del docente, en tanto investigador universitario, además de profesor de Biología egresado del Instituto de Profesores Artigas, ha permitido plantear el curso desde otro lugar. Sentimos que nuestra educación preuniversitaria tiene un déficit en cuanto al trabajo por competencias, participativo, interdisciplinario y de introducción a la investigación. Estamos seguros de que estos aspectos incorporados en el proyecto permitirán a los estudiantes contar con mejores herramientas para un desempeño universitario de calidad.

EL PROYECTO

*«Sembremos con ordenado ritmo y sembremos como el viento.
El viento siembra más allá de todos los surcos,
más allá de toda tierra labrantía, más allá de todo regadío.
No siempre se sabe dónde cae la simiente, pero la tierra se pone verde...
Es el verde nuevo que amanece a la nueva luz del tiempo.»*

Clemente Estable

MARCO

El curso de Biología es uno de los cursos específicos de la diversificación Biológica, del segundo año de Bachillerato Diversificado, del plan de estudios conocido como Reformulación 2006, del Consejo de Educación Secundaria. Concretamente, el programa de Biología tiene en la *biodiversidad* su concepto central, transversal y estructurador del curso, expresada en todos sus niveles, desde el genético (diversidad genética), pasando por el nivel específico (diversidad específica o taxonómica), hasta el nivel ecosistémico (diversidad de ecosistemas). El abordaje se hace desde un enfoque ecológico-etológico-evolutivo, empleando como eje vertebrador del programa el estudio de los ambientes naturales del Uruguay.

Uruguay se ha ocupado en las últimas décadas de la conservación de su diversidad biológica, así como de los valores culturales que se asocian a ella. En tal sentido, es signatario del Convenio de la Diversidad Biológica, un tratado internacional acordado en la Cumbre de Río en el año 1979, donde se comprometió a «la conservación de la diversidad biológica, la utilización sostenible de sus componentes y la participación justa y equitativa en los beneficios que se deriven de la utilización de los recursos genéticos. Su objetivo general es promover medidas que conduzcan a un futuro sostenible».

Asimismo, nuestro país ha adoptado el Sistema Nacional de Áreas Protegidas (SNAP) como herramienta para conciliar el cuidado del ambiente y en particular de la diversidad biológica en todos sus niveles, con el desarrollo económico y social del país, así como para generar oportunidades para las comunidades locales y la sociedad en su conjunto. La ley 17234 declaró de interés general la creación y gestión de este sistema como instrumento de aplicación de las políticas y planes nacionales de protección ambiental. En la actualidad, a pesar de ser un sistema reducido, con menos del 1% de la superficie del territorio nacional bajo su protección, en esa pequeña porción se encuentran representados más del 70% de los paisajes del país (Viana, 2009).

Para conservar, hay que conocer. La escuela y el liceo constituyen los sitios privilegiados para la formación de los futuros ciudadanos, que serán responsables

de llevar adelante los proyectos del país y de aportar a la construcción de una sociedad cada vez más justa. A su vez, la educación es el instrumento a través del cual es posible formar a los jóvenes como agentes replicadores, multiplicadores de conocimientos, en la búsqueda de la protección de los recursos naturales y culturales que hemos heredado como nación.

Para que el logro de este objetivo sea posible, es necesario estimular en los estudiantes la voluntad de aprender, es decir, motivar para que los aprendizajes sean verdaderamente *significativos*, entendidos como aquellos que conducen a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva que el estudiante hace entre la nueva información y las ideas que ya posee (Díaz-Barriga y Hernández, 2007). Esta ha sido una de mis principales preocupaciones en este largo camino de la docencia. Nuestros estudiantes cuentan con un enorme acervo de información y, a la vez, dominan las fuentes modernas para llegar a esta. Pero para el logro de aprendizajes significativos es clave generar ambientes propicios, donde la motivación sea la moneda corriente, sostenida en el tiempo, en la tarea de aula. En este sentido, el proyecto Cabo Polonio en su conjunto, desde sus inicios hasta sus etapas más avanzadas, ha sido un gran motivador para sostener el interés y generar en los estudiantes del curso de Biología el deseo por aprender, donde los objetos del conocimiento se transforman de alguna manera, como lo sugiere Recalcati (2016), en objetos eróticos que ocupan el lugar de los objetos pulsionales.

DISCIPLINAS INVOLUCRADAS

- *Biología*. Presentación del marco teórico centrado en los conceptos de biodiversidad, conservación y desarrollo sustentable. Planificación de una salida de campo a las costas del departamento de Rocha: definición de objetivos, metodología, materiales necesarios. Ejecución de la actividad práctica de campo para la observación *in situ* de ambientes naturales y organismos que representan la diversidad biológica de la zona costera. Trabajo de laboratorio para el análisis de muestras biológicas para la identificación y caracterización de especies. Audiencia pública para presentación de avances.
- *Comunicación visual*. Diseño de isologotipo a partir de la síntesis de las formas y conceptos que se quieren transmitir, para lograr un mensaje colectivo de fácil lectura. Reproducción tridimensional de organismos, a partir de la observación en campo de la forma original y la construcción de moldes de látex.
- *Química*. Toma de muestras de agua para la caracterización del ambiente a través de la determinación de calcio, nitrato, pH y conductividad mediante sensores.

- *Matemática*. Estudio gráfico de variables numéricas en una población de almejas costeras.
- *Informática*. Manejo de herramientas informáticas para la digitalización del autoadhesivo, así como de planillas de cálculo para el estudio gráfico de variables morfométricas.
- *Inglés*. Preparación de discursos descriptivos para intervenir como guías en la salida de campo.
- *Educación Ciudadana*. Entrevista a pobladores locales para conocer historias de vida.
- *Fotografía*. Participación en el concurso fotográfico «Biodiversidad» que se desarrolla enmarcado en la actividad de campo.

LA EXPERIENCIA: EL CAMINO COMENZÓ HACE TIEMPO Y AÚN CONTINÚA

El proyecto Cabo Polonio tuvo sus primeros pasos en el año 2002, cuando habiendo asumido la responsabilidad de tener a cargo el curso de Biología de segundo año BD en el Instituto Crandon, y en la búsqueda de iniciativas didácticas que complementaran la tarea de aula, propuse una salida didáctica por el día a Cabo Polonio. Los resultados, junto con las apreciaciones de los estudiantes y el apoyo de la Dirección, fueron de gran importancia para que el proyecto fuera creciendo y se llegara a la instancia actual, donde se ha transformado en una actividad interdisciplinaria que trasciende a Biología.

El trabajo tiene un perfil de investigación en ciencias. Se inicia con el marco teórico donde se trabajan los conceptos claves del curso. Paralelamente, se realiza una suerte de simulacro de actividad de campo en el jardín del colegio, con el propósito de que los estudiantes comiencen a familiarizarse con una dinámica científica, con objetivos concretos consensuados en clase, planificación de la metodología y posterior procesamiento de muestras en el laboratorio.

Con el bagaje de conocimiento teórico y la experiencia incipiente en la práctica de campo, nos proponemos planificar una salida de campo a las costas del departamento de Rocha, con el objetivo de conocer su diversidad biológica. Además, nos brinda la posibilidad de tener un acercamiento a algunas actividades culturalmente tradicionales de la zona, fomentando con ello el conocimiento de los recursos naturales, así como de los ecosistemas y los mecanismos que son responsables del mantenimiento del equilibrio ecológico, incluyendo el rol del hombre.

Como todo proyecto, necesita de recursos económicos. Para subvencionar parte de los costos de la actividad, bajo la orientación de la docente del curso de Comunicación Visual, los estudiantes diseñan un autoadhesivo alusivo, para recibir una colaboración de sus pares, docentes y familiares. En su diseño y

digitalización, en algunas oportunidades, se ha hecho uso de la herramienta informática.



Preparación de la salida de campo. Durante la semana previa a la salida se planifica la actividad de campo, para optimizar los recursos, a partir de la definición de los objetivos y de la metodología para alcanzarlos. El gran grupo se divide en subgrupos, tantos como grupos de práctico existentes. A partir de aquí, el trabajo comienza a ser cooperativo, por subgrupos. En el laboratorio se proyectan las distintas actividades a realizar y de ella surgen las necesidades de materiales que se listan y comienzan a organizarse.

Como forma de preparación, se designa a cada estudiante un tema particular para que actúe como guía del grupo. Ello requiere de una elaboración previa, que incluye la búsqueda de información referida al tema, en fuentes diversas. Para ello, la biblioteca del colegio cuenta con un acervo sumamente vasto, que incluye textos y revistas, además de una base de datos informatizada para la búsqueda de información. Cabe la posibilidad de que el discurso sea preparado en inglés; esta disciplina tiene gran desarrollo en la institución y los estudiantes alcanzan muy buenos logros en su dominio del inglés como lengua extranjera.

La salida. La actividad de campo incluye la visita a distintas áreas de la costa del departamento de Rocha, donde se aprecian la diversidad ecosistémica, así como una gran variedad de representantes de la flora y la fauna (diversidad taxonómica). Algunas de estas áreas se encuentran incluidas en el SNAP, en particular, el Parque Nacional Cabo Polonio, el Paisaje Protegido Laguna de Rocha, el Área de Manejo de Hábitat y Especies Cerro Verde e Islas de la Coronilla, además de los palmares de Rocha y el Parque Nacional de Santa Teresa.

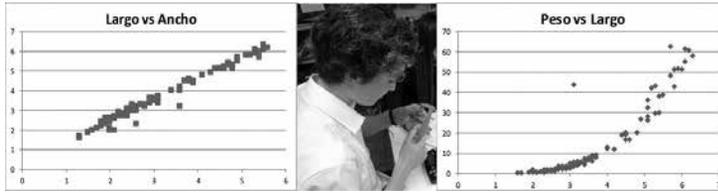


En cuanto a la variedad de especies se hace énfasis en el estudio de la diversidad faunística de las comunidades planctónica y bentónica de la zona costera. En el primer caso, se incluye a aquellos organismos microscópicos que habitan en la columna de agua y presentan una capacidad de desplazamiento despreciable. Para su colecta es necesario filtrar el agua a través de una red de plancton. En el segundo, se engloba a los organismos acuáticos que habitan asociados a un sustrato de fondo, tanto duro (roca) como blando (arena). Sobre la roca se trabaja en las piletas de marea que se forman cuando el mar se retira, apostando al descubrimiento a través de la observación *in situ*, para luego coleccionar algún representante de cada variedad hallada. Por su parte, sobre sustrato blando se tamizan muestras de arena, con la consecuente retención de los organismos infaunales allí presentes. Todas las muestras colectadas se acondicionan en el laboratorio montado en campo, para ser trasladadas y posteriormente analizadas en el laboratorio del colegio, en el marco de las sucesivas clases prácticas posteriores a la salida.



En la Laguna de Rocha se complementa la actividad mediante una recorrida hasta la barra arenosa, guiada por los guardaparques locales, donde es posible apreciar la diversidad de ambientes propios de esa área protegida y su valor especial para la avifauna. Asimismo, se coordina un encuentro *in situ* con pescadores artesanales en plena labor, con los que se conversa acerca de la pesca como actividad tradicional y la importancia de conservarla por su valor cultural. Además, se ilustra con ejemplos que dan cuenta del carácter sustentable de la pesca del camarón y del cangrejo sirí, con prácticas más amigables con la conservación del ambiente y de sus recursos.

Trabajo de laboratorio. El análisis de muestras se realiza progresivamente en las clases prácticas sucesivas a la salida de campo. En una primera instancia se separan las distintas variedades colectadas según rasgos morfológicos externos; posteriormente, mediante el empleo de bibliografía específica de referencia, se identifican y clasifican. Todas las muestras llevadas al laboratorio se ingresan al inventario con el fin de enriquecer el material biológico del colegio y para ser utilizados por futuros estudiantes de la orientación.



El trabajo de gabinete incluye, además, el estudio morfométrico de una población de almejas, orientado desde Matemática. En particular, se registra el largo máximo y el ancho de las valvas, además del peso. Los datos numéricos se ingresan a una planilla electrónica y, a partir de allí, se diseñan gráficas para analizar la relación entre variables, trabajar conceptos de proporcionalidad y discutir resultados anómalos.

Registro de la experiencia. En forma paralela al desarrollo del trabajo de campo se organiza un concurso fotográfico titulado «Biodiversidad», en el que participan exclusivamente los estudiantes y docentes acompañantes. Con él se busca, a través de la fotografía, enfocar la mirada en el concepto de *biodiversidad* desde lo paisajístico, la flora, la fauna y las actividades humanas asociadas. Las imágenes son exhibidas en cartelera y las fotos premiadas surgen de la votación de pares, funcionarios docentes y no docentes, directivos y familias.



*«La ciencia más útil es aquella cuyo fruto se comparte.»
(Leonardo Da Vinci)*

La difusión de los avances del proyecto en audiencia pública es una de las etapas más relevantes y concluyentes de cualquier trabajo de investigación científica, ya que constituye la instancia donde se socializan los resultados y se reciben las valoraciones por el trabajo realizado y las sugerencias para mejorar emprendimientos futuros. En este sentido, se plantean dos tipos de actividades. En una de ellas la experiencia se exhibe para la comunidad del colegio, a través de una exposición de los materiales colectados, así como de las fotografías ilustrativas participantes del concurso.

Por otra parte, se hace la presentación oral de cada etapa del proyecto, para estudiantes de primer año de Bachillerato, en el marco de la Semana de la Ciencia y la Tecnología, buscando con ello contribuir a la decisión vocacional que estos estudiantes deben tomar al finalizar sus cursos. Los resultados alcanzados han sido sorprendentes, evidenciados a través de la fluidez y la naturalidad con la que se presentaron frente al público, la apropiación del lenguaje técnico, el manejo conceptual y la claridad para responder a las preguntas del auditorio.

Finalmente, y como forma de evaluación complementaria, se ha propuesto como consigna para la primera prueba especial del curso prevista para mitad de año el diseño de un juego de mesa focalizado en los ejes temáticos de biodiversidad, conservación y desarrollo sustentable. Las entregas iniciales realizadas hasta el momento también evidencian aprendizajes, con propuestas sumamente creativas que se transformarán en instrumentos de multiplicación, en la búsqueda de la concientización de los jóvenes acerca de la importancia de conservar los recursos naturales del país, partiendo de la premisa de que *para conservar hay que conocer*. Los resultados alcanzados están sustentados en el hecho de haber sido protagonistas de esta experiencia de iniciación a la investigación científica, que se plasmó como un verdadero aprendizaje significativo.

LA MIRADA DE LOS INVOLUCRADOS

Se comparten a continuación algunas reflexiones y expresiones de estudiantes, docentes y directivos que han tenido vinculación directa con el proyecto.

ESTUDIANTES

Una experiencia muy linda en la que pude aplicar los conocimientos aprendidos en clase y compartir momentos inolvidables con el resto de los compañeros.

Una oportunidad de ser independiente a la hora de trabajar. Una oportunidad de abrir los ojos y ver todo lo que estudiamos en clase y en el laboratorio en su ambiente natural. Fue una forma nueva de trabajo en equipo y de integrarme.

Una experiencia totalmente nueva que disfruté mucho.

No solo una instancia en la que poder ver reflejado en la naturaleza de nuestra costa todo lo que aprendimos durante el año, sino que también una instancia para unirnos como grupo... No fue como en otras actividades, porque acá nosotros nos encargamos de casi todo. Nos preparamos nuestra comida, buscamos las muestras y las procesamos nosotros mismos. Me sentí una adulta porque pudimos administrar nuestros tiempos. Pasé genial.

Una oportunidad que nos aportó una nueva visión sobre todo lo que muchas veces dejamos de lado en nuestro alrededor. Fue algo que nos aportó también una unión como grupo, que facilita el día a día luego en el liceo.

Estuvo buenísimo; nos ayudó a poner en práctica lo que trabajamos previamente en teórico. Además, fue una experiencia que nos unió mucho como grupo.

Considero que el proyecto me aportó experiencia y conocimiento. A su vez, me brindó herramientas para decidir acerca de mi futuro, me abrió puertas a lo desconocido y permitió mi libre exploración en nuevos terrenos. En cuanto al trabajo realizado en laboratorio siento que fue un empuje hacia la conciencia y responsabilidad, dado que obtuvimos información enriquecedora. Con referencia a las presentaciones dirigidas hacia otros grupos de estudiantes, creo firmemente que tanto nosotros como ellos logramos sacar provecho de las mismas, aprendimos a transmitir lo producido de manera didáctica y ellos ganaron la posibilidad de ver desde nuestro punto de vista, una actividad propia de una de las orientaciones que podrán o no escoger el próximo año.

La actividad nos fortaleció como grupo a partir del trabajo cooperativo.

Una instancia de preparación para lo que puede ser el futuro de muchos de nosotros [...] donde lo más importante fue el trabajo en equipo. El momento de exponer lo que con tanto trabajo logramos fue cuando me di cuenta todo lo hecho en pocos meses, con el agradecimiento de alumnos y profesores por compartirlo y por permitirles conocer lo que hacemos.

Participar fue una manera de ver cómo es el trabajo de un científico y entender que todo lo que hicimos desde principio de año era igual de importante que la salida de campo en sí, ya que este trabajo es un proceso... Es mucho más que ir a Cabo Polonio, no solo porque visitas otros lugares, sino porque que te une como grupo, ves todo lo que planeaste en la práctica, se combinan el trabajo en equipo y la autonomía, y lo más importante, aprendes que 5.º biológico y los bichos no son tan malos.

Se trata de una experiencia inigualable para aprender.

DOCENTES

El trabajo del proyecto brinda a los estudiantes la posibilidad de trabajar en equipo, compartir conocimientos, intercambiar experiencias, ideas; el desarrollo de la escucha, la negociación y el compromiso. El viaje a Cabo se transforma en un laboratorio vivo; les deja experiencias muy ricas tanto en lo académico como en lo social, inolvidables y hasta envidiables.

Prof. Sandra Belo (Comunicación Visual)

La salida de campo, así como el proyecto, permitió trabajar interdisciplinariamente vinculando aspectos relacionados con los contenidos del curso de Biología y Química, con el ambiente que nos rodea, creando situaciones de aprendizaje que sean significativas. Los alumnos se mostraron interesados y fueron críticos en todo momento trabajando en forma colaborativa.

Prof. Ana Lucía Pastore (Química, 2016).

Experiencia sumamente enriquecedora, tanto desde el punto de vista profesional como personal. Permitted generar aprendizajes fuera del aula, en un entorno por demás motivador, y estableciéndose un clima cálido de convivencia que afianzó vínculos tanto entre alumnos, como entre alumnos y profesores. Desde lo pedagógico, brindó insumos como para seguir trabajando a lo largo del año en diferentes propuestas y proyectos interdisciplinarios. Sin duda, una vivencia que agradezco pude compartir y la cual recordaré con cariño.

Prof. Marta Baudo (Química, 2017).

DIRECTORES

Desde el punto de vista institucional la experiencia es invaluable. Constituye una referencia en cuanto a la metodología empleada, el encare del curso, el vínculo que se genera entre el docente y los alumnos, la capacidad de repercusión residual, materiales recolectados, fotos, imágenes y recuerdos que quedan en Crandon. Indudablemente pasar por los cursos de Biología en la diversificación Biológica con el Mag. Viana constituye un punto de inflexión muy importante en la vida del estudiante que orientará sus futuras profesiones.

*Mag. Adriana Brandón
(directora del departamento de Secundaria del Instituto Crandon)*

Desde hace muchos años, el profesor Federico Viana Matturro viene realizando un esmeradísimo trabajo de campo con sus estudiantes de Biología, en la costa de Rocha, y especialmente en Cabo Polonio. Constituye un verdadero trabajo de investigación. Desde comienzos del año lectivo se propone la actividad a los alumnos y se trabaja alrededor de dos meses y medio en su preparación. Los estudiantes son orientados por el docente en la búsqueda de información que necesitarán para llevar a cabo la actividad. Docentes de otras disciplinas también toman parte en este proceso. Es una experiencia de intenso trabajo, que aporta a los estudiantes una excelente oportunidad de ser parte de una investigación, que responde a un proyecto que se enriquece continuamente. Felicito al profesor Viana por seguir trabajando y perfeccionando año a año esta actividad, que exige mucho esfuerzo, pero que aporta muchísimo a los estudiantes, así como al propio profesor, que ha logrado darle a cada una de estas experiencias un sello que hace que no sean actividades repetitivas, sino búsquedas nuevas cada año.

*Prof. Graciela Celis
(exdirectora del departamento de Secundaria del Instituto Crandon)*

SIEMPRE HABRÁ UN CAMINO POR RECORRER

El proyecto Cabo Polonio ha sido desde hace más de una década una propuesta didáctica de mucho valor para los estudiantes de segundo año de Bachillerato del Instituto Crandon, por lo que representa desde lo formativo. Originalmente comenzó siendo una salida didáctica del curso de Biología, por el día, y frente a la valoración que fueron haciendo los estudiantes, por su aporte al proceso de enseñanza-aprendizaje, paulatinamente se fue transformando en un proyecto de iniciación a la investigación, cada vez más completo, multi e interdisciplinar. Y va en camino a convertirse en un ejemplo de aprendizaje basado en proyectos.

Los resultados que se obtienen año tras año me siguen convenciendo de que se trata de una actividad sumamente importante en la formación académica de los estudiantes, y para mí como docente, a tal punto que ha pasado a ser el eje vertebrador de gran parte del programa del curso de Biología.

Las propuestas didácticas merecen cada vez más innovar con iniciativas creativas en la búsqueda de motivar a los estudiantes y generarles el deseo pulsional por conocer, para alcanzar aprendizajes verdaderamente significativos. La motivación debe partir desde la vocación del docente, desde la constante búsqueda de propuestas facilitadoras del aprendizaje. Ello requiere dedicación y amor por la profesión.

Trabajar en base a proyectos, promover la investigación, salir del aula son alternativas para fomentar la curiosidad y animarse a probar. Y no debemos caminar solos. La educación exige trabajar de modo interdisciplinar, en la búsqueda de la cooperación que enriquezca la propuesta.

Aún queda mucho por hacer y siempre habrá un camino nuevo por recorrer. Compartir lo que hacemos es un buen punto de partida para que esos caminos se ramifiquen y se extiendan, para alcanzar dimensiones desconocidas. Agradezco al Instituto de Educación Santa Elena por la oportunidad de socializar la experiencia, adhiriendo al pensamiento de Clemente Estable, que sostuvo que «todo lo que se inventa, todo lo que se crea, todo lo que se descubre, tiende a ser para todos. He ahí un signo democrático de la investigación».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (2017). Reformulación 2006: Programas de Bachillerato. Recuperado de <<https://www.ces.edu.uy>>.
- DÍAZ-BARRIGA, F., y HERNÁNDEZ, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2.ª ed. Buenos Aires: McGrawHill.
- MINISTERIO DE VIVIENDA ORDENAMIENTO TERRITORIAL Y MEDIO AMBIENTE (2017). *Sistema Nacional de Áreas Protegidas (SNAP)*. Recuperado de <<http://www.mvotma.gub.uy/snap>>.
- NACIONES UNIDAS (1992). *Convenio sobre la Diversidad Biológica*. Recuperado de <<https://www.cbd.int/doc/legal/cbd-es.pdf>>.
- RECALCATI, M. (2016). *La hora de la clase. Por una erótica de la enseñanza*, 1.ª ed. Barcelona: Anagrama, pp. 93-139.
- VIANA, F. (2009). *La zona costera de Uruguay: biodiversidad y gestión*. Montevideo: EcoPlata-Santillana.

Un día en la vida de...

Paula Ruiz Díaz

24

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Bachillerato.

Institución: Colegio y Liceo San José de la Providencia.

Departamento: Montevideo.

Clase: 3.º de Bachillerato, opción Social Humanística.

Área: Derecho y Ciencia Política.

Participantes: Estudiantes de 6.º año de liceo, opción Social Humanística.

Responsable: Prof. Paula Ruiz Díaz.

RESUMEN

Se describirá el proyecto de la materia Derecho y Ciencia Política de tercer año de Bachillerato, opción Social-Humanística.

El documento comienza con una breve introducción del equipo directivo, que relata las circunstancias que dieron origen a la *idea germinal* de desarrollar este proyecto eje. A continuación se describen las etapas de la dinámica propuesta y de los objetivos que se persiguen a lo largo del año con este proyecto.

Se continúa el relato con las palabras de los estudiantes, quienes fueron consultados respecto de la experiencia que se encuentran transitando en este año con el proyecto en cuestión. Las respuestas fueron consensuadas en sus equipos de trabajo. Estos son los mismos que conformaron a principio de año para realizar el proyecto.

Finalmente se aporta una reflexión final intentando una proyección a futuro, con las dificultades que esto conlleva, dado que es la primera vez que se lleva a cabo una actividad de estas características. Debe destacarse que toda la dinámica presenta un desafío no solo para los estudiantes, sino para la docente, pues la ausencia de antecedentes y de experiencia previa en la aplicación de estas estrategias hace que a lo largo del curso se deban ir realizando ajustes.

INTRODUCCIÓN

En virtud de la propuesta de Educación Secundaria, el Colegio San José de la Providencia se embarcó hace ya varios años en la puesta en práctica de la enseñanza basada en proyectos.

Anualmente, en las coordinaciones de Secundaria del Colegio se plantean lineamientos generales y unificadores de criterios para la realización de proyectos dentro de cada asignatura. La finalidad es lograr que los estudiantes transiten por las diferentes asignaturas con una visión integradora de las temáticas aprendidas, sobre la base de coordinaciones colaborativas e interdisciplinarias entre sus docentes.

Particularmente, la materia Derecho y Ciencia Política presenta un desafío para la enseñanza basada en proyectos si consideramos que, tradicionalmente, la enseñanza de esta se ha caracterizado por desarrollarse a través de clases magistrales, donde el docente es un mero presentador de conocimientos. Conocimientos que los estudiantes deben adquirir y repetir al momento de demostrar un aprendizaje, y que no permiten al evaluador determinar con absoluta certeza si se está frente al resultado de una adecuada incorporación de conceptos o de una repetición memorística de estos.

Así surge la idea de realizar un proyecto eje para todo el año, a partir del cual los estudiantes fueran capaces de utilizar de una forma amena y entretenida los conocimientos teóricos adquiridos para resolver problemas prácticos, tangibles, y por sobre todas las cosas que les sean útiles en su vida cotidiana. En definitiva, tal es el espíritu del proyecto «Un día en la vida de...» que aquí se describe.

El equipo directivo motiva y apoya este tipo de estrategias de enseñanza que permiten el logro de aprendizajes significativos. Estas estrategias facilitan la ejercitación de habilidades tales como el trabajo en equipo, la comunicación asertiva, la argumentación razonada, tan necesarias para el objetivo de que nuestros estudiantes sean competentes en la aplicación del derecho en sus vidas.

LA EXPERIENCIA

Es menester puntualizar que los primeros días de clase los estudiantes conformaron grupos que se mantienen durante todo el año. Así, el proyecto, si bien no es el único trabajo grupal del año, es desarrollado en equipos y sus integrantes son siempre los mismos.

El eje de la actividad es una historia ficticia de un personaje que en un solo día se enfrenta a diferentes dificultades. La historia se denomina «Un día en la vida de [nombre del protagonista]».

ETAPAS

Durante el año:

- Al finalizar cada unidad del programa, los estudiantes se reúnen en sus grupos con todo el material a la vista para encarar la resolución del caso;
- La historia es leída de forma amena y entretenida por la docente, mientras todos la escuchan y disfrutan. Los personajes de la historia resultan familiares, ya que tienen nombres de famosos o de funcionarios del Colegio con modificaciones mínimas. El objetivo de esto último es estimular la imaginación, provocar risas y despertar la curiosidad sobre *¿qué sucederá después?* Es una manera simple y efectiva de *enganchar* a los estudiantes con la historia.
- Se leen y evacúan consultas respecto de las consignas planteadas por la docente.
- Se dedica un módulo entero a la resolución de dichas consignas.
- En la clase siguiente, el trabajo corregido es devuelto con su calificación grupal, y se dedica una hora clase a la corrección conjunta con el fin de trabajar sobre los errores.

A fin de año:

- Se calculará el promedio de las calificaciones obtenidas en cada capítulo de “Un día en la vida de...” y como consecuencia, cada integrante del equipo ganador obtendrá un punto extra en la calificación del último parcial.
- Se realizará la actividad de cierre. Tomando como ejemplo la dinámica de todo el año, cada grupo se encargará de crear un capítulo bajo el título «Un día en la vida de [nombre del personaje que ellos inventarán]», el cual deberá ser teatralizado por los equipos. En dicha teatralización deberán apreciarse diversas problemáticas tratadas durante el año, enmarcadas en los temas teóricos de las unidades dadas. Una vez

finalizada esta presentación teatral, los estudiantes expondrán oralmente los problemas planteados en la presentación, así como las posibles soluciones brindadas por el derecho, y estarán abiertos a responder preguntas de la docente y de sus compañeros de clase. Cada equipo tendrá entre 8 y 10 minutos para su exposición y otros 3 o 4 minutos para responder preguntas.

- La presentación se realizará en el teatro del colegio y serán invitadas las autoridades de la institución así como los compañeros de las diversas orientaciones de sexto año.
- Esta actividad será el parcial final de la materia y dará lugar a una calificación individual como evaluación formal. Adicionalmente, se otorgará una nota grupal a la actividad de teatralización.

OBJETIVOS

Este proyecto presenta un desafío a los estudiantes. Un desafío que tiene que ver con ayudarlos a desarmar las estructuras del ejercicio memorístico, con dejar de lado las técnicas de repetición de lo leído o aprendido en clase y llevarlos a una aplicación de los conocimientos que se pretende enseñar.

El objetivo primordial del proyecto es que los estudiantes den un cierre práctico a cada unidad de contenido enseñada y reafirmen los conocimientos a través de un razonamiento autónomo. Como objetivo adicional, pero no menos importante, se busca estimular y fomentar el desenvolvimiento en la oralidad a través de una actividad final lúdica que se utilizará para la evaluación final (segundo parcial).

Este proyecto se presenta como un vehículo para la exteriorización entre pares de los razonamientos individuales. Se busca que en este camino hacia el consenso grupal se desarrollen además las capacidades de discusión, negociación, delegación de tareas y exposición.

VOCES DE LOS PARTICIPANTES

PALABRAS DE LOS ESTUDIANTES

¿DE QUÉ SE TRATA?

La asignatura Derecho y Ciencia Política comúnmente suele ser tediosa y presentar dificultades a la hora del estudio de la misma. Sin embargo estas problemáticas no han sido asuntos con los que hemos tenido que lidiar. [...] La docente nos ha presentado un peculiar proyecto, el cual debemos abordar a lo largo de todo el año en los diferentes grupos de trabajo que hemos conformado. La tarea consiste en resolver diversos casos prácticos los cuales se nos presentan en divertidos y curiosas historias protagonizadas por los propios profesores de nuestra institución con nombres distorsionados. Este proyecto se lleva a cabo al finalizar cada unidad del programa de la asignatura. En conclusión, al finalizar el año, esta serie de ejercicios prácticos deberán ser ordenados y presentados en una carpeta. El equipo que haya realizado la mejor carpeta tendrá un punto extra en su parcial final. A fin de año tendremos que representar teatralmente una historia de nuestra autoría con el título «Un día en la vida de...». Finalizada la representación debemos dar un oral donde explicaremos las soluciones a los problemas del caso, y esto será nuestro parcial.

*Equipo 1: Mateo Carballo, Santiago Chiavazza, Mateo Lago,
Lucía Puricelli, María Eugenia Vener.*

El proyecto consiste en una dinámica que engloba todos los temas dados en una unidad específica para hacerlo más ameno y poder llevarlo a la práctica y no estancarnos únicamente con lo conceptual. El proyecto se hará de «un día en la vida de» una persona conocida por nosotros, el cual pasa por distintas situaciones, las cuales debemos relacionar con los temas dados en la unidad y aplicarlos. Tiene un aspecto creativo y gracioso, ya que los personajes presentes son famosos o funcionarios de la institución con sus nombres modificados.

*Equipo 2: Camila Denis, Ana Laura Frisone,
María Eugenia Maneiro, Camila Olivera.*

[...] Es un trabajo que se hace más en forma dinámica y no tan formal y eso nos ayuda a aplicar los conocimientos dados en clase o estudiados en nuestras respectivas casas. Esto hace las clases más dinámicas y por lo tanto menos tediosas. Cada vez que se da una unidad, realizamos una parte del proyecto, por lo tanto esta parte del proyecto nos ayuda a estudiar para los escritos.

*Equipo 3: Mathías Alonzo, Santiago Ataídes, Santiago Gómez,
Pablo Merli, Lautaro Miraballe, Mateo Rebollo.*

[...] Debemos cumplir la consigna debatiendo en grupo cuáles serían las mejores soluciones. A fin de año vamos a hacer una obra de teatro con una historia que nosotros inventemos. Otros alumnos del colegio van a ver las obras de todos los grupos.

*Equipo 4: Valentina Cella, Sofía Ferro, Valentina García,
Christian Gómez, Ariana Iglesias.*

El proyecto consiste en aplicar los conceptos anteriormente dados en clase, en un trabajo práctico para verificar que los hemos aprendido bien y, si se nos presentan en nuestra vida cotidiana, poder llevarlos a cabo. Al finalizar cada unidad la profesora nos presenta un proyecto «un día en la vida de...» con los temas dados en dicha unidad.

*Equipo 5: Axel Acevedo, Melanie Castillo, Agustina Fazio,
Nadia González, David Roldán, Belén Sörensen.*

¿QUÉ VENTAJAS LE VEMOS AL PROYECTO?

a. Visualizamos los conceptos de una manera diferente a la tradicional, ya que además de ver lo práctico observamos dichos conceptos en funcionamiento; b. Aprender a trabajar en equipo y complementar los conocimientos; c. Es una instancia de evaluación complementaria.

Equipo 1

Está bueno porque pasamos de lo teórico a lo práctico y es mucho más activo. Nos pone a prueba a la hora de realizarlo, para ver si lo dado está entendido. Al ser realizado en grupo cada uno se complementa y ayuda a la hora de evacuar dudas. Nos motiva ya que tenemos una nota extra y se nos hace menos denso ya que es mucha información la que se menciona en cada una de las unidades trabajadas.

Equipo 2

Los temas nos resultan más dinámicos ya que no simplemente anotamos los conceptos y quedan allí, sino que al llevarlos a la práctica nos hace razonarlos y verificar que verdaderamente incorporamos estos conceptos. Otro de los aspectos y ventajas es que al trabajar en grupo escuchamos las distintas opiniones de los integrantes y nos hace debatir sobre el tema. Y por último encontramos como ventaja que a personas que les cuesta más en esta materia tienen una oportunidad para generar más nota.

Equipo 3

Fomenta el trabajo en equipo; hay un gran razonamiento grupal. Cada uno aporta su granito de arena para poder elaborar un razonamiento final. Nos genera competencia con los otros grupos y eso nos da motivación a superarnos en el ámbito de estudio.

Equipo 4

Lo que podemos destacar es que es fundamental que podemos llevar a la práctica todo lo estudiado en forma teórica. De esta manera reafirmamos los conceptos y en muchos casos los comprendemos mejor. Gracias al proyecto la clase es dinámica y esto ayuda a retener los conceptos. [...] Compartimos opiniones particulares generando una conclusión grupal y complementándonos entre nosotros.

Equipo 5

REFLEXIÓN

Es importante destacar que este proyecto dentro de Derecho y Ciencia Política es una experiencia nueva, tanto para la docente como para la institución, en la medida en que nunca antes se había intentado lograr la comprensión de lo teórico de esta materia, a partir de lo práctico. Por esto, a la altura del año en que se escribe este artículo, resultaría imprudente realizar una valoración de la totalidad de la dinámica. Sin perjuicio de ello, sí es posible reflexionar sobre el camino transitado y realizar una proyección a un futuro cercano con base en las evaluaciones realizadas por los estudiantes y en los logros alcanzados hasta el momento.

En la medida en que el desarrollo de la dinámica se manifiesta progresivamente al finalizar las diferentes unidades del programa, ha resultado ser una valiosa herramienta para el repaso para las instancias de evaluación escrita realizadas en el año. Como logro primordial, se aprecia que los estudiantes llegan mejor preparados previo a la instancia escrita, al tener un espacio de reflexión grupal, de consulta de materiales, de consulta a la docente durante la realización del trabajo y de corrección de errores. Realizan valiosas reflexiones en sus respuestas escritas fundamentando teóricamente sus respuestas a diversos casos prácticos.

Asimismo, durante el desarrollo de la dinámica en clase se aprecia que los estudiantes se encuentran motivados por la actividad, en la medida en que se les pasa el recreo y ni siquiera lo perciben. Se los nota absolutamente compenetrados en debates dentro de sus respectivos grupos y se preocupan por buscar en sus materiales y en la docente la respuesta sobre *quién tiene la razón*.

A mitad de año, los grupos ya están pensando sobre qué tratará su presentación teatral de fin de año y consultan a la docente sobre la pertinencia de ciertos temas, así como respecto de cómo se llevará a cabo dicha instancia final.

De más está referir la satisfacción que supone el hecho de ver la motivación de los estudiantes y saber que esta es producto de un proyecto que ha sido pensado para ellos, con la finalidad de amenizar su aprendizaje y sin descuidar la exigencia académica.

La evaluación como aprendizaje en la Licenciatura en Educación Física

**Sebastián de los Santos, Pilar Pelfort,
Marcela Oroño, José Luis Corbo**

25

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Educación superior.

Institución: Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes.

Departamento: Maldonado.

Grupo: Segundo año.

Asignaturas que integran el proyecto o la experiencia: Prácticum.
Teoría de la Evaluación y de los Aprendizajes. Teoría y práctica del Currículum.

Participantes: Todos los alumnos de segundo año de la Licenciatura en Educación Física del IUACJ de Maldonado.

Responsables: Pilar Pelfort, Sebastián de los Santos, Marcela Oroño, José Luis Corbo.

RESUMEN

En este trabajo se describe una propuesta de evaluación presentada a alumnos de segundo año del Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes de Maldonado para el año 2017, que aún continúa en desarrollo y que pretende ser parte de un recorrido que transitamos sobre la base de la construcción y reconstrucción permanente de nuestras prácticas. Se realiza inicialmente un breve análisis de la construcción teórica que maneja el grupo en referencia a la evaluación y, por tanto, a la enseñanza y los aprendizajes; seguidamente se contextualiza la propuesta en su lugar de aplicación mediante una descripción somera del espacio de intervención y del diseño curricular institucional; finalmente se presenta la propuesta práctica.

A continuación, se toma la palabra de quienes ocupan el lugar de estudiantes, pensando en lo que significará para ellos los cambios en los formatos clásicos de evaluación y la forma en que se han adaptado a los nuevos formatos. Se realiza finalmente un análisis crítico de la propuesta bajo el formato de diagnóstico FODA. Se presentan a modo de cierre las proyecciones, vinculadas también a un estadio superior del proceso en cuanto a la construcción colectiva de los dispositivos de evaluación entre evaluados y evaluadores, como ideal de formato de trabajo que propone este colectivo.

INTRODUCCIÓN

En el entendido de que la enseñanza no debe remitirse a la presentación de objetos aislados sin su correspondiente significación y articulación en las estructuras de relaciones complejas, que a su vez condicionan las prácticas, el colectivo docente entiende necesario pensar las prácticas de esa forma y aplicar el mismo criterio en cuanto a la evaluación como práctica asociada a la enseñanza y al servicio de los aprendizajes.

Lejos de los formatos tradicionales de comparación y control que poblaron las aulas en otros tiempos y que —lamentablemente— aún persisten en todos los niveles educativos, la idea es presentar una propuesta innovadora, crítica, con base en los supuestos epistemológicos y psicológicos que subyacen los modelos didácticos contemporáneos. La apertura institucional a la innovación en estas prácticas sostiene y apoya el proyecto, a la vez que lo considera una opción de crecimiento general para el colectivo y para los estudiantes de la licenciatura, más allá de la clara naturalización de las viejas prácticas que condicionan de forma permanente los procesos.

Por lo tanto, lo que se presenta a continuación es parte de la propuesta para un año curricular, enfocada esencialmente en la evaluación para los aprendizajes, elaborada de forma colaborativa entre los docentes titulares de cada asignatura. Se visualiza parte del recorrido, desde sus comienzos, la estructura que ha ido tomando, su implementación en un formato recursivo y sus necesarios avances para continuar con este recorrido en la búsqueda de las buenas prácticas de evaluación.

PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La idea central del trabajo es posicionar a la evaluación en relación con nuestra idea teórica, a la vez que ubicarla lejos de los modelos técnicos tradicionales que la definen como herramienta de medición y comparación aplicada en función de intereses institucionales y de fondos esencialmente políticos, en la búsqueda de la elaboración de juicios de valor sobre estudiantes, modelos de enseñanza y diseños curriculares, con una notoria intención de control sobre los sistemas educativos en general: «La escuela cumple por la vía de la evaluación una función ideológica del Estado» (Álvarez Méndez, 1995, p. 314). Naturalmente, este tipo de evaluación se encuentra muy emparentada con las pruebas estandarizadas, también presentes en nuestro sistema, orientadas a la medición de los aprendizajes en función del dominio de saberes prescritos en el diseño curricular.

Nuestra intención es, por el contrario, potenciar el rol de la evaluación como proceso vinculado a potenciar la calidad de las prácticas.

El planteamiento esencial desde esta perspectiva se refiere a la comprensión que genera el proceso de análisis. La evaluación no es un momento final del proceso en el que se comprueba cuáles han sido los resultados del trabajo. Es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo. (Santos Guerra, 2017, p. 21)

Para conceptualizar la propuesta es necesario describirla en un marco referencial específico, ya que, desde los supuestos teóricos en que se estructura, la única evaluación auténtica es la que parte de un referente de evaluación consensuado y construido entre quien es evaluado y quien pretende evaluar. Pero aclaramos que nos parece necesario, a la vez, un espacio intermedio orientado a la elaboración y construcción progresiva de la idea. De esta manera, se pretende, progresivamente, trasladar poderes. «Cabe destacar que en los procesos evaluatorios/certificadores quien define el referente, los criterios, los dispositivos y el sentido en que se los emplea, así como las regulaciones para llevar a cabo la evaluación, es quien tiene el poder» (Sales, Rodríguez y Sarni, 2014, p. 104).

En este sentido, podemos decir que el objetivo final del ciclo de evaluaciones será la participación de los alumnos tanto en la elaboración de la propuesta como en la construcción del dispositivo. A la vez, como el trabajo responde a tres asignaturas de un área en común para una carrera de formación docente, que se articulan en el proceso, el manejo de los dispositivos y su elaboración se vinculan notoriamente a la enseñanza.

El grupo entiende que la práctica, desde una perspectiva crítica, es una actividad política e ideológica en relación dialéctica con la teoría. Es decir, cada vez que se pone en marcha una práctica, se pone en juego la mirada singular del docente en tanto sujeto político, histórico, teórico, social y cultural en un/su contexto particular. En dicho sentido, creemos que, si existe una posibilidad real de transformación social, es a partir de las prácticas de los docentes entre otros actores. Asimismo, el grupo asume que tanto la evaluación como la planificación y la metodología son prácticas asociadas a la enseñanza que explicitan entonces los sentidos de los docentes que las desarrollan.

En tal sentido, aporta Freire: «El maestro es necesariamente militante político. Su tarea no se agota en la enseñanza... El maestro debe caminar con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria, buscando transformaciones sociales» (2015, p. 102).

En la misma línea, nos dice Davini:

Desde hace ya varias décadas, la literatura especializada viene destacando la importancia educativa de las prácticas, que son [y han sido] objeto de estudios y controversias. Reconociendo sus múltiples dimensiones, ponemos el foco en la formación en y para la enseñanza, como eje central de la docencia. El análisis de la complejidad de muchas dimensiones ha contribuido a que la formación en la enseñanza misma sea muchas veces minimizada o vista como una mera cuestión

técnica. Sin embargo, pocas actividades humanas revisten la significación y los efectos políticos, sociales y culturales que implica la enseñanza. (2015, p. 10)

Por tanto, se entiende de interés repensar las prácticas de evaluación en las prácticas situadas de los docentes, que se construyen a partir de la enseñanza como proyecto social, político, histórico y cultural.

Por otro lado, el equipo entiende a la evaluación institucionalizada como una práctica educativa, fuertemente ligada a los procesos de enseñar y de aprender, que permite, a través de procedimientos técnicos y éticos, y de la participación de todos los actores, tomar decisiones que contribuyen al fortalecimiento de ambos procesos. Sales y Torres señalan:

[...] como toda práctica social la evaluación no es algo exterior a nosotros con existencia propia, sino que es más bien un significado intersubjetivo, consecuencia de una construcción histórica y social determinada. La evaluación, como todo significado cultural, es lo que creemos que es, y ello es producto de la acumulación cultural de aquí y ahora. (1993, p. 1)

En cuanto al proceso, a las formas de comenzar la construcción y el diseño de la propia evaluación, parece necesario plantearse procesos que faciliten cambios que, en su esencia, sometan a juicio los procesos institucionalizados y naturalizados fuertemente en los sistemas. Ravela, Picaroni y Loureiro explican:

La evaluación, cualquiera que esta sea, tiene que enfrentar la complicación de definir sus criterios y explicitarlos a las personas que serán evaluadas. La especificación de los criterios reduce la incertidumbre de los estudiantes y elimina la posibilidad de generar malas interpretaciones respecto a lo que se espera de ellos y diluye la opacidad en el proceso de enseñanza. (2017, p. 14)

Si bien el equipo cree necesaria la socialización de los procesos evaluativos (entendido esto como la explicitación de los criterios de evaluación a quienes serán evaluados), creemos que es fundamental fortalecer esa mirada dando lugar al surgimiento de otro concepto: la construcción colectiva de la evaluación.

En virtud de que la cultura de la evaluación se ve impregnada de concepciones diferentes con respecto de sus discursos y sus prácticas, se entiende que la socialización de los dispositivos evaluatorios puede contribuir a la comprensión de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, abandonando su posición de actores pasivos para posicionarlos activamente, con otro alcance en relación con el entendimiento de la evaluación como proceso integrado.

En esta experiencia, en particular, los estudiantes no son agentes directos en la elaboración del dispositivo, sino que son los docentes quienes se encargan de su elaboración y lo socializan posteriormente con el grupo. Este abordaje brinda un

encuadre y una visión diferentes respecto de la evaluación de corte tradicional, viéndola como un proceso y no como un suceso.

La socialización de la evaluación es parte inicial de un proceso que tiene como finalidad la construcción colectiva, junto con los estudiantes, de las formas y los dispositivos de evaluación. En ese momento estaríamos en condición —reales— de decir que la evaluación es un proceso democratizador y colectivo, donde todos los agentes implicados en ella son parte activa, desde su génesis hasta la puesta en práctica.

Entendemos necesaria la construcción en colectivo de las prácticas educativas, dar lugar a espacios de discusión, análisis y experimentación entre docentes, para enriquecer dichas prácticas y disminuir la mirada solitaria del trabajo docente. Este posicionamiento dio lugar al primer parcial conjunto en la institución, que tuvo como objetivo primordial la socialización del acto evaluatorio.

Se concibe, desde esta mirada, la necesidad de un trabajo de interdisciplinariedad entre las asignaturas de Prácticum, Teoría del Currículo y Teoría de la Evaluación y de los aprendizajes, ya que se asume como un problema de dimensión epistemológica (Leiva, 1990), con rasgos sistémicos, en que las asignaturas actúan como partes que «operan independientemente y en interacción entre ellas».

La relación intermateria o interdisciplinariedad [...] establece la formación de los sistemas de conocimientos, hábitos y habilidades que sirven de base a todas las cualidades sociales significativas [...] de modo que permita formar, en el estudiante, un sistema generalizado de conocimientos integrados en su concepción del mundo. (Colectivo de Autores ICCP, 1984, p. 241)

Si la evaluación es entendida como un proceso y no como un fin, es imprescindible que en el proceso de construcción de los aprendizajes de las tres asignaturas se encuentre en la evaluación un lugar común.

El currículo debe ser un sistema cohesivo en el cual todos los elementos son coherentes y colaboran entre sí, debiendo ir [...] desde el punto de vista del contenido de estudio, desde la separación disciplinaria hasta la integración interdisciplinaria. (Villarini, 1996, p. 32)

DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

El Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes reside desde el año 2016 en la ciudad de Maldonado, si bien su sede central tiene más de quince años de funcionamiento en Montevideo. En esta institución se forman licenciados en Educación Física, con un diseño curricular por competencias habilitado por el Ministerio de Educación y Cultura.

Este diseño se estructura por áreas de conocimiento. En segundo año, el área de la Educación está integrada por las asignaturas Teoría y Práctica del Currículum, Teoría de los Aprendizajes y de la Evaluación y Prácticum, esta última con enfoques específicos en cuanto a la didáctica de la práctica docente. A su vez, todas ellas están pensadas para articularse en función de la práctica que cursan los alumnos en escuelas públicas de la zona.

En este sentido, y más allá del diseño propio de cada asignatura, los tres docentes titulares de cada una de ellas coordinamos proyectos de enseñanza que buscan articularse en la búsqueda de aprendizajes significativos para los futuros docentes. De esta forma, los contenidos y su abordaje se articulan en el área, a la vez que los emergentes de la propia práctica son atendidos de común acuerdo por uno o por todos los docentes que la integran.

Para el caso de la evaluación, el equipo docente ha resuelto implementar un formato de evaluación conjunta que pretende articular contenidos de las tres asignaturas, en función de su aplicación tanto en propuestas de producción y análisis teórico como en su transposición a situaciones reales de enseñanza en la escuela.

PROPUESTA DE EVALUACIÓN

- Los alumnos, trabajando con la misma dupla que lo hacen en la práctica docente escolar, investigarán y desarrollarán un trabajo teórico referido a «el deporte y el juego» como contenidos de la escuela.
- Se elaborará un trabajo de investigación y análisis teórico que deberá entregarse en formato papel, a la vez que se presentará en clase al resto del grupo.
- El trabajo deberá responder a las siguientes consignas:
 1. Conceptualización de *juego* y *deporte*; recorrido histórico de ambos conceptos.
 2. Diferencias y similitudes en un marco teórico específico.
 3. Análisis de ambos conceptos como contenidos del diseño curricular del CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria); descripción de los supuestos de los alumnos en cuanto a sus posibilidades de enseñanza.

4. Posibilidades de transposición didáctica en referencia a cada uno de ellos.
5. Propuesta de secuencia metodológica hipotética para el grado escolar con el que actualmente trabaja en la práctica.

Dado que el trabajo se elabora como inquietud compartida entre docentes y alumnos, es necesario darle un enfoque teórico relevante. Para ello, se comparte el texto de Alexandre Fernández Vaz (2015) como bibliografía de iniciación, pero es de carácter obligatorio el uso de por lo menos tres autores más.

LA PALABRA DE LOS ESTUDIANTES

«Me parece una buena idea para vincular las materias entre sí y lograr un trabajo interdisciplinario, conectando lo que abordamos en la teoría con la práctica, ya que en nuestro campo laboral vamos a trabajar todas en conjunto.»

«Nos ayuda a darle significado a lo adquirido.»

«Me gustó la propuesta, ya que se pudieron enlazar las tres materias para realizar el parcial.»

«Me gustó que fuera con un compañero, porque para mí son materias que me cuestan mucho.»

«Valoro positivamente la propuesta. Es para destacar la dinámica de realizarlo en parejas, así como la posibilidad de tener el material a disposición. Esto nos lleva a desarrollarnos como individuos y como equipo, para poder crear nuestras propias estrategias de trabajo, aprovechando las fortalezas y debilidades de cada uno.»

«La propuesta estuvo buena, ya que nos permitió un mayor tiempo de investigación en la reformulación.»

«Al ser en grupo permitió la discusión e intercambio de conocimiento para la elaboración de las respuestas.»

«Fue buena, ya que al articular las tres materias, con material y de a dos, nos permitió desarrollar y realizar la propuesta con más libertad y comodidad.»

«La propuesta estuvo acertada porque las tres asignaturas se complementan.»

«La propuesta fue interesante, tocando temas que usaremos en el campo laboral.»

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA PROPUESTA

FORTALEZAS

- El formato efectivamente involucra a los alumnos en su propia evaluación; asumen que participan de sus propios aprendizajes y muestran gran disposición a la hora de trabajarla.
- La propuesta de trabajo específicamente aporta al desarrollo de la capacidad de investigación de los alumnos, ya que los obliga a la búsqueda de información, el manejo de autores, la reflexión conjunta y la elaboración compartida.
- La participación en la elaboración de la matriz promueve la reflexión en cuanto al concepto de evaluación que se busca desarrollar, lo que aporta significativamente al área.
- La presentación del trabajo propio a los compañeros demuestra al grupo las posibilidades que brindaría la coevaluación para futuras propuestas.

DEBILIDADES

- En propuestas de este tipo la gran debilidad podría ser el tiempo que lleva la elaboración de los dispositivos en el estadio siguiente al que se presenta en este trabajo, sobre todo el acuerdo acerca del referente de evaluación y todo lo que implican las propuestas de corte participativo.

OPORTUNIDADES

- Es una gran oportunidad de crecimiento a nivel institucional en cuanto al funcionamiento integrado de varias asignaturas que constituyen un área de conocimiento.
- El formato puede ser el punto de partida para su aplicación en las demás áreas del conocimiento.

AMENAZAS

- En las demás áreas de conocimiento, los docentes que imparten los cursos no tienen formación en didáctica específica de la educación superior; por lo tanto, no están familiarizados con evaluaciones de este tipo.

- En relación con el punto anterior, también existen carencias en el manejo de los dispositivos de evaluación.
- La institución exige que para todas las propuestas de evaluación se realice una calificación numérica.

PROYECCIONES

La idea teórica de la evaluación que maneja este colectivo se vincula con la participación directa del alumno en la elaboración de los dispositivos. De esta forma, efectivamente se comparten poderes, se consideran los acuerdos comunes en función de interpretaciones y realidades diversas, y se logra la participación real del alumno en sus aprendizajes.

Las proyecciones se vinculan con esas ideas, por lo que el colectivo plantea como siguiente nivel de concreción la elaboración conjunta de los dispositivos de evaluación. Ello, además de la participación, seguramente generará un mayor compromiso de los alumnos ante algo que realmente asumirán como propio.

Desde nuestra perspectiva, los cambios en los formatos curriculares que ha intentado implementar la educación no han sido acompañados por un cambio en los modelos de evaluación. La idea de que se deben evaluar aprendizajes previamente determinados sigue siendo la idea de fondo de nuevos formatos que surgen pero que no consiguen alinearse con la idea teórica que acompaña el discurso de cambio.

Por eso parece necesaria la implementación de nuevos formatos de evaluación, alineados a un modelo crítico y en función de la enseñanza y de los aprendizajes, pero sin condicionar a estos últimos. Trabajos como el presente demuestran que existen posibilidades de hacer cosas diferentes, y que solo depende de la propuesta del docente y de su intención de cambio real en sus prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, J. (1995). «La evaluación del rendimiento de los estudiantes en el sistema educativo español». En F. B. Angulo. *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona: Aljibe.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publidisa.
- Colectivo de Autores ICCP (1984). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Fiore, E. L. (2014). *Didáctica práctica para la enseñanza básica, media y superior*. Montevideo: Magro.
- Freire, P. (2015). *Cartas a quien pretende enseñar*. Mexico: Siglo XXI.
- Fernández Vaz, A. (2015). «Juegos y deportes: desafíos para la educación física», en Galak, E. (ed.). *Cuerpo, educación, política : Tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires: Biblos.
- Leiva, R. (1990). «El principio de la relación intermateria a través de la didáctica general y las metodologías especiales», *Pedagogía cubana*, n.º 5, pp. 71-81, Instituto Superior Pedagógico de Holguín, Cuba.
- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Montevideo: Grupo Magró.
- Sales, M., y Torres, G. (1993). «Hacia una teoría contrahegemónica de la evaluación». *Revista espacio pedagógico*, vol. 2, n.º 1, pp. 1-27, Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação.
- Sales, M., Rodríguez, L., y Sarni, M. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Montevideo: Trecho.
- Santos Guerra, M. (2017). *Evaluar con el corazón*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Villarini, A. (1996). *El currículo orientado al desarrollo humano integral*. Puerto Rico: Biblioteca de Pensamiento.

**Caminando y cantando
(un taller expresivo en
el marco de
una propuesta
educativa integrada)**

**Gerardo Dorado,
Sandra González, Felipe Tapie**

26

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Educación Secundaria

Organización: Centro de Participación Popular; Aulas Comunitarias n.º2 (Casavalle, Montevideo), n.º6 (La Unión, Montevideo) y n.º12 (Maldonado).

Departamentos: Montevideo y Maldonado.

Clases, colectivo docente: 1.º y 2.º año de Ciclo Básico; equipos socioeducativos (coordinadores, educadores sociales, trabajadores sociales, psicólogos, talleristas); colectivos docentes de 1.º y 2.º año.

Áreas que integran el proyecto: Asignaturas específicas de Ciclo Básico integradas, Talleres Expresivos y de Comunicación.

Participantes: Equipos socioeducativos, talleristas (Gerardo Dorado, Nicolás Antunes, Felipe Castro), colectivos docentes y estudiantes de 1.º y 2.º año de cada Aula.

Responsables: Equipos socioeducativos del CPP (Valeria Queiroz, Carolina de Armas, Luján Cresci, Mariana Migliaro, Bruno Leyton, Vera Nilson, Yeanet Rosales, Christian Quintero, Nicolás Corrales, Nicolás Antunes, Florencia Castelar, Ana Retta, Favio Fuentes, Mónica Mina, Lourdes Cresci, Lorena Gaydo, Andrea Taurizano, Gerardo Dorado, Nicolás Antunes, Felipe Castro)

RESUMEN

La práctica educativa que se describe se llevó a cabo en el marco del convenio que una organización de la sociedad civil, el Centro de Participación Popular (CPP), acordó cogestionar con el Estado. El CPP viene desarrollando experiencias de educación en un sentido amplio e integral desde 1986, y sustenta sus prácticas en tres supuestos básicos:

- El desarrollo de procesos socioeducativos en los cuales se establezcan relaciones horizontales, de diálogo con los grupos-sujeto.
- La promoción de la participación activa de los grupos, partiendo de sus vivencias, experiencias y prácticas sociales.
- La integración en la metodología de adecuados niveles de evaluación e investigación.
- La concepción del acto educativo desde el trabajo en equipo, que incorpore aspectos multidisciplinares lo suficientemente amplios para poder integrar los distintos aportes, miradas, posturas frente a la realidad, en pensamiento y acción (Gómez y otros, 2006).

Como respuesta a la desafiliación estudiantil en la edad adolescente, uno de los problemas principales que afrontaba (afronta) la Enseñanza Secundaria, surgió en 2007 el Programa Aulas Comunitarias. Desde su concepción, se entendió que el mundo de las organizaciones de la sociedad civil, que venía desarrollando intervenciones de carácter territorial, de cercanía y con metodologías propias, tenía un aporte a dar y del cual el sistema educativo oficial podía apropiarse. Esto haría más *amigable* la propuesta educativa para poblaciones que se veían expulsadas por el sistema.

Relataremos una de las experiencias que se desarrollaron en las aulas gestionadas por el Centro de Participación Popular. A modo de ejemplo se muestra el funcionamiento del modelo metodológico aplicado: como propuesta transversal al proyecto interdisciplinario elaborado por la comunidad educativa que lleva adelante el proceso socioeducativo de los adolescentes.

Consideramos que es una propuesta *fuerte* desde lo educativo, por la multiplicidad de aportes y miradas que confluyen en ella. Surgió a partir de una propuesta interdisciplinaria de las asignaturas y recoge el trabajo y la mirada de la organización con una fuerte impronta de la llamada *educación no formal*, en el desarrollo del Taller Expresivo.

Palabras claves: interdisciplinariedad, educación formal y no formal, taller expresivo.

INTRODUCCIÓN

PONIENDO LA PRÁCTICA EN CONTEXTO

El programa Aulas Comunitarias se desarrolla desde el año 2007. Es un proyecto cogestionado por el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y la sociedad civil organizada.

El programa pone la mirada en el acceso y la permanencia de los adolescentes en la enseñanza secundaria, buscando incluir o reintegrar al sistema educativo a los adolescentes de entre 13 y 17 años que abandonaron o nunca asistieron a él.

Las organizaciones de la sociedad civil presentan sus proyectos y licitan para gestionar un aula comunitaria. Estas se ubican en contextos donde el acceso de la población adolescente a la educación no se da fácilmente, donde los servicios en general presentan carencias y donde se concentra población en situación de mayor vulnerabilidad, de acuerdo con los índices registrados y según se constataba en la coyuntura de los primeros años del milenio.

En el caso del Centro de Participación Popular tiene y tuvo a su cargo tres aulas comunitarias en territorios donde desarrolla su acción desde otros proyectos: el aula n.º2 en la zona de Casavalle y el aula n.º6 en la zona de La Unión de Montevideo, desde 2007 a la fecha, y el aula n.º12, en la ciudad de Maldonado, entre 2013 y 2015.

Los equipos socioeducativos que llevan adelante los proyectos gestionados por las organizaciones están conformados por: coordinador, trabajador social, educador social, operador social y talleristas.

En tanto, el Consejo de Educación Secundaria brinda el cuerpo docente encargado de cada asignatura y supervisa de manera general la marcha de la propuesta educativa y de gestión.

Una vez que los actores se encuentran, se busca construir un equipo único que aporte a la constitución de una comunidad educativa encargada de llevar adelante un proyecto educativo común, donde cada uno aporta los componentes de su especificidad.

Con este objetivo se busca la alianza con la sociedad civil para poner en juego miradas complementarias en la construcción de proyectos colectivos y una práctica cotidiana de acción interdisciplinaria.

Este entramado le aporta al programa una impronta de complejidad. Algunos autores refieren a estos procesos como gestión asociada:

Se refiere a una concepción y un método que propicia una forma de gestión concertada entre Estado y sociedad dando lugar a acuerdos, negociaciones o

concertaciones y al diseño de propuestas, integrando visiones e intereses diferentes y hasta contrapuestos. [...] Los procesos de gestión participativa son escenarios altamente propicios —cuando son construidos con métodos correctos y practicados con suficiente seriedad— para la reconstrucción del pacto entre sociedad y Estado, a los efectos de gestionar los cambios que se presentan. (Poggiese, Redín y Alí, 1999)

La organización aporta en esta alianza una metodología participativa donde el actor es protagonista del proceso, el trabajo en territorio y el conocimiento de dicho espacio, el trabajo con los actores locales y la integración de las redes.

Pertenecer a una red significa trabajar con otros, formando parte de un proceso donde se intercambia información, se generan nuevos conocimientos, se potencian las experiencias, se intercambian recursos, se hacen prácticas integradas y se construyen nuevos modelos. Integrarse a la red implica saberse parte de un complejo, en el que uno aporta a la construcción colectiva, a la vez que se enriquece en el proceso de construcción.

En este espacio de gestión el Centro de Participación Popular aporta su trayectoria de trabajo en el ámbito social y educativo. Ha implementado múltiples programas en relación con actores sociales disímiles, que le han permitido sumar experiencias y reflexión, y conocer en profundidad las características y peculiaridades de acción de las organizaciones sociales urbanas de la zona metropolitana de nuestro país. Ha desarrollado múltiples experiencias de carácter educativo, sustentadas en los aportes de la educación popular, en las metodologías basadas en la investigación-acción, y en la conciencia de que el aprendizaje se procesa en los vínculos sociales y el quehacer colectivo y la multiplicidad de miradas.

Desde la década de los noventa, el CPP ha desarrollado una política de relacionamiento con el sector estatal en diversas modalidades y con distintos organismos públicos, contando con muchos elementos evaluatorios y varios modelos de articulación público-privada.

Esta acumulación permite identificar causas y mecanismos de éxitos y fracasos, y facilitar la elaboración de nuevas alternativas de coordinación sociedad civil-Estado.

Junto con el siglo XXI y la llegada de lo más agudo de una crisis que arrastra orígenes profundos, el CPP trabaja por una inclusión que permita la participación social en una sociedad más integrada.

En términos generales, se puede decir que la actuación del CPP se vertebra a través de programas y proyectos cuyo abordaje se produce de manera transversal e integral según las siguientes áreas de intervención:

- *Juventud*. Se trabaja desde la formación, promoción y prevención a través de actividades educativas, recreativas, expresivas, todo esto en espacios de educación no formal y formal, favoreciendo la participación ciudadana y el ejercicio de derechos de las personas jóvenes.

- *Territorial*. Se desarrollan líneas de acción en territorios y áreas urbanas, brindando asesoramiento e implementando programas de desarrollo comunitario, dando acompañamiento a las familias, abordando problemáticas específicas que limitan el desarrollo pleno y el ejercicio de derechos de las personas, facilitando el acceso a servicios en los territorios.
- *Capacitación y fortalecimiento de la empleabilidad*. Trabaja implementando instancias de formación y prácticas laborales que fortalecen a las personas en una cultura del trabajo, brindando herramientas para mejorar la inserción ciudadana y la empleabilidad y facilitar la autogestión de experiencias.
- *Regional*. Apunta a introducir la dimensión social en el proceso de integración regional del Mercosur y la consolidación del proceso democrático en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay, a través de la conformación de una plataforma articuladora de ONG, organizaciones y movimientos sociales.
- Contribuye a la integración social regional, valorizando y capitalizando el aporte de las organizaciones y movimientos sociales que luchan para favorecer y consolidar los procesos democráticos, sus avances y conquistas en materia de derechos económicos, sociales, políticos y culturales. Concomitantemente, contribuye al desarrollo de una identidad regional mercosureña construida desde las experiencias concretas de participación ciudadana que los movimientos y organizaciones sociales desarrollan en sus territorios. Se favorece la actoría política de los movimientos y organizaciones sociales aliadas en su contribución a la definición de políticas públicas integrales en la región.

GENERANDO ALIANZAS

En esta alianza entre el Estado y la sociedad civil se inserta el Programa Aulas Comunitarias. Para desarrollar su práctica educativa, este programa se organiza en tres modalidades:

- Modalidad A, en la que se cursa efectivamente el primer año liceal en un formato semestral;
- Modalidad B, Introducción a la vida liceal. En este espacio se fortalecen habilidades en los estudiantes que necesitan más tiempo en su proceso de aprendizaje;
- Modalidad C, Acompañamiento al egreso del Aula Comunitaria. Consiste en el seguimiento de los adolescentes al egreso del Programa, durante el primer año de su revinculación con el liceo o UTU.

A este formato inicial en el Aula Comunitaria n.º 2 se le agregó otra de las innovaciones del Programa, que consistió en tener un proceso con más tiempo de trabajo con los adolescentes e incluyó desde el año 2012 la opción de cursar un segundo año de Ciclo Básico Unificado.

En el Programa se ponen en juego también otras innovaciones y estrategias didácticas, entre estas, el desarrollo de proyectos interdisciplinarios, el trabajo en duplas docentes, el taller de egreso, el taller temático y el taller expresivo.

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia tiene sus condiciones de producción en distintos planos. Uno de ellos es el espacio de coordinación. Este espacio opera de forma distinta a como lo hacen, en su sentido más clásico, las coordinaciones docentes en los liceos. Es un espacio de diálogo en el que confluyen el equipo socioeducativo, los talleristas y los docentes de asignatura; un espacio en donde se encuentran saberes de procedencias muy disímiles, que pone en juego la interpelación y la construcción de una comunidad educativa.

El espacio de coordinación transversaliza el aprendizaje por asignaturas a partir de la creación de un proyecto interdisciplinario que, a su vez, parte de los intereses de los adolescentes-estudiantes del aula. Los temas y las formas en las que prefieren aprender son las interrogantes que actúan como punto de partida para posteriormente trabajar las habilidades en las que se hará énfasis en el marco del proyecto, y que se incorporan a modo de objetivos comunes a todas las asignaturas. Esto permite a los docentes pensar su planificación y los contenidos propios de la asignatura en función de un marco común, actuando sinérgicamente con el proyecto interdisciplinario. Plantea una continuidad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, desde una perspectiva holística.

El espacio semanal de la coordinación conjuga la mirada de la educación formal y de la educación no formal. El espacio del taller temático y el equipo socioeducativo aportan dicha mirada desde la educación no formal. Si bien generalmente hablamos de la educación no formal como la actividad y el aprendizaje que se procesa fuera del aula-clase, en este caso, la propuesta del taller toma como eje de referencia el proyecto interdisciplinario, lo que necesariamente lleva a desdibujar esta disociación entre lo no formal y lo formal.

En este marco, los modos de evaluación adquieren gran flexibilidad y se enfocan en la elaboración de productos que den cuenta del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, que al ser un solo proceso, un producto puede ser evaluado desde más de una asignatura, dando cuenta de habilidades y contenidos trabajados de forma común por distintos docentes, rompiendo con el formato clásico asignaturista de la evaluación.



El taller aporta herramientas desde la capacidad expresiva de los adolescentes para dichos productos. El trabajo en dicho espacio es concebido desde el concepto de educación expandida como aquella educación unida indisolublemente a la comunicación y que teje redes con otros conceptos como lo audiovisual, lo artístico o lo experimental que los procesos de enseñanza formal durante mucho tiempo dejaron fuera de las instituciones educativas. La cuestión de la educación expandida no es tanto qué se aprende, sino cómo, dónde, cuándo y con quién se aprende: los nuevos espacios, personas, redes con los que compartir el saber.

En este espacio se comienzan a hilvanar las ideas previas de los adolescentes y se teje el proyecto interdisciplinario, para el cual se utilizan varias coordinaciones. Se recogen los aportes de cada asignatura en función de la temática elegida y se suman también las miradas de los talleristas en torno a la temática.¹

EL TRABAJO EN EL TALLER DE MÚSICA

La práctica educativa a transmitir fue desarrollada en el marco del taller expresivo que se viene realizando hace cinco años en las aulas comunitarias del CPP. Plantearemos una observación general que servirá como introducción, y pondremos especial énfasis en una experiencia, cuyo proceso de creación de un espectáculo dio como resultado presentaciones finales del taller (ej. en el marco de la Movida Joven, Adolescentes en Escena, promovida por la Intendencia de Montevideo, presentaciones en programas de radio y TV locales en Maldonado).

La planificación es semestral, siguiendo la línea de trabajo del Programa que plantea la semestralidad de las asignaturas.

Trabajamos la metodología de taller en la música, como punto de partida, desde la perspectiva de la educación popular. Esta comunidad educativa elige trabajar en este formato buscando:

¹ Presentación del proyecto de centro del año 2012: <https://prezi.com/isgheuiv_9tv/untitled-prezi>.

- Redimensionar lo expresivo.
- Romper con la jerarquización de saberes.
- Colocar la inteligencia musical y la intrapersonal en una escala superlativa.
- Valorar el proceso personal y colectivo en la realización de un espectáculo.

Agustín Cano (2012) señala a la educación como el proceso histórico de tensión entre la reproducción y el cambio. Encuentra en el concepto *educación popular* la posibilidad del cambio y ve en el taller un conjunto de metodologías y técnicas como posibilidad de praxis transformadora. Señala que:

La educación tiene un costado reproductor, necesario para la continuidad del proceso cultural de una comunidad (y a la vez funcional a la reproducción ideológica del orden dominante), pero al mismo tiempo es depositaria del desafío de contribuir a la creación de lo nuevo, a la crítica y transformación de lo existente, a la anticipación de la sociedad por venir. (Cano, 2012)

Los talleristas, con el basamento en la educación popular, buscamos sustentarnos en el acervo metodológico, que surge de lo compartido por colegas, lo estudiado y adaptado a este marco y, por supuesto, lo recabado en la experiencia personal.

Para el trabajo en el taller se deben tener en cuenta algunas especificaciones. Es un trabajo grupal, por tanto, es interesante vincular a otros autores que remiten específicamente al trabajo grupal y combinarlos entre sí, para beneficio de los objetivos. Deben tomarse en cuenta las técnicas, estrategias y métodos en función de los objetivos, y deben estar muy bien planificados. Cano señala, en contraposición a la reflexión estratégica, lo que denomina *voluntarismo* y el *espontaneísmo*.

En el caso que se relata, aquella guía escrita que plantea el autor para el desarrollo del taller, en algunos casos está presente y en otros no, ya que las pautas y los procedimientos de *construcción* se han repetido durante varios años y la modificación para cada grupo es más simple.



¿POR QUÉ TRABAJAR MÚSICA Y EN FORMATO TALLER?

PRIMER SEMESTRE, LA FORMACIÓN DE UN GRUPO

En ocasiones, el trabajo era ciego. Es decir, la intención estaba allí. En el primer semestre se trabajó la dinámica grupal y se lograron efectos que posteriormente se respaldaron en conceptualizaciones teóricas. Indirectamente hemos buscado la formación de un grupo, pero en la dimensión en que lo presentan Souto y Pichón Riviére, en el entendido de que cada grupo es singular, no es el mismo en Matemáticas, en Biología o en el taller de música; no es el mismo al trabajar en un formato o en otro; por esto, cada rol se modifica y se hace necesaria una lectura clara del tallerista para que esas singularidades verticales comiencen a operar positivamente en la horizontalidad del grupo. Se trabaja entonces la grupalidad, la potencialidad de ser grupo, se estanca, se camina, se modifica y, en el entendido de que todo grupo dialécticamente se modifica y no *finaliza*, se busca el mejor funcionamiento del colectivo y para los objetivos a alcanzar. Se trabaja desde una perspectiva grupal, donde las tareas y consignas son de enfoque de realización colectiva. Buscamos los espacios fuera del taller para trabajar el acompañamiento; acompañar la implicancia con las inquietudes, las ideas o los conflictos de las y los estudiantes. Siempre trabajamos entendiendo lo que implica el acto pedagógico; se le da esa especificidad y esa identidad de acto pedagógico.

Durante el primer semestre se dan trabajos de reconocimiento musical, teoría musical llevada siempre a la práctica, con ejercicios simples e implicando propuestas musicales de los adolescentes y propuestas por el tallerista. Realizamos juegos de tempo, compás y ritmo; muchos están allí en nuestra memoria, en campamentos, en el intercambio o simplemente en el acervo que referenciamos al comienzo.

En los primeros encuentros realizamos ejercicios de repetición: el tallerista percute y el grupo imita; luego, trabajos en los cuales se hace referencia al tempo.

El tallerista es el primero que debe mostrarse implicado en el trabajo; por lo tanto, ya en el primer encuentro se presenta cantando. Es una forma de exposición que siempre cae bien al grupo, es mostrarse vulnerable, dejarse juzgar y es una forma de ir señalando cual será el perfil del taller en el año.

EL CANTO COMO FUNCIÓN LIBERADORA

El canto es y se enmarca como eje central para generar grupalidad: cantar como el primer proceso de involucramiento con el grupo. Es una de las formas de exposición que busca y genera confianza; se habilita colectivamente un momento que solo se habita en soledad. Aquí, en el canto y su exposición, siempre se da un cambio muy interesante en los roles. Muchísimas veces, quien ocupaba un rol

de chivo emisario toma el rol de líder, porque no tiene vergüenza y *lleva* al grupo con su canto.

Se busca la participación. Distintas técnicas en talleres específicos buscan que la clase cante. En un principio, algunos simplemente leen y no emiten sonido, pero las diferentes técnicas van acercando a todos los miembros a cantar y a aportar, o simplemente a respetar a los que cantan. Cuando la gran mayoría de los integrantes no se anima o no quieren participar, se los desafía a que griten. El desafío es desde lo descontracturado: «griten la canción...». Siempre les resulta gracioso y desafiante el planteo, entonces nadie se queda sin participar cuando realizamos este ejercicio; pero maravillosamente pocos gritan, casi nunca gritan, lo que se logra es un canto fuerte y en ocasiones afinado. Así comenzamos a desinhibirnos.

Una parte muy importante también se da con el análisis de los textos en las canciones, que en algunos casos son elegidas por los estudiantes y en otros compartidas por el tallerista. El análisis es coloquial y busca comenzar a trabajar el rol del artista en la sociedad, significar de qué manera repercute en nosotros lo dicho por un artista y las diferentes opiniones de los integrantes del grupo en ese sentido. El tallerista siempre debe tener en cuenta su función de mediador. Al decir de Vygotsky y Bruner, transformarse en *orador* y relatar qué es el arte y cuál es su función, sería un error enorme.

Teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla el taller, nos interpela el concepto de ámbito que señala Souto; esa amplitud en la que se da el suceso humano. En el mismo sentido, es necesario tener en cuenta el enfoque constructivista de Vygotsky, enmarcado en lo sociocultural: el individuo como resultado de un proceso histórico social. El medio social es fundamental para el proceso de construcción. Esta explicación se da en la ontogénesis. En este marco se realiza la evaluación constante en proceso de cada estudiante; es necesario visualizar el camino y los avances de cada integrante del grupo.

EL NUEVO OBJETIVO: EL PRODUCTO, EL ESPECTÁCULO

La segunda parte del año conlleva un trabajo más enfocado. Aquí se modifica el objetivo, la participación en la Movidia Joven, en alguna presentación específica, comienza a ser la canalización de todos los aportes y conocimientos adquiridos, no solo en la primera parte del taller, sino y más que nada en las experiencias de cada estudiante.

Es interesante enmarcar esta segunda parte en la dimensión de proyecto, como señala Souto: el proyecto como modo de gestión con tensión permanente, que integra lo individual y donde lo grupal se desarrolla. Claro que en este proceso se respetarán errores, se aceptarán diferencias, se trabajará sobre la heterogeneidad. Pero también se maximizarán las capacidades de los integrantes, haciendo que



los aportes individuales enriquezcan el *producto* final grupal. Se trabaja un mecanismo para el funcionamiento y se da la variación de dinámicas para las diferentes instancias de creación. A modo de ejemplo de lo que significa esta instancia para la comunidad educativa, desde el año 2011 en el Aula Comunitaria n.º 2 la participación en la Movida Joven forma parte del proyecto de centro y toma protagonismo en el proyecto interdisciplinario pero dentro del taller, se transforma en *el* proyecto. Por lo tanto, al igual que el concepto de taller se redimensiona (taller anual, talleres diarios), también lo hace el proyecto.

El desarrollo puede ir tironeado por los aprendizajes, que son apropiaciones de herramientas; la utilización de estas modifica el modo de producción, entonces es importante acercarlas para que el proyecto grupal transforme el afuera y siga transformando las individualidades.

¿QUÉ SE QUIERE DECIR?

El primer microtaller tiene como objetivo una visualización general: qué temas inquietan, cuáles son las demandas del grupo, sobre qué se busca reflexionar. Todo esto en el entendido de que el escenario da la posibilidad y la responsabilidad de ser escuchado/a. En este caso, como en otros que vendrán luego, el tallerista debe siempre trabajar en la zona de desarrollo próximo, leer cuál es el empuje que hace falta para alcanzar una idea, motivar a la discusión y a la implicancia en temas que están ahí, que preocupan o inquietan pero que algunas veces no pueden hacerse visibles. El silencio y la reflexión son importantes; es fundamental el papel del tallerista para que esto se lleve adelante.

El intercambio de ideas sobre las inquietudes de las individualidades y del grupo repercute en la elección de un tema propio, una idea, un proyecto en el cual se sentirán implicados y creadores. Se elige el título y comienzan a diagramarse

las *partes*. La estructura del espectáculo se va dando en torno al equilibrio entre desafíos y habilidades. En este sentido, siempre ocurre que la motivación lleva a querer realizar cosas que tal vez luego no pueden hacerse. Por eso es importante manejar ansiedades y trabajar paso a paso. Se potencian habilidades, leyendo y trabajando las frustraciones. Por ello la propuesta del Aula Comunitaria n.º 2 ha variado año tras año en función de los talentos, inquietudes y propuestas de los estudiantes. Allí han aparecido, con la música como eje central, canto, percusión, baile, coreografía, actuación, magia y otras variantes. Compartimos la idea de Cano cuando señala que en el taller lo importante no es simplemente el objetivo, sino también la forma de llegar a él. El fin no justifica los medios; en nuestro caso, fin y medios están en un mismo plano.

DESDE LA INSPIRACIÓN A LA MELODÍA (ESTRIBILLO)

En cada una de las generaciones que seleccionamos, la inquietud común fue la elaboración de un rap. La primera consigna para realizarlo tiene que ver con la creación de una melodía que funcionara como estribillo.

La melodía surge de un momento de inspiración. Al igual que alguien pinta y otros escriben, la melodía se presenta como representación de la emoción. Este momento es complejo, ya que los estudiantes *habitan un espacio de creación* que es socialmente cercenado. El tallerista funcionará entonces nuevamente como mediador. Es interesante la idea del aporte de andamios o prótesis (Bruner) como apoyo a los estudiantes, en este caso para continuar desarrollando un objetivo artístico que los implica; un andamio, un sostén, sería tal vez aportar una nota a esa melodía para *movilizar* e incitar a la creación de lo nuevo.

Creamos la melodía y luego trabajamos lo silábico en la música para poner letra en esa melodía. El canto silábico refiere al concepto silaba-nota, mientras que el canto melismático puede realizar el pasaje de varias notas por una sílaba. Uno de los estribillos seleccionados (2016) resultó así:

En la vida hay muchas barreras, nunca las superas de primera, el tiempo pasará y nos volveremos a levantar...

DESARROLLAR UNA EXPOSICIÓN ESCRITA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL RAP

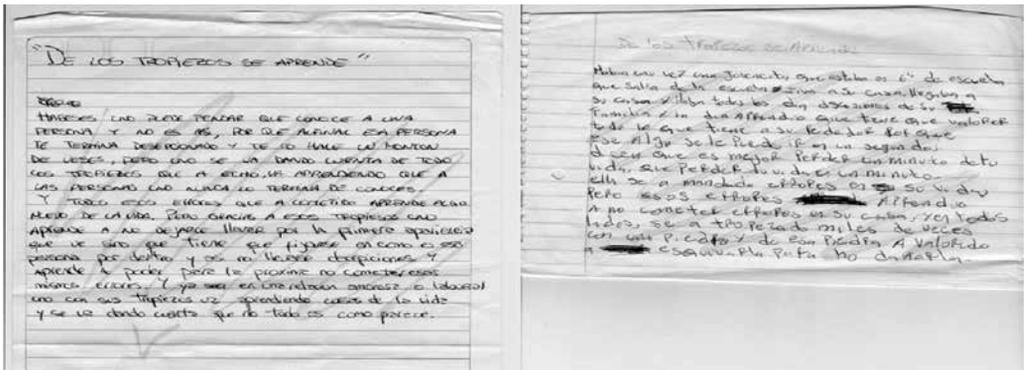
Este marco posibilita espacios de creación y pensamiento. Cada estudiante, en vinculación con el tema central y los aspectos que han derivado de él, luego de intercambiar ideas, tendrá un espacio personal en el cual escribirá lo que le parezca en vinculación al tema y sin firmar.

Aquí se presentan algunos de los insumos recogidos de los estudiantes para la creación del rap final.

El proceso culmina en el momento en que la obra queda terminada en el ensayo. En el momento en que el ensayo *corre*, se ha terminado el proceso creativo. Luego, la actuación en el escenario es un momento maravilloso, cuando el grupo se compromete. Claro que algunos estudiantes no funcionan igual ante la *presión* de enfrentarse al público, pero esto es trabajado naturalmente, ya que a todos nos pasa. Intentamos que este espacio sea de disfrute, de vivir experiencias nuevas, de controlar ansiedades. Intentamos que el grupo modifique, transforme la realidad. Para ir en contra de la serialidad, aparece el grupo; para romper con la repetición y la reproducción por medio de la creación y la creatividad.

Algunos de los mojones artísticos más representativos de este proceso llevado adelante en el aula comunitaria son los que se describen a continuación.

Año 2016. Para la creación de este rap se utilizaron 30 *escritos* de los estudiantes de los diferentes grupos; de allí se utilizaron ideas y conceptos, y se les otorgó rima y métrica adecuada para que *funcionaran* como rap. Muchas veces los versos ya vienen creados por los estudiantes; en otros casos son ideas o historias vinculadas al planteo.



*En la vida hay muchas barreras, nunca las superas de primera
el tiempo pasará y nos volveremos a levantar.*

*Leo. Hay veces que no puedo hacer las cosas
por miedo a que se vuelvan peligrosas.
Que no tendría que hacer lo que tengo que hacer
enfrentar algún problema y no dejarlo crecer.*

*Robinson. Entonces hoy entiendo y me detengo en el error
que el tropiezo fue no haber asumido esa cuestión.
Hoy que ha pasado el tiempo me di cuenta, amigo mío
que fue una tontería, que fue un mal entendido.
Y aunque perdimos el tiempo y ya no vuelve para atrás,
aprendí de ese tropiezo y ya no pasa nunca más.*

*En la vida hay muchas barreras nunca las superas de primera
el tiempo pasará y nos volveremos a levantar.*

*Kevin. A veces uno aprende de costado estando alerta
bien lúcida la menta, la cabeza despierta
los ojos bien abiertos mirando alrededor
así vi como otros cometen un error.*

*Mateo. Lo que queda entonces no tendría ni que decirlo
intento algo distinto, intento no repetirlo.
De chiquito me enseñaron, de eso nunca me olvido,
me dijo «cuidadito» no caminos torcido.
Ahora con el tiempo todo cobra sentido
voy tranquilo, voy confiado, disfrutando del camino.*

*En la vida hay muchas barreras nunca las superas de primera
el tiempo pasará y nos volveremos a levantar.*

*Rodrigo. En medio de lecciones he tenido mil errores
pero nunca me he rendido porque tengo honores
la vida es una sola, aprende a vivirla
de todos los valores y los amores que te brinda
si ves que te golpea no lo tomés con prisa
en el peor momento ponele una sonrisa
y si te tira al piso, levántate nuevamente
sería el mejor golpe que podrías devolverle.*

*En la vida hay muchas barreras nunca las superas de primera
el tiempo pasará y nos volveremos a levantar.*

*Cintia. La que nunca hizo, no se ha equivocado.
La que no camina, no se ha tropezado.
Por eso te pido ponete las pilas
te repito se tropieza tan solo quien camina.*

*El mundo está pasando y vos ahí en la esquina
en tu libro de cuentos esperando hadas madrinas.
No existe, no te pongas triste,
¿qué vas a contarme, lo que nunca hiciste?
Levante ahora, vas a ver que está mejor,
todas las manos arriba con el Aula 2.*

Año 2015. En esta instancia, a partir del trabajo con lo grupal se reconocieron las habilidades de los integrantes del taller y se incluyó la magia en la propuesta. Esta disciplina funcionó como hilo conductor entre las tres canciones que se produjeron en el taller. En el espectáculo, el rap final trató sobre el truco de mostrar y no mostrar, de ver y no ver.²

Año 2015. En el Aula Comunitaria n.º 12, de Maldonado, a partir de las instancias de taller se trabajaron aspectos de identidad, pertenencia grupal y territorial; se elaboró la letra de una canción y se llegó a la grabación en estudio, además de realizar numerosas presentaciones en medios de comunicación y otros espacios públicos.³

Año 2012. El tallerista también desarrolló este formato en el Aula Comunitaria n.º6, ubicada en el barrio de La Unión. En un proceso paralelo de trabajo se instrumentó la posibilidad de sumar ambas experiencias. Para este propósito se contó con el taller de informática, que recogió las voces de los adolescentes y se hizo cargo del proceso de edición.⁴

2 Véase: <<https://www.youtube.com/watch?v=58MIRt9zA5A>>.

3 Véase: <<https://www.youtube.com/watch?v=pU7hhAnk3lw>>.

4 Véase: <<https://www.youtube.com/watch?v=36ms7-KtsMk>>.

REFLEXIONES

En el proceso de revisión de lo realizado, en la búsqueda de los productos y las transformaciones para pensar este trabajo, nos encontramos con lo vivido en el día a día con los estudiantes, los docentes, los equipos. Y la reflexión aparece, lo cotidiano se deja ver. Es que cuando trabajamos desde el compromiso, logramos que la experiencia del día a día sea valorizada. Entonces la rutina se transforma en aventura.

En el espacio del taller expresivo, al igual que en el resto de los espacios que confluyen en el aula comunitaria, el equipo socioeducativo acompaña a los adolescentes en el proceso de aprender de los propios errores, de aceptar al otro como es y de lograr involucrarse en el trabajo grupal.

El equipo aporta también un aire nuevo en estos espacios educativos, ayuda a los docentes a mirar desde otro lugar su tarea y a sus alumnos, a trabajar con otros, a llevar adelante la verdadera interdisciplinariedad y a dejarse *enamorar* por esa tarea.

Nuestra tarea también implica el desafío de construir, proyectar y reinventar las propuestas de trabajo en el día a día, apelando a la labor conjunta entre técnicos, docentes y estudiantes, en torno a proyectos interdisciplinarios, talleres expresivos, espacios lúdicos, campamentos de integración y salidas didácticas... oficiando como red de contención para estos jóvenes. Se trata de crear en el Aula un ámbito donde les sea posible canalizar positivamente sus afectos, encontrar el reconocimiento y recuperar la autoestima, para desde ese ámbito-red-contención aportar identidad y sentido... Por eso es necesario pensar juntos, salir a la búsqueda de soluciones, de miradas comunes que aporten al proceso educativo de nuestros jóvenes... El tiempo es ahora... Hay que entrar en acción; despiértate, anímate, levántate... Nos interpela el texto creado por los adolescentes. (Sandra González, Cuadernos de Trabajo n.º2, Programa Aulas Comunitarias)

Quienes participamos de este proyecto logramos entender un elemento básico en el proceso de enseñanza aprendizaje, que resulta bastante obvio cuando se enuncia pero que es tan difícil de llevar a la práctica. Ninguna metodología educativa es aplicable si no se comprende que el proceso de aprendizaje debe estar íntimamente ligado a que esto se realice en el contexto de una experiencia placentera, con un Otro que me reconozca como sujeto que siente y piensa, que me acoge y establece un soporte que me genera confianza y seguridad.

El equipo socioeducativo en conjunto con los talleristas nos abocamos a la construcción de un clima cálido, de confianza, de comunicación sana, de diálogo, que permita a los adolescentes sentirse cómodos en su lugar de estudio, que los habilite a expresarse y a ser protagonistas de su proceso de aprendizaje. También esa línea estratégica está trazada con los docentes, generar un buen clima laboral, incentivar

la producción de nuevas experiencias que los conecten con el placer de enseñar y acompañar los procesos de los adolescentes.

Sin duda es la variable cualitativa de mayor relevancia. Más que una variable, para nosotros es un axioma desde donde se construye la totalidad del proyecto, y la experiencia relatada en este texto. El taller expresivo es un espacio en el que los adolescentes crecen y despliegan sus potencialidades, es un espacio que permite el desarrollo de esas otras capacidades que la enseñanza academicista ha desplazado y quitado importancia durante tantos años. Es otra forma de construir y aprender con otros.

Muchos tuvimos la suerte de ser parte de una experiencia educativa distinta, con gran compromiso por parte de quienes la llevamos a cabo todos los días con la intención de mejorarla y acercarla siempre a los intereses de los adolescentes. Pero, como es sabido, en el proceso de educar la transformación es mutua, y quienes fuimos parte de este equipo nos llevamos un sinfín de momentos, sonrisas, llantos, dudas, gritos, enojos que acompañamos de una gran cantidad de adolescentes, de una gran cantidad de vidas que elegimos y disfrutamos de acompañar, de estar allí para ellos, en todos estos años. (Felipe Tapie, 2016).

Tras diez años de trabajo en el barrio, el aula comunitaria ha logrado una identidad propia. La comunidad y las familias reconocen el espacio y es referencia a nivel educativo. Muchos estudiantes son hermanos, primos o amigos de otros adolescentes que han cursado en el aula y que se han llevado un buen proceso de allí. Estos estudiantes vuelven al aula (en algunos casos muchos años después), pues está ligada a buenos recuerdos y a una vinculación sana con respecto al estudio y a las diferentes actividades de las que han participado. El equipo de trabajo ha evaluado un continuo crecimiento en el plano educativo y vincular con respecto al contexto.

Los espacios de taller, los procesos creativos y las diferentes instancias donde se han presentado las propuestas son un recuerdo constante de alumnos y exalumnos. Esos recuerdos felices acarrearán momentos de trabajo, discusión, búsqueda de compromiso de los adolescentes, de sus familias y también procesos educativos variados.

Principalmente, nos hemos empoderado del espacio que brinda la Movida Joven para presentar nuestro proyecto, pero también participamos de otras instancias de muestra, como en el cierre anual del Programa Aulas Comunitarias en el 2016. Allí muchos y muchas profesoras de Secundaria presenciaron la actuación de las y los estudiantes del Aula 2 en una mañana muy emocionante para todas/os. (Gerardo Dorado, 2017)

*El único significado de la vida es crecer.
Ningún precio es demasiado alto para el crecimiento.
Con solo comprender esto, puedes ayudar a alguien a crecer.*

Roberto R. Carkhuff



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cano, Agustín (2012). «La metodología de taller en los procesos de la educación popular», *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 2.
- Poggiese, Héctor, Redín, María Elena, y Alí, Patricia (1999). *El papel de las redes en el desarrollo local como prácticas asociadas entre Estado y sociedad*. Buenos Aires: FLACSO Sede Argentina.
- Zemos98 (2009). *Festival Internacional Zemos98*, 11.^a edición, Sevilla, Simposio Educación Expandida.

Proyecto Simiente: una propuesta educativa con alma

**Adrián Arrues, Andrés Moreira,
Analía González, Carolina Delasio,
Mariela Addiego, Luis Ortiz,
Natalia Calvo, Natalí Mosconi**

27

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: Primaria, educación no formal.

Institución: Centro Educativo Espigas.

Departamento: Montevideo, barrio Puntas de Manga.

Destinatarios: Niños de 5.º y 6.º año de Primaria.

Participantes: Integrantes del equipo responsable de Proyecto Simiente: maestros, educador social, profesores, talleristas, psicólogo, trabajador social.

Responsables: Mariela Addiego/ Natalí Mosconi.

RESUMEN¹

Presentamos aquí el Proyecto Simiente, un innovador dispositivo educativo que diseñamos e implementamos en el Centro Educativo Espigas.

En nuestra institución, ubicada en el barrio Puntas de Manga de Montevideo, desde hace doce años desarrollamos programas y propuestas pedagógicas que complementan la educación formal. Simiente es uno de ellos.

Destinado a niños de 5.º y 6.º año que concurren a las escuelas de la zona, este proyecto surge para aportar alternativas ante la problemática de un alto índice de alumnos que egresan de educación primaria pero que luego no ingresan a ningún centro para su continuidad educativa o, si lo hacen, generalmente abandonan como consecuencia de diversos factores, principalmente, porque carecen de las herramientas necesarias para un tránsito exitoso por educación media básica.

Las decisiones tomadas para la elaboración del diseño, el formato y el funcionamiento del proyecto han sido determinantes, por lo que entendemos que la gestión es la clave de sus buenos resultados. Nada es dejado al azar; cada particularidad y componente es producto de la reflexión profesional de los distintos involucrados.

En este documento presentamos las principales características del Proyecto Simiente, lo que pretendemos con él, cómo ingresan los niños, la currícula propuesta. También las metodologías de trabajo, las características del equipo profesional que lo implementa, la forma de evaluar y, en particular, aquellos elementos que entendemos hacen al alma de Simiente.

Presentamos además algunos testimonios de alumnos, padres y docentes del liceo al que concurren posteriormente los niños que egresan del proyecto. Ellos dan cuenta de los aportes del proyecto y de los buenos resultados.

1 Aclaración: en este documento se utiliza en las distintas terminaciones el género masculino, abarcando al género masculino y al femenino, con el objetivo no entorpecer la comprensión de la lectura con reiteradas aclaraciones y buscando una economía textual.

Como propuesta creada desde Espigas, consideramos que su potencial es la posibilidad de ir rehaciéndose constantemente: vamos aprendiendo de sus aciertos y modificando lo que no resultó como se esperaba, analizando el porqué y las posibles alternativas.

Reflexionar sobre la práctica, sistematizar prácticas y procedimientos valorados como beneficiosos, trabajar en equipo, confiar, dejarse interpelar, crecer juntos, es lo que hace a Simiente.

Queremos compartir con ustedes nuestra experiencia.

INTRODUCCIÓN

Centro Espigas es un centro educativo ubicado en el barrio Puntas de Manga, una zona semirural del noreste de Montevideo. Nació en el año 2005 y está gestionado por una asociación civil. El proyecto institucional recoge nuestras aspiraciones y nuestra razón de ser. Allí se explicita:

Buscamos contribuir a que niños y adolescentes conozcan y ejerzan sus derechos, descubran y desarrollen su potencial, se vinculen desde el respeto. Además, que se apropien de las herramientas necesarias para involucrarse con éxito en la sociedad y el contexto en que viven; para que construyan un proyecto de vida en un marco de bienestar personal y social. Queremos ser un centro de referencia para la zona de Puntas de Manga y sus alrededores, que ofrezca a niños y adolescentes propuestas educativas de calidad, a fin de que sean personas integradas y comprometidas, en la sociedad de este tiempo y del que vendrá. (Centro Espigas, 2015)

Para hacer realidad nuestra visión y llevar adelante nuestra misión, implementamos distintos programas y proyectos que complementan la educación formal abarcando los diferentes momentos cronológicos evolutivos de los niños y adolescentes de la zona. Contamos con CAIF y club de niños. También, los proyectos Simiente y Educando Ando (ex Centro Juvenil) y, en el campo de la educación formal, el recientemente inaugurado Liceo Espigas. Además de las propuestas socioeducativas ofrecemos desayunos, almuerzos y meriendas. Los destinatarios directos de las distintas propuestas son aproximadamente 620. Nuestra principal fuente de financiación es la Fundación Retoño. El CAIF y el Club de Niños funcionan en convenio con INAU, quien financia un alto porcentaje de ambos presupuestos.

Como muchos otros, este centro fue creado con la intención de dar respuesta a las necesidades educativas de poblaciones que viven en situaciones de pobreza.

El Proyecto Simiente surgió a fines de 2014. Preocupados por la realidad educativa y con la mirada puesta en la creación de un liceo, pensamos en un dispositivo que ofreciera una mejor preparación de los niños para su trayectoria en la educación media básica, en particular, en el futuro Liceo Espigas. En 2015 comenzamos la implementación del proyecto con niños que estaban cursando 6.º año en las escuelas públicas de la zona y a partir de 2016 convocamos a una nueva generación, esta vez, de niños que cursaban 5.º año, de modo de trabajar con ellos durante dos años. Actualmente participan en Simiente 144 niños, que se encuentran finalizando su ciclo de educación primaria, con edades de entre 10 y 14 años.

El principio fundacional que nos llevó al diseño de este proyecto ha sido considerar que existe un alto índice de alumnos que egresan de educación primaria y que no ingresan a ningún centro para su continuidad educativa o, si lo hacen, generalmente se desafilian como consecuencia de diversos factores; uno de los principales es que carecen de las herramientas necesarias para cursar con éxito la educación media básica.

PRESENTACION DE LA PROPUESTA

ORIGEN Y CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO SIMIENTE

Gestionar es hacer que las cosas sucedan. (Blejmar, 2005)

Con esta breve frase Blejmar define una de las tareas más complejas y relevantes del quehacer en las instituciones educativas. Bajo esta premisa reflexionamos: ¿cuáles son aquellas *cosas* que tienen que suceder para que la acción educativa aporte a las necesidades de la sociedad de hoy y de la que vendrá?, ¿cuál es la mejor manera de hacerlas para lo que queremos lograr?, ¿a quiénes involucrar?, ¿qué lugar deben ocupar los destinatarios? ¿y sus familias? Estas y muchas otras preguntas son las que nos planteamos como gestores de Espigas ante la idea de pensar e implementar una intervención educativa para preparar mejor, académica y socialmente, a futuros alumnos de educación media básica, en particular a los del Liceo Espigas.

Comenzamos analizando las principales dificultades y obstáculos con que se encuentran los alumnos en el primer año de Secundaria, así como de las problemáticas que surgen en los liceos. A partir de ello tomamos las primeras decisiones que darían lugar al surgimiento del Proyecto Simiente.

Nuestros destinatarios serían los niños de 5.º y 6.º años de las escuelas de la zona, sin importar su nivel académico ni comportamental. Este último elemento lo consideramos fundamental, ya que estamos convencidos de que las oportunidades deben ser para todos por igual.

Como entendemos que los aspectos cualitativos son esenciales, para asegurarlos tomamos decisiones también sobre aspectos cuantitativos. Definimos la cantidad de niños que podríamos abarcar garantizando la calidad de nuestra propuesta, además de contemplar las posibilidades efectivas de ingreso al Liceo Espigas, en caso de que el niño y su familia así lo deseen. A partir de esta premisa, entendimos que la definición de quiénes serían los 72 niños que ingresarán cada año al proyecto debía darse a través de un sorteo. Así, en el diciembre anterior al año lectivo y en presencia de un escribano público realizamos cada año este evento (véase «Testimonios», ref. 1).

Los niños ingresan a Simiente al iniciar su 5.º año escolar y permanecen hasta terminar 6º año. Concurren a nuestro centro en el contraturno escolar.

Con Simiente nos proponemos fortalecer los aprendizajes escolares, a fin de que los niños cuenten con las habilidades necesarias para su continuidad educativa, así como potenciar y desarrollar en ellos las inteligencias socioemocionales. También buscamos fomentar el desarrollo de sus habilidades organizativas y ejecutivas que

les permitan responder a las exigencias de la escolaridad en educación media de tiempo completo.

Para llevar adelante una propuesta de tales dimensiones, conformamos un equipo de trabajo integrado por profesionales de distintas disciplinas. Esta característica la consideramos indispensable. Estamos convencidos de que los aportes de las distintas formaciones generan la riqueza en el pensar y hacer, tanto en el cotidiano como en las definiciones estratégicas que marcan el rumbo del proyecto. En forma colaborativa, el equipo responsable del Proyecto Simiente reflexiona, genera propuestas, define acciones, ejecuta prácticas de aula en diferentes espacios, interviene en problemáticas sociales o emocionales, en fin, responde profesionalmente a las demandas del proyecto. Desde la dirección del centro delegamos la coordinación ejecutiva del proyecto en un maestro experto en gestión y, en acuerdo, resolvimos la integración del equipo de trabajo. Actualmente está conformado por ocho maestros, un educador social, seis talleristas (Inglés, Educación Física, Teatro, Informática y TIC Música), un docente de Secundaria, un trabajador social, un psicólogo y un psicopedagogo. Para hacer posible los acuerdos, en la grilla semanal se prevén espacios para reuniones, así como una jornada al mes para la coordinación interna de todo el equipo y de este con otros proyectos de Espigas.

La propuesta se estructura desde la conjunción de dos ejes, uno académico y otro socioemocional (véase «Testimonios», ref. 2), conformados por diversas áreas y objetos de conocimiento que se interrelacionan, interactúan y fortalecen recíprocamente. En la currícula del proyecto Simiente recogimos las competencias necesarias establecidas por ANEP (2015) para el egreso de educación primaria, jerarquizando aquellas que suelen generar mayor dificultad en su apropiación. Para el eje socioemocional tomamos como base las *habilidades para la vida* definidas por OMS en 1993, las cuales también han sido tenidas en cuenta para el abordaje en proyectos de otros países (INEEd, 2015). Entre ellas destacamos: autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, manejo de conflictos y problemas, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos, así como manejo de estrés y tensiones.

Dada la especificidad y fines del proyecto Simiente, optamos por trabajar desde la didáctica con la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP). En términos generales, ABP es un enfoque educativo dinámico, en el cual los estudiantes exploran a partir de un conocimiento básico sobre problemas del mundo real y enfrentan desafíos asociados, desarrollando en forma simultánea habilidades que cruzan todo el currículum educativo. En estos proyectos, cada referente aporta sus conocimientos de la materia en función de los objetivos propuestos por todo el equipo.

En cuanto a los tiempos, Simiente contempla 20 horas semanales, que se distribuyen de lunes a viernes. En la semana se destinan los tiempos a cada taller,

donde el o los responsables llevan adelante su quehacer docente en un espacio y tiempo determinado. En el correr del día, cada niño participa de al menos tres instancias diferentes, con al menos tres docentes distintos, cada uno con su diferente impronta y forma de vincularse.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Si bien evaluar no es una práctica educativa nueva, desde hace un tiempo la reflexión sobre la evaluación ha tomado más protagonismo en las instituciones. La literatura sobre el tema plantea que no basta con tener en cuenta los aprendizajes adquiridos por los alumnos, sino que además es necesario evaluar las destrezas, actitudes, currículo, recursos, y a los adultos que intervienen en las prácticas educativas.

Consideramos que la evaluación es un proceso dinámico, abierto y contextualizado. Nuestro proyecto tiene en cuenta los tres momentos de esta: evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Con la evaluación diagnóstica pretendemos conocer los conocimientos previos, con la formativa observamos y analizamos el proceso y, por último, con la evaluación sumativa valoramos los resultados obtenidos.

Al iniciar el año lectivo identificamos el nivel de desempeño de cada niño y así conocemos el punto de partida de nuestro trabajo. La evaluación es llevada a cabo por las duplas pedagógicas de cada grado, utilizando diferentes herramientas. Una de ellas es la aplicación de un *screening*, tests estandarizados enfocados en la fluidez lectora (TECLE), ortografía (TEO) y eficacia de cálculo aritmético (TECA). Además de evaluar estos contenidos académicos también aplicamos tests orientados a evaluar el área socioemocional (BAS 3, TMMS-24, LAEA). Consideramos que evaluar esta dimensión es un aspecto diferencial y sumamente enriquecedor del proyecto.

Al finalizar el diagnóstico analizamos los resultados involucrando a todo el equipo responsable, para que cada uno, desde su área y en conjunto, pueda abordar las debilidades y fortalezas detectadas en los diferentes grupos. Luego pensamos unidades temáticas mensuales y generamos así un mismo norte.

Al finalizar el primer semestre, en reunión de equipo, realizamos una evaluación formativa general y particular de cada grupo, así como del funcionamiento del proyecto, para replanificar y buscar nuevas intervenciones y estrategias. En la evaluación final definimos proyecciones para 5.º año, se evalúa el proceso de 6.º y se hace una valoración de los desempeños alcanzados en ambos grados. Esta evaluación incluye la revisión de nuestras propias prácticas, evaluando las debilidades y fortalezas de cada una y de las propuestas llevadas a cabo. Creemos necesario evaluar porque ello nos permite visualizar las propuestas, los logros alcanzados y aquellos aspectos a mejorar.

A modo de ejemplo, la tabla 1 muestra los avances de procesos de aprendizajes en un grupo de 6.º año a diciembre de 2016 (véase «Testimonios», ref. 3).

Niño	TECLE PERCENTILES	TECA PERCENTILES						LEER PARA COMPRENDER PERCENTILES		
		SUMA		RESTA		MULTIPLICACIÓN		NARRATIVO	EXPOSITIVO	
	MARZO	DICIEMBRE	MARZO	DICIEMBRE	MARZO	DICIEMBRE	MARZO	DICIEMBRE	PUNTACIÓN DIRECTA (PERCENTIL)	PUNTACIÓN DIRECTA (PERCENTIL)
Niño 1	25	55	25	70	35	55	15	50	9 (88)	10 (99)
Niño 2	15	38	60	85	30	25	55	35	10 (99)	9 (93)
Niño 3	55	90		70		75		75	5 (45)	4 (21)
Niño 4	20	65	75	99	45	99	75	80	9 (88)	10 (99)
Niño 5	15	10	80	60	35	50	45	22	SH	SH
Niño 6	35	45	65	80	45	70	45	65	9 (88)	6 (43)
Niño 7	5	5	45	65	45	55	50	45	5 (45)	3 (15)
Niño 8	20	75	70	80	30	80	60	80	3 (20)	5 (34)
Niño 9	10	30	55	80	40	75	25	75	9 (88)	8 (76)
Niño 10	90	95	80	99	50	99	90	99	10 (99)	8 (76)
Niño 11	35	99	80	99	45	70	65	99	6 (55)	8 (76)
Niño 12	5	8		35		15		25	4 (34)	3 (15)
Niño 13	35	43	85	59	40	59	80	38	8 (79)	10 (99)
Niño 14	5	5	60	99	30	99	25	60	4 (34)	6 (43)
Niño 15	5	40	55	99	25	45	30	50	4 (34)	5 (34)
Niño 16	5	60	30	50	10	15	10	5	7	4 (21)
Niño 17	5	25	70	80	45	70	50	60	5 (45)	4 (21)
Niño 18	55	90	75	99	45	85	80	85	6 (55)	7 (63)
Prome- dios	24	44,17	58	77,08	37	63	45	58,42	7	6

PROCESO DE TRANSICIÓN EDUCATIVA

El objetivo de este componente es que el pasaje de un ciclo educativo a otro sea vivido por cada uno de los niños de forma natural. Para ello unificamos entre Simiente y el Liceo Espigas las líneas estratégicas, los temas a abordar, las metodologías de trabajo e intercambiamos información valiosa, respetando la identidad y el cometido de cada proyecto.

Dentro de la propuesta del proyecto Simiente se encuentra el acompañamiento a los niños en su tránsito educativo a educación media básica. A este acompañamiento lo hemos ido modificando en su metodología desde que comenzó Simiente hasta hoy. En este marco, las principales acciones que desarrollamos contemplan a los distintos actores involucrados. Se inicia con una serie de visitas a las escuelas. A lo largo del año se realizan tres instancias, con distintos fines, en el marco de un

mismo objetivo. La primera de ellas (febrero-marzo) consiste en una visita a los referentes escolares, a modo de presentación y puesta a punto ante la Dirección y los maestros de 5.º y 6.º año de las escuelas a las que asisten los niños que participan del proyecto. La segunda visita (junio-julio) busca, por un lado, ahondar en lo referido a los vínculos de los niños con pares y adultos; por otro, en lo que refiere a los aspectos académicos, pretende conocer cuál es la relación de los niños con el aprendizaje, para tratar de identificar fortalezas y debilidades que puedan ser utilizados como insumos a la hora de pensar estrategias de trabajo. Por último, vamos a las escuelas en octubre-noviembre, cuando hacemos un cierre conjunto con ellas en ambas áreas (socioemocional y educativa).

Ponemos especial énfasis en el vínculo Simiente-Liceo Espigas. Este proceso se inicia en el segundo semestre del año con una charla del director del liceo, quien invita a los niños de 6.º año a formar parte de este y explica las características de la propuesta y el funcionamiento. A partir de esta comienzan las visitas al Liceo Espigas. Son instancias en las que niños, acompañados por sus maestros y educadores, recorren el edificio y conocen a sus docentes. Otro día se insertan en un grupo clase, para participar de un día típico de liceo. Posteriormente, disfrutan de jornadas de integración, pensadas para establecer vínculos entre los niños de Simiente con sus futuros compañeros y docentes del liceo. Por último, en reunión técnica, entregamos desde Simiente los informes realizados sobre cada niño y cada grupo, a fin de que los docentes del liceo cuenten con los insumos necesarios para una rápida adaptación a la propuesta del liceo. Especialmente, se presentan situaciones que ameritan particular atención.

Una de las principales consecuencias favorables de este proceso es la motivación y el entusiasmo que se genera en los niños.

LA ESENCIA DE SIMIENTE

Como hemos explicitado, este proyecto es una innovación educativa que contempla ciertas características que hacen a su diseño, formato e implementación, pero desde quienes hacemos Simiente a diario consideramos que hay una serie de elementos cualitativos que hacen especialmente a su esencia, podríamos decir que hacen realmente a su *alma*.

- La afectividad buscada en todos los vínculos, como estrategia y como recurso, para llegar al otro, enseñarle, apoyarlo, poner el límite, abordar temas escabrosos y compartir una alegría.
- La relación especialmente construida con las escuelas a las que concurren nuestros niños. Estamos convencidos de que nos complementamos y juntos debemos transitar nuestras esencias.
- La sistematización de los procesos, para que el proyecto trascienda a las personas.

- La evaluación constante.
- La interpelación de las prácticas en favor de la mejora y la confianza que habilita a crecer juntos.
- La identificación de oportunidades o problemas y la búsqueda colectiva de alternativas.
- La forma efectiva de utilizar el conocimiento y las capacidades institucionales para aprender de otros y desarrollar nuevas oportunidades.
- La integración de actividades y visiones que contribuye a acoger la diversidad propia de toda organización, valorando y reconociendo la experiencia, autoridad y capacidad de cada uno.
- En el equipo profesional, la responsabilidad compartida, la confianza, la creatividad, la flexibilidad, el compromiso y el sentido de pertenencia.
- Y muy especialmente, la convicción y el enamoramiento de todos y cada uno de los que somos parte de Simiente, que nos lleva día a día a dar lo mejor de nosotros (véase «Testimonios», ref. 4).

Quien mira de afuera el semblante de cada uno de los miembros de este equipo, podría encontrar a sujetos con la camisa abotonada hasta el cuello, perfectamente anudada, a discursos políticamente correctos. Aquí recorreremos horas y horas de coordinación, transitando frases y palabras habilitantes para ser educadores que dominan su área, que están en algo, que llenan el espacio hueco de nada... Pero Simiente no es solo eso... Simiente respira.



TESTIMONIOS

REF. 1. INGRESO A SIMIENTE

En primer lugar me gustaría contarles cómo se nos dio la posibilidad de ser parte de Simiente.

Un día mi hija Casandra llegó muy entusiasmada de la escuela contando que a la misma había ido un grupo de personas del Centro Educativo Espigas a contarles sobre el proyecto Simiente y a invitarlos a participar, ya que tenían la oportunidad de formar parte del mismo.

Ella contaba que se realizaban muchas actividades como deportes, recreación, música, entre otras; y al terminar dijo: «yo quiero ir, quiero que me anotes». Entonces llenamos el formulario de inscripción y lo llevamos. Solo quedaba esperar el resultado del sorteo.

A los días tuvimos la gran noticia de que Casandra había salido sorteada, y con mucho entusiasmo comenzó a ser parte de Simiente...

(Testimonio de Silvia Trías, madre de Casandra Lamoglie, 6.º año)

REF. 2. CURRÍCULO DE SIMIENTE

Lo que pienso sobre Simiente es que es una gran ayuda para todos los niños que tienen la oportunidad de ir, enriqueciéndose en conocimientos culturales y educativos, dándoles un espacio recreativo y divertido con mucha dinámica, demostrándoles el compromiso junto a muchos valores y nunca dejando de lado la comprensión y el apoyo emocional.

(Testimonio de Silvia Trías, madre de Casandra Lamoglie, 6.º año)

Nos parece que Simiente es muy beneficioso para los alumnos. Ya que ahí comparten, juegan y sobre todo aprenden.

Comparten útiles, meriendas y actividades. Juegan en los distintos espacios... Aprenden a compartir. También aprenden informática, teatro, inglés y música. Profundizan en muchas cosas, como los valores que a veces los padres por motivos laborales no podemos afirmar o apuntalar.

(Testimonio de Leslie Rodríguez y Alejandro González, padres de Leandro González, 6.º año)

REF. 3. CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS

Quedé admirada... hay una calidez impresionante, hay más espíritu de grupo.

Podían estructurar un texto en párrafos, algunos de ellos lograban utilizar la puntuación, tienen un manejo de la oralidad adecuado en general... Manejan ciertas técnicas de estudio.

Acá lo que noté es que hay cosas de matemática como que ya están trabajadas.

(Palabras de docentes de Liceo Espigas ante la consulta:
¿con qué se encontró al recibir a sus alumnos?)

Las tareas domiciliarias, eso también, es un hábito que a veces es difícil de que a esta altura del año lo tengan, pero la mayoría lo tiene. Hay una disposición para trabajar, que se nota... Son muy organizados... Son muy operativos. Es darles las consignas y ellos se organizan.

Agarraron la mano... dos o tres semanas les costó... Son organizados. Esa es la mayor habilidad que les veo.

(Palabras de docentes de Liceo Espigas ante la consulta
sobre la preparación de los chicos para la vida liceal)

Vi cierta madurez emocional, facilidad para interactuar emocionalmente con el otro...

Son muy compañeros...Siempre están dispuestos a ayudar.

Divinos... a nivel emocional, afectivo, social son divinos.

(Palabras de docentes de Liceo Espigas ante la consulta
sobre aspectos socioemocionales de sus alumnos)

Poder tratar mejor a los compañeros.

A ser más compañero.

A trabajar en equipo

Me acostumbré a venir de mañana

Me ayudó mucho porque yo no estaba acostumbrado a estar con tantas personas.

...en estudiar y no estar todo el tiempo jugando.

...a la distribución de varios maestros.

(Palabras de alumnos del Liceo Espigas ante la consulta:
¿qué aprendiste en Simiente?)

REF. 4. ESENCIA DE SIMIENTE

Los profesores se han dado cuenta en pocas semanas de que los chiquilines tienen otra base... Es muy poco tiempo el que llevan con nosotros. No es mérito de nuestros profesores... Si no hubiera habido un trabajo previo, no hubiéramos tenido esa respuesta... Una muy rápida adaptación.

(Palabras del director del Liceo Espigas ante la consulta:
¿Cuál ha sido el aporte de Simiente?)

REF. 5. REGISTRO FOTOGRÁFICO

Registro fotográfico de las actividades que se desarrollan en el proyecto: talleres optativos, salidas didácticas, actividad curricular propia de Simiente.



REFLEXIONES FINALES

*Los estudiantes aprenden en escuelas que aprenden
(Senge, 2004)*

Las palabras de Senge suponen un amplio conocimiento. La única forma de modificar nuestra realidad individual, grupal y del propio proyecto es por y desde el aprendizaje. Dentro de esta perspectiva, en Simiente nos hemos centrado en hacer énfasis en este aspecto desde una mirada generativa de cada situación, facilitando el aprendizaje de todos sus miembros.

Desde este proceso de mutación continua, Simiente nunca mantuvo el statu quo. En su primera implementación buscábamos fortalecer el tránsito educativo para la concurrencia al Liceo Espigas. Reflexiones y debates llevaron a la realidad actual —en pos de la realización de los propios niños participantes— donde el énfasis está puesto en el deseo de la propia trayectoria personal de cada niño. Modificamos así los objetivos y fines fundantes del proyecto.

Convencidos de que nuestros niños deben aprender a vivir en la continua incertidumbre que les deparan los nuevos tiempos, generamos nuestra propia currícula de competencias y encontramos desde los aportes internacionales nuevos hallazgos y perspectivas en el campo de las neurociencias. Trabajamos para fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional y otras habilidades vinculadas a las funciones ejecutivas del cerebro, medimos sus avances con las debidas herramientas de evaluación legitimadas.

El equipo también fue desarrollando su propia inteligencia emocional, herramienta fundamental para hacer posible el acompañamiento a los niños. Además, los docentes comenzaron a especializarse en diversas áreas que fortalecieron el trabajo cotidiano y adquirieron, desde la interdisciplinaridad, experticia en sus prácticas y nuevos fundamentos de acción. Comenzamos a registrar y estandarizar prácticas que daban resultado, pero siempre sometiénolas a constante evaluación teórica y empírica. Encontramos el valor de ir aprendiendo de nuestros aciertos y errores. El tercer año de Simiente nos encuentra con protocolos que orientan y unifican decisiones frente situaciones de inasistencia, necesidad de intervenciones técnicas, conductas disruptivas, planificación desde competencias, acuerdos sobre el alcance de cada rol y especificidad.

En el camino de las organizaciones que aprenden...

Simiente, como una mariposa, ha sufrido con el devenir del tiempo una gran metamorfosis, pensada, buscada y partiendo de la consigna de *siempre ir a más*. Así como cada individuo —tomando la idea de Freire— es un ser inacabado, nuestro proyecto también lo es y puede ir día a día reinventándose y buscando la mejor versión de sí mismo. Aun cuando las evaluaciones son positivas, siempre se puede ir a más.

BIBLIOGRAFÍA

- ANEP (2015). *Documento base de análisis curricular*. Montevideo. Recuperado de: www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/DocumentoFinalAnalisisCurricular_agosto2015.pdf.
- BLEJMAR, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- CENTRO ESPIGAS (2005). *Proyecto institucional*.
- CLOUNDER, C., SOLBORG, C., CEFAL, C., MADRAZO, C., BOLAND, N., ANTOGNAZZA, D., y FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (2015). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Botín 2015*. Santander: Fundación Botín.
- INEED (2015). «Revisión conceptual y sistematización de experiencias de evaluación socioemocional. ¿Por qué?». En *Seminario «Compartiendo experiencias en educación y evaluación socioemocional»*, Montevideo, 18 y 19 de marzo.
- MORA, A. I. (2004). «La evaluación educativa: conceptos, períodos y modelos», *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 4, n.º 2. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211.
- OMS (2016). *Habilidades para la vida*. Recuperado de: www.habilidadesparalavida.net.
- SENGE, P. M. (2004). *La quinta disciplina en la práctica : cómo construir una organización inteligente*. Buenos Aires: Granica. Recuperado de: https://books.google.com.uy/books/about/La_Quinta_Disciplina_En_La_Practica.html?id=h4Qfp7CkSCIC.

**Talleres
multidisciplinarios
en poblaciones
víctimas de violencia.
Beneficios de la
dramatización**

**Equipo Técnico de Cooperativa
de Trabajo Punto de Partida**

28

FICHA TÉCNICA

Institución: Cooperativa de Trabajo Punto de Partida.

Departamento: Montevideo.

Población objetivo: Madres con hijos a cargo, víctimas de violencia.

Áreas que integran el proyecto: psiquiatría, psicología, teatro, trabajo social y educación.

Participantes: Equipo técnico de la Cooperativa Punto de Partida.

Responsables: Cooordinadoras Dra. Psiq. Myrna Sánchez y Lic. en Ps. Karina Cuitiño.

RESUMEN

La Cooperativa Punto de Partida trabaja con mujeres y sus hijos a cargo, víctimas de violencia, con el objetivo principal de desarticular la transmisión transgeneracional del maltrato y el abuso que se configura estructuralmente abarcando a la persona en todas sus dimensiones y generando múltiples distorsiones.

Estas distorsiones se observan principalmente en el pensamiento, la forma de verse a sí mismos y de percibir el entorno y en lo corporal, donde se nota un estado de tensión y alerta, en el cual el cuerpo se vuelve un mapa en el que la experiencia va dejando sus huellas. Como dijo Françoise Doltó: «Lo que se calla en la primera generación, la segunda lo lleva en el cuerpo».

Dentro de este marco se encuentra el proyecto de clases de teatro para madres y niños, que se aborda multidisciplinariamente, desde esta conceptualización. Las madres y niños que integran nuestra población objetivo tienen una vivencia negativa de su cuerpo, ya que han sido castigados por el opresor (maltrato, abuso sexual). Por lo tanto, un abordaje integral para las situaciones de violencia debe contemplar el cuidado del cuerpo. Para ello trabajamos con las cinco propiedades principales del cuerpo que plantea Augusto Boal: 1) es sensible, 2) es emotivo, 3) es reaccional, 4) es sexuado y 5) es móvil.

Palabras clave: violencia, cuerpo, abordaje integral, multidisciplinariedad, teatro.

INTRODUCCIÓN

Desde el año 1998 funciona el proyecto de albergue para mujeres y niños en situación de violencia doméstica, en convenio con INAU. Integran el proyecto profesionales de diferentes disciplinas: psiquiatría, psicología, trabajo social, maestras, profesora de teatro, educadoras y auxiliares.

La problemática que nuclea a todas las familias es la violencia doméstica. Estos núcleos familiares han tenido que abandonar sus hogares y pasan a vivir en el Centro, por lo que este funciona las 24 horas, los 365 días del año. Allí, las familias llevan adelante sus rutinas habituales: las madres salen a trabajar o estudiar, los niños van a la escuela y tienen en la Institución diferentes actividades: de recreación, talleres de teatro, clases de apoyo escolar, talleres psicoeducativos para madres y niños y espacio terapéutico individual.

El abordaje terapéutico que se aplica es el EMDR, creado por la Dra. Francine Shapiro, modelo recomendado por la OMS para el abordaje del trauma. Partimos de la premisa de que la violencia sufrida genera eventos traumáticos que deben ser procesados y elaborados para que la persona alcance un estado saludable, sin el cual no puede lograr la suficiente autonomía y bienestar físico y mental. En este entendido trabajamos la temática de la violencia desde la psicotraumatología, desde una manera integral *ser biopsicosocial*, por lo que es fundamental el aporte de varias disciplinas: trabajo social, psicología, psiquiatría, educación.

En este escenario, el taller de teatro adquiere un lugar protagónico porque el cuerpo abusado y maltratado es protagonista en el contexto de violencia doméstica.

PRESENTACIÓN

La población con la que trabajamos llega al albergue en una situación crítica, en la que las primeras medidas consisten en satisfacer las necesidades básicas presentes en todo el gesto de *albergar*, contener, proteger. El trabajo terapéutico con madres y niños consiste en la atención psicológica individual y los talleres terapéuticos psicoeducativos y de dramatización pensados multidisciplinariamente y realizados utilizando diferentes recursos, de acuerdo a los objetivos propuestos para cada taller y para la población participante, la que es altamente rotativa. Eso nos implica adaptar cada acción a las diferentes coyunturas.

Tanto las madres como los niños son personas altamente traumatizadas. Desde una concepción psicológica y psiquiátrica, el trauma es una situación que deja un impacto negativo en el individuo, debido a que, por su intensidad o por el momento evolutivo en el que ocurrió (niñez), se desbordó la capacidad de su cerebro de procesar la información. Esto hace que quede almacenado en la memoria de forma disfuncional y que se active cada vez que un hecho actual lo dispara. En el trauma, el pasado es presente y se revive una y otra vez.

Cuando ocurre un trauma como la violencia, en todas sus formas (psicológica, física, sexual, patrimonial, etc.), por el alto nivel de estrés con que se produce, se bloquean determinadas áreas del cerebro que hacen que se almacene en la memoria implícita, la cual es estrictamente corporal. Por eso decimos que los eventos traumáticos no tienen palabras, pertenecen al orden de lo innombrable y se reexperimentan una y otra vez a través de sensaciones corporales. En este entendido, nos parece de suma importancia trabajar el cuerpo, que expresa lo que callan las palabras. Aquí entra la dramatización como herramienta primordial.

«En el teatro se puede conocer la propia voz y utilizar la palabra como el más noble medio de expresión, así como encontrar en su cuerpo (manos, voz, gesto, mirada, movimientos) recursos comunicativos y disfrutar de ellos».

El objetivo del uso de la dramatización es que los destinatarios del taller logren exteriorizar su sentir libremente, y en la teatralización y escenificación de diferentes situaciones comience un proceso de elaboración que permita el cambio. Este cambio implica aportar a la reestructuración de la distorsión cognitiva que opera en esta población, que hace que se vean disminuidos, privados de capacidad de respuesta, anulados, etc., y romper con la naturalización de la violencia, que es el mecanismo que asegura su continuidad.

Por otro lado, conocer el cuerpo y aprender a cuidarlo sanamente brinda las herramientas para respetarlo y detectar emociones negativas o sensaciones displacenteras, así como prevenir abuso o maltrato. El objetivo es amigarse con el propio cuerpo.

Como plantea Augusto Boal (1980), «el teatro es un arma de liberación», y desde las herramientas que nos aporta la conceptualización del teatro del oprimido podemos aportar otra forma de vincularse, de percibirse a sí mismos y al entorno que los rodea, de ser y estar en el mundo. Esto nos permite introducir cambios en la escena violenta, identificar al opresor y desarrollar herramientas para desarticularlo. El norte que guía nuestras prácticas es empoderarlas, devolverles el poder que nunca les fue otorgado.

Aristóteles plantea en su poética el término *catársis* (del griego *kátharsis*, 'purificación') para designar lo que se produce en la dramatización. Para él, la catarsis era el equivalente de la purificación emocional, corporal, mental y espiritual. Mediante la experiencia de la compasión y el miedo (*eleos* y *phobos*), los espectadores de la tragedia experimentarían la purificación del alma de esas pasiones.

Por tanto, el teatro es algo más que una expresión artística; es el medio o la herramienta que permite alcanzar esa liberación a través de la desnaturalización de la violencia, es decir, desaprender lo que han aprendido, una forma de vida que tienen desde su concepción, y aprender otra forma de vincularse con ellos mismos y con los demás.

Con la utilización de las artes como herramienta, trabajamos los cinco sentidos del ser humano, y ello nos permite un abordaje integral. Trabajamos desde el cuerpo,

que es donde se asienta lo traumático: son cuerpos mal tratados rígidos, marcados. Desde ese lugar nos proponemos estos objetivos:

- 1) Trabajar el cuerpo para aflojar, relajar, mimar, querer a nuestro cuerpo, así como mimar y querer al cuerpo de los demás, disfrutar, bailar, etc.
- 2) Trabajar con la voz, identificando y adecuando diferentes tonos de voz según las situaciones y las emociones que estas despiertan. Trabajar para adecuar el tono de voz a una situación concreta, rompiendo con la dicotomía opresor-oprimido que generalmente presenta esta población.
- 3) Mejorar la autoestima.
- 4) Agudizar nuestros sentidos: vista, oído, gusto, tacto, que en muchos casos están casi anulados y desconectados. Por ejemplo, miramos pero no vemos, oímos pero no escuchamos, el olfato se encuentra atrofiado por olores ya impregnados y no se experimenta la incorporación de nuevos olores.

Esto relacionado con una mirada psicotraumatológica y basándonos en el abordaje terapéutico de Francine Shaphiro (1989), puede pensarse que el trauma al asentarse en el cuerpo se refleja también en distorsiones que implican una imagen (visual o sensorial), una creencia negativa acerca de sí mismo (soy fea, fue mi culpa, etc.), una sensación corporal (perturbación en el cuerpo) y una emoción (miedo, enojo, tristeza, etc.).

GENERALIDADES DEL TEATRO

Básicamente el teatro es *diálogo y juego* y esto es lo que le falta a nuestra población objetivo.

A través del diálogo nos ponemos de acuerdo para hacer algo, para respetar, para expresar cómo nos sentimos. Por otra parte, con el juego nos distendemos, «juego a que soy» (juego simbólico), «juego a que tengo, juego a que veo, juego a que puedo, utilizo la imaginación, la concentración, los sentidos y la emoción».

En definitiva, me veo y veo a los demás, me reconozco en los demás o no me reconozco, me pongo en el lugar del otro: *empatía*. Entiendo o no entiendo, lloro, río, expreso mis sentimientos y me libero.

Nos adueñamos de la situación planteada o vemos cómo la podemos resolver; me ayudan mis pares a resolver una situación que planteo mediante la representación de *teatro foro*. Vemos, observamos y experimentamos que hay otro modelo que no es el que hemos aprendido hasta el momento.

TEATRO DEL OPRIMIDO

El Teatro del Oprimido (TdO) es una tendencia teatral sistematizada por el dramaturgo, actor, director y pedagogo teatral brasileño Augusto Boal (1931-2009) en los años 1960. Actualmente Julian Boal, su hijo, sigue sus teorías desde Brasil.

«Se trata del teatro de las clases oprimidas y para los oprimidos, para desarrollar una lucha contra estructuras opresoras» (Boal, 2002). El *teatro del oprimido* recibe la influencia del *teatro épico* de Bertolt Brecht y de la *pedagogía del oprimido* de Paulo Freire. Las técnicas comprenden juegos y dinámicas múltiples, que se describen en su libro *Juegos para actores y no actores*, para posteriormente analizar las opresiones y relaciones de poder y así poder combatir las.

El teatro del oprimido es un «conjunto de ejercicios, juegos y técnicas teatrales que sirven como instrumento eficaz en la comprensión y la búsqueda de alternativas para problemas sociales e interpersonales. Sus vertientes pedagógicas, sociales, culturales, políticas y terapéuticas proponen transformar al espectador (ser pasivo) en protagonista de la acción dramática (sujeto creador) estimulando la reflexión sobre el pasado, transformar la realidad en el presente e inventar un futuro». En pocas palabras, *estimular a no actores* a expresar sus vivencias de situaciones cotidianas a través del teatro.

El objetivo del teatro del oprimido es la reflexión sobre las relaciones del poder, explorando historias entre opresor y oprimido, en las que el espectador-alumno asiste y participa del acto. Los textos son construidos en el equipo, a partir de hechos reales y problemas típicos de una comunidad, como la discriminación, el desempleo, los prejuicios, el trabajo, la violencia de género, la prostitución y otros.

Dentro del teatro del oprimido hay varias vertientes y técnicas como el teatro foro, el teatro de la imagen, el teatro jornal, el teatro invisible, el teatro estatua.

¿QUÉ ES EL TEATRO FORO?

El teatro foro, técnica emblemática del teatro del oprimido, es una herramienta importante con la que se envuelve al espectador, haciéndolo participar de una acción dramática en temas que lo motiven, como todo lo relativo al binomio oprimido-opresor. En esta técnica existe el *comodín*, que es el personaje que ejerce la función de mediador, establece las reglas entre el escenario y el espectador. El *comodín* doble de Boal sirve no solamente para inducir al debate y a una crítica política global, sino también para corregir, conciliar, controlar los términos del juego: la operación.

El objetivo fundamental del teatro foro es la integración del escenario con el patio de butacas, sobre la vigilancia del *comodín*. El protagonista debería ser el oprimido, contrariamente a las fábulas clásicas, lo que exige del foro que la

opresión sea claramente expuesta, que el espectador pueda identificarse y su intervención sea objetiva y solidaria con el oprimido y no con el personaje protagonista, como suele hacerse.

En una situación determinada, escenificada, en la que el espectador no se identifica con el desarrollo de los hechos, el *comodín* protesta e invita a los espectadores a entrar en escena sustituyendo al protagonista y presentando alternativas al desenlace de la pieza. El *comodín* facilita la construcción del texto y el debate con las personas presentes; si las alternativas propuestas son las soluciones al problema, este será el final de la escena. El teatro foro no tiene un final determinado o escrito, por lo que es la intervención del público la que define, en último caso, el final de la escena.

Este punto es, a nuestro entender, el que permite la elaboración de la problemática planteada y que los participantes tiendan redes que apoyen la resolución del conflicto. Esto es fundamental en una temática como la violencia, ya que se rompe con el aislamiento y la soledad —que constituyen factores promotores de la violencia—, y se facilita la expresión creadora y la acción solidaria.

El teatro estatua es otro de los recursos usados que es muy apropiado para esta población traumatizada carente de palabras, ya que no se verbaliza nada y se representa exclusivamente con el cuerpo una determinada acción o sentimiento.

ELEMENTOS QUE APORTA EL TRABAJO CON TALLERES DE TEATRO

1. Incide en el mejoramiento de las relaciones interpersonales, ya que desarrolla las habilidades gestuales, orales y corporales, promoviendo la convivencia adecuada. Esto es muy importante, ya que nuestra población convive dentro del albergue.
2. Favorece la desinhibición de la persona, posibilitando una efectiva comunicación y propiciando la adaptación al medio.
3. Mejora la autoestima, ya que introduce una nueva manera de verse a sí mismo y al entorno.
4. Estimula las relaciones grupales, favorece la expresión creativa y el desarrollo de actitudes participativas, de conocimiento y de aceptación de uno mismo y de los demás, de cooperación y tolerancia y fundamentalmente de disfrute.
5. Devuelve el poder de transformar su realidad.
6. Mejora el registro corporal, detectando sensaciones, necesidades, etc.

OBJETIVO GENERAL PARA EL TALLER DE TEATRO DE MADRES, NIÑOS Y ADOLESCENTES

Trabajar con el cuerpo en todas sus implicancias a través de las técnicas y herramientas que proporciona el teatro, fomentando el desarrollo de las emociones, imaginación y sentimientos y elevando la autoestima y autoconfianza en los participantes en un marco de convivencia agradable.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Facilitar el conocimiento de su propia voz y utilizar la palabra y el cuerpo como el más distinguido canal de expresión.
- Encontrar en su cuerpo formas de comunicarse y disfrutar de ellas.
- Promover la lectura y corregir problemas de pronunciación
- Utilizar la imaginación para transportarse a otros momentos históricos.
- Analizar los personajes y las situaciones representadas.
- Comportarse debidamente en un espectáculo.
- Realizar y participar de la creación del vestuario y decorados.
- Fomentar hábitos de conducta que potencien la socialización, tolerancia y cooperación entre pares. Crear responsabilidad en la concreción del proyecto.
- Sembrar inquietudes intelectuales para dar cabida a un proyecto de vida con mayores herramientas.

A continuación ejemplificaremos cómo puede ser un taller, haciendo la salvedad que los talleres varían semanalmente, utilizando las diferentes técnicas que se mencionaron anteriormente. Elegimos a modo de ejemplo el taller de estatuas como técnica efectiva en grupos que recién empiezan a conocerse, o que presentan dificultades para expresarse ya sea por falta de vocabulario o baja autoestima, características comunes de nuestra población objetivo. Cada taller oficia de disparador del siguiente porque acompaña un proyecto más amplio.

TALLER DE MADRES ESTATUAS

Los talleres comienzan con técnicas rompehielo y de caldeamiento grupal que permiten la socialización y la canalización de las *cargas extra* (problemas personales o con otro integrante del grupo, ya que las madres y niños conviven en el albergue) para concentrarse en la actividad. En varias oportunidades, luego del taller se ve que se resolvieron las diferencias.



Una vez preparado el ambiente se empieza a trabajar con un objetivo específico. Este podría ser, por ejemplo, trabajar la problemática de la violencia. Como técnica se utilizan palabras que proporciona el tallerista a cada sub grupo. Este representa corporalmente, sin verbalizar el concepto de la palabra que le fue asignada.

El resto de los participantes puede intervenir en la representación que hace cada uno, moldeando la figura que se representó. Algunas variables podrían ser: que cada subgrupo adivine lo que se está representando o, en otras instancias, verbalizar la palabra que se va a representar. Los diferentes sub grupos también pueden

intercambiar las palabras que les tocaron.

Otra opción sería que un participante utilizara a algún compañero para hacer la escultura del tema que desee, a fin de comunicar algo que no le es posible con su propio cuerpo.

El teatro estatua nos permitió descubrir que el conocimiento que tenían nuestros alumnos del mundo que lo rodea era más rico de lo que pensábamos. Las formas tradicionales de expresión, en particular, la lengua escrita, en la medida en que no es dominada, empobrece la imagen que nos dan de ellos mismos, como si una forma casi infantil de escritura implicase en general un pensamiento también infantil. (Boal, 1989)

Se cierra el taller con diferentes técnicas de relajación, con el objetivo de automodular las emociones que despertó el taller.

TALLER DE NIÑOS «CONOZCO MI CUERPO»

Participaron en este taller niños de edad escolar. El objetivo fue evaluar el conocimiento que cada uno tiene del cuerpo propio y ajeno, trabajando emergentes tales como resistencias o ignorancia respecto al tema. Trabajamos con el esquema corporal, evaluando qué tan amigos están estos niños con su cuerpo o el grado de desconexión que tienen con él.

Se comienza con una técnica *rompehielo*, que puede ser el canto de una canción relativa al tema. Se hace el dibujo colectivo, con la participación de todos, de una figura humana. Posteriormente, se arman puzzles, también de manera colectiva, de la anatomía de ambos sexos. Se finaliza el taller habiendo indagado la comprensión de lo propuesto, en una discusión grupal.



PALABRAS DE LAS PARTICIPANTES



Estaban buenas, hay compañerismo, unión, nos matábamos de la risa, nos saca de la rutina, es un espacio para nosotras. Lo hacemos por nosotras y por y para nuestros hijos.

Vanessa

Me siento bien, me divierte, me mato de la risa.

Nancy

Me hace sentir bien, me gusta, me mato de la risa, se plasman distintas cabezas.

Cecilia

Las madres se distienden, bajan el nivel de alerta y pueden divertirse, reírse, llorar, expresar libremente sus emociones.

La experiencia nos indica que las madres salen transformadas, con una actitud más positiva, fresca y relajada. Por esta razón, estratégicamente se sitúa a los talleres de teatro antes de la reunión de convivencia, para que esta se desarrolle de forma más constructiva, ya que se observó que el cambio de actitud de las madres era significativo y se evidenciaba corporalmente (mirada, cuerpo, rostro), más allá de las palabras.

La tarea que tienen que cumplir para el taller, ya sea vestuario, escenografía maquillaje, etc. es un objetivo, un proyecto. Esto le da un valor agregado a la vida, y a sí mismas. Mejoró su autoestima, lo que mejoró significativamente la convivencia diaria en el albergue y el compañerismo entre pares.



REFLEXIÓN

El espacio de teatro en el marco del proyecto de *albergue para mujeres y niños en situación de violencia doméstica* es indispensable, ya que complementamos un abordaje integral en procura del objetivo general que es la rehabilitación del vínculo violento. Las secuelas que provoca la exposición a la violencia dejan sus huellas en el cuerpo y es a partir de este concepto que las herramientas que ofrece el teatro nos resultan tan efectivas. El trauma se asienta en el cuerpo, los eventos traumáticos no tienen palabras, pertenecen al orden de lo innombrable y se reexperimentan una y otra vez mediante sensaciones corporales. En este entendido, nos parece de suma importancia trabajar el cuerpo, que expresa lo que callan las palabras.

Dentro del teatro, encontramos en el *teatro del oprimido* una corriente teórica que nutrida en las conceptualizaciones de Paulo Freire en su *pedagogía del oprimido* encaja perfectamente en el espíritu de nuestro proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLANCO RUBIO, P. J. (2001). *El teatro de aula como estrategia pedagógica. Proyecto de innovación e investigación pedagógica*. Bilbao. Recuperado de: <www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica--0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html>.
- BOAL, A. (2002). *El arco iris del deseo*. Barcelona: Alba.
- BOAL, A. (1989). *Teatro del oprimido*, 2. «Ejercicios para actores y no actores». Mexico: Nueva Imagen.
- BOAL, A. (1980). *Teatro del oprimido*, 1. «Teoría y práctica». Mexico: Nueva Imagen.

IngeniARTE... Una propuesta alternativa

**Andrés De Armas y Laura Lavarello
Centro Juvenil Santa María, Gurises Unidos**

29

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: 6.º de Primaria, 1.º de Bachillerato.

Institución: Centro Juvenil Santa María, Gurises Unidos.

Departamento: Montevideo.

Áreas: Lógica, Lenguaje.

Participantes: Equipo técnico del Centro Juvenil Santa María: Agustina Correa, Diego Da Cunda, Andrés De Armas, Alfonso Gallo, Laura Lavarello, Mariana Silveira.

Responsables: Equipo técnico del Centro Juvenil Santa María.

RESUMEN

Los talleres de IngeniARTE surgen como un espacio de trabajo enmarcado dentro de la propuesta del Centro Juvenil Santa María, desarrollado por Gurises Unidos en el barrio Piedras Blancas.

La iniciativa toma en cuenta la aplicación de conceptos del campo del pensamiento y del lenguaje. Su relevancia está dada en tanto permite generar un esquema de pensamiento lógico enfocado a la resolución de problemas.

Por medio de estos espacios nos hemos propuesto como objetivos promover la capacidad de razonamiento lógico de los adolescentes, permitiendo que estos se enfrenten a diferentes situaciones-problema, evalúen posibles soluciones y opten por la/las que consideren más pertinente/s, a la vez que desarrollar aquellas habilidades que hacen a la comunicación (escuchar, hablar, leer y escribir), que posibilitan estructurar el pensamiento y socializar los aprendizajes adquiridos.

El espacio supone entonces: 1) explicitar un problema; 2) pensar los elementos que entran en juego y cómo se relacionan (variables); 3) *experimentar*: poner en práctica posibles soluciones, testearlas frente a la problemática explicitada; 4) escoger alguna de estas soluciones y formular las conclusiones correspondientes; 5) durante todo el proceso llevar a cabo un registro de los intentos realizados; 6) comunicar las experiencias y resultados alcanzados.

Palabras clave: pensamiento lógico, percepción, competencias transversales, competencias comunicativas.

INTRODUCCIÓN

Gurises Unidos surgió en 1989 como una organización de la sociedad civil comprometida en la defensa de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes, tanto a nivel nacional como internacional.

Nacimos como un proyecto piloto, intentando dar respuesta a una nueva problemática: niños, niñas y adolescentes en situación de calle. Estos, alejados de los centros educativos, de su barrio y de su familia, desbordaban la capacidad de respuesta de las instituciones tradicionales, por lo cual se requería de una metodología específica para abordar esta situación.

La originalidad de la propuesta se basaba en la construcción del vínculo con los niños, niñas y adolescentes en el propio escenario de la calle, innovando en la forma de captación y primer contacto. Posteriormente, el trabajo se centraba en la inclusión de los niños, niñas y adolescentes en su entorno, para lograr el reconocimiento y goce de sus derechos, así como en la participación comunitaria y una proyección al futuro.

Hoy por hoy, desarrollamos acciones de atención directa, monitoreo, incidencia y vigilancia de derechos; también investigamos en nuevas temáticas, sistematizamos las propuestas y proyectos socioeducativos que desarrollamos con la finalidad de producir conocimiento y, de esta forma, mejorar o innovar con nuevos modelos de intervención para niños, niñas y adolescentes, sus familias y las comunidades pertenecientes a los sectores más vulnerables.

En el marco de estas acciones mencionadas, en el año 2015 comenzó a implementarse el proyecto Centro Juvenil Santa María en el barrio Piedras Blancas. Desde el inicio del proyecto se tuvo la intención de que esta experiencia nos posibilitara capitalizar el trabajo en red que desde Gurises Unidos se realizaba en el territorio de Manga-Piedras Blancas y se pretendía innovación metodológica diseñando y desarrollando una propuesta de atención diaria dirigida a adolescentes y sus familias que permitiera diseñar e implementar nuevas estrategias.

En tal sentido, la propuesta del centro juvenil resulta de una gestión compartida entre un área temática de Gurises Unidos, el Área Educativo-laboral y una área territorial, el Área Manga-Piedras Blancas. Así entonces, la propuesta del Centro Juvenil Santa María integra el enfoque de derechos y competencias del siglo XXI como marcos teóricos-metodológicos que se transversalizan en cada uno de los espacios socioeducativos que la integran. Los cambios que se están produciendo en la sociedad actual en relación con las formas de comunicación y aprendizajes, debido a los continuos avances tecnológicos en los sistemas de tratamiento y transmisión del conocimiento, nos conducen a considerar que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben estar en permanente revisión. Esto conlleva la necesidad de implementar nuevos modelos educativos y, por ende, diseños formativos y estrategias pedagógicas innovadoras.

Hoy en día variadas propuestas socioeducativas estén orientadas a la promoción de las habilidades de lectura, escritura y del campo de las matemáticas, en el entendido de que la adquisición de tales habilidades resulta sustantivo para el desenvolvimiento de cualquier persona en diferentes ámbitos.

Al mismo tiempo, es compartida la noción de que el dominio de la lectoescritura no es resultado exclusivamente del desarrollo de habilidades cognitivas, sino que implica además una interacción con otros.

Paralelamente, la utilidad que reporta la matemática como disciplina trasciende la simple concreción de algoritmos. Está asociado al desarrollo de habilidades como la categorización, la abstracción, la seriación, entre otras propias del pensamiento lógico.

Producto de la situación descrita, identificamos como desafío a nivel educativo no solamente promover dichas habilidades, sino pensar en cómo tornarlas atractivas para los adolescentes con quienes trabajamos día a día y poder transversalizar los contenidos a otros ámbitos.

Desde la propuesta del centro juvenil, con el objetivo de afrontar el desafío indicado, se pretendió generar para el año 2016 un espacio que tuviera por finalidad fortalecer las competencias básicas vinculadas a la lectura, la escritura y el cálculo. Dada la gran cantidad de adolescentes integrados a diversas instituciones educativas, constatamos dificultades para cumplir tal finalidad y nos abocamos a brindar un acompañamiento y apoyo en la realización de tareas domiciliarias y en la preparación de escritos y exámenes a lo largo del año.

Por esta razón, sobre la base de los aprendizajes y la experiencia adquirida, surgió a inicios del 2017 el taller IngeniARTE, con la intención de trascender ese apoyo puntual. Se busca la aplicación de estrategias didácticas (desafíos, juegos, entre otros) mediante las cuales se ponga en práctica el pensamiento lógico y se aborden los contenidos indicados, a la vez que se puedan transversalizar los conceptos adquiridos a otros espacios que forman parte de la propuesta del centro juvenil.

EXPERIENCIA TALLER

¿QUÉ ES?

Es un espacio que funciona de manera complementaria al apoyo educativo y permite ejercitar aquellas habilidades propias del pensamiento (lógica y lenguaje) a través de juegos. Tiene como finalidades pensar escenarios disímiles, evaluar posibles soluciones a ser aplicadas en la vida diaria y desarrollar la creatividad e interpretación ante diversas situaciones.

¿CÓMO SE ESTRUCTURA?

Utilizamos una metodología vivencial, organizada en dos momentos o etapas: en un primer momento se plantean juegos, dinámicas o desafíos de ingenio a resolver, y en una segunda instancia se realiza una puesta en común para compartir los aprendizajes adquiridos y explicitar los conceptos o ideas fuerza de cada taller.

Si bien en cada uno de los talleres se abordan temáticas específicas, transversalizamos en cada uno de ellos cuatro ejes sustantivos, a saber:

- el desarrollo y profundización de las habilidades socioemocionales;
- fortalecimiento de habilidades comunicativas;
- el trabajo colectivo;
- la aplicación del pensamiento lógico.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

*«[...] abordar la gestión de las emociones y el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales resulta primordial en tanto tales habilidades se pueden aplicar en una multiplicidad de situaciones adversas»
(Bisquerra, 2003).*

Por medio de estos talleres profundizamos en aquellas habilidades vinculadas al control de las emociones, colocando el énfasis en la disposición al aprendizaje, la tolerancia a la frustración y la comunicación asertiva (que permita expresar las ideas u opiniones sin necesidad de entrar en conflicto con otro).

Si bien estas habilidades están presentes en cualquier actividad (independientemente de la temática abordada), en algunos casos se prioriza una por sobre las restantes.

PARA RESOLVERLO... NECESITO SEGUIR INTENTANDO...



La tolerancia a la frustración es una de las competencias que más profundizamos por medio de los desafíos de ingenio. En este caso, partiendo de una actividad que implica aplicar procedimientos logarítmicos sencillos, se buscaba encontrar la solución al problema. Simplemente se les proporcionaba

una hoja, sin aclarar mayores detalles de los que en ella se explicitaban. Exigía implementar una estrategia de ensayo y error, realizar preguntas, solicitar pistas, sin desistir de la búsqueda.

HABILIDADES COMUNICATIVAS

«Leer y escribir no son solo procesos biológicos, cognitivos o lingüísticos: también son actividades culturales, prácticas comunicativas insertadas en las formas de vida.» (Cassany, 2004)

Mediante los desafíos planteados en el taller, se busca trabajar las cuatro macrohabilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Estas son empleadas en algunos casos para la elaboración de un registro; en otros, posibilitan la solución de la situación problema o desafío; pero siempre son utilizadas al momento de exponer los resultados y establecer la síntesis de las ideas más importantes.

En la medida que siempre se requiere de la elaboración de una estrategia, según sea la actividad concreta, se priorizarán algunas de las cuatro habilidades indicadas.

La singularidad de la propuesta radica en que la apropiación de estas habilidades es el resultado de la práctica (es necesario poner las habilidades en juego para resolver situaciones).



REGISTRO COMO MEDIO PARA ADQUIRIR LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS...

Una de las actividades desarrolladas donde se ponen en práctica tales habilidades está vinculada a la resolución de adivinanzas o acertijos. El procedimiento consiste en leer la consigna, establecer posibles soluciones, y anotarlas, sin importar si son correctas o no. Luego se plantea el mismo ejercicio a otro grupo de trabajo, el

cual, para resolver la consigna, recibe varias ideas proporcionadas por un grupo previo. De esta forma profundizamos en la importancia de ordenar las ideas, transmitir las con claridad, elaborar un punteo y posteriormente comunicar los resultados oralmente, de modo que una persona que se enfrenta por primera vez al ejercicio pueda resolverlo con mayor facilidad.

TRABAJO COLECTIVO

«El desarrollo cognitivo de los individuos es más rápido cuanto mayor sea el acceso de la persona a un medio cultural rico y estimulante. En este medio, la presencia y el encuentro con otros resultan sustantivos». (Bruner, 1990)

Otro de los ejes que recorre el espacio de IngeniARTE refiere al trabajo y particularmente al encuentro con otros que tienen opiniones y características diferentes a las de uno. Por tal razón, el trabajo en equipo se convierte en una habilidad que los adolescentes tienen que poner en práctica cotidianamente, respetando las opiniones y posturas del resto, así como también diferenciando roles y tareas cuando fuese necesario.

Desde una postura constructivista, consideramos que en el trabajo en grupo cada uno aporta en la construcción de saberes, proporciona un *andamio* al grupo; se evidencia el carácter necesario de las ayudas en todo proceso cognitivo, y del intercambio con otros (Vygotsky, 1981).



IDEANDO UNA ESTRATEGIA COLECTIVA...

Siempre apostamos a que las estrategias ideadas por los adolescentes, así como también todo el proceso requerido hasta la concreción de una posible solución se aborden en equipo, porque consideramos que cada uno puede aportar a la construcción. En este caso, frente a un desafío establecido, cada participante asume un rol específico: jugador, observador, quien registra, quien guía, entre otros. Es necesario que cada uno cumpla con su rol adecuadamente y colabore con el resto de los integrantes en la consecución de un objetivo común.

PENSAMIENTO LÓGICO

«[...] la primera característica del pensar es la de enfrentarse con los hechos reales y una idea es un plan para obrar de una manera determinada como medio para llegar a aclarar una situación concreta». (Dewey, en Hebrad et al., 2008)

El pensamiento lógico nos permite comprender el porqué de ciertos fenómenos, a la vez que explicar y/o *establecer relaciones o diferencias que existen entre las acciones, los objetos o los hechos observables*, por medio del análisis, la comparación, la abstracción y la imaginación.

En estos espacios promovemos, mediante la resolución de desafíos, la aplicación del esquema de pensamiento lógico, resumido en los siguientes puntos: i) identificación de un problema; ii) identificación de variables y relaciones entre ellas; iii) elaboración de hipótesis, posibles soluciones o respuestas a la problemática; iv) contrastación.

CONSTRUYENDO DESDE LO ABSTRACTO...

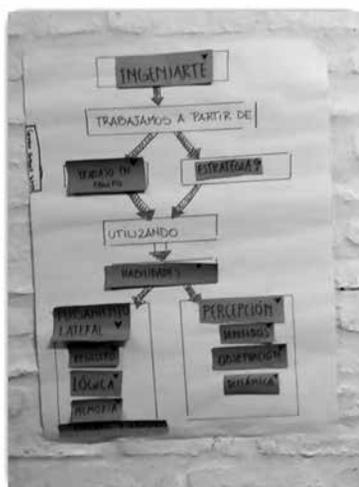


En varias actividades hacemos el ejercicio de pensar diferentes soluciones sobre la base de determinadas condiciones. En este caso, los adolescentes tienen que resolver el desafío de construir ciertas figuras utilizando un número determinado de materiales, elaborar una estrategia considerando las variables presentes (cantidad de palitos, espacio requerido, entre otros), formular soluciones, llevarlas a cabo y evaluar si efectivamente resultan adecuadas. Es necesario, en este proceso, aplicar la capacidad de abstracción.

DESDE LOS PARTICIPANTES...

Con la finalidad de recoger la voz de los participantes de la propuesta, los adolescentes, llevamos a cabo una instancia donde ellos pudieran explicar con sus palabras lo que hacemos en los talleres de IngeniARTE y las principales competencias requeridas o que entran en juego. Respetando el funcionamiento normal de los talleres, planteamos el desafío de construir un mapa conceptual que explicara el funcionamiento de los espacios, utilizando diferentes conceptos trabajados hasta ahora.

Si bien los términos/palabras fueron proporcionados por los educadores, el grupo de adolescentes tenía la libertad de utilizar los que considerara pertinente, así como también de establecer el orden o sentido conveniente. Una vez finalizada la actividad, el siguiente paso consiste en explicar el mapa conceptual construido.



Mapa conceptual elaborado por los adolescentes participantes de la propuesta de IngeniARTE 2017.

En el taller de Ingenio usamos [la parte] sensorial del cerebro, los sentidos, y la parte del pensamiento lógico [...] resolvemos problemas usando la lógica [que] no se queda solo en lo que vemos o recibimos por los sentidos.

Con la imagen a la vista, los adolescentes argumentaron que en todos los talleres de IngeniARTE hay dos elementos siempre presentes y que se deben utilizar para afrontar los diferentes desafíos propuestos. Por un lado, el trabajo en equipo, la participación de varios integrantes, el intercambio y las diferentes ideas que podían surgir por cada uno de los participantes a la interna del grupo; y, por otro lado, la elaboración de estrategias: se requiere pensar cómo proceder,

buscar alternativas y escoger la que se considere más conveniente. En referencia a los desafíos propuestos en cada instancia, se destaca una de las estrategias implementadas, la de *ensayo y error*, en la medida que «[...] permite ir probando y equivocarme... de los errores voy aprendiendo, no me vuelvo a equivocar en lo mismo, y encontramos una respuesta».

Consecutivamente, indican que para afrontar esos desafíos es necesaria la puesta en práctica de ciertas habilidades que implican la comunicación, organización, paciencia, entre otras, haciendo referencia a varias de las competencias transversales que nosotros definimos como sustantivas. A este respecto, los adolescentes indican que las estas son «habilidades que todos tenemos... si practicamos y las vamos entrenando podemos mejorarlas [...] aprendemos de los errores, vamos mejorando y nos va resultando cada vez más fácil usarlas para resolver los acertijos». Esta idea surge como un punto fuerte en la reflexión, que posiciona a todos por igual: cualquiera de ellos puede resolver los desafíos planteados, a algunos les resulta más difícil que a otros, pero eso se debe a falta de entrenamiento o práctica y no necesariamente a las capacidades de cada uno. Al mismo tiempo, todos coinciden en que el proceso es gradual: cuanto más lo ejecuto, más fácil me resultará aplicarlo en el futuro.

Por último, distinguen dos familias o grupos de conceptos, colocando por un lado las dinámicas, percepción, observación y sentidos, y por otro, el pensamiento lateral, la lógica, memoria, ensayo y error y el registro. Retomando la cita inicial, explican que mientras el primer grupo de palabras refiere a la parte sensorial del cerebro (lo que percibimos, la información que nos llega por medio de los sentidos), el segundo grupo involucra la parte lógica del cerebro, que me permite dar respuestas a los problemas en función de la estrategia llevada a cabo y explicar situaciones o problemas. En este proceso, la memoria resulta clave, en tanto permite aplicar los mismos procedimientos una vez que nos enfrentamos a situaciones similares. «Si esperando para cruzar la calle aprendo lo que significa la luz roja, frente a una luz roja que observe en otro momento voy a saber cómo actuar. Resolví el problema una vez y la memoria me permite evitar hacer el ejercicio de pensar una estrategia de nuevo».

Finalmente, y como parte del la aplicación del pensamiento lógico, una vez que se evidencia que determinada solución es replicable a otros contextos, vamos adquiriendo la capacidad de abstracción.

PROYECCIONES Y MONITOREO DE LA EXPERIENCIA

Teniendo en cuenta que IngeniARTE es una propuesta incipiente, implementada a partir de este año, dada la buena receptividad y la evaluación positiva que el espacio tuvo en los adolescentes, nos proponemos:

- Incluir juegos de estrategia (ajedrez) en los talleres.
- Utilizar textos ilustrados como punto de partida para trabajar la habilidad de secuenciación.
- Incorporar juegos del estilo *rompecocos* (didácticos) con la finalidad de elaborar textos instructivos que faciliten su resolución.
- Estimular a los adolescentes a la apropiación del espacio con el objetivo de que puedan dirigirlo de manera autónoma.
- Socializar la experiencia fuera del Centro Juvenil.

Para el año 2018, se prevé la implementación de la propuesta en el marco del proyecto Acompañando Trayectorias Educativas, que se desarrolla en diversas áreas territoriales de Gurises Unidos (Manga, Centro Cordon, Malvín Norte).

En cuanto a la dimensión de monitoreo, se prevé el diseño de herramientas que posibiliten la evaluación de los procesos realizados por los y las adolescentes a partir de su integración en la propuesta. Se contempla una evaluación inicial, que intenta adecuar las intervenciones a los conocimientos y necesidades identificadas. En una segunda etapa del monitoreo se ajusta la propuesta en función de las dificultades detectadas. Una evaluación final pretende visualizar cambios o transformaciones en la relación y disposición de los y las adolescentes en las situaciones de aprendizaje a partir de esta intervención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUNER, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- HEBRARD, A., MERCAU, H., y BADENES, B (2008). «La teoría lógica de Dewey y la lógica formal» [en línea], VII Jornadas de Investigación en Filosofía, 10-12 de noviembre, La Plata. Disponible en: <www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.429/ev.429.pdf>.
- CASANNY, D. (2004). «Introducción». En Proyecto Educativo «El libro de nuestra escuela». *Una estrategia global para fomentar hábitos de lectura escritura en los centros de educación primaria*. Editorial Planeta.
- BISQUERRA, R. (2003). «Educación emocional y competencias básicas para la vida», *Revista Investigación Educativa*, vol. 21, n.º 1, pp. 7-43. Disponible en: <<http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>>.
- VYGOTSKY, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

**Fogones musicales.
Una experiencia
para conocer y
disfrutar la música
popular uruguaya y
latinoamericana en la
primera infancia**

**Equipo de trabajo Centro de Primera Infancia
y Ludoteca «Los Teritos» INAU**

30

FICHA TÉCNICA

Nivel educativo: 0 a 3 años. Educación en Primera Infancia (Ley de Educación 18437)

Institución: Centro de Primera infancia y Ludoteca «Los Teritos» - INAU

Departamento: Montevideo, Regional Oeste.

Áreas: Juego, Música, áreas expresivas, lenguaje.

Participantes: Todos los niños y niñas de primera infancia y ludoteca (3 meses a 14 años). Equipo de trabajo (educadoras/es, coordinadora, directora, psicóloga).

Responsables: Ed. Soc. Silbia González, Ed. Juan Daniel Hernández, Dir. Ed. Albestela Colonnese, Ed. Soc. Andrea Roso.

RESUMEN

El proyecto «Fogones musicales» es un espacio de encuentro de los niños y niñas con las expresiones musicales del pueblo uruguayo y de los pueblos de América Latina. En el fogón se recupera el tiempo de vernos y escucharnos; la circularidad nos inicia en la cultura del encuentro entre personas. Cada mes se cantan, se danzan, se juegan canciones de un músico latinoamericano. Para conocer a Alfredo Zitarrosa, escuchamos, cantamos, y bailamos sus gatos y candombes... jugamos con guitarras, mates, corbatas, boinas, etc. El fogón es un espacio para pasar de espectador a protagonista. Se trata de ampliar el curriculum cultural (Rogoff) del que los niños pueden disfrutar y apropiarse rompiendo con lo hegemónico y dominante. Los juegos introdujeron propuestas que apuntan a deconstruir los roles asignados en nuestra sociedad a hombres y mujeres. Los niños y las niñas en cada canción tienen la oportunidad de ser testigos, autores y actores de su tiempo histórico. Concebimos el Centro de Atención a la Primera Infancia (CAPI) como un espacio educativo que potencia la creatividad, y la sensibilidad social, cultural y estética donde los protagonistas no solo sean los niños y las niñas, sino que sea abierto a las familias y a la comunidad. Por eso nos hemos propuesto cantar con otros y para otros, en el centro y en la calle, recuperando el *espacio público* como ese lugar que nos pertenece a todos y a todas.

Palabras clave: niños, niñas, familia, comunidad, cultura, educación de la primera infancia, música, juego.

INTRODUCCIÓN

Los fogones musicales se desarrollan desde el año 2013 en el Centro de Atención a la Primera Infancia (CAPI) y Ludoteca «Los Teritos», perteneciente al Regional Oeste del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU).

El Centro «Los Teritos» está ubicado en el barrio del Cerro de Montevideo. Atiende diariamente a unos 70 niños de entre 3 meses y 3 años y a 30 niños y adolescentes de entre 4 y 15 años en su espacio de ludoteca. Es un espacio socioeducativo de gestión estatal, cuyo objetivo principal es contribuir a mejorar la calidad de vida de los sujetos que integran esta comunidad educativa, en el plano de su desarrollo y en la construcción de sus aprendizajes.

Adherimos a una concepción de comunidad educativa que ubica a sus integrantes (niños, niñas, educadores, familias) como sujetos de derechos, sujetos de aprendizajes, sujetos participantes.

El proyecto de centro define sus ámbitos de acción en:

- la propuesta institucional de educación en la primera infancia;
- una propuesta socioeducativa dirigida a niños y adolescentes: espacio Ludoteca;
- lo territorial y comunitario, en tanto realiza acciones de promoción de los derechos de niños y adolescentes dirigidas a la comunidad;
- promueve y difunde actividades vinculadas a los derechos sociales y culturales de las personas de todas las edades;
- realiza actividades que ofrecen oportunidades de acceso a la cultura, especialmente hacia los niños, pero también hacia las familias;
- participa activamente de las articulaciones y redes temáticas existentes en el territorio y está abierto a todo lo que venga de los diferentes actores de la comunidad;
- desarrolla desde hace seis años propuestas con énfasis en el acceso a la cultura.

Planteamos los «Fogones musicales» desde un enfoque integral del proceso educativo, que atienda la dimensión emocional, cognitiva y social de los sujetos y sobre todo con la finalidad de que los niños descubran el placer de disfrutar de las expresiones artísticas de su «lugar en el mundo». Tomamos las palabras de Chango Spasiuk, «la música hay que saborearla, no sólo conceptualizarla», cuando se refiere a que muchas veces desde la enseñanza se tiende a conceptualizar los contenidos de la música pensando en el resultado que provoca en los niños, pero no dando lugar a profundizar la sensibilidad.

Pensamos el centro como un espacio cultural, entendiendo la cultura en sentido amplio, como toda creación humana que una comunidad construye para dar respuesta a sus necesidades y que se transforma constantemente en la interacción entre los hombres y mujeres.

Las producciones culturales (al decir de Nelly Goitiño, «desde las que se encuentran en museos, teatros, etc., hasta las que se descubren en el olor de las ollas») llegan a los niños y niñas mediadas por los adultos que las seleccionan, enseñan a disfrutarlas y a apropiarse de ellas de diversas formas.

Pensamos también en la cultura como construcción histórica y social y su relación con la educación en tanto genera la posibilidad de los sujetos de «apropiarse y usufructuar el extenso patrimonio que constituye lo cultural» (Camors, 2005).

Lo que aprenden los niños y niñas en la primera infancia es «un currículum cultural» (Rogoff, 1993). Desde el aprender a caminar, a escuchar música, cantar, saludarse, respetar al otro, compartir, comunicar, expresar afecto, jugar en grupos, usar diferentes utensilios o herramientas para pintar, recortar, usar los cubiertos, los juguetes, son situaciones creadas por las y los educadores con la intencionalidad de potenciar, problematizar, convocar a la actividad a los niños y niñas capaces de construir nuevos aprendizajes (Sotto y Violante, 2005).

Concebimos a los niños y niñas como actores sociales, capaces de dar continuidad y transformar la cultura y, por lo tanto, concebimos el centro como espacio cultural, que, como tal, se propone ofrecer oportunidades que potencien la creatividad, la imaginación, el pensamiento y la sensibilidad social, cultural, estética.

LOS FOGONES MUSICALES DEL CENTRO LOS TERITOS

OBJETIVOS GENERALES

- Que los niños conozcan, disfruten y se apropien de las canciones de músicos uruguayos y latinoamericanos poco difundidos en los medios de comunicación masivos y que hayan realizado aportes valiosos a la cultura uruguaya y latinoamericana.
- Difundir en las familias y la comunidad los aportes a la cultura de los músicos seleccionados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer, participar y disfrutar de fiestas, manifestaciones artísticas, costumbres de su familia, barrio, ciudad, país, continente.
- Favorecer la posibilidad de representar y evocar aspectos de la realidad vividos o imaginados y expresarlos a través de diferentes lenguajes.

ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Va dirigida a todos los niños y niñas del Centro (70 aproximadamente) de 6 meses a 3 años. Se desarrolla una vez a la semana. Duración aproximada: 45' a una hora.

La canción y música seleccionados se repiten en tres jornadas. En cada actividad se propone una actividad de juego diferente, vinculada al contenido de la canción.

La organización del espacio varía de acuerdo al clima pero manteniendo los mismos criterios: armado de fogón central en el patio, delimitación del espacio con banderas o tiras de colores.

Los participantes se ubican sentados en ronda alrededor del fogón para dar inicio a la actividad. Todas las actividades se inician con una pequeña narración sostenida con imágenes de presentación del músico autor de la canción. En algunas oportunidades se *cuenta* la canción. Se invita a los niños a escuchar la canción interpretada por el educador-músico con la guitarra. La cantamos todos.

Se realiza la actividad de juego planificada en relación con la canción y, al cierre del fogón, bailamos la canción. Se realizan materiales audiovisuales sobre la canción para ver durante la semana y álbumes con letra de la canción, biografía del autor, CD con música del autor para compartir con las familias. Se arma en el *hall* del Centro una muestra-escenografía del autor y la canción.

ANTECEDENTES

La primera etapa de este proyecto se llevó adelante de mayo a noviembre de 2013. Para cada mes se seleccionó un músico uruguayo que ha aportado a la cultura e identidad popular y que tienen (en la mayoría de los casos) escasa difusión, especialmente entre los niños, por aquella creencia de que los niños solo pueden escuchar *música para niños*.

Realizamos fogones para conocer a Alfredo Zitarrosa, Jorge *Choncho* Lazaroff, Eduardo Mateo, Jorge Schelleberg y Berta Pereira. La selección de canciones estuvo basada además en que estas brindaran posibilidades de juego, que tuvieran personas, personajes u objetos que fueran reconocibles y cercanos a los niños.

Otras tres actividades tuvieron un carácter particular: Los fogones de San Juan y los abuelos que intentan recoger la memoria colectiva; Los fogones en primavera son de puertas afuera; Cantar en la plaza y calles del barrio; Los fogones de la Semana de la Primera Infancia son abiertos a la comunidad y con invitados especiales (niños de Centros CAIF de la zona , otros CAPI); y, finalmente, Los fogones de campamento son pensados para los niños que egresarán y se buscan crear canciones relacionadas al tema central del campamento (campamento Charrúa, campamento Pirata, etc.).



FOGONES 2014

AL ANDAR SE HACEN FOGONES...

LA OBSERVACIÓN, LA EVALUACIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN

En tanto los fogones se desarrollan y el entusiasmo de los niños, familias y el equipo crece, vamos configurando nuevas proyecciones. Pensar en los niños pequeños no solo como testigos sino como protagonistas de su tiempo y realidad nos desafió a repensar este proyecto con nuevos componentes. Los fogones empezaron a hacerle lugar a la vida real, a los acontecimientos que conmueven, movilizan, interpelan a una comunidad.

Retomamos el proyecto en 2014 manteniendo el mismo formato pero incluyendo algunas nuevas líneas de trabajo que creíamos que era necesario profundizar: la participación de las familias y de la comunidad. En relación con la comunidad, intentamos hacer desde el Centro y con los niños y niñas un aporte al barrio generando instancias de fogones en espacios públicos cercanos.

En *marzo-abril-mayo* hicimos una nueva experiencia con una definición desde las concepciones educativas del equipo: los niños y niñas pequeños como testigos y protagonistas de la sociedad en que viven.

La sociedad uruguaya se vió conmovida en ese período por la discusión de la Ley de Responsabilidad Penal Empresarial promovida por uno de los sindicatos uruguayos más grandes, el de los trabajadores de la construcción.

Por esos días el Senado uruguayo se disponía a discutir esta ley y miles de trabajadores serían testigos y protagonistas de que su esfuerzo colectivo tenía un sentido ético profundo: la defensa de la vida como derecho fundamental.

Conscientes o no de ello, esta realidad nos planteaba unas cuantas preguntas y algún desafío... ¿Cómo habían vivido, sentido, escuchado estos acontecimientos las familias del Centro? ¿Cuántos padres trabajan en la construcción? ¿Cuántos lo hacen en marcos de informalidad, sin garantías, soportando las peores condiciones de trabajo? ¿Qué escuchaban y veían los niños en casa, frente a la televisión sobre esto? ¿Nuestra tarea no está estrechamente vinculada al cuidado de la vida?

¿Sería esta una oportunidad para poner en práctica aquello que se cita en el Programa de Primera Infancia: «una mirada de niños y niñas integrados a una cultura local y del país, lo que supone una ética de la práctica, con espacios que ofrezcan la oportunidad de convertirse en Escuelas de la comprensión humana» (INAU, 2014)?

En la primera infancia estos aprendizajes serán posibles fundamentalmente a través de las acciones cotidianas y lúdicas. Estos primeros aprendizajes si son significativos en la vida del niño, serán una *huella* en los futuros hombres y

mujeres que seguramente deberán y podrán *encargarse de la realidad* que les toque vivir. Entonces, armamos un fogón para aprender a cuidar la vida, como nos estaban enseñando los trabajadores de la construcción.

EL APOORTE DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS A LA COMUNIDAD

En el año 2014 se instaló una línea de trabajo que pone mayor énfasis en la apertura del fogón hacia otros actores de la comunidad y amigos. Se realizan fogones con niños y equipos de otros centros de INAU, centros CAIF de la zona. Se incorpora la propuesta «Los Teritos le canta al barrio». Esta se realiza en tres oportunidades: en julio, celebrando el día de los padres con una caminata cantada hasta la plaza; en setiembre, haciendo *serenatas* en las casas de los vecinos, y el 25 de noviembre, Día de la No Violencia, con una intervención y fogón en la plaza.

Estas propuestas pretenden también colocar a los niños pequeños en un lugar de sujetos que no solo necesitan de otros, sino que también aportan a su comunidad, desde su particular manera de participar, de aportar alegría al barrio.

2015. FOGONES TEMÁTICOS

En 2015, encontrándose el Centro en obras de remodelación, con un movimiento inusual que invadía la cotidianeidad de los niños, se tomó la presencia de los trabajadores de la construcción como hilo conductor del proyecto anual (fogones de los trabajadores). Las canciones seleccionadas fueron: «Albañil» de Jorge Lazzarof y «Las hormiguitas» de Daniel Viglietti.

Se incorporó a las familias que se encontraban en el periodo de integración al Centro, a las actividades de los fogones de las mujeres, en una experiencia altamente significativa para niños y familias que culminó con un fogón con las mamás cantando «María, María», de Milton Nascimento. Esta propuesta incluyó además una intención de reflexión acerca del lugar y rol de las mujeres en la sociedad.

En abril se realizaron fogones vinculados a la literatura infantil, con la canción y libro *Pensamiento de caracol*, de Gustavo Pena.

En junio se plantearon dos temas: el derecho de los niños a no ser explotados económicamente (Día de Lucha contra el Trabajo Infantil), con la canción «El Pulguita», de Tabaré Etcheverry, y el derecho a disfrutar de un medioambiente saludable (canción de Manu Chao).

En agosto se celebraron los fogones de los estudiantes, y se realizaron varias actividades con el Aula Comunitaria 20, incluyendo a los adolescentes que allí estudiaban.

En setiembre se retomó el tema de género a través de canciones y libro de Violeta Parra *La jardinera*, canción que se vuelve un emblema para los niños y niñas de 3 años.

En noviembre se realizaron los fogones preparatorios del campamento de los grupos de 3 años, basados en cuentos de Eduardo Galeano.

En diciembre se inauguraron las nuevas instalaciones y celebramos un gran fogón, con todas las familias, amigos, excompañeros, autoridades que concurrieron al corte de cinta. Los niños y niñas cantaron y tiraron pétalos de flores a todos, en homenaje a Violeta Parra.

El año 2015 tuvo además como particularidad la apuesta a la creatividad del equipo. Varias de las canciones fueron compuestas por sus integrantes. Así surgieron «La cumbia de los Teritos», «La Internacional Infantil».

FOGONES EN 2016: CANTAR CON OTROS Y PARA OTROS

En el año 2016 intentamos desplegar y profundizar dos líneas de trabajo: la creatividad del equipo y el cantar con otros y para otros.

Comenzamos los fogones en el mes de febrero, mes del carnaval y ahí surgió «La descacharrada» casi murga, con la finalidad de concientizar a los niños y las familias de cuidarnos del dengue. Cantamos en el barrio e hicimos «nuestro primer tablado» cantando para familias y niños en otro centro de primera infancia.

En el mes de marzo (Mes de la Mujer), «Mujer bonita es la que lucha», canción homenaje a todas las mujeres y, por supuesto, para las madres, abuelas, amigas.



En abril plantamos y cantamos con estudiantes de Jardinería y con los músicos invitados de El cuarteto del amor. En mayo cantamos a los trabajadores del barrio y recordamos a Alfredo Zitarrosa con un bailarín invitado, para incorporar a nuestro espacio la danza como expresión artística popular. En junio se encendieron las fogatas de San Juan, la memoria y los abuelos y abuelas, y en julio cantamos con amigos de otros centros de primera infancia. Como todos los agostos, recordamos a los estudiantes cantando, creando nuevas canciones y recibiendo a estudiantes de Secundaria que crearon su propia murga. Llegados los primeros calores de la primavera, salimos a dar serenatas a los vecinos y junto con El Cuarteto del Amor (otra vez) les cantamos a los niños y niñas de los centros de primera infancia vecinos.

En octubre contamos y cantamos nuestra experiencia por primera vez a otros: en el Día del Bebé, actividades académicas organizadas por ATTI (Atención y Desarrollo en la Temprana Infancia) y a nuestros compañeros de los equipos de trabajo en territorio de la Departamental de Montevideo de INAU.

CONCLUSIONES. PROYECCIONES 2017

Decíamos que el desafío del año 2016 era fundamentalmente el hacer con otros, y los primeros *otros* éramos nosotros mismos... desafiados por la realidad que nos dejaba bastante solos (equipo reducido, pérdida de duplas en los grupos, discursos que desvalorizan el trabajo educativo). Decidimos entonces armar nuestro espacio de canto colectivo con un tallerista que solventamos nosotras... porque los niños y niñas nos comprometen y desafían a mejores prácticas y porque, al decir de alguna compañera, *este equipo se cuida cantando*.

No sabemos si en las escalas de medición de resultados, tan de moda en la primera infancia, entrará este ítem... si es medible la risa de los niños y la nuestra, la emoción de las familias cuando sienten que las canciones tienen que ver con su vida, los niños que se van de nuestro centro y cantan en sus escuelas las canciones de Violeta, de Alfredo, de Gustavo Pena...

Tenemos para este año un desafío fundamental, que es documentar en forma audiovisual esta experiencia, que nos sirva para compartirla y para revisarla. Estamos trabajando en la posibilidad de que sea sustentada económicamente por el propio Instituto, porque además de dejarnos algunos aprendizajes, también muestra que se pueden hacer propuestas educativas serias y cuidadas desde un centro estatal, donde uno de los valores más importantes signifique que es público, «porque el valor de lo público es que pertenece a todos, que nos une en comunidad» (Rodríguez y Puertas, 2016).

En estos cuatro años, los fogones se han convertido en nuestro sello identitario. Ha sido una experiencia de *sensibilidad artística*, vivida, narrada por todos quienes hemos participado: niños, niñas y adultos.

Ha sido un proyecto en el cual nos hemos encontrado, nos hemos emocionado, con cada gesto, con cada mirada, con cada movimiento de esas manitas, que cuando suena la música automáticamente se juntan para aplaudir.

Y fundamentalmente ha sido una oportunidad para construir con otros, compartir experiencias, ideas, mejorar la calidad de las propuestas, y sobre todo nos ha dado la posibilidad de disfrutar de lo que hacemos junto a los niños y niñas, de ser o de convertirnos cada vez más en *profesionales de la belleza*. Al decir de Karin Ritcher, «pensar en una pedagogía del entonamiento, entrar en tono, con el otro, con el entorno, con lo vital». En eso estamos, buscando el tono...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMORS, J. (2005). Conferencia en el XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales, Montevideo.
- SPASIUK, Chango (2014). Conferencia en el 7.º Encuentro de OMEP Argentina.
- CCEPI-UCC (2014). Marco curricular para los niños y las niñas uruguayos de 0 a 6 años.
- INAU (2014). Programa de Primera Infancia.
- RITCHER, K. (2009). Experiencia y génesis de lo artístico desde la primera infancia». En: *Grandes temas para los más pequeños*. Buenos Aires: OMEP, UNESCO.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A., y PUERTAS VELARDE, M. (2016). «El valor de lo público en Educación Infantil», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27446519006>>. ISSN 0213-8646.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós.
- SOTO, A., y VIOLANTE, R. (2006). *En el jardín maternal*. Buenos Aires: Paidós.



Ya casi nadie niega la necesidad del cambio educativo frente a las transformaciones que ha provocado el cambio de época y su impacto en las formas de aprender y de enseñar. No hay dudas de que el mundo ha cambiado mucho más rápidamente que las propuestas educativas. Existe una sensación de desfase entre lo que hacemos en las aulas y lo que necesitan las nuevas generaciones.

Sin comunidades educativas y liderazgos adecuados, que construyan el sentido del cambio, este nunca llegará al aula en sentido amplio. No se está impactando lo suficiente donde debe hacerse: en las interacciones cotidianas entre los actores de los centros.

Sin embargo, en distintos niveles y regiones de todo el Uruguay se generan experiencias que responden creativamente a los desafíos educativos de nuestro tiempo.

La Feria de Buenas Prácticas en Educación del Instituto de Educación Santa Elena ha congregado desde su inicio a centenares de docentes que se vuelven autores de sus innovaciones, las socializan con sus colegas y generan así un círculo de intercambio inspirador. Este libro recoge el relato de treinta de estas experiencias, presentadas en la edición 2017 de la Feria.

Más información y materiales en:
www.santaelena.edu.uy/publicaciones

ISBN: 978-9974-8412-4-6

