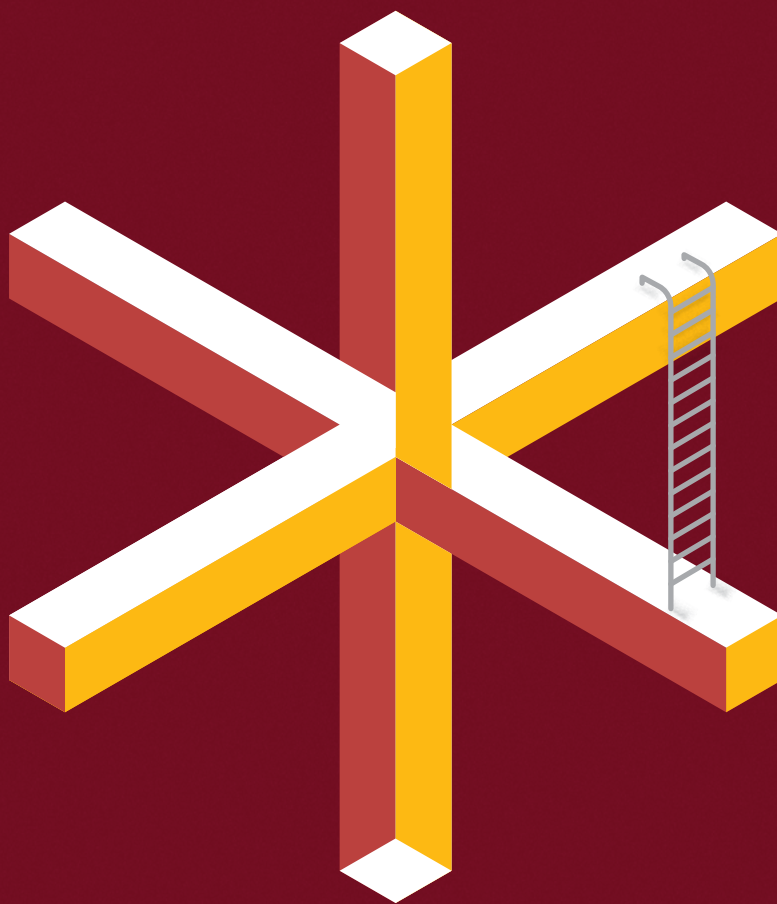


6

PENSAR **FUERA DE LA CAJA**

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INNOVADORAS



ISSN: 2393-7114

ISSN (en línea): 2393-7122

DICIEMBRE DE 2021



RED GLOBAL
de **APRENDIZAJES**



PENSAR FUERA DE LA CAJA

Volumen 6, diciembre de 2021

Publicación anual de la Red Global de Aprendizajes

AUTORIDADES

Administración Nacional de Educación Pública

Presidente del Consejo Directivo Central: Dr. Robert Silva

Directora General de Educación Inicial y Primaria: Dra. Mtra. Graciela Fabeyro

Directora General de Educación Secundaria: Prof. Jenifer Cherro Pintos

Director General de Educación Técnico Profesional: Ing. Juan Pereyra

Presidenta Directora General de Formación en Educación: Dra. Patricia Viera Duarte

Plan Ceibal

Presidente: Mag. Leandro Folgar

Consejo Académico

Consejo Directivo Central: Emy Soubirón

Dirección General de Educación Inicial y Primaria: Daniela Acosta

Directora General de Educación Secundaria: Paola Vilar

Dirección General de Educación Técnico Profesional: Karina Colnago

Consejo de Formación en Educación: Silvana Flecchia

Red Global de Aprendizajes: Claudia Brovetto

Coordinación editorial

Paul Cevallos, Maximiliano Xicart y Verónica Zorrilla de San Martín

Diseño y armado

Manosanta desarrollo editorial

Ilustración de tapa

Manuel Carballa

Corrección de estilo

Alejandro Coto

Imprenta

XXXXXXX

Depósito legal: XXX-XXX

ISSN: 2393-7114

ISSN (en línea): 2393-7122

Los autores declaran que sus respectivos artículos no han sido publicados anteriormente.

Las opiniones expresadas en los artículos son exclusiva responsabilidad de los autores.

Acceso a versión digital, números anteriores y convocatoria a próxima edición:

redglobal.edu.uy/pensarfueradelacaja

6

PENSAR
FUERA DE LA CAJA

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INNOVADORAS



ISSN: 2393-7114

ISSN (en línea): 2393-7122

DICIEMBRE DE 2021



RED GLOBAL
de APRENDIZAJES

TABLA DE CONTENIDOS

- 7** Presentación
- 13** Abreviaturas
- 15** **NUEVAS PEDAGOGÍAS: UNA MIRADA EXPERTA**
- 17** Nuevas estrategias de educación *transmedia*: las prácticas educativas y comunicacionales impulsadas por el Plan Ceibal en Uruguay.
El caso de la Red Global de Aprendizajes
Alessia Zucchetti, Coordinadora de Proyectos e Investigación, Fundación Ceibal
- 25** **NUEVAS PEDAGOGÍAS: EXPERIENCIAS NACIONALES**
- 27** Accionar educativo en época de pandemia
Laura Gomensoro y María José Delgado
- 35** Profe, ¡vení!: hoy te enseñamos nosotros
Tomás Prado
- 41** Desde el aula virtual aprendemos Historia a través de la cocina
Verónica Siragusa
- 45** Lerneá con *us*. Una alianza entre generaciones que enseñan y aprenden
Ana Celia Vignoli, María del Verdún Martínez

- 53** El proyecto educativo institucional como impulsor:
convirtiendo dificultades en oportunidades
María del Verdún Meroni, Tomás Prado
- 61** Muñeca quitapenas de cuarentena
Natalia Cabrera Sierra, Carina Casa, Leticia Duarte
- 69** Emoción, disfrute y aprendizaje en una salida didáctica
Mariela Echeverría de León, Inés Gómez Laborde
- 79** Diagnóstico de las 6C en Química
Raúl Britos, Anarella Gatto y Marcelo Gurin
- 87** Narrativas sobre las prácticas de evaluación formativa
en la virtualidad en Formación Docente
Análí Baráibar, Sonia Cerecetto, Fabiana Moreira, Sandra Trabuco
- 99** Entre libros y lectores: la biblioteca como activadora de lectura
Paola Suárez, Florencia Posse, Nancy Cabrera, Gonzalo Porley, Mauricio Perco
- 109** **CONTACTOS**

PRESENTACIÓN

El viernes 13 de marzo de 2020, el Gobierno nacional decretó la emergencia sanitaria en todo el país. Esta decisión política lo permeó todo, desde la vida pública y laboral hasta la vida privada y las relaciones personales. En particular, la escuela cerró físicamente por primera vez en la historia y en la memoria de la mayoría de estudiantes y educadores. De pronto, ya no había reunión física, ni tiempo, ni una idea clara de cómo seguir educando. Lo privado se hizo público cuando el aula entró a nuestras casas por videoconferencias y nos replanteamos preguntas fundamentales como el sentido y la función de la escuela y la necesidad de los vínculos.

La educación, especialmente, ha sido uno de los sectores en los que más movilización se ha generado. En Uruguay, uno de los países de la región en los que se logró sostener con éxito la educación formal, además de los recursos propios que el sistema ofrecía, fue fundamental la intervención activa y creativa de docentes, que asumieron

la situación como un reto y una oportunidad para innovar y experimentar nuevas prácticas. Rápidamente, la comunidad educativa en general respondió y se crearon alianzas tanto dentro como fuera del sistema educativo para articular esfuerzos y lograr definir algunas líneas orientadoras. Podríamos decir que tanto las primeras respuestas docentes como los aportes de expertos y las orientaciones de instituciones oficiales coincidieron en algunos elementos de manera casi unánime y natural:

- recuperar y sostener los vínculos;
- crear comunidades para fortalecer el aprendizaje y el apoyo;
- no trasladar directamente las prácticas de la presencialidad a la virtualidad;
- seleccionar y priorizar los contenidos curriculares;
- enfocarse en procesos formativos para la evaluación y no perder de vista el bienestar.

Ante esta situación, es lógico que los artículos presentados para la sexta edición de *Pensar Fuera de la Caja* estén casi todos marcados por la pandemia, los cambios, incertidumbres y reflexiones que esta ha acarreado. En todos ellos se materializan una o más de las orientaciones mencionadas y, en aquellos trabajos producto de implementaciones llevadas a cabo en un lejano 2019, podremos ver cómo los caminos recorridos por nuestras escuelas, en constante transformación, sentaron las bases para enfrentar con vigor, compromiso y competencia un desafío que aún hoy nos interpela.

En abril de 2020, un equipo técnico asesor de CODICEN publicó el informe *Sugerencias orientadoras de la ANEP para docentes y comunidades educativas en el marco de la emergencia sanitaria*, en el que se invitaba a construir modos alternativos que permitieran garantizar la educación como un derecho en el marco de la emergencia sanitaria (p. 4).

En coincidencia con los puntos mencionados, estas *Sugerencias orientadoras* ponen el foco en la importancia de mantener y sostener el vínculo entre docentes y estudiantes, vínculo que debería ser frecuente y que se soporta en el uso de diversas estrategias —sincrónicas o asincrónicas— que promuevan el trabajo colaborativo, la centralidad en el estudiante, y que propicien el encuentro y la alianza entre distintos actores institucionales (Equipo Técnico Asesor, 2020, p. 8).

La revista abre con un texto de Alessia Zucchetti sobre las estrategias de

comunicación e innovación multiplataforma impulsadas por Plan Ceibal y su proyecto Red Global de Aprendizajes entre 2020 y 2021. Dichas estrategias, además de incluir un componente importante relacionado con el uso de tecnologías, promueven el sostenimiento de los vínculos y la provisión de opciones para mantener la continuidad de la educación formal. Es una mirada breve a las posibilidades que tenemos como sistema y como proyecto.

Entre los artículos que forman parte de esta edición de *Pensar Fuera de la Caja*, encontramos dos que narran experiencias de enseñanza que buscaron sostener el vínculo. Por un lado, el trabajo de las docentes de la Escuela Técnica de Palermo, que cuentan cómo promovieron la integración entre estudiantes y docentes mediante una propuesta de trabajo creativo y comunicativo, y con la elaboración de un producto final que terminó siendo un objeto de compañía y apoyo. Así nació su «Muñeca quitapenas de cuarentena», inspirada en las muñecas quitapenas de Guatemala. En su artículo cuentan cómo pensaron el proceso de selección de los materiales, indumentarias para elaborar su muñeca y la historia que cada estudiante tuvo que hacer para acompañarla.

El artículo «Entre libros y lectores: la biblioteca como activadora de lectura», narra una serie de estrategias implementadas en el IFD de San José. Allí los bibliotecarios y la biblioteca acompañaron a los estudiantes, promovieron el uso de materiales audiovisuales

y redes sociales para sostener los vínculos y la narración como actividad fundamental de aprendizaje.

Otros dos artículos comparten experiencias que pusieron el foco en la comunidad, procurando recrear la institución en la virtualidad. En palabras de Axel Rivas se muestra cómo se crearon espacios de reflexión e intercambio virtuales a nivel institucional (Rivas, 2020, p. 11).

En «Accionar educativo en época de pandemia» se relata cómo la escuela N.º 66 de Montevideo actuó frente a la educación virtual, apelando al uso de la tecnología disponible: CREA, el programa de TV *Tiempo de Aprender*, PAM, Matific, celulares y un sitio web para establecer una constante comunicación con las familias y la comunidad. Se embarcaron en un proceso de formación de los docentes al interior de la institución, con encuentros periódicos para intercambio de experiencias en el uso de la tecnología. Este es un buen ejemplo de cómo un centro educativo, aplicando la rúbrica de centro, identifica sus necesidades y define objetivos concretos para desarrollar capacidades específicas.

El otro relato de una experiencia de trabajo en comunidades y de gestión del centro educativo en el marco de la emergencia sanitaria es el que presenta el artículo «El proyecto educativo institucional como impulsor: convirtiendo dificultades en oportunidades». Los autores describen su proyecto, llamado «Bitácora de Aprendizaje Liceo Villa Constitución 2020», en el que despliegan

una mirada metacognitiva institucional. Desarrollado gracias al trabajo coordinado de los docentes en el uso adecuado del aula virtual, promovió el aprendizaje basado en proyectos y la entrega de PC a alumnos, entre otras acciones, y tuvo una fuerte impronta de colaboración entre pares, donde los viejos profesores apoyaron a los noveles docentes.

También encontraremos artículos que narran experiencias de rediseño didáctico, es decir, de docentes que procuraron no replicar en la virtualidad las modalidades de la clase presencial. Nos referimos a experiencias que hicieron un recorte de contenido y priorizaron competencias y habilidades necesarias. Es el caso de «Desde el aula virtual aprendemos Historia a través de la cocina», en que la docente narra cómo se transformó una práctica ya instalada en el liceo N.º 71 de Montevideo, la «cocina pedagógica», a un formato virtual que implicó el trabajo colaborativo entre los docentes partiendo del interés de los estudiantes.

En el mismo sentido, el «Diagnóstico de las 6C en Química» muestra cómo los docentes ajustaron sus prácticas a la necesidad de sostener el vínculo y el trabajo en el laboratorio de Química en el marco de la pandemia. En su artículo, los autores comparten el diseño de una lista de cotejo sobre procesos y acciones propias del laboratorio que utilizaron como herramienta de observación para identificar la relación de cada elemento con competencias como pensamiento crítico, comunicación y ciudadanía.

El último de este grupo de artículos vinculados con la pandemia pone el acento en la evaluación formativa. Es un trabajo del IFD de la Costa llamado «Narrativas sobre las prácticas de evaluación formativa en la virtualidad en formación docente». Las docentes proponen una serie de opciones para incorporar la evaluación formativa, como la creación de contenidos audiovisuales, foros de intercambio y el diseño de materiales didácticos como estrategias para acompañar la aplicación de conocimientos y desarrollo de competencias a la vez que se evalúan los progresos.

Otro grupo de tres artículos, cuyas experiencias se desarrollaron antes de la pandemia, nos muestran cómo un elemento clave del aprendizaje profundo está vinculado con ideas y lineamientos que hoy consideramos fundamentales, no solo para sostener el contexto de inestabilidad relativa, sino para repensar la educación que queremos construir.

El pilar *alianzas para el aprendizaje* se basa en la ampliación de la práctica educativa en términos de quiénes participan en las experiencias y su aporte a los aprendizajes construidos de manera colectiva. A su vez, la construcción y sostén de estos vínculos conforman una red de interacciones y comportamientos, de los que surgen naturalmente ambientes ricos para fomentar el bienestar de las comunidades, el aprendizaje y la motivación.

Conoceremos la experiencia «Profe, ¡vení!, hoy te enseñamos nosotros», del Liceo de Villa Constitución, en la que la alianza creada

consistió en una inversión de roles: los alumnos prepararon una jornada en el pueblo Saucedo que consistió en llevar allí a los docentes para que vieran todo lo que hacen en su contexto de ruralidad, y fueron ellos quienes *enseñaron* a los profesores. De tal modo, se eliminó la distancia entre el docente como *el que sabe* y el alumno como *el que no sabe*. Todos se convirtieron en alumnos y todos se convirtieron en docentes.

De modo similar, en el artículo titulado «Lerneá con us. Una alianza entre generaciones que enseñan y aprenden» hay una inversión de roles, solo que en esta oportunidad alumnos de secundaria tuvieron el desafío de enseñar inglés a estudiantes de primaria en escuelas rurales. En esta actividad no solo se experimenta el aprendizaje desde *otro lugar*, sino que se hace necesario establecer bases para la creación de los vínculos, como el conocimiento de la audiencia y la búsqueda de los mejores modos de comunicar y conectar con *ese otro*.

En el tercer trabajo, «Emoción, disfrute y aprendizaje en una salida didáctica», se da cuenta de un recorrido de quince años en el que los docentes han utilizado el aprendizaje experiencial como base para el estudio de temas como la conservación y la biodiversidad. Con un enfoque interdisciplinario y énfasis en el trabajo colaborativo, los estudiantes tienen entre sus retos crear contenido audiovisual, tomar muestras para experimentos reales y utilizar herramientas de observación para discutir y compartir

sus descubrimientos. Una muestra clara de que el aprendizaje está atravesado por un importante eje social.

Estos diez trabajos son una pequeña muestra de lo que día a día ocurre en centros educativos uruguayos que trabajan en la reformulación de sus prácticas. En estos tiempos de movimiento, cambio e incertidumbres, reunirnos a conocer y reconocernos enriquece lo que somos.

Equipo Red

REFERENCIAS

- DILLON, A. (2020, 26 de mayo). Pedagogía de la excepción: 5 claves para pensar la educación en la pandemia. *Agenda Educativa*. Recuperado de <<https://agendaeducativa.org/pedagogia-de-la-excepcion-5-claves-para-pensar-la-educacion-en-la-pandemia>>.
- EQUIPO TÉCNICO ASESOR. (2020). *Sugerencias orientadoras de la ANEP para docentes y comunidades educativas en el marco de la emergencia sanitaria*. Montevideo: ANEP-Plan Ceibal. Recuperado de <<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/abril/200420/Informe%20Comisio%CC%81n%20Abril%202020%20v7.pdf>>.
- RIVAS, A. (2020). Pedagogía de la excepción. ¿Cómo educar en la pandemia? Buenos Aires: Universidad de San Andrés. Recuperado de <https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.pdf>.

ABREVIATURAS

6C seis competencias globales: carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico.

AAP actividades de aprendizaje profundo

CIC ciclo de investigación colaborativa

NPAP Nuevas Pedagogías de Aprendizaje Profundo

NUEVAS PEDAGOGÍAS: UNA MIRADA EXPERTA

NUEVAS ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN *TRANSMEDIA*: LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y COMUNICACIONALES IMPULSADAS POR EL PLAN CEIBAL EN URUGUAY. EL CASO DE LA RED GLOBAL DE APRENDIZAJES*

ALESSIA ZUCCHETTI, COORDINADORA
DE PROYECTOS E INVESTIGACIÓN, FUNDACIÓN CEIBAL

INTRODUCCIÓN¹

La disrupción pedagógica generada a partir de la pandemia de covid-19 impuso nuevas necesidades a los sistemas educativos a nivel mundial. Inicialmente, el cierre de las escuelas en 2020 y 2021 llevó a los gobiernos a recurrir a la educación digital y a generar múltiples esfuerzos para lograr la

articulación de planes y programas de contingencia capaces de garantizar la continuidad pedagógica. En este contexto, el extenso y sólido desarrollo de la educación digital en Uruguay a través del Plan Ceibal (Proyecto de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea), no solo posibilitó la rápida implementación de

* Este artículo fue publicado originalmente en *Misceláneas Educativas*. Véase Zucchetti (2021, julio 1).

1 Agradezco a Claudia Broveto (gerente, Red Global de Aprendizajes en Uruguay) y Ramón Silveira (coordinador ejecutivo, Red Global de Aprendizajes) por su tiempo y valiosos aportes para este artículo.

estrategias de contingencia, sino que también permitió avanzar en el desarrollo y la adopción de enfoques multiplataforma y *transmedia* novedosos en el nivel pedagógico, logrando así articular nuevas iniciativas y proyectos educativos.

El ecosistema generado por el Plan Ceibal durante sus catorce años de existencia permitió poner a disposición de los docentes, estudiantes y familias múltiples herramientas y servicios *online*, plataformas digitales y contenidos en un nuevo contexto de aprendizaje. Asimismo, durante el último año, esta estrategia se consolidó y permitió avanzar en la integración, el desarrollo y la utilización de contenidos *transmedia*. Entre los recursos utilizados se destaca no solamente el uso de la televisión a nivel educativo y a través de programas específicos, sino también la integración de situaciones, medios y lenguajes nuevos para expandir relatos que conforman un ecosistema educativo y comunicacional multiplataforma.

El caso de la Red Global de Aprendizajes —uno de los principales programas del Plan Ceibal— representa un claro ejemplo de esta rápida evolución en el uso de las narrativas *transmedia* en la educación, integrando algunos de los elementos tradicionales de este enfoque junto a mecanismos pedagógicos que permiten fomentar los procesos de aprendizaje, el desarrollo de competencias, la motivación de los

estudiantes y el rol proactivo de estos en el proceso. De igual manera, la construcción, utilización y distribución del conocimiento han adquirido nuevos matices, mayor flexibilidad y riqueza.

El presente artículo analiza tres proyectos desarrollados por la Red Global de Aprendizajes en el marco del Plan Ceibal. Específicamente, se explora la integración de formatos televisivos a través de tres programas: los programas televisivos desarrollados en 2020 (*Tiempo de Aprender [TA]*, *C+* y *Tu Corto*), el programa *Aprendices*² y la primera novela educativa *transmedia* *Misterio de Cabo Frío*.³ A través de la presentación de los principales aspectos de la estrategia multiplataforma y *transmedia* desarrollada por el Plan Ceibal en el año 2020, se analizan los principales aspectos innovadores y la introducción de nuevos formatos pedagógicos y narrativos.

EL PLAN CEIBAL Y LA ESTRATEGIA MULTIPLATAFORMA Y *TRANSMEDIA* PARA LA EDUCACIÓN COMBINADA EN 2020

La estrategia «Ceibal en casa» fue implementada por el Plan Ceibal junto con la Administración Nacional de Educación

2 Para a mayor información acerca del Ciclo *Aprendices*: <https://aprendices.edu.uy/>.

3 Para a mayor información acerca del Desafío Profundo *Misterio de Cabo Frío*: <https://desafioprofundo.org/>.

Pública (ANEP) en marzo de 2020, con el objetivo principal de garantizar la continuidad pedagógica en Uruguay frente al cierre de las escuelas. La estrategia se caracteriza por combinar múltiples plataformas, herramientas *online* y contenidos educativos para tres públicos objetivo: docentes, estudiantes y familias (Zucchetti y Montaldo, 2020).

Entre sus particularidades se encuentra la transformación realizada por el Plan Ceibal de soluciones educativas creadas para complementar las instancias de enseñanza presencial a una modalidad enteramente de educación a distancia (Ripani, 2020, p. 1). Dicha transformación implicó no solo generar las condiciones técnicas necesarias, sino además desarrollar instancias de formación y capacitación para docentes, así como modalidades de acompañamiento para las familias en un contexto en el cual el hogar adquirió un rol predominante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Se destacan, entre los elementos puestos a disposición, el sistema de gestión de aprendizaje (CREA), plataformas adaptativas para la enseñanza de Matemática, bibliotecas digitales, recursos educativos abiertos, contenidos *online* adaptados al currículo, entre otros. CREA fue uno de los principales insumos utilizados en el marco de la estrategia. El sistema contaba previamente con herramientas de comunicación, plataformas digitales de aprendizaje, un número superior a 173.000 recursos educativos, a

lo cual se unió la videoconferencia (Ripani y Muñoz, 2020, p. 20).

Asimismo, se buscó generar las condiciones necesarias de infraestructura y conectividad para facilitar el acceso a los recursos para estudiantes en contextos desfavorecidos y zonas rurales. Para ello, se adoptaron soluciones *ad hoc* a través de acuerdos de cooperación entre distintas áreas de gobierno y en algunos casos también con el sector privado. Entre estos se destacan los acuerdos con ANTEL (Administración Nacional de Telecomunicaciones), proveedor nacional de internet fijo y móvil, y la empresa de telecomunicaciones Claro (Ripani y Muñoz, 2020, p. 35). Estos acuerdos permitieron el acceso a contenidos del Plan Ceibal sin costo para los usuarios o con tarifas reducidas (Ripani y Muñoz, 2020, p. 35; Zucchetti y Montaldo, 2020).

El rápido y efectivo desarrollo de la estrategia «Ceibal en casa» fue posible por el alto nivel de penetración de internet en los hogares en Uruguay, que alcanza a 88% a nivel general y 93% en hogares con niños de 14 años o menos (Ripani y Muñoz, 2020, p. 20).

Este enfoque incorporó un elemento nuevo en el ecosistema del Plan Ceibal hasta la fecha: el recurso de la creación de programas televisivos con contenidos pedagógicos. No obstante el uso de la televisión en la educación ha adquirido un nuevo significado en muchos países, el caso de Plan Ceibal representa un ejemplo interesante

en la combinación y utilización de nuevos enfoques y formatos narrativos.

LA INTEGRACIÓN DE NUEVAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y FORMATOS COMUNICACIONALES. EL CASO DE LA RED GLOBAL DE APRENDIZAJES: DE LA TELEVISIÓN EDUCATIVA A NUEVOS FORMATOS PEDAGÓGICOS Y NARRATIVOS

La estrategia multiplataforma y *transmedia* desarrollada por el Plan Ceibal en 2020 permitió abordar dos ejes distintos. Por un lado, se buscaba poner a disposición de los usuarios recursos curriculares vinculados al trabajo en el aula capaces de abordar la ausencia de clases presenciales a consecuencia del cierre de las escuelas. Por otro lado, actividades, recursos y formatos fuera de lo curricular.

En este contexto se destaca el trabajo impulsado por la Red Global de Aprendizajes. Se trata de una iniciativa pedagógica internacional y colaborativa, focalizada en promover nuevas pedagogías de aprendizaje a través de un marco común de acciones, actividades e investigación. La iniciativa es desarrollada en Uruguay a través de ANEP y Plan Ceibal desde el año 2014, junto con otros nueve países: Australia, Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Holanda, Nueva Zelanda, Hong Kong, Japón y Taiwán. Entre los principales ejes de trabajo se encuentran el desarrollo de capacidades y las nuevas mediciones (Cobo, Brovetto y Gago, 2016). En el primer caso, se apunta al desarrollo de conocimiento colectivo en

las áreas de gestión de cambio y liderazgo, aprendizaje basado en proyectos colaborativos y nuevas métricas (Cobo, Brovetto y Gago, F., 2016). Se destaca la generación de experiencias basadas en la resolución de problemas y la promoción del desarrollo de competencias transversales en los estudiantes denominadas las 6C: creatividad, comunicación, colaboración, pensamiento crítico, carácter y ciudadanía. Dicho trabajo se enmarca en el enfoque pedagógico desarrollado por la Asociación Global de Nuevas Pedagogías de Aprendizaje Profundo «New Pedagogies for Deep Learning» (Red Global de Aprendizajes, 2019).

Asimismo, este enfoque es contextualizado según las características de los sistemas educativos de cada país participante y, en particular, del trabajo realizado con las redes de escuelas, docentes y referentes interesados en participar en la iniciativa (Cobo, Brovetto y Gago, 2016). En el caso de nuevas mediciones, se destaca la relevancia de que los docentes utilicen mecanismos e instrumentos innovadores para la evaluación de competencias transversales (Red Global de Aprendizajes, 2019).

La Red Global de Aprendizajes representa uno de los principales ejemplos en el proceso de exploración e integración de nuevos recursos multimedia y formas de comunicación innovadoras, con el objetivo de acercar el conocimiento a los estudiantes y docentes. Esto se evidencia en muchas de las actividades desarrolladas por el proyecto desde sus

inicios, enfocadas en introducir elementos novedosos e innovadores, recurrir a nuevos formatos de interacción y comunicación con los centros, estudiantes y docentes, así como generar instancias de producción de conocimiento colaborativo.

En este contexto, durante el año 2020 los equipos de la Red Global tuvieron un rol central en la producción y la generación de contenidos televisivos. Con estas características, uno de los principales ejes de trabajo consistió en la producción de tres programas en colaboración con la Televisión Nacional de Uruguay (TNU) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), denominados *Tiempo de Aprender (TA)*, *C+* y *Tu Corto*.

El recurso de la televisión con finalidades educativas surge de la necesidad de alcanzar una mayor cantidad de estudiantes y ofrecer nuevas modalidades de encuentro con un enfoque pedagógico activo (Brovetto, 2020). Entre las particularidades de la estrategia adoptada se destaca que no se buscó sustituir la presencialidad a través del recurso televisivo, sino generar espacios alternativos de aprendizaje capaces de favorecer el desarrollo de competencias para el siglo XXI (Zucchetti, 2020; Brovetto, 2020).

Los programas poseen distintos formatos, objetivos y público destinatario. No obstante esto, en todos los casos se evidencia un enfoque multiplataforma y *transmedia* que articula nuevos ambientes de aprendizaje a través de la combinación de segmentos televisivos con formatos innovadores,

propuestas web y la utilización de redes sociales para favorecer la interacción con estudiantes y docentes.

En el caso de *TA*, el formato se enfoca en promover el aprendizaje junto con las familias (Silveira, Brovetto y Zorrilla, 2020), desarrollando estrategias para el trabajo colaborativo en el hogar. Por otro lado, el programa *C+* apunta a presentar desafíos para los estudiantes de educación media, utilizando las redes sociales y generando un entorno de aprendizaje en un ambiente *gamer*. El certamen intentó fomentar el intercambio en un contexto de educación combinada (Ripani y Muñoz, 2020, p. 28). Finalmente, *Tu Corto* coloca a los estudiantes en el rol de productores y les brinda la posibilidad de producir contenido en formato de cortometrajes.

El aprendizaje generado a través de los programas televisivos evidenció las oportunidades de avanzar en el desarrollo de formatos narrativos *transmedia* con diferentes objetivos respecto a las producciones previas. De esta manera surgieron dos nuevas iniciativas: el programa *Aprendices* y *Misterio de Cabo Frío*, la primera novela educativa *transmedia*.

Aprendices es un ciclo de entrevistas producido por la Red Global de Aprendizajes que presenta a personalidades destacadas de Uruguay en ámbitos como el arte, la tecnología, la academia, entre otros. La primera temporada comenzó a desarrollarse durante 2020 con el objetivo de realizar un lanzamiento mensual desde junio a noviembre

de 2021.⁴ El ciclo consiste en ocho episodios de 20 minutos de duración cada uno, en el que los invitados comparten sus experiencias y anécdotas profesionales y personales. La particularidad del formato narrativo se encuentra en la presentación de experiencias que evidencian y permiten analizar aspectos relevantes del sistema educativo, la importancia de la formación formal y no formal, así como de las competencias transversales necesarias para la vida.

Por otro lado, en el marco de una de las iniciativas de la Red Global de Aprendizajes denominada «Desafío profundo», surgió *Misterio de Cabo Frío*, la primera novela narrativa *transmedia*.⁵ Los *desafíos profundos* son parte del trabajo desarrollado por la Red Global junto al Plan Ceibal y ANEP de forma anual desde el año 2015. En 2021, el desafío profundo anual apunta a producir ficción con componentes lúdicos (un juego) basado en desafíos crecientes y orientado a los adolescentes. El proyecto incluye un libro de seis capítulos narrados por el cineasta uruguayo Guillermo Lockhart, la radionovela que se incluirá próximamente en el canal Spotify de Plan Ceibal y el juego. A través del relato y de distintos retos, los estudiantes pueden

crear su propia historia y acceder a desafíos relacionados con el ajedrez y el pensamiento computacional, entre otros. Por otro lado, los docentes pueden codiseñar las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes y acompañarlos en el proceso.⁶

CONCLUSIONES Y ENSEÑANZAS

Las iniciativas desarrolladas desde 2020 por la Red Global de Aprendizajes evidencian una clara profundización en términos de conocimiento teórico y práctico acerca de la utilización de formatos comunicacionales y narrativos *transmedia*, con objetivos y mecanismos pedagógicos innovadores. Desde el recurso de los programas televisivos es posible evidenciar cómo la producción *transmedia* ha avanzado en su desarrollo, combinando las tecnologías digitales y sus lenguajes propios junto a otros provenientes de múltiples medios como la televisión, la radio, los videojuegos, entre otros.

En el caso de los programas televisivos, no solo no se buscó sustituir las actividades curriculares presenciales, sino que se optó por generar nuevos espacios en un medio no utilizado hasta el momento para favorecer el acompañamiento de los estudiantes y sus familias durante el cierre de las escuelas, y

4 El primer episodio de *Aprendices* se estrenó el 18 de junio de 2021 y se encuentra disponible en <https://aprendices.edu.uy>.

5 El estreno de *Misterio de Cabo Frío* se realizó el 28 de mayo de 2021. Los capítulos están disponibles en <https://desafioprofundo.utec.edu.uy>.

6 El proyecto es parte de la colaboración entre ANEP, Plan Ceibal, la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC).

se promovió asimismo el desarrollo de competencias transversales.

Por otro lado, el desarrollo de formatos narrativos como el programa *Aprendices* o el desafío profundo *Misterio de Cabo Frío* mantienen los principales aspectos de los enfoques teóricos de las narrativas *transmedia*, o sea, los distintos lenguajes utilizados, la combinación de plataformas y medios, el rol proactivo de los participantes como consumidores y productores de contenidos, la interactividad, la profundidad del relato narrativo original y la vinculación de este último en nuevas piezas narrativas (Atarama-Rojas y Menacho-Guirón, 2018; Scolari, 2014).

Las experiencias desarrolladas a través de los proyectos de la Red Global de Aprendizajes en el marco del Plan Ceibal muestran una exploración y reflexión constante acerca de cuáles espacios, lenguajes y formatos son susceptibles de utilización como herramientas pedagógicas que acompañen los mecanismos formales y curriculares, para crear así instancias que favorezcan el rol activo de los estudiantes y docentes en la generación de conocimiento.

Asimismo, los proyectos forman parte de un ecosistema multiplataforma y *transmedia* más amplio, capaz de combinar los conocimientos acerca de la educación digital y las tecnologías digitales en recursos y lenguajes como el televisivo, los componentes lúdicos y la gamificación, y de adaptarse a los desafíos de un nuevo contexto educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ATARAMA-ROJAS, T., y MENACHO-GUIRÓN, N. (2018). Narrativa transmedia y mundos transmediales: Una propuesta metodológica para el análisis de un ecosistema mediático, caso Civil War. *Revista de Comunicación*, 17(1). Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-09332018000100003>
- BROVETTO, C. (2020, agosto). *La integración de la televisión educativa en Uruguay: la experiencia de Plan Ceibal y ANEP. Escuela de Invierno 2020*. Montevideo.
- COBO, C., BROVETTO, C., y GAGO, F. (2016). Red Global de Aprendizaje Profundo: el caso de Uruguay. En: *Digital Inclusion: Transforming Education Through Technology* (pp. 71-82). Massachusetts: Office for Digital Learning/MIT. Recuperado de <<https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/174>>.
- RED GLOBAL DE APRENDIZAJES (2019). *Cuadernillo de trabajo 2019*. Recuperado de <<https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/pdf/RGA%20-%20cuaderno%202019%20-%20web.pdf>>.
- RIPANI, M. F. (2020). *Uruguay: Ceibal en Casa (Ceibal at home)*, Education continuity stories series. París: OECD Publishing.
- RIPANI, M. F., y MUÑOZ, M. (eds.) (2020). *Plan Ceibal 2020: Desafíos de innovación educativa en Uruguay*. Montevideo: Fundación Ceibal. Recuperado de <<https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/47>>.

- SCOLARI, C. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de cultura digital 2014*. Recuperado de <https://www.socialnautas.es/wp-content/uploads/2016/10/6Transmedia_CScolari.pdf>.
- SILVEIRA, R., BROVETTO, C., y ZORRILLA, V. (2020). La televisión como excusa: Explorando ambientes transmedia. *+Aprendizajes*, 2(4), 24-28. Recuperado de <<https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/45>>.
- ZUCCHETTI, A. (2021, julio 1). Nuevas estrategias de educación transmedia: las prácticas educativas y comunicacionales impulsadas por el Plan Ceibal en Uruguay. El caso de la Red Global de Aprendizajes [Publicación en blog]. *Misceláneas Educativas*. Recuperado de <<https://pedagogia.ubp.edu.ar/2021/07/01/nuevas-estrategias-de-educacion-transmedia-las-practicas-educativas-y-comunicacionales-impulsadas-por-el-plan-ceibal-en-uruguay-el-caso-de-la-red-global-de-aprendizajes>>.
- ZUCCHETTI, A. (2020). La educación combinada: enseñanzas y reflexiones de la Escuela de Invierno. Un nuevo escenario educativo: los desafíos del COVID-19 y la transición hacia una educación combinada. *+Aprendizajes*, 2(4), 28-31. Recuperado de <<https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/45>>.
- ZUCCHETTI, A., y MONTALDO, M. (2020). Una estrategia multimedia en nuevos contextos educativos: La experiencia de Plan Ceibal. *#Habilidades21 en América Latina y el Caribe, Banco Interamericano de Desarrollo*. Recuperado de <<https://blogs.iadb.org/educacion/es/experienciaplanceibal/>>.

NUEVAS PEDAGOGÍAS: EXPERIENCIAS NACIONALES

ESCUELA N.º 66 «JOSÉ BELLONI», MONTEVIDEO

ACCIONAR EDUCATIVO EN ÉPOCA DE PANDEMIA

LAURA GOMENSORO Y MARÍA JOSÉ DELGADO

RESUMEN

La Escuela N.º 66 «José Belloni» es una escuela urbana común de Montevideo y desde el año 2016 integra la Red Global de Aprendizajes. Gran parte de su grupo docente tiene antigüedad en la institución educativa y da cuenta de un colectivo que se conoce y trabaja en equipo. Las alianzas y el apalancamiento digital tienen un gran protagonismo. Ya antes de la pandemia se utilizaban recursos digitales como el sitio web de la escuela,¹ el canal de YouTube,² correo electrónico, Espacio Ceibal, radio escolar y Recursos Educativos Abiertos de Plan Ceibal, y esto hizo que se pudiera seguir adelante en tiempos tan difíciles.

Aquí se presenta parte de las estrategias del accionar docente en la pandemia, como el trabajo colaborativo entre docentes, las reflexiones en conjunto a partir de la propuesta mediática «ENLACEvivo. Intercambio en tiempos de reinventar la clase», que se convirtió en un catalizador para los docentes y en donde lo digital pasó a ser el nuevo ecosistema de aprendizaje. Se tomaron todos los recursos digitales Ceibal disponibles para adaptarse al cambio: el aula virtual CREA y su videoconferencia, PAM, Matific, el programa *Ta, Tiempo de Aprender*, audios y videos creados por los docentes que daban andamiaje a las actividades, el sitio web de la escuela y el proyecto institucional de la radio escolar que debió ser modificada para adaptarse a esta nueva situación. Lo destacable es que desde el comienzo de la virtualidad se pudo trabajar y hubo respuestas de las familias. Se hizo lo posible por llegar a los alumnos; la directora y la secretaria dispusieron de dos teléfonos celulares para conocer la situación de las familias que tenían dificultades en acceder a CREA y brindarles soluciones. Aquí se combinaron lo que Fullan llama tres fuerzas: creación de condiciones

1 <<https://escuelajbelloni.wixsite.com/escuela66>>.

2 <<https://www.youtube.com/channel/UCaP0dlY5nZGuSEaCBMhMuMA/videos>>.

para el cambio, tecnología y pedagogía. Los cuatro pilares para las nuevas pedagogías estuvieron presentes y fueron fundamentales.

Palabras clave: colaboración, TIC, transmedia, liderazgo.

APRENDIENDO A EDUCAR EN LA PANDEMIA

El 13 de marzo de 2020 se declaró emergencia sanitaria por la aparición del covid-19 en Uruguay y se cerraron las instituciones educativas del país hasta nuevo aviso. Desconocíamos que se volvería a la presencialidad el 29 de junio.

La necesidad del distanciamiento social dio lugar a una reformulación en el sistema educativo, donde el Plan Ceibal tuvo el total protagonismo, ya que pasó de ser un complemento de la educación presencial al nuevo ecosistema de aprendizaje, lugar de comunicación entre docentes-alumnos-familia. (Ripani, 2021)

Desde la Dirección se cultivó una cultura colaborativa: reuniones por videoconferencia para repensar la continuidad, uso del sitio web de la escuela para publicar las actividades por grado y un tutorial para utilizar CREA (Gomensoro, 2020). Se solicitó revisar los comunicados de GURÍ Familia y se invitó a mandar fotos para publicarlas en el sitio web de la escuela (figura 1). Los profesores de danza Y. Bach y L. Gelpi (2020) grabaron una coreografía para hacer en familia.

Mediante el uso de dos líneas celulares administradas por la secretaria y la directora, muchas familias comunicaron que tenían poco acceso a internet y que no podían realizar las actividades de CREA, y menos aún si estas tenían videos. Por ello se resolvió continuar con la modalidad de cargar actividades en la página web. Durante ocho semanas se mantuvieron las dos modalidades.

Se lideró al equipo docente en un proceso de aprendizaje para mejorar la enseñanza, un aprendizaje en conjunto sobre lo que funciona y lo que no en este nuevo contexto. Por ello los docentes comenzaron a utilizar una de las estrategias mediáticas (Fundación Ceibal, 2020) del Plan Ceibal, llamado «ENLACEvivo: intercambio en tiempos de reinventar la clase», donde había entrevistas a especialistas para orientar y repensar estrategias pedagógicas en este nuevo contexto (Red Global de Aprendizajes, 2021). Fue un gran apoyo para los docentes, que luego de las transmisiones compartían opiniones acerca de estas. Además, dos veces por semana los docentes se reunían por videoconferencia para llegar a acuerdos en su accionar educativo. En el grupo de CREA de la escuela ya se compartían recursos didácticos desde años anteriores; el trabajo colaborativo mediado en CREA ya estaba instalado desde antes.

El aprendizaje cooperativo entre el alumnado estuvo presente en gran parte de las actividades, habilitado por temas de discusión, que alentaban la participación y

Imagen 1 y 2: Espacio de CREA de la escuela

15 DE MARZO:
Invitamos a realizar las actividades en el aula virtual en <https://estudiantes.ceibal.edu.uy/>
Haz clic en CREA y luego en CURSOS.
El usuario y clave es el número de cédula del alumno/a sin puntos ni guion.
Haz clic en la imagen para entrar.



Trabajando desde casa.
(Se agradece mandar las fotos en horizontal)



el diálogo. Cada grupo tenía un encuentro sincrónico una vez por semana, a través de la videoconferencia de CREA.

El profesor de danza tuvo su participación en cada aula, en donde los alumnos compartían sus coreografías y es que «bailar en la escuela es tan importante como aprender matemáticas». (Robles, 2018)

En mayo se hizo entrega de las computadoras a primer y tercer años, se repartieron

Tabla 1: Rúbrica de centro 2020

DIMENSIÓN	INICIAL	EMERGENTE	COMPETENTE	AVANZADO
Visión y objetivos				
Liderazgo				
Cultura colaborativa				
Profundizar el aprendizaje				
Nuevas mediciones y evaluación				
Apalancamiento digital				

los libros de textos y cuadernillos de trabajo en formato papel.

Desde la Dirección se realizaba un seguimiento semanal de los alumnos en el aula virtual CREA.

En mayo se realizó la primera sala de la RGA por videoconferencia. Allí se analizó y discutió la rúbrica de centro (tabla 1). En la dimensión «Visión y objetivos» nos situamos en *emergente*; las estrategias y metas hacia el aprendizaje profundo estaban formalmente delineadas y articuladas. En algunos casos se observó una situación *avanzada*. En este punto hubo un debate entre los docentes, ya

que hasta el 2019 nos situábamos en *competente*, pero en este nuevo contexto sentíamos que los objetivos había que adecuarlos y tomar nuevas medidas, por eso se decidió ubicarnos en *emergente*.

Los acuerdos fueron: aumentar la cantidad de alumnos en CREA; trabajar para aumentar la autonomía; cambiar la modalidad de la radio: primero grabar y después transmitir; organizar la etapa presencial para mantener la burbuja.

El primer radio fue protagonizada por las maestras, algunas con entrevistas a los escritores Aixalá y Berocay, y se invitó

a los alumnos a participar, por CREA y por WhatsApp. Alumnos de sexto año utilizaron la videoconferencia del aula virtual para grabar la transmisión. Una de las consecuencias de la actividad fue que llamó la atención de la prensa y en abril *La Diaria* publicó una entrevista a la maestra directora María José Delgado, con el título «El uso de la radio en la escuela: una forma de dar valor a la palabra y la escucha» (Álvarez, 2020) y la maestra Laura Gomensoro fue entrevistada en el programa *Ta, Tiempo de Aprender* para contar sobre este proyecto radial (ANEP, Plan Ceibal y TNU, 2020a). Este programa de televisión fue un proyecto audiovisual de aprendizaje llamado «Ceibal en casa» que comenzó a emitirse por canal TNU el 8 de junio, dirigido a alumnos de educación primaria y media. Ya el 8 de julio nuestra escuela había sido noticia en el programa con un video de baile para recibir a los alumnos. En setiembre, Repapel participó en el programa y compartió el proyecto de gestión participativa de residuos desarrollado en nuestra escuela (ANEP, Plan Ceibal y TNU, 2020b). Y en noviembre, alumnas de sexto año participaron en el segmento «La voz de los protagonistas» (ANEP, Plan Ceibal y TNU, 2020c), contando sobre el proyecto de arte contemporáneo realizado en clase, en el cual colaboró la artista nacional María Clara Rossi (2021).

En el mes de junio, la Dirección guio a los docentes para obtener la voz de los padres a través de una encuesta familiar llamada

«Educación a distancia». Se les realizaron las siguientes preguntas: 1. Año que cursa el alumno/a; 2. ¿Cómo vieron esta experiencia en sus hijos?; 3. ¿Cómo la vivieron ustedes (los adultos)? De ese modo nos informamos sobre las experiencias que se habían dado en los diferentes grados y cómo estaban viviendo esta nueva modalidad de enseñanza y aprendizaje. Esta encuesta fue un insumo para tomar decisiones desde el colectivo docente.

El 29 de junio comenzó la etapa semipresencial. A partir de entonces, la asistencia a la institución educativa fue opcional. Cada grupo quedaba dividido en dos subgrupos, asistirían a clases dos veces por semana y el miércoles se usaba para desinfectar el lugar.

Las familias fueron convocadas a través de videoconferencias de CREA.

En setiembre llegaron practicantes de Magisterio de primer año, quienes permanecieron por dos semanas para observar y aprender cómo trabajamos. Esta experiencia había comenzado en 2019.

En noviembre, solo los sextos años comenzaron a asistir todos los días y la escuela se preparó para ello adaptando lugares.

También en noviembre alumnas de sexto dieron un examen de Inglés para certificar sus aprendizajes y algunos alumnos participaron en el concurso «La voz de niños y jóvenes» de Ceibal en Inglés.

En 2021 comenzaron las clases con presencialidad plena, con el cumplimiento del protocolo sanitario. Pero el 23 de marzo hubo que retornar a la educación a distancia, debido

a la cantidad de alumnos y docentes en cuarentena. El 24 de marzo Políticas Lingüísticas de ANEP comunicó que las alumnas de sexto año habían aprobado el examen de Inglés, alcanzando el nivel «*Elementary*». El 30 de ese mes el Gobierno suspendió la presencialidad en todos los niveles de enseñanza.

A diferencia del año anterior, las videoconferencias se realizarían todos los días con una duración mínima de 30 minutos en cada clase.

A principios de abril llegó al grupo docente la consulta sobre si se aceptaría cambiar de *escuela común* a *escuela de práctica*, lo cual tuvo una total aceptación y alegría por el nuevo desafío. Hubo una reunión por videoconferencia con la inspectora de Práctica, la cual brindó los lineamientos para la acción. A su vez, cada grado mantuvo una videoconferencia con la inspectora de Común y docentes de otras escuelas, en la que se compartieron ideas de trabajo. Hasta el presente se continúa con la educación a distancia.

CONCLUSIÓN

Todo este trabajo tuvo como base los cuatro pilares de las nuevas pedagogías, que fueron fundamentales para que la enseñanza tuviese continuidad. Las asociaciones fueron una gran estrategia de enseñanza entre docentes-expertos-familias-estudiantes-centros educativos, utilizando un ambiente virtual y/o presencial. La tecnología se transformó en el nuevo ecosistema de aprendizaje que permitió sostener el vínculo pedagógico y humano. El

apalancamiento digital tuvo su protagonismo a través de la radio, el sitio web de la escuela, el correo, canal de YouTube, etcétera.

El aula virtual fue y es mediadora de la enseñanza y el aprendizaje, admitiendo un vínculo sincrónico y asincrónico. Los docentes hicieron un recorrido de reflexión y acción que permitió un trabajo colaborativo e hizo que los procesos de aprendizaje se profundizaran y potenciaron.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, C. (2020, abril 25). El uso de la radio en la escuela: una forma de «dar valor a la palabra y la escucha». *La Diaria*. Recuperado de <<https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/4/el-uso-de-la-radio-en-la-escuela-una-forma-de-dar-valor-a-la-palabra-y-la-escucha>>.
- ANEP, PLAN CEIBAL y TNU. (2020a, julio 15). *Ta, tiempo de aprender*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=so_AhcrGtM4&t=1988s>.
- ANEP, PLAN CEIBAL y TNU. (2020b, setiembre 2). *Ta, Tiempo de Aprender*. (La voz de los protagonistas: Repapel). Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=2bCwXLvLGvI>>.
- ANEP, PLAN CEIBAL y TNU. (2020c, noviembre 25). *Ta, Tiempo de Aprender*. (La voz de los protagonistas: Arte contemporáneo). Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=GculK1Bb354>>.
- BACH, Y., y GELPI L. (2020, marzo 30). *Quédate en casa (coreo para las familias)*. Recuperado

- de <https://www.youtube.com/watch?v=-TfdrE2nOG7Y&feature=emb_logo>.
- BELLONI. (2016). [canal de YouTube], <<https://www.youtube.com/channel/UCaP0dIY5nZGuSEaCBMhMuMA/videos>>.
- ESCUELA BELLONI. (2016). <<https://escuelajbelloni.wixsite.com/escuela66>>.
- FUNDACIÓN CEIBAL. (2020). Estrategia transmedia. Recuperado de <<https://fundacionceibal.edu.uy/desafios-innovacion-2020/estrategia-transmedia>>.
- GOMENSORO, L. (2020, marzo 20). *Aula virtual CREA de Plan Ceibal* [video]. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=VRknAa3dfIA>>
- RED GLOBAL DE APRENDIZAJES. (2021, abril 5). Noticias. #ENLACEvivo: edición especial con Michael Fullan. Recuperado de <<https://redglobal.edu.uy/es/articulo/enlacevivo>>.
- RIPANI, M.F. (2021). Plan Ceibal: actor clave en la nueva reconfiguración del sistema educativo. *Fundación Ceibal*. Recuperado de <<https://fundacionceibal.edu.uy/desafios-innovacion-2020/plan-ceibal-actor-clave>>.
- ROBLES, J. M. (2018, octubre 20). Ken Robinson: Bailar en la escuela es tan importante como aprender matemáticas. *El Mundo*. Recuperado de <<https://www.elmundo.es/papel/lideres/2018/10/20/5bc9ce-7746163f7e288b456e.html>>.
- ROSSI, M. C. (2021). <<https://www.mariaclararossi.com>>.

LICEO DE VILLA CONSTITUCIÓN, SALTO

PROFE, ¡VENÍ!: HOY TE ENSEÑAMOS NOSOTROS

TOMÁS PRADO

RESUMEN

La presente actividad de aprendizaje profundo tiene lugar en el Liceo de Villa Constitución, ubicado en el contexto rural del departamento de Salto, durante los meses de mayo a octubre de 2019. Docentes y estudiantes de Bachillerato prepararon una jornada rural en el pueblo Saucedo. En ella, los alumnos se convirtieron en los profesores, enseñaron las habilidades y conocimientos propios de la ruralidad a sus docentes, y resignificaron de este modo a su pueblo como un nuevo ambiente de aprendizaje. De ahí el título de esta actividad: «Profe, ¡vení!: hoy te enseñamos nosotros». Esta jornada permite ver cómo en las nuevas pedagogías todos se convierten en docentes y todos se convierten en alumnos. Un acercamiento vivencial a la vida del estudiante y una retroalimentación equilibrada con los docentes promueve nuevas alianzas entre estos, renovando las prácticas educativas en las que ambos enseñan y aprenden. Se transforma así el horizonte de *visibilidad* de los docentes y de los estudiantes, lo que favorece el diseño, la implementación y la conclusión exitosa de una actividad de aprendizaje profundo.

Palabras claves: alianzas de aprendizaje, ambientes de aprendizaje, aprendizaje profundo, ruralidad, saberes compartidos.

INTRODUCCIÓN

Villa Constitución se encuentra a 60 kilómetros al norte de la ciudad de Salto. Algunos de los alumnos que asisten al liceo allí, residen en dos poblados rurales: Palomas y Saucedo. Es normal para ellos y sus docentes compartir

parte del viaje de regreso, una media hora donde el bus se convierte en aula con ruedas y se dan las conversaciones más amenas.

Un día de mayo, Alejandro (alumno de cuarto año) comentó irritado que «los profes

no saben lo que nosotros pasamos ni lo que hacemos allá en el pueblo». Ciertamente, para los docentes de más años en el liceo este era un hecho difícilmente discutible, dada la alta rotación anual de profesores (74% en promedio) en los últimos cinco años.

Érika y Nuria, compañeras de Alejandro, se sumaron a la conversación y propusieron «hacer algo»: «habría que llevarlos a ustedes allá y que vean cómo es un día en el pueblo». Tomó fuerza la propuesta de una jornada rural donde los alumnos fueran los profesores que enseñaran y los docentes fueran los estudiantes que aprendieran.

Era el comienzo ideal para que «los docentes no solo se conviertan en alumnos, sino que también comiencen a ver el aprendizaje a través de los ojos de sus estudiantes» (Fullan y Langworthy, 2014, p. 13) y así alcanzar una nueva *visibilidad*.

Varias preguntas eran interpelantes: ¿conocen los docentes la realidad de los estudiantes?, ¿por qué unos conocimientos (los contenidos programáticos) opacan a otros?, ¿qué efectos generaría en los docentes verse aprendiendo de sus alumnos?, ¿qué aprendizajes produciría esto en los alumnos? La propuesta era tan tentadora como desafiante y necesaria.

IMPLEMENTACIÓN

Los docentes implicados en aquella conversación comprendieron que hacer real esa idea ayudaría a superar la distancia entre el docente que es «el que sabe» y los

estudiantes que son aquellos que poco tienen para enseñar, a la vez que se promovería una práctica docente contextualizada.

En abril se había proyectado el cortometraje *Ayuda a tu prójimo*. Aplicando una primera progresión de aprendizaje, se seleccionaron estas competencias y dimensiones:

- *Creatividad*: consideración y búsqueda de nuevas ideas.
- *Comunicación*: coherencia y rango de modalidades.
- *Pensamiento crítico*: experimentación, reflexión y acción.

Advertido el problema, se revisaron las tareas de los estudiantes de Palomas y Saucedo. Sus conocimientos mostraban un modo diferente de ver la vida, el trabajo, el prójimo.

«¿Y, profe, cuándo van a ir por el pueblo?», insistía Alejandro. Era momento de reunirse con los estudiantes y diseñar la jornada, y esto se hizo desde mayo a setiembre.

En la primera reunión quincenal, los estudiantes y docentes construyeron las metas de aprendizaje:

- Darnos cuenta de todo lo que conocemos (más allá de lo que dicen los programas) y comunicarlo a los demás.
- Conocer y valorar las raíces que forman nuestra identidad.
- Reflexionar sobre lo que sabemos y lo que no sabemos, tanto estudiantes como profesores.



Imagen 1: Reunión de codiseño

Fue impresionante la explosión de ideas: «¡Podemos dar clases de ensillar y montar!», «¡Yo le enseño a ordeñar y a hacer tortas fritas a la directora!», «¡Yo les enseño a enlazar!». El entusiasmo crecía y quedaba atrás aquella preocupación de Alejandro. Se propusieron también clases de pericón, ronda de leyendas, taba, naipes y mateada con guitarreada.

Ahora los estudiantes eran el «profesor Alejandro», la «profesora Érika», la «profe Loreley». Organizados en duplas y tríos, cada uno supo identificar la clase que le interesaba impartir.

Esto confirma que la tarea del docente es generar estudiantes *activadores* que desarrollan juntos sus competencias y producen conocimiento. Y constata que «el docente activador plantea una educación recíproca

donde docentes y alumnos aprenden uno del otro» (Pereyras, 2015, p. 11).

Se precisaba una fuerte alianza con las familias a fin de conseguir el salón comunal, la plaza, el transporte. Los estudiantes se autogestionaron distribuyéndose estas tareas y haciendo correr la voz entre sus docentes.

Llegado el día, entre entusiasmo e incertidumbres, los *profes* recibieron a caballo a sus *alumnos*, sugiriendo la primera clase. «Primero va el freno. Después se pone la pechera y el jergón —explicaron Elías y Alejandro durante la clase de ensillado— Después va la carona y el recado. La cincha ajusta el recado al cuerpo y, por último, va el cuero».

Les siguieron la clase de guitarreada en la que familiares participaron como *profes*



Imágenes 2, 3, 4, 5: Algunas actividades de la jornada

adjuntos, el ordeño, la naipeada, la cocina de tortas fritas, el armado del fuego y el asado, para el que las familias aportaron carne, verduras, leña y el mejor arroz con leche.

«¡Yo me encontré de noche con la Aparecida del paso, pero no hace nada, es buena!», relata Nuria ante la sorpresa de sus nuevos alumnos. Más tarde, en la mateada filosófica, estudiantes y docentes verbalizaron las vivencias:

¡Fue más de lo que esperaba! ¡Por más profes como ustedes con ganas de

integrarse con los alumnos! (Alejandro, cuarto año)

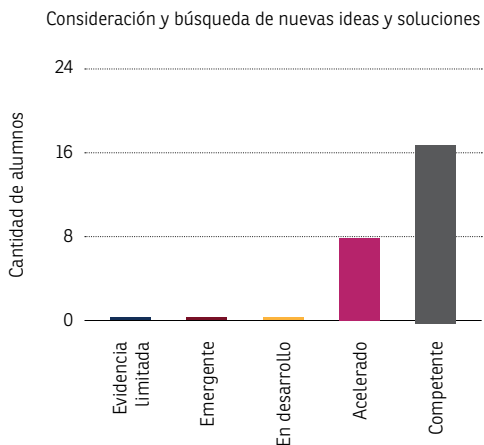
Lo primero que me llamó la atención es el esfuerzo que realizan cada día para llegar al liceo. Aprendí que los saberes que ellos tienen son tan complejos y valiosos como los míos. Son saberes que valen ponerse en diálogo con los saberes del programa. (Profesor Á. Rebollo)

El aula pasó a ser el campo abierto, el salón comunal, el barrio. Los docentes

enseñaron que no se conoce todo, que el conocimiento se crea en comunidad y que todos los saberes son valiosos a la luz de sus contextos. Tal como indican Fullan y Langworthy (2014):

Estas asociaciones para el aprendizaje son el contexto relacional en el que se manifiestan las más potentes estrategias de las nuevas pedagogías. Las asociaciones surgen de un conjunto de roles de docentes y alumnos que son diferentes a los encontrados hoy en muchas aulas del mundo. (p. 13)

Gráfico 1: Segunda progresión, creatividad.



Fuente: SEA.

La mateada culminó valorando la jornada con una rúbrica «emociómetro» en la

que cada estudiante indicó con emoticones las emociones que reflejaban mejor sus vivencias. Un video elaborado por los estudiantes y docentes registró toda la jornada.¹ «¡Hay que repetirla!» fue la certeza común que llevó a proyectar una segunda edición de la jornada.

CONCLUSIÓN

La sensibilidad del docente al contexto, la que genera prácticas pedagógicas adecuadas, aumenta si el docente permanece en la institución, pero se ve afectada por la alta rotación anual que experimenta el país.

Es necesario que, mediante los docentes más familiarizados con la comunidad, se promuevan ambientes interactivos en los que se aprenda desde otro lugar y cuyos destinatarios sean los estudiantes y los docentes más noveles en el centro.

A la vez, una retroalimentación equilibrada comunica conocimientos de forma bidireccional dando paso al rol emergente de un estudiante capaz de «dar retroalimentación a sus docentes y pares» y «desarrollar relaciones de confianza» a la hora de «enseñar y aprender recíprocamente» (Fullan y Langworthy, 2014, p. 14).

Puesto que «en las nuevas pedagogías todos se convierten en docentes y todos se convierten en alumnos» (Fullan y Langworthy, 2014, p. 8), es imprescindible

1 Disponible en <<https://youtu.be/jFrvzfb3lxA>>.

permitir al estudiante concebirse como enseñante y al docente comprenderse como aprendiente, estrenando así una nueva *visibilidad* desde su rol: *visibilidad* esencial si se pretende que los docentes desafíen continuamente a los estudiantes a dar el paso siguiente» (Fullan y Langworthy, 2014, p. 13).

Entrelazar la sensibilidad al contexto y a la retroalimentación favorece la constitución de nuevos ambientes y alianzas en las que la voz de los estudiantes contribuye integralmente en el proceso de aprendizaje y, junto a sus docentes, se generan relaciones de equidad. Aquí hacen eco las palabras de Neil Lyons recuperadas por Fullan y Langworthy (2014, p. 13): «Yo solo soy uno de ellos. Estamos todos juntos en esto; ellos tienen una experiencia que yo no tengo... Tienen conocimientos que yo no tengo... No todo les llega de mí».

BIBLIOGRAFÍA

- FULLAN, M., y LANGWORTHY, M. (2013). *Hacia un nuevo objetivo: Nuevas pedagogías para el aprendizaje en profundidad*. Recuperado de <https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/Hacia-un-nuevo-objetivo_NPDL.pdf>.
- FULLAN, M., y LANGWORTHY, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Montevideo: Pearson.
- PEREYRAS, A. (2015). *¿Qué es el aprendizaje profundo? Nuevas pedagogías para el cambio educativo*. Recuperado de <https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/AP_ale-pereyras.pdf>.
- RED GLOBAL DE APRENDIZAJES. (2020). *Cuadernillo de trabajo 2020*. Recuperado de <<https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/RGA%20-%20cuaderno%202020%20web.pdf>>.

LICEO N.º 71, MONTEVIDEO

DESDE EL AULA VIRTUAL APRENDEMOS HISTORIA A TRAVÉS DE LA COCINA

VERÓNICA SIRAGUSA

RESUMEN

En el marco de la emergencia sanitaria los docentes de segundo año del Liceo N.º 71 decidimos reformular el proyecto interdisciplinario, denominado «La cocina pedagógica» desde la virtualidad. Se realizaron varias actividades por cada asignatura y encuentros virtuales. Se lograron dosificar las tareas, teniendo una temática común, donde tanto estudiantes como docentes llevaron adelante desafíos vinculados con la cocina y se generaron más contactos con nuestros estudiantes, lo que fortaleció los aprendizajes. La incorporación de la tecnología fue esencial para poder continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las experiencias anteriores en la planificación y realización de proyectos interdisciplinarios fueron fundamentales para la concreción de los objetivos del proyecto sobre cocina.

Palabras clave: Historia, competencias, proyectos, interdisciplinariedad, virtualidad.

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2019 me desempeño como profesora de Historia en el Liceo N.º 71 de Montevideo. Esta institución pertenece a la Red Global de Aprendizajes, por lo que lleva adelante actividades de aprendizaje profundo (Fullan y Langworth, 2014), entendidas como instancias en las que el estudiante adquiere las herramientas necesarias para seguir

aprendiendo y las competencias globales que necesita para desenvolverse como ciudadano del siglo XXI. Para ello los docentes trabajamos en forma colaborativa en proyectos interdisciplinarios.

En la sala docente de segundo año del turno vespertino, donde se inició la planificación de los proyectos anuales, decidimos

llevar adelante el proyecto denominado «La cocina pedagógica». Partimos del interés de nuestros estudiantes, que pedían ir a trabajar a la cocina del liceo. Teníamos como antecedentes varias experiencias de trabajos interdisciplinarios realizadas en años anteriores.

La declaración de emergencia sanitaria que ha regido desde el 13 de marzo de año 2020 significó, en un primer momento, la postergación del proyecto. Sin embargo, cuando se incorporó el trabajo de cada asignatura a través de plataformas digitales, el proyecto se adaptó y se llevó adelante. Este trabajo narra dicha experiencia durante el período de suspensión de clases.

EL DESAFÍO DE LA VIRTUALIDAD

La planificación de actividades en consonancia con la educación a distancia, siguiendo las recomendaciones emitidas por las autoridades, significó transformar el espacio tradicional del aula (ANEP, 2020), trabajando a través de plataformas virtuales, como CREA.

En mis planificaciones busco que los estudiantes puedan interrogar e interpretar las realidades sociales desde una perspectiva histórica, siguiendo el método histórico, y que, de esta manera, puedan entender mejor el mundo en el que viven, desarrollando competencias tales como la comunicación y el pensamiento crítico. Todos los años se plantean elementos novedosos, que implican reformular objetivos y contenidos de los cursos, como la incorporación de nuevas miradas historiográficas (Zavala, 2019), pero

la suspensión de clases implicó, además, orientar la planificación a través de ejes transversales jerarquizando, a través de un hilo conductor, conceptos y competencias.

Para el curso de segundo año seleccioné, en primer lugar, la unidad temática sobre los viajes de descubrimiento en los siglos XV y XVI, subiendo a CREA diversos recursos y generando temas de discusión a través de foros, indicando actividades para cada semana. Sin embargo, muy pocos alumnos lograban conectarse de forma asidua y cumplir con todas las tareas.

SIETE PROFESORES, UNA PLANIFICACIÓN

Desde la dirección del liceo se alertó sobre una sobrecarga de tareas; por ello, los profesores de segundo año entendimos que, en el escenario planteado, era indispensable trabajar juntos, brindando contención a nuestros estudiantes, y actuar de forma coordinada y hacer más eficaces nuestras prácticas.

Partimos del interés manifestado por nuestros alumnos en la cocina, para elaborar diferentes consignas donde se trabajan los contenidos de cada asignatura vinculados con su cotidianeidad y competencias que consideramos indispensables. De esta forma, la motivación por la cocina fue nuestra puerta de entrada y el hilo conductor de un proyecto, que permitió integrar contenidos de diferentes asignaturas y dar identidad a la secuencia de actividades (Tricot, 2019). En

este sentido, estamos insertos en el modelo de la enseñanza basada en la indagación o basada en proyectos, donde el centro es el alumno y sus intereses, sus preguntas, que son abordados a través de los contenidos de las diversas disciplinas que integran el proyecto y desarrollan habilidades elegidas en función de dichos contenidos (Pastor, 2017).

Para llevar adelante proyectos interdisciplinarios es indispensable el trabajo docente colaborativo, en el que se pueden desarrollar competencias interdisciplinarias. De esta forma, nos enmarcamos en las nuevas pedagogías, que tienen tres componentes centrales: las asociaciones entre docentes y estudiantes, las tareas de aprendizaje en profundidad y las herramientas digitales (Fullan y Langworthy, 2014). Las nuevas pedagogías nos proponen nuevos roles para estudiantes y profesores: «estas asociaciones para el aprendizaje son el contexto relacional en el que se manifiestan las más potentes estrategias de las nuevas pedagogías» (Fullan y Langworthy, 2014).

En el caso de mi asignatura, al abordar la temática de los viajes de descubrimiento de los siglos xv y xvi, me propuse como objetivos conceptuales identificar los productos autóctonos de América, analizar las costumbres alimenticias de los indígenas y los aportes de los productos originarios de América a la cocina de Europa. Para trabajar dichos objetivos propuse varias actividades en CREA. De esta forma se trabajó el vínculo entre el pasado y el presente, analizando la

presencia de los aportes indígenas y europeos en la cocina actual, que nuestros estudiantes perciben a través de recetas que pueden elaborar en su vida cotidiana. A través de las actividades se buscó desarrollar competencias comunicacionales y el pensamiento crítico.

DE LA PLANIFICACIÓN A LA ACCIÓN

Las tareas se fueron realizando de acuerdo a un calendario elaborado por los docentes siguiendo el hilo conductor de la cocina. Se realizaron varios encuentros a través de la plataforma Zoom.

En el primer encuentro planteamos el primer desafío para los docentes, que debíamos cocinar una pizza en nuestras casas, subir imágenes o videos al aula virtual; pero, previamente, les propusimos a los estudiantes que asignaran un gusto a la pizza que elaboraríamos. En este encuentro también participó la directora del liceo, quien se sumó al desafío de cocinar. Para el siguiente encuentro, varios alumnos a través de las imágenes subidas por los docentes evaluaron si se había cumplido con la consigna. Al tercer encuentro por Zoom se les solicitó a los estudiantes que elaboraran en sus casas una de las recetas que se habían trabajado a través de los contenidos de cada asignatura y que mostraran imágenes de dicha actividad. En el último encuentro virtual compartimos sus imágenes y videos, y realizamos un cierre de la actividad, debido a la vuelta a la

presencialidad, con una autoevaluación de todo lo trabajado.

Los desafíos referidos a la cocina generaron una mayor cantidad de conexiones de alumnos, aumentó el grado de cumplimiento de las tareas y, a nivel conceptual, se generaron andamiajes que se continúan trabajando en la presencialidad. Por ejemplo, en la siguiente unidad temática, referida a la conquista de América, trabajamos los aspectos de la aculturación vinculados a la cocina. También continuamos utilizando CREA, ya que los estudiantes lograron manejarla con fluidez. Así, dispusimos de diversos recursos y a ellos les permitió mantener la comunicación con el docente, lo que repercutió de forma favorable en sus rendimientos.

CONCLUSIONES

La suspensión de clases significó para los docentes un gran desafío: mantener el vínculo pedagógico y transformar el aula tradicional en un aula virtual. Tuvimos que adaptar los contenidos en función de los recursos disponibles, dosificar las tareas y jerarquizar contenidos y competencias. También supuso un gran desafío para nuestros estudiantes, ya que en muchos casos debían entregar numerosas tareas a través de plataformas.

Debido al bajo nivel de cumplimiento de las tareas, los docentes de segundo año respondimos de forma colectiva, reformulando un proyecto que logró consolidar el trabajo virtual. Logramos así trabajar contenidos que se vinculaban con la realidad

de nuestros alumnos y potenciando competencias, gracias a la utilización de la tecnología en la educación, como el pensamiento crítico y la comunicación. Por ello, entiendo pertinente, aun en la presencialidad, continuar trabajando con plataformas virtuales como CREA.

Considero que a través del proyecto se pudieron alcanzar los objetivos que se habían planificado, debido a que en oportunidades anteriores los docentes habíamos realizado proyectos interdisciplinarios. Esta experiencia nos permitió trabajar en un contexto tan desafiante y actuar de forma colaborativa, y ello repercutió en el aprendizaje de nuestros estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ANEP. (2020). *Sugerencias orientadoras de la ANEP en el marco de la emergencia sanitaria*. Montevideo.
- FULLAN, M., y LANGWORTHY, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Londres: Pearson.
- PASTOR, X. (comp). (2017). *El aprendizaje basado en la indagación y el codiseño. Cuadernos de docencia universitaria*, 33.
- TRICOT, A. (2019). *¿Innovar en educación? Sí, pero ¿cómo? Mitos y realidades*. Madrid: Narcea.
- ZAVALA, A. (2019). *Enseñar Historia. Elementos para una teoría práctica de la enseñanza de la Historia*. Montevideo: Banda Oriental.

LERNEÁ CON US. UNA ALIANZA ENTRE GENERACIONES QUE ENSEÑAN Y APRENDEN

ANA CELIA VIGNOLI, MARÍA DEL VERDÚN MARTÍNEZ

RESUMEN

Es común escuchar en nuestras aulas que Inglés es una materia difícil; uno de los grandes *cucos* cuando se ingresa a Educación Secundaria. Si bien es reconocido como el lenguaje universal, la lengua de los negocios y de los viajeros frecuentes, y también es cierto que está incluida en la currícula de 1.º a 6.º año, sigue siendo algo ajeno a los jóvenes y no se ha podido naturalizar como en otras partes del mundo. Frente a esto, desde nuestras aulas y con nuestros alumnos, nos planteamos el desafío de ir cambiando esa manera de pensar y de convencer, en la práctica, que el inglés es una lengua accesible que abre las puertas a una infinidad de posibilidades y proyecta hacia el futuro.

Creemos que una de las causas que perjudican el acercamiento de los jóvenes a esta lengua extranjera es que no todos los niños tienen contacto con ella a temprana edad y, por eso, no pueden naturalizar su uso. Por ejemplo, en el radio de nuestro liceo hay escuelas rurales que no aún no cuentan con un docente a cargo de esta segunda lengua. Decidimos *poner manos a la obra* y comenzar nuestra tarea de la siguiente forma: concurrimos a escuelas cercanas y enseñamos el idioma a los niños. Para ello empoderamos a nuestros estudiantes liceales, que se encargan de planificar y dictar las clases con el asesoramiento de la docente de Inglés. Así hemos logrado acercar esta lengua extranjera de forma creativa, dinámica y amigable, utilizando materiales diversos y atractivos (audios, imágenes, juegos, videos) que motiven a los niños a aprender.

Palabras clave: inglés, lengua extranjera, escuela rural, liderazgo distribuido, comunicación.

«No se trata de enseñar, sino de contagiar el amor por aprender».

Melina Furman, 2020

IMPLEMENTACIÓN

Este proyecto se inició en 2019 y continúa, pese a la pandemia y a algunos cambios que debieron realizarse por esta razón, en el transcurso de 2020. Lo lleva adelante un grupo de estudiantes que se atrevieron a asumir el desafío de acercar una lengua extranjera a niños de edad escolar. Obviamente, asumieron un liderazgo que los lleva a ubicarse en otro lugar, el del docente, y ello supone no solo el manejo del idioma, sino también la planificación de la clase y de las actividades que realizan con los niños.

La enseñanza y el aprendizaje visibles ocurren cuando los docentes ven el aprendizaje a través de los ojos de sus estudiantes y les ayudan a convertirse en sus propios maestros. (Hattie, 2008, p. 392)

Para formar parte de este grupo de avanzada no se necesita manejar con solvencia la lengua. El objetivo ha sido acercarlos desde otro lugar y que se atrevan a trabajar con el idioma inglés, quitarse el miedo de hablarlo o escribirlo, enfrentarlo, para luego volcar este trabajo en actividades donde los niños se entusiasmen y quieran aprenderlo.

Según el nuevo concepto del quehacer docente, el liderazgo y el asesoramiento

son parte de la tarea de todos, no un privilegio atribuido a unos pocos y ejercido por estos. He ahí un concepto que ha cobrado fuerza en un nivel de discusión teórica pero que sigue subdesarrollado en la práctica. (Fullan y Hargreaves, 1999, p. 23)

Esta sinergia, que se va desarrollando entre el docente que guía y los estudiantes que comienzan a asumir nuevos roles, lleva a que la comunicación y la creatividad ocupen lugares preponderantes en este proyecto. A partir de estas competencias surgen otras, tan vitales como estas, como lo son el liderazgo, la colaboración, el carácter o el pensamiento crítico y —por qué no— la ciudadanía, si pensamos que estos jóvenes toman una problemática actual y buscan posibles soluciones para modificarla.

[...] los individuos, que se conectan espontáneamente con otros individuos y crean nuevos grupos y alianzas son una fuerza mucho más poderosa para el cambio revolucionario que las instituciones formales. (Fullan y Hargreaves, 1999, p. 29)

Tampoco es casualidad que nuestro plan de acción se haya centrado preponderantemente en las escuelas rurales, ya que nuestra población estudiantil liceal se nutre en gran parte de ellas. Estas escuelas no cuentan con el recurso de videoconferencias de Plan Ceibal, por este motivo gestionamos



Imágenes 1, 2, 3, 4: Actividades realizadas en las escuelas rurales N.º 65 y N.º 15 y escuela urbana N.º 45 «Dr. Cyro Giambruno».

el traslado de nuestros estudiantes a esos centros. Ellos concurren una vez por semana, a lo largo de todo el año lectivo.

EVALUACIÓN

Este proyecto es una demostración de lo que son capaces de lograr nuestros jóvenes si depositamos nuestra confianza en ellos.

Hemos podido observar cómo los estudiantes se han ido apoderando cada vez más de esta iniciativa, uniéndose para superar obstáculos y crear nuevos escenarios para la acción. Hemos visto evidencias de un verdadero espíritu emprendedor, pero por sobre todas las cosas es gratificante verlos trabajar con entusiasmo, de forma totalmente desinteresada,

con el único objetivo de aportar su granito de arena en pos del desarrollo de su comunidad.

En este camino recorrido se han cosechado diversos aprendizajes. Para todos ha sido una experiencia fructífera y sumamente provechosa. Nuestros estudiantes han sido conscientes de que pequeñas acciones, bien destinadas y planificadas, afectan positivamente a una comunidad educativa. Además, se favorecen en ellos determinadas habilidades como escuchar, intercambiar opiniones, formar alianzas, admirar liderazgos, potenciar su creatividad, etc.

Por ello hemos tomado algunas competencias de aprendizaje profundo que nos parecieron apropiadas para evaluar el proceso de nuestros estudiantes desde el inicio del

proyecto hasta el momento de elaboración de este trabajo. Seleccionamos dos de ellas: *comunicación* y *creatividad*. En el primer caso, la elección se debió a que nos interesaba conocer cómo nuestros adolescentes logran adaptar su lenguaje a una audiencia específica, utilizando para ello distintas modalidades y haciéndolo de una forma eficaz. Por eso, la dimensión escogida fue *comunicación diseñada*

para audiencias particulares. En el caso de *creatividad* quisimos enfocarnos en que ellos pudieran identificar las necesidades que surgen a lo largo del trayecto y que pudieran encontrar y desarrollar posibles soluciones y estrategias a través de la creación de alianzas, de la asunción de liderazgos y de un fuerte trabajo colaborativo. En este caso la dimensión escogida fue *iniciativa emprendedora*.

EVALUACIÓN INICIAL DE LAS COMPETENCIAS A DESARROLLAR. MUESTRA ESTUDIANTIL

Tabla 1: Fase inicial. Comunicación.

Dimensión: Comunicación diseñada para audiencias particulares

COMPETENCIA: Comunicación		
DIMENSIÓN: Comunicación diseñada para audiencias particulares		
IDENTIFICACIÓN DEL ESTUDIANTE	NIVELES DE LOGRO	EVIDENCIAS
Estudiante A	Inicial	Se detectan dificultades al expresarse ante una audiencia particular. Lenguaje un poco limitado que no le permite ser eficaz al momento de transmitir el mensaje.
Estudiante B	Emergente	Comprende su audiencia aunque no cuenta con demasiadas herramientas para lograr una comunicación eficaz.
Estudiante C	En desarrollo	El manejo de la segunda lengua le brinda la suficiente solvencia para transmitir un mensaje.
Estudiante D	Competente	Maneja distintos registros según la situación comunicativa e identifica las necesidades de su audiencia.
Estudiante E	En desarrollo	Cuenta con potencial en habilidades comunicativas pero no se toma el tiempo para diseñar actividades planificadas para su audiencia.

Evaluación del proceso del estudiante (aclaración de que está en proceso).

Tabla 2: Fase final. Comunicación.

Dimensión: Comunicación diseñada para audiencias particulares

COMPETENCIA: Comunicación		
DIMENSIÓN: Comunicación diseñada para audiencias particulares		
IDENTIFICACIÓN DEL ESTUDIANTE	NIVELES DE LOGRO	EVIDENCIAS
Estudiante A	Emergente	Logra comprender mejor a su audiencia (niños de las escuelas) y adapta el discurso a sus necesidades.
Estudiante B	En desarrollo	Ha desarrollado estrategias que le permiten comunicarse de forma más eficaz
Estudiante C	Competente	Se involucra y busca conocer previamente los intereses de su audiencia.
Estudiante D	Avanzado	Ha desarrollado diversas estrategias que le permiten adecuar su lenguaje a una audiencia específica.
Estudiante E	Avanzado	Ha logrado desarrollar su potencial innato lo cual se ve reflejado en la receptividad de su audiencia.

Tabla 3: Fase inicial. Creatividad. Dimensión: Iniciativa emprendedora

COMPETENCIA: Creatividad		
DIMENSIÓN: Iniciativa emprendedora		
IDENTIFICACIÓN DEL ESTUDIANTE	NIVELES DE LOGRO	EVIDENCIAS
Estudiante A	Emergente	Manifiesta entusiasmo pero falta iniciativa.
Estudiante B	En desarrollo	Evidencia iniciativa para encontrar respuestas a las diferentes situaciones que se le presentan.
Estudiante C	Emergente	Sus propuestas no son innovadoras pero demuestra mucha determinación para superarse.
Estudiante D	Competente	Evidencia un fuerte espíritu emprendedor que transmite a su entorno. Necesita desarrollar su capacidad organizativa.
Estudiante E	En desarrollo	Es capaz de identificar problemas de su entorno y diseñar posibles soluciones. En el trabajo en equipo aún no ha podido beneficiarse del aporte del resto.

Tabla 4: Fase final. Creatividad. Dimensión: Iniciativa emprendedora

COMPETENCIA: Creatividad		
DIMENSIÓN: Iniciativa emprendedora		
IDENTIFICACIÓN DEL ESTUDIANTE	NIVELES DE LOGRO	EVIDENCIAS
Estudiante A	Emergente	No ha participado activamente en las últimas instancias del proyecto por lo cual no hemos podido evaluar su proceso.
Estudiante B	En desarrollo	Aún enfrenta algunas dificultades en poner en práctica sus ideas.
Estudiante C	En desarrollo	Ha desarrollado una fuerte capacidad para trabajar en equipo y comienza a mostrar iniciativa en la toma de decisiones.
Estudiante D	Competente	El desarrollo de su capacidad organizativa aún se encuentra en proceso.
Estudiante E	Competente	Se encuentra en proceso de aprender a utilizar las potencialidades de cada integrante del equipo en pos del objetivo en común.

Todo lo que se evidencia en las tablas anteriores lo vemos reflejado en algunos testimonios:

«Nuestra escuela fue elegida por un grupo de jóvenes liceales para llevar a cabo un proyecto de Inglés. Los alumnos liceales nos visitaron durante un mes, una vez a la semana con actividades de una duración de 40 minutos. Las actividades estuvieron bien planteadas, pensadas y adecuadas para multigrado, atendiendo a la diversidad de clases y alumnos con la que se enfrentaban. Las propuestas eran lúdicas, acercando el idioma a los niños de una forma diferente y donde

los receptores se sentían a gusto con cada actividad y esperaban ansiosos la próxima visita. Ojalá el siguiente año se continúe con este tipo de intercambios donde todos nos enriquecemos.»
(*Natalia Mendizábal, maestra de Escuela Rural N.º 65, 2019*)

«El año pasado tuve clases de Inglés en la escuela 45 de Fray Marcos. Yo estaba en tercer año. Las clases las dieron alumnos del liceo de Fray Marcos y la

verdad que fueron clases con alegría, muy buenas porque aprendí muchas cosas y me gustaría que sigan existiendo para que otros alumnos tengan esa oportunidad.» (*Testimonio de estudiante de Escuela N.º 45*)

«Haber participado en este proyecto fue para mí una gran oportunidad. Ir a las escuelas y dar clase, aun siendo pocos minutos semanales, hizo que viera el sistema educativo desde una perspectiva que no conocía: la del docente. Hizo además que desarrollara mi creatividad e inventiva a la hora de implementar juegos y actividades. Siento que aparte de ayudarme en esos aspectos, conocí niños maravillosos que me llenaron de alegría y ganas de enseñar. Niños que mediante chistes, o directamente, nos expresaban un cariño diario y ganas de aprender, haciendo que la enseñanza en sí pasara a un segundo plano.» (*Testimonio de estudiante liceal que participó en el proyecto*)

«¡Me encanta! Capaz que sería necesario que tuvieran más horas, pero está buenísimo.»

«La verdad estoy muy de acuerdo con las clases de Inglés. Lástima que es poco rato...»

«Está bueno porque ellos tienen contacto con alumnos del liceo, que les pueden contar cómo se trabaja allí. Además no son

solamente las clases, también me cuentan que comparten cosas lindas como juegos.»

«Me parece genial. Excelente iniciativa de los alumnos del liceo.»

«Los niños vienen contentos y se acuerdan de lo que les enseñan.»

«Yo veo que a ellos les gusta. Y si a ellos les gusta y aprenden, yo feliz.»

(*Madres de Escuela Rural N.º 15*)

Estos testimonios reflejan el verdadero espíritu del proyecto, que consiste en revalorizar el disfrute por aprender.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNOLD, I. (2008). John Hattie: Visible learning. *International Review of Education*, 57(1-2). Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/263219655_John_Hattie_Visible_learning_A_synthesis_of_over_800_meta-analyses_relatating_to_achievement>.
- CASH, F. (2020). ¿A qué escuela o colegio mando a mis hijos? Entrevista con Melina Furman. *Mamás reales* [blog]. Recuperado de <<https://mamasrealesblog.com>>.
- FULLAN, M., y HARGREAVES, A. (2019). *La escuela que queremos*. México: SEP/Amorrortu. Recuperado de <<https://zonaescolar98.files.wordpress.com/2010/12/la-escuela-que-queremos.pdf>>.

LICEO DE VILLA CONSTITUCIÓN, SALTO

EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL COMO IMPULSOR: CONVIRTIENDO DIFICULTADES EN OPORTUNIDADES

MARÍA DEL VERDÚN MERONI, TOMÁS PRADO

RESUMEN

En el presente trabajo compartimos la experiencia de gestión que el Liceo de Villa Constitución (LVC) ha diseñado e implementado durante el ciclo lectivo 2020 en respuesta a las implicaciones que la pandemia por covid-19 ha tenido en la educación. Tomar la pandemia como un elemento impulsor para desarrollar el proyecto educativo institucional (PEI) ha sido el desafío pedagógico que nos propusimos, enmarcados en las nuevas pedagogías promovidas por la Red Global de Aprendizaje, de la que formamos parte desde 2016.

Las diversas acciones aquí presentadas intentan dar cuenta del proceso realizado y de los aprendizajes obtenidos, en buena medida gracias a la apuesta por un liderazgo distribuido que logró potenciar las capacidades institucionales para mantener y fortalecer el vínculo con todos los estudiantes, propendiendo a lograr aprendizajes profundos tanto en la virtualidad como en la semipresencialidad. El proyecto «Bitácora de aprendizaje LVC 2020» recoge los resultados obtenidos de este desafío para la gestión.

La pandemia provocó incertidumbres y rupturas tanto como logró acercarnos a otras realidades. Nos impulsó a realizar lo impensable y nos dispuso a emprender nuevas sinergias interinstitucionales como comenzó a ser desde 2021 la Red de Centros educativos de Educación Media del Norte del país (CeMeNor).

Palabras clave: ambientes de aprendizaje, aprendizaje profundo, nuevos liderazgos, pandemia, proyecto educativo institucional, virtualidad.

INTRODUCCIÓN

El Liceo de Villa Constitución es un centro educativo de pequeño porte, situado a 60 kilómetros al norte de la ciudad de Salto. Surgió de un movimiento popular en pos de lograr un centro de enseñanza media para la zona, a fines de la década de 1960. Fue oficializado en 1973.

Cuenta actualmente con 357 estudiantes, 55 docentes y funciona en dos turnos. Recibe alumnos de la localidad, de la zona rural aledaña y de otros centros poblados cercanos, como Termas del Arapey y Belén. Integra la Unidad Educativa Territorial N.º 3 de Salto, y trabaja intensamente con todos los centros de enseñanza que la forman.

Desde 2016 forma parte de la Red Global de Aprendizajes. Esto ha impactado de manera notable en la cultura institucional, que siempre ha tenido un fuerte componente comunitario y colaborativo, lo que ha promovido la consolidación de una singular identidad.

Este marco conceptual nos motivó a elaborar en forma colectiva un proyecto de centro que hace foco en la educación integral, busca la inclusión social y educativa, y la promoción de las seis competencias identificadas por Michael Fullan y sus colaboradores como fundamentales para los ciudadanos del siglo XXI, entendiendo que el bienestar es un impulsor esencial para el aprendizaje.

Este proyecto ha sido fruto de una elaboración colectiva —mediante coordinaciones de centro y foros de discusión en el grupo

oficial de CREA2 de nuestro liceo— y de una revisión y perfeccionamiento anual.

No obstante, ha sido gracias a la gran exigencia que significó una situación atípica como la pandemia por covid-19 que hemos logrado visibilizar su efectiva viabilidad y pertinencia.

Pensar fuera de la caja se volvía indispensable si queríamos efectivamente desarrollar nuestro proyecto institucional, por lo que nos propusimos los siguientes objetivos:

- a. Tomar la pandemia como un elemento impulsor para desarrollar el proyecto educativo de centro, que se pensó en 2016 con proyecciones hacia 2023, enmarcado en la propuesta de trabajo de la Red Global de Aprendizajes: las Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo.
- b. Potenciar las capacidades institucionales para mantener y fortalecer el vínculo con todos los estudiantes, apostando al lograr aprendizajes profundos, tanto en la virtualidad como en la semipresencialidad.

LA GESTIÓN EN CLAVE DE LIDERAZGO DISTRIBUIDO

ACCIONES

Suspendida la presencialidad, el 16 de marzo de 2020 comenzamos la redacción y puesta en marcha del proyecto curricular institucional «CREA desde tu casa: LVC en tiempos de pandemia», a la luz del proyecto educativo

institucional 2016-2023. Esta coherencia era clave para atender la situación extraordinaria que se presentaba, sin perder la identidad pedagógica institucional.

Entendimos necesario atender a las situaciones de estudiantes más vulnerables y con mayor riesgo de desvinculación de la institución, y ello se concretó mediante diversas acciones:

- Acuerdos en el equipo docente: diseño común de las aulas virtuales distribuyendo tareas en carpetas semanales y basadas en subtítulos orientadores.
- Fortalecimiento del Equipo de Referentes de Trayectorias Educativas (ERTE).
- Seguimiento y atención a la diversidad, planificaciones basadas en el diseño universal de aprendizaje (DUA), trabajo en duplas y tríos docentes en torno al aprendizaje basado en proyectos (ABP).
- Donación de recargas y entrega de PC a alumnos con dificultades de conectividad.
- Coordinación con la Escuela N.º 7 y el municipio local para brindar canastas y servicio de alimentación.

A su vez, era indispensable dar acompañamiento académico y emocional a los docentes (particularmente a los más noveles en LVC), para lo cual se dispuso de profesores acompañantes de sus colegas, con capacidad de escuchar y orientar. Asimismo, se promovieron acciones facilitadoras como:

- Sistematización del espacio institucional en CREA2 «LVC: Comunidad profesional de aprendizaje», como repositorio de proyectos y documentos.
- Instancias de desarrollo profesional docente en espacios de coordinaciones virtuales (con Ceibal y D1E).


APRENDIZAJES

En primer lugar, nos hemos dado cuenta de que es posible transformar como institución los obstáculos en oportunidades, y para ello es clave promover la generación de liderazgos distribuidos. Para esto es ideal un espacio de comunicación dialógica y de empoderamiento de los docentes como lo es la Coordinación de Centro.

Dada la alta rotación anual del cuerpo docente, es imprescindible generar estos liderazgos para lograr que los profesores con más experiencia en el marco conceptual del PEI hagan un atento acompañamiento a aquellos colegas más nuevos o que que trabajan por primera vez en una institución en la que existe un fuerte sentido de identidad pedagógica. Empoderar a los docentes, distribuir las acciones de forma equitativa, ha permitido la familiarización y el involucramiento de gran parte del colectivo, especialmente en una situación inédita como la de la pandemia que estamos cursando.

Hemos evidenciado los aprendizajes a través de un proyecto que insumió el

Figura 1: Misión, visión y valores del PEI. Elaboración propia.

MISIÓN	VALORES	VISIÓN
<p>El Liceo de Villa Constitución, integrante de la Red Global de Aprendizajes desde el año 2016, ofrece a sus estudiantes una educación integral, que apuesta a la inclusión socio-educativa y a la participación, promoviendo competencias, conocimientos y actitudes que contribuyan a formar ciudadanos responsables y creativos, capaces de enfrentar los retos que plantea el siglo XXI.</p>	<div style="text-align: center;">  RESPECTO </div> <div style="text-align: center;">  TOLERANCIA </div> <div style="text-align: center;">  TRAMITACIÓN SALUDABLE DE LOS CONFLICTOS </div> <div style="text-align: center;">  SOLIDARIDAD </div> <div style="text-align: center;">  TRABAJO COLABORATIVO </div> <div style="text-align: center;">  COMPROMISO </div> <div style="text-align: center;">  ESTUDIO Y LABORIOSIDAD </div> <div style="text-align: center;">  DESEO DE SUPERACIÓN </div> <div style="text-align: center;">  CRITICIDAD </div>	<p data-bbox="880 412 994 437">2016-2023</p> <p>En el año 2023, el Liceo Villa Constitución será un centro educativo de referencia regional, por su impronta innovadora y su activa promoción de la inclusión social, sin descuidar una sólida formación académica, que permita a los estudiantes un adecuado desempeño en la comunidad global.</p> <p>Se destacará por el uso eficiente y genuino de la tecnología como herramienta pedagógica, facilitadora del acceso y la creación de conocimiento, así como por sus ambientes cálidos que inviten a habitarlos.</p> <p>Contará con un equipo docente comprometido y altamente calificado para brindar una educación de calidad.</p>
<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;">  <p data-bbox="246 1347 1040 1375">«La educación que tendremos será la que seamos capaces de construir».</p>  </div> <p data-bbox="577 1386 709 1411" style="text-align: center;"><i>Michael Fullan</i></p>		

último trimestre del año y que hemos llamado «Bitácora de aprendizajes LVC 2020». Entendimos que era necesario detenernos a escuchar la voz de los estudiantes y de los docentes antes de culminar el año educativo. Era necesario que unos y otros revisaran sus procesos y plasmaran en palabras sus experiencias. Se promueve así el pensamiento crítico que reflexiona con criterio sobre lo que nos pasa.

Es interesante observar que esta bitácora, en tanto mirada metacognitiva institucional, recoge vivencias y pensamientos unánimes que hablan de un *sentir institucional* común:

Este año me di cuenta de que [...] soy capaz de repensar los ambientes de aprendizaje; [...] que habíamos aprendido mucho más de lo que sabíamos; [...] que si se persevera se alcanza; [...] que puedo aprender por mí mismo; [...] que puedo confiar en mis profesores.

Los conceptos que más se reiteraron a la hora de proponer una palabra que reflejara este año tan atípico en la educación han sido: *oportunidad, responsabilidad, cooperación, autonomía, autoconocimiento*.¹

Un año después de aquel 13 de marzo de 2020, y a la luz de los claroscuros que conlleva toda práctica educativa (en tanto práctica

en sí misma), comprendemos la importancia de focalizar la atención en la competencia de *carácter*, esa tenacidad, resiliencia y perseverancia que permite al estudiante permanecer en sus objetivos y volver a empezar de ser necesario.

PROYECCIONES: TRABAJANDO EN CLAVE DE RED Y APOSTANDO A SUPERAR LA FRAGMENTACIÓN (CEMENOR)

La decisión de considerar a la pandemia como un *impulsor correcto*, al decir de Fullan (2021), para desarrollar nuestro PEI y el tiempo dedicado a la virtualidad durante 2020 y 2021, nos han permitido poner en marcha algunos viejos anhelos. Las comunidades educativas del interior profundo, particularmente las del norte, las más alejadas del Uruguay, tienen una vocación de comunicación que las ha hecho conocidas en el país y el mundo. Nombrar a los liceos de Baltasar Brum y Pintadito, en Artigas, es mencionar a comunidades que se han destacado por integrar la Red de Escuelas Asociadas a la Unesco, o por haber sido el lugar de trabajo de la docente del año en 2019.

Otros centros educativos han mirado con interés y admiración ese trabajo, y los avances en apalancamiento digital logrados durante las etapas de virtualidad nos han permitido unirnos para potenciar el trabajo de todos.

Por ello, en abril de 2021 nació el CeMeNor (o red de los Centros de Media del Norte), que

1 La «Bitácora de aprendizajes LVC 2020» está disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=Mnh15pjyqYE>>.

reúne escuelas técnicas y liceos de Artigas, Salto y Paysandú. Su objetivo es superar la fragmentación que sufre nuestro sistema educativo y demostrar que es posible el trabajo integrado, que apunte a desarrollar aprendizajes en un marco de bienestar, donde se supere la obsesión académica y prime la inteligencia social; donde austeridad despiadada sea combatida con inversiones en igualdad, que traen consigo la dignificación del trabajo docente (Fullan, 2021).

Sobre esta iniciativa, que nació de la inquietud de una profesora por compartir una práctica de cuidado del ambiente, y rápidamente concitó la adhesión de varios directores y, con ellos, de los centros que lideran, seguramente tendremos mucho para analizar el año próximo. Importaba consignar que, en este preciso momento, en esta vasta zona del país, se viene desarrollando una experiencia que busca implementar las ideas planteadas en *Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema* (Fullan, 2021).

CONCLUSIÓN

Es posible generar propuestas educativas de calidad, alternando virtualidad y presencialidad, en escenarios plenos de incertidumbre. Para ello, la apuesta al liderazgo distribuido promovió el trabajo docente colaborativo en duplas, tríos, cuartetos, a la vez que cuidó del desarrollo profesional de los docentes más noveles que comenzaban a recorrer el ejercicio docente en medio de una situación por demás exigente.

Promover desde la gestión el diseño e implementación de propuestas de evaluación *fuera de la caja* fue clave para sostener y fortalecer el vínculo pedagógico, flexibilizando la atención y atendiendo a la diversidad y a la singularidad. La «Bitácora de aprendizajes LVC 2020» así lo demuestra.

En síntesis, la pandemia provocó incertidumbres y rupturas; nos acercó a otras realidades, contribuyó a que conociéramos más a nuestros estudiantes y a conocernos más a nosotros mismos como capaces de *realizar lo impensable*; impulsó nuevos liderazgos, nuevas alternativas pedagógicas, nuevas sinergias interinstitucionales que desde 2021 comienzan a reemprenderse y una actualización digital que dinamizó el PEI.

Vemos confirmadas de este modo las palabras de Skliar: «La normalidad es un artificio que solo puede verse alterado por la experiencia de la fragilidad [puesto que] el pensamiento pedagógico nace, justamente, de lo vulnerable, de lo frágil» (2017, p. 93).

BIBLIOGRAFÍA

- FULLAN, M. (2021). *Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema*. Melbourne: Centre of Strategic Education, Victoria. Recuperado de <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/03/21_Right-Drivers-Spanish-comp.pdf>.
- FULLAN, M., y LANGWORTHY, M. (2013). *Hacia un nuevo objetivo: Nuevas pedagogías*

para el aprendizaje en profundidad. Recuperado de <https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/Hacia-un-nuevo-objetivo_NPDL.pdf>.

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

PEREYRAS, A. (2015). *¿Qué es el aprendizaje profundo? Nuevas pedagogías para el cambio educativo.* Montevideo: Nuevas

Pedagogías para el Aprendizaje Profundo, Cluster Uruguay. Recuperado de <https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/AP_ale-pereyras.pdf>.

RED GLOBAL DE APRENDIZAJES. (2020). *Cuadernillo de trabajo 2020.* Recuperado de <<https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/RGA%20-%20cuaderno%202020%20web.pdf>>.

SKLIAR, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias.* Buenos Aires: Noveduc.

ESCUELA TÉCNICA DE PALERMO, MONTEVIDEO

MUÑECA QUITAPENAS DE CUARENTENA

NATALIA CABRERA SIERRA, CARINA CASA, LETICIA DUARTE

RESUMEN

Este proyecto de «Muñeca quitapenas de cuarentena» se llevó a cabo en la Escuela Técnica de Palermo, de la Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP), en el período de suspensión de clases presenciales de marzo-junio de 2020. Se apuntó a promover la integración entre varios grupos de estudiantes y docentes de la escuela que componen el área de Vestimenta, así como generar la visibilidad de la educación técnica en la comunidad en general.

Para el diseño del proyecto se tuvieron en cuenta algunas de las necesidades del centro educativo en este cambio abrupto a las clases en modalidad virtual. Se tuvo como línea central el aprendizaje profundo con una metodología basada en el trabajo creativo y comunicativo, dentro y fuera de las aulas. El tema elegido fueron las muñecas quitapenas, tomando en cuenta el valor simbólico que estas aportan, dado que en estos momentos nuestros estudiantes podían estar transitando momentos de angustia y soledad.

Los resultados fueron muy gratificantes. Se establecieron nuevas formas de comunicación entre estudiantes y docentes, se fortaleció el vínculo *online* mediante el trabajo en plataforma y se creó un producto que tiene como finalidad ser compañía y apoyo de nuestra comunidad educativa y sus familias.

Palabras clave: modelaje, tejido, creatividad, alianzas de aprendizaje, virtualidad, comunicación, pandemia

«[...] están hechas las muñecas de trapo con materia de recuerdos, con vestigios del trabajo humano, en los que están presentes el amor, la muerte, el sufrimiento, el gusto o la riqueza. Contra la fastidiosa monotonía de esos productos de la muñequería industrial que solo saben decir mamá, hay en el astroso corazón de cada muñeca de trapo, un subrepticio depósito de poesía; una vida privada en la que se entretejen pedazos de muchas vidas». *Aquiles Nazoa* (1975)



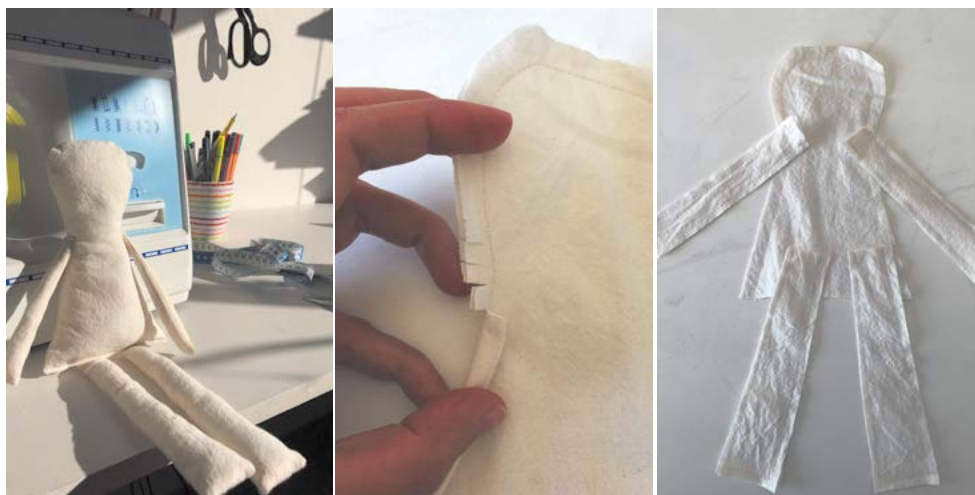
Imagen 1: Trabajo elaborado por Luciana Olivera

INTRODUCCIÓN

«Muñecas quitapenas de cuarentena» es un proyecto de la Escuela Técnica de Palermo, en el período de suspensión de clases presenciales de marzo-junio de 2020. Su marco estuvo conformado por las iniciativas de la Red Global de Aprendizajes, buscando integrar nuevas formas de enseñar y aprender, dentro de un marco común de acciones e investigación. Su objetivo era impulsar, sistematizar y evaluar un conjunto de prácticas educativas que tendieran al aprendizaje profundo y al desarrollo de competencias transversales para la vida.

Fomentando la integración de las materias y los docentes de la institución, cada asignatura planteó sus inquietudes y requerimientos curriculares. El Taller de Tejeduría necesitaba aplicar más la creatividad y la realización libre de los ejercicios anteriormente realizados (aplicación de puntos básicos en técnicas de dos agujas, mezcla de materiales y estructuras). Modelaje necesitaba aplicar conocimientos utilizados en la etapa de patronaje para poder llevar a cabo la elaboración de la muñeca: luego de tener los patrones, comienza el armado, corte y confección de la muñeca.

La necesidad del equipo docente era romper con las distancias que la virtualidad impuso durante la primera parte de la pandemia, priorizando el bienestar de los estudiantes, sin descuidar la parte educativa, en busca de un equilibrio sano.



Imágenes 2, 3, 4: Fotos producidas por las docentes para la clase virtual de moldaje.

Era todo un desafío para el equipo docente incorporar la *nueva normalidad*, adaptar las herramientas de trabajo por plataforma y clases virtuales a cursos pensados y desarrollados mediante aulas taller, donde la presencialidad tiene un rol fundamental. La idea *corazón* del proyecto fue que los estudiantes pudieran encontrar un espacio donde expresar sus emociones y emplear los conocimientos adquiridos mediante la realización de las muñecas quitapenas de cuarentena.

¿Qué son las muñecas quitapenas? Son unas figuras muy pequeñas, originarias de Guatemala pero que se pueden encontrar en otros países con nombres similares y forman parte del acervo cultural indígena de muchas regiones latinoamericanas. La leyenda cuenta

que si una persona no puede dormir debido a sus problemas, puede contarlos a la muñeca y guardarla bajo la almohada antes de acostarse, y al levantarse la pena se habrá ido.

OBJETIVOS GENERALES DEL PROYECTO

- Acercar a los estudiantes de una forma lúdica, creativa e interactiva a la creación textil, sin descuidar los aspectos prácticos de la enseñanza técnica.
- Abordar temas como sustentabilidad, moldería y tejido.
- Innovar en las formas en que lo digital puede ser utilizado para profundizar el aprendizaje.

- Acompañar a los estudiantes fomentando y sosteniendo el vínculo con la institución.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Crear una muñeca de trapo y su indumentaria tejida con los materiales que cada estudiante pueda tener en su casa.
- Desarrollar una historia sobre la vida de esa muñeca y expresarla mediante una presentación en soporte digital.

DESARROLLO DEL PROYECTO

Las Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo ofrecen un marco conceptual y un lenguaje común que ayuda a guiar la discusión entre docentes, estudiantes y familias, así como a compartir sus pensamientos y perspectivas. En cada etapa del proyecto pudo comprobarse que la interacción de los cuatro pilares fundamentales de las nuevas pedagogías (los ambientes y las alianzas de aprendizaje, las prácticas pedagógicas y el apalancamiento digital) aportó al enriquecimiento del proyecto.

El trabajo se realizó en cuatro etapas. La primera consistió en una investigación sobre la moldería de la muñeca. La segunda, en la experimentación de texturas y materiales para definir la indumentaria a fabricar. La tercera etapa significó la realización de una presentación en soporte digital. Y la cuarta y

última etapa implicó la elaboración de conclusiones y la evaluación.

PARTE 1.

LA CREACIÓN DE LA MUÑECA

Cada estudiante debe elaborar su muñeca quitapenas, utilizando los materiales y la moldería que desee, tomando como referencia la moldería base que se brinda. El objetivo fundamental es la creación y realización de la muñeca, a modo de acercamiento o reencuentro con los textiles, aplicando conocimientos previos o investigando en técnicas textiles como el bordado o la costura a mano. La idea incluye no comprar materiales para la elaboración, sino que cada estudiante se identifique con la muñeca y se sienta reflejado en ella.

La pandemia nos llevó a cambiar el lugar de estudio; el aula era virtual y toda la familia podía participar de la clase. Era importante generar esas nuevas asociaciones para que todos pudieran aportar desde su conocimiento y colaboración en este contexto nuevo. Un ejemplo de la interacción de la familia con las muñecas fue que las que tuvieron hermanos menores, que la vieron como un juguete a futuro, así como también surgieron historias de algunos padres que en su niñez jugaban con muñecas de trapo, y señalaron la similitud con nuestra muñeca.

PARTE 2.

ELABORACIÓN DE UNA INDUMENTARIA

Cada estudiante debía elaborar la indumentaria de su muñeca, que podía tener una o



Imágenes 5, 6: Trabajos elaborados por María Berreta y Giuliana Di Lorenzo.

varias piezas pero debía realizarse en tejido de punto mediante la técnica de dos agujas. Se podía utilizar la morfología de prenda que se quisiera (vestido, pantalón, falda, saco, etc.).

La muñeca terminada y vestida debía acompañarse de una historia, cuento o una breve explicación, que reflejara la impronta personal de quien la realizó, cómo se vinculó con ella y con la propuesta del proyecto «Muñecas quitapenas de cuarentena».

Para la realización de la indumentaria tejida aplicamos la experimentación de puntos o combinación de materiales. Para esto, previo a la realización de la *miniprenda* se debían realizar al menos dos muestras

tejidas, donde se pudiera apreciar la combinación de puntos y materiales (a criterio de cada estudiante).

PARTE 3. PRESENTACIÓN DE LA MUÑECA CREADA

Cada estudiante realizó una presentación en soporte digital (máximo 5 minutos) sobre la creación y elaboración de su muñeca, mostrando con imágenes el paso a paso de la creación y realización. Debía incluir una ficha técnica de la *miniprenda* y un breve *stop motion* «Muñeca quitapenas de cuarentena». La presentación de un trabajo de estas características debía contemplar un canal

Tabla 1: Cuadro de competencias y progresiones.

	DIMENSIÓN	A DESARROLLAR	EN DESARROLLO	DESARROLLO AVANZADO
1	Vocabulario técnico	Utiliza vocabulario limitado y repite palabras (muletillas).	Habla correctamente aunque no utiliza vocabulario específico.	Utiliza un vocabulario amplio, técnico y preciso.
2	Organización del trabajo	No se evidencia	Se muestra parcialmente organizado.	Se muestra organizado y secuenciado.
3	Presentación del producto	El producto se presenta en forma deslucida.	El producto se muestra parcialmente, no permitiendo apreciar su potencialidad.	El producto se muestra en buena forma, es atractivo a la audiencia.
4	Dominio del tema	No muestra claridad ni dominio del tema.	Muestra algo de claridad y entendimiento en partes del tema.	Expresa con claridad y dominio el tema.
5	Manejo del espacio	Se limita a un espacio reducido sin mostrar movimiento.	Algunas veces tiene buena postura y se mueve por el espacio.	Se desplaza por el espacio y gesticula con naturalidad.
6	Tono y volumen de la voz	Volumen bajo que no alcanza a ser escuchado por la audiencia.	Volumen apropiado por momentos, necesita moderar.	Volumen suficiente y adecuado.
7	Interacción con la audiencia	Se limita a exponer el tema.	Algunas veces mira a la audiencia para fomentar un diálogo.	Fomenta el diálogo con la audiencia.
8	Seguridad en la exposición	Se muestra dubitativo con la argumentación. Duda de lo presentado.	Mantiene coherencia aunque duda de lo presentado.	Se muestra claro en su exposición con confianza argumentativa.
9	Calidad y uso visual del recurso	No es atrayente, poco creativo.	Utiliza materiales creativos pero no conecta con la audiencia.	Utiliza un lenguaje visual rico y dinámico que atrae la atención.
10	Manejo del tiempo	No se cumplen los turnos de participación.	Ante la insistencia de moderación, se ajusta al tiempo.	Respeto los tiempos asignados y los turnos de los otros.
11	Prolijidad	Exposición desprolija.	Exposición parcialmente desprolija.	Exposición prolija.
12	Coherencia estética	No llega a transmitir la temática.	Transmite la estética pero no la interioriza.	La estética es incorporada en todos los aspectos del trabajo.

comunicacional que permitiera un mayor nivel de expresión artística, donde se pudiera reflejar la sensibilidad de cada historia elaborada. Por esto buscamos, dentro de las herramientas digitales disponibles, aquella que permitiera al estudiante darle vida a su muñeca, donde el apalancamiento digital llevara a la incorporación de nuevos lenguajes narrativos.

Ejemplo de *stop motion* elaborado por Azucena Ferrer: <https://www.youtube.com/watch?v=1pKULNjy174&feature=emb_logo>.

PARTE 4.

CONCLUSIONES Y EVALUACIÓN

Para la evaluación del proyecto se utilizó la rúbrica como herramienta, destacando los logros de los estudiantes en las competencias seleccionadas y generando un lenguaje común que permitiera visualizar los errores y aciertos. Si bien la rúbrica es creada por el equipo docente, se presenta a los estudiantes junto con la premisa de trabajo, abriendo un espacio de intercambio para lograr que en el futuro su realización pueda generarse en conjunto por ambas partes. Este tipo de evaluación es nueva para los docentes e implica un cambio de mentalidad a la hora de pensar proyectos y calificaciones. El rol del docente como activador es fundamental en el aula taller, donde el *hacer* es vital para las dinámicas de trabajo.

Los resultados fueron muy gratificantes. Se establecieron nuevas formas de comunicación entre estudiantes y docentes. Se fortaleció el vínculo *online* mediante el trabajo

en plataforma y se creó un producto que trasciende lo técnico y que brindó compañía y apoyo a nuestra comunidad educativa y sus familias.

Notamos que el proyecto se tornó una suerte de excusa para exponer y abordar vicencias. Las historias reflejaban temáticas que estaban atravesando las estudiantes y que, en términos generales, nos atraviesan principalmente a las mujeres y a las disidencias.



Imagen 7: Trabajo elaborado por Mariana Grandal.

La devolución de los estudiantes resultó habilitadora a la expresión y posterior

intercambio desde la horizontalidad, la libertad de palabra y forma, la escucha sin juicio, el afianzamiento de los vínculos, en respuesta natural y espontánea de compartir, reconociéndonos pares. Hubo una gran respuesta en todo momento, desde que se planteó la premisa hasta el final.

«La educación que tendremos será la que seamos capaces de construir».
Michael Fullan

BIBLIOGRAFÍA

- FULLAN, M., y LANGWORTHY, M. (2014). *Una rica veta: Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Londres: Pearson.
- NAZOA, A. (1975). *Vida privada de la muñecas de trapo*. Caracas: Corporación de Turismo de Venezuela.
- SALTZMAN, A. (2004). *El cuerpo diseñado: Sobre la forma en el proyecto de la vestimenta*. Buenos Aires: Paidós.
- SUÁREZ, N. (2015) *Cosas de muñecas (Las prácticas que habitan los objetos)*. Tesis de licenciatura. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <<http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/61247/Tesis.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

EMOCIÓN, DISFRUTE Y APRENDIZAJE EN UNA SALIDA DIDÁCTICA

MARIELA ECHEVERRÍA DE LEÓN, INÉS GÓMEZ LABORDE

RESUMEN

La salida didáctica nos permite consolidar aprendizajes de forma significativa fuera del aula en el conocimiento de la biodiversidad, sostenida en los pilares que propone Fullan de las nuevas pedagogías, alianzas y ambientes de aprendizaje, apalancamiento digital y prácticas pedagógicas.

Hace 15 años comenzamos con las salidas didácticas planteándonos pequeños objetivos. Los estudiantes nos mostraron que se puede crecer en estas actividades cuando hay un equipo docente comprometido y una línea de acción concreta de trabajo.

Abordamos la temática en forma interdisciplinar a través de la observación de las especies en cada ambiente visitado, comparando la biodiversidad presente en cada uno de ellos con su respectivo registro fotográfico y edición de videos; insumos que se comparten al regreso con las familias en una muestra visual abierta a la comunidad con el objetivo de sensibilizar sobre la conservación.

Promoviendo el trabajo colaborativo, se forman equipos que debaten acerca del lugar ideal para tomar muestras de hidrófitas y analizarlas en el laboratorio del liceo. Observando su morfología, función e importancia ecológica, se promueven inquietudes que fomentan nuevas investigaciones en las tecnologías asociadas al uso sostenible de los recursos naturales.

Palabras clave: salida didáctica, aprendizaje significativo, biodiversidad, trabajo colaborativo, interdisciplinariedad, familia, comunidad, conservación.

INTRODUCCIÓN

La currícula propone la *biodiversidad* como eje transversal para el conocimiento de los ambientes naturales de Uruguay. Se promueve el debate en el aula para seleccionar uno de ellos, que permita desarrollar diferentes líneas de investigación comparándolos con los restantes.

El docente tiene un rol activador. Los estudiantes indagán en diferentes formatos y fuentes para seleccionar el ambiente, y fundamentan su elección de forma creativa y efectiva para que sus compañeros elijan la propuesta que consideren más atractiva para visitar.

El conocimiento integral se enriquece con la participación de las asignaturas que conforman el nivel, aportando nuevas miradas.

Es una propuesta abierta que se renueva cada año desde la pluralidad de ideas y fomenta las alianzas de aprendizaje al ofrecer la oportunidad de integrar a las familias desde el comienzo del año lectivo, acercando vínculos afectivos y de contención con los estudiantes y la institución. Nos permite trabajar con otros centros educativos y profesionales para sumar conocimientos y experiencias y enriquecer el proyecto.

Es necesario establecer una dirección focalizada que involucre a todos con un propósito moral compartido, un pequeño número de metas, una estrategia clara para lograrlas y un liderazgo para el cambio que aliente a la acción (Fullan y Quinn, 2016, p. 62).

Enmarcamos la biodiversidad observando e identificando en cada ambiente los recursos naturales. Focalizamos la atención en la

forma de uso y las tecnologías asociadas en su preservación. Estimulamos a los estudiantes a continuar capacitándose en diferentes carreras terciarias y tecnológicas que tengan como principal objetivo el desarrollo de un Uruguay productivo para el siglo XXI, con la posibilidad de acceder a diferentes fuentes laborales en todo el territorio nacional.

El proyecto prioriza las voces de los adolescentes desde el primer día de clase al último, los desafía a pensar y resolver situaciones utilizando el diálogo y generando estrategias para alcanzar los logros. Se constituyen como emprendedores que deben financiar y gestionar la salida didáctica. La perseverancia, tenacidad y creatividad los acompañan para movilizarse y lograr los objetivos en común.

Al finalizar el curso los estudiantes, en el ejercicio de la ciudadanía, eligen el público y la forma de comunicar asertivamente las conclusiones que involucran sus vivencias y logros académicos, desafiando su creatividad en la conservación de la biodiversidad.

ACERCÁNDONOS A LA BIODIVERSIDAD

PROPUESTA DE INICIO

- *Conocer y caracterizar un ambiente del Uruguay* priorizando su biodiversidad, recursos naturales y tecnologías asociadas, describiendo los aportes que ofrece y las estrategias utilizadas en su conservación.

Tabla 1: Evaluación


Evaluación Objetividad Motivación Claridad Feedback Mejora		SATISFACTORIO	ACEPTABLE	A MEJORAR
Selección y adecuación de contenidos conceptuales a los objetivos planteados				
Manejo creativo de la herramienta Ceibal				
Comunicación: fluidez oral (sin necesidad de lectura) adecuado tono de voz				
Evidencia trabajo colaborativo				

Tabla 2: Elección del departamento para desarrollar el ambiente a visitar

PA	PB	PC
<ul style="list-style-type: none"> • Salto • Paysandú • Río Negro • Soriano • Colonia 	<ul style="list-style-type: none"> • Rivera • Tacuarembó • Durazno • Florida • Flores 	<ul style="list-style-type: none"> • Cerro Largo • Treinta y Tres • Lavalleja • Canelones • Montevideo

- *Conocer* centros de educación terciaria y de investigación que permitan ampliar nuestro conocimiento académico y contextualizado al curso.
- Teniendo en cuenta los *objetivos*, cada grupo deberá realizar su presentación utilizando una herramienta de las valijas TIC en Ceibal.
- Al finalizar acordarán entre los integrantes del práctico dos ambientes de la región que les haya parecido de su mayor interés para visitar.
- En clase teórica expondrán y votarán la propuesta que sea más atractiva para los integrantes de los grupos.

¿QUÉ MOTIVA A LOS DOCENTES A REALIZAR LA SALIDA DIDÁCTICA?

Las salidas didácticas generan emoción, motivan la curiosidad y alientan al compromiso en la conservación de los recursos y ambientes de la comunidad, estableciendo espacios disfrutables para todos los ciudadanos, aportando valor agregado desde los valores éticos, estéticos, culturales, turísticos y económicos.

Estudiar fuera del liceo predispone a los estudiantes en un clima empático que favorece el trabajo colaborativo y potencia la comunicación asertiva. Nos permite conocer al ser humano desde todas sus dimensiones. Se visualizan las inteligencias múltiples, como sugiere Gardner, en la resolución de los diferentes obstáculos que se van presentando. Aumenta la autoestima de los participantes en los distintos roles que van adquiriendo. El tiempo compartido no está sesgado a los 45 minutos áulicos; es un tiempo disfrutable en el que no corremos hacia otro salón, y nos hace interactuar junto a ellos.

Las salidas didácticas fortalecen el vínculo entre los actores. Son un componente fundamental para pensar las tareas de aprendizaje y los resultados de este en profundidad (Fullan, 2014). Los estudiantes son capaces de analizar sus acciones, retroalimentándolas desde la diversidad de opiniones; les da la oportunidad de conocer

sus fortalezas y aspectos que deben promover para alcanzar los objetivos planteados.

Eligen diferentes herramientas para la observación, registro, análisis y elaboración de conclusiones, consolidados en el apalancamiento digital.

Una vez que logran decidir el ambiente que desean visitar, cada grupo propone formas de financiar, los técnicos o profesionales que desean conocer para enriquecer los objetivos que se han fijado durante la salida, los alimentos que vamos a compartir, el lugar que nos permitirá alojar a la totalidad de los estudiantes y docentes que acompañan, brigadas para limpiar y cocinar, el material que deben llevar durante la investigación.

Requiere de un cronograma construido colectivamente, que fomenta el trabajo coordinado y colaborativo y compromete a todos los actores. Las alianzas son esenciales, por la envergadura de la salida. Es un proceso que inicia el primer día de clase y termina con el fin de cursos. Los docentes actuamos como coordinadores y moderadores; se distribuyen tareas para poder estar presentes en cada etapa y en cada grupo. La salida involucra siempre un trabajo de extensión educativa, en la que los estudiantes deben proponer una devolución significativa. Esto implica la construcción de una rúbrica que guíe el esfuerzo, compartida entre todos. Ellos pueden elegir quienes serán los destinatarios y la forma en que lo desean comunicar.

ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN EDUCATIVA INTERDISCIPLINARIA: CREA, DISFRUTA, COMPARTE Y APRENDE




OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

- Identificar las especies relevantes de los ambientes del Uruguay.
- Relacionar las especies con el ambiente que habitan.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Jerarquizar el juego como instrumento de conocimiento y vehículo para potenciar valores individuales y colectivos.
- Potenciar los vínculos humanos y la responsabilidad ciudadana en la conservación.

REQUISITOS GENERALES DE LA ACTIVIDAD

- *Formen equipos* de 5 integrantes que se *mantendrán* durante todo el proceso de trabajo.
- *Elijan* un nivel (4, 5, 1.º, 2.º) con el que quieran compartir su conocimiento. *Recuerden* que «no se puede repetir el nivel dentro del mismo centro educativo».
- *Elijan* un *ambiente* y registren el nombre del grupo y los integrantes que lo conforman.
- *Busquen* información del ambiente que eligieron, de su fauna, de las posibles relaciones que existen entre el ambiente y su comunidad biótica, estrategias de uso sustentable y conservación.

Tabla 3: Cronograma del desarrollo de las actividades de extensión educativa

	<ul style="list-style-type: none"> • Integración del equipo • Elección del ambiente • Elección del centro educativo y nivel
	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia del arte en la formación integral del ser humano en la etapa preescolar • Características e importancia del juego elegido teniendo en cuenta la edad • Jutificar la elección de las especies en relación al ambiente que habita y su importancia • Defensa oral de la carpeta que contenga todas las instancia solicitadas
	<ul style="list-style-type: none"> • Compartimos en el centro educativo • Entrega de la evaluación del centro educativo

- Es relevante que el grupo conozca la importancia del juego en la formación durante la etapa preescolar.
- Cada nivel tiene características particulares que deberán tener en cuenta para la construcción de su juego.

Tabla 4: Elección del ambiente para recrear en la institución educativa seleccionada




 AMBIENTE	NOMBRE DEL EQUIPO	INTEGRANTES	NIVEL
Pradera			
Bosque ribereño			
Bosque serrano			
Bosque de quebrada			
Humedal			
Costa			

Tabla 5: Rúbrica acordada con los estudiantes

	DESTACADO	SATISFACTORIO	A MEJORAR
Cumplimiento del cronograma	Presentan en tiempo y forma lo solicitado para cada etapa	Se presentan en algunas de las instancias y con el material incompleto	El equipo trabaja a destiempo de las consignas
Compromiso de los equipos	Se visualiza compromiso de todos los integrantes del equipo en cada una de las etapas del trabajo	Algunos estudiantes se comprometen con las actividades pero no logran uniformizar propuesta en la totalidad de los integrantes	No logran comprometerse con las actividades solicitadas para cada instancia
Jerarquización de conceptos En lo biológico y plástico	Seleccionan de manera pertinente los contenido para la construcción del juego teniendo en cuenta el nivel de los escolares y los contenidos académicos	Seleccionan contenidos que son orientados por los docentes para que se adecuen al tema seleccionado y nivel escolar	No se visualiza selección pertinente y adecuación de contenidos a la propuesta y nivel
Carpeta	Completa y organizada según la solicitud de las consignas	Cumple de manera parcial los contenido solicitados en las consignas	Debe reformular no cumple con las pautas solicitadas
COMENTARIO			

Figura 1: Rúbrica que será completada por el maestro a cargo del nivel visitado

	Nombre de los integrantes del equipo:		
	Grupo:		
	Escuela y nivel elegido:		
	SATISFACTORIO	ACEPTABLE	A MEJORAR
Juego	Resulta interactivo y atractivo para la totalidad de los niños y niñas.	La mayoría de los niños y niñas interactúan con los personajes del juego	La mayoría de los niños y niñas no logran interactuar con los personajes del juego
Contenidos conceptuales (caracterización del ambiente, su fauna y conservación del mismo)	La totalidad de los niños y niñas comprende el ambiente donde se desarrolla el juego, su fauna y la importancia de su conservación	La mayoría de los niños y niñas comprende el ambiente donde se desarrolla el juego, su fauna y la importancia de su conservación	La mayoría de los niños y niñas NO comprende el ambiente donde se desarrolla el juego, su fauna, la importancia de su conservación
Sugerencias y comentario final del docente a cargo:			

A MODO DE CIERRE

La evaluación realizada luego de la salida didáctica nos permite afirmar que la actividad logró *potenciar* las competencias sociales, científicas, lingüísticas, digitales, artísticas.

Generó incertidumbres que los motivó a seguir investigando. Incentivó el trabajo colaborativo frente al competitivo.

El trabajo interdisciplinario enriqueció la visión del tema desde diversas perspectivas.

Aproximó a los estudiantes al universo de educación terciaria o laboral, con charlas

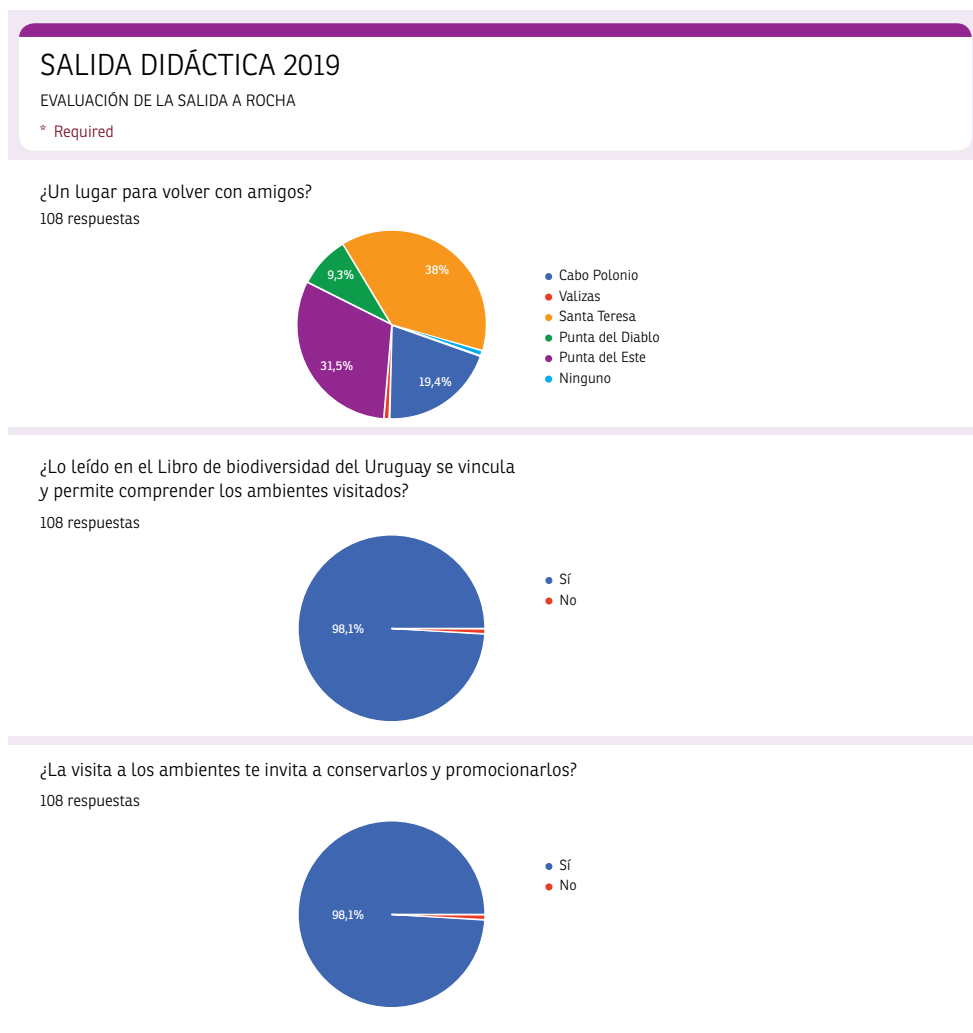
a cargo de diferentes profesionales cuya intención fue dejar una huella que perdure en el tiempo, generando en ellos verdadera autonomía y autocontrol.

Nos conectó en forma directa con nuestra realidad. Los estudiantes fueron verdaderos protagonistas que construyen el presente y el futuro en forma responsable y sostenible. Los obstáculos los deben desafiar a superarse. Desde nuestro rol conocemos diferentes facetas de los estudiantes y ellos de nosotros.

La salida didáctica promueve valores de solidaridad, esfuerzo, empatía, comunicación, espíritu crítico, creatividad, toma de decisiones asertiva, autonomía y carácter.

Si todavía no tuviste la oportunidad de hacer una salida, te alentamos a formar un equipo y vivir la experiencia.

Figura 2: Evaluación en línea de la salida didáctica



BIBLIOGRAFÍA

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

FULLAN, M., y QUINN, J. (2016). *Coherencia. Los impulsores correctos en acción para escuelas, distritos y sistemas*. Corwin/Plan Ceibal.

GARDNER, H. (2014). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Iberica.

ESCUELA TÉCNICA DE PANDO, CANELONES

E INSTITUTO TECNOLÓGICO DE PAYSANDÚ

DIAGNÓSTICO DE LAS 6C EN QUÍMICA

RAÚL BRITOS, ANARELLA GATTO Y MARCELO GURIN

RESUMEN

Las dificultades detectadas en los estudiantes que cursaron segundo año de bachillerato de Química Industrial en el año 2020, en la Escuela Técnica de Pando y en el Instituto Tecnológico Superior de Paysandú, relacionadas con la experiencia educativa durante la emergencia sanitaria, motivaron la realización del presente trabajo. Con el objetivo de conocer el nivel alcanzado por los estudiantes en el desarrollo de algunas de las competencias del aprendizaje profundo, diseñamos una evaluación diagnóstica que fue aplicada luego del trabajo en el módulo introductorio propuesto por las autoridades de la Dirección General de Educación Técnico Profesional. Para contextualizarla, seleccionamos el tema espectrofotometría, debido a la importancia de este en las tres asignaturas del espacio tecnológico de Química, así como para la futura actividad profesional que podrán desarrollar los estudiantes en la industria. Elaboramos una lista de cotejo con 25 competencias a evaluar en tres niveles de logro: logrado, parcialmente logrado y no logrado. Estas competencias fueron agrupadas dentro de las seis competencias del aprendizaje profundo. Como resultado detectamos mayores dificultades en las competencias relacionadas con la creatividad, la ciudadanía, la colaboración y el pensamiento crítico. En respuesta a esto, decidimos diseñar un módulo para abordar la temática siguiendo la modalidad del aprendizaje híbrido. Este incluye diversas actividades a desarrollarse a lo largo de todo el año lectivo que pretenden potenciar el desarrollo de las seis competencias para el aprendizaje profundo.

Palabras clave: espectrofotometría, aprendizaje profundo, modalidad híbrida, química industrial, evaluación diagnóstica.

PROPUESTA DIAGNÓSTICA PARA BACHILLERATO DE QUÍMICA INDUSTRIAL ENMARCADA EN LAS 6C DEL APRENDIZAJE PROFUNDO

La pandemia de covid-19 hizo necesaria una revisión de nuestras prácticas docentes y adaptar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, tomando como insumo lo ocurrido en el 2020, a este contexto tan particular que estamos viviendo.

Este trabajo se centra en el estudio del caso de tercer año de bachillerato de Educación Media Tecnológica en Química Industrial (Dirección de Educación Técnica y Profesional, DGETP) en dos centros de enseñanza pública, la Escuela Técnica de Pando y el Instituto Tecnológico Superior de Paysandú.

Al iniciar el año lectivo 2021 detectamos varias dificultades que presentaban los estudiantes en las asignaturas Introducción al Análisis Químico, Química Biorgánica y Química General 3, de las que somos docentes, que pusieron de manifiesto el efecto de las pocas clases presenciales del año anterior. Algunos de los factores que pensamos que incidieron en esto fueron: la situación imprevista tanto para docentes como para estudiantes; el desconocimiento de los docentes sobre las estrategias a aplicar para un trabajo efectivo, en la virtualidad, en una asignatura experimental como lo es la Química; las características del curso, que tiene un componente práctico y de manipulación de instrumentos, materiales y

productos químicos muy importante para la formación como auxiliares técnicos de laboratorio químico para la industria; y el escaso tiempo pedagógico presencial disponible, debido a los protocolos sanitarios aplicados, ya que los grupos rotaban semanalmente para utilizar el laboratorio. Todo esto no permitió una efectiva transposición didáctica de los contenidos abordados; no se pudieron articular correcta y secuencialmente los aspectos teóricos y los prácticos.

Con esta situación en mente, diseñamos una actividad diagnóstica que nos permitiera conocer el nivel de logro de los estudiantes en el desarrollo de algunas competencias correspondientes al trabajo en segundo año de bachillerato, las que agrupamos dentro de las seis competencias del aprendizaje profundo (6C): creatividad, ciudadanía, comunicación, carácter, colaboración y pensamiento crítico (Fullan y Langworthy, 2013).

Al momento de diseñar el diagnóstico utilizamos como disparador el tema «Espectrofotometría», que es uno de los contenidos abordados en la secuencia programática de la asignatura Introducción al Análisis Químico. Este método instrumental es muy útil para realizar análisis y determinaciones de la concentración de diversos analitos, por lo que se emplea además en varias actividades experimentales en las asignaturas Química Biorgánica y Química General 3. Seleccionamos este tema porque ofrece la oportunidad de vincular conocimientos pertenecientes a áreas

muy diversas (Matemática, Estadística, Óptica, Química General, Química Analítica, Bioquímica, Microbiología, Informática, entre otras), que lo hacen propicio para un abordaje interdisciplinario, además de que les resulta de inmensa utilidad a los estudiantes para su futura inserción laboral. El manejo de técnicas espectrofotométricas es una competencia de egreso fundamental para este curso que, por tratarse de la educación media tecnológica, requiere de una mayor destreza práctica que en el caso del bachillerato diversificado de educación media superior.



Como propuesta de la evaluación diagnóstica y, al mismo tiempo, como disparador del contenido a abordar, se elaboró el recurso «La espectroscopía y los espectrofotómetros. Un poco de historia» (QR). En él se presenta un abordaje histórico de la temática y de sus aplicaciones, así como del impacto del desarrollo de los espectrofotómetros para la sociedad. La guía de trabajo del recurso incluye una propuesta enfocada en el análisis de las macrohabilidades lingüísticas de los estudiantes, vitales para la comprensión del

conocimiento científico. Esto se alinea con lo afirmado por Sanmartí (2006):

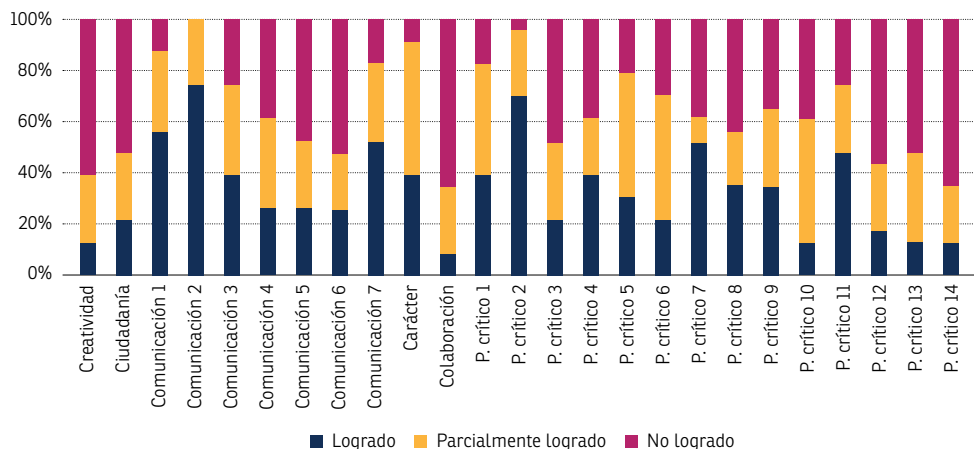
[...] la actividad lectora está en la base de muchas estrategias que son básicas para aprender ciencias, ya que posibilita establecer relaciones, comparar, generar preguntas, analizar críticamente, enriquecer el vocabulario, apropiarse de modelos textuales para la escritura y, muy especialmente, es una fuente de placer.

También consta de dos situaciones problema referidas al impacto del uso del espectrofotómetro Beckman DU (análisis de vitamina A, fabricación de caucho y análisis de su calidad) y dos situaciones referidas a su uso en la industria bélica (análisis de TNT) con el objetivo de abordar la dualidad del avance de la ciencia como construcción humana. Como última actividad solicitamos a los estudiantes que compartieran su opinión sobre las modalidades de trabajo usadas en el año 2020, de manera que pudiera servirnos de insumo para la mejora de nuestras prácticas.

Con el objeto de analizar los resultados obtenidos, diseñamos un instrumento en formato de lista de cotejo.¹ Incluimos 25 competencias científicas específicas que pueden ser agrupadas en las seis competencias globales del aprendizaje profundo, como puede

1 Lista de cotejo disponible en: <<http://aulas.uruguayeduca.edu.uy/mod/page/view.php?id=97322&forceview=1>>.

Gráfico 1: Resultados por competencias evaluadas, ambos grupos



Fuente: Elaboración propia.

observarse en la tabla 1 (véase Anexo). Para cada una de las competencias consideramos tres niveles de logro: *logrado*, *parcialmente logrado* y *no logrado*.

Se aplicó el diagnóstico en el grupo de 3.º BG de la Escuela Técnica de Pando, formado por 8 estudiantes y en el grupo 3.º BI perteneciente al Instituto Superior de Paysandú, compuesto por 15 estudiantes. A continuación se presenta un resumen de los resultados obtenidos para cada competencia.

Detectamos mayores dificultades en las competencias relacionadas con la creatividad, la ciudadanía, la colaboración y el pensamiento crítico. Con respecto a la creatividad, los estudiantes presentaron dificultades para clasificar las variables que intervienen en un experimento en *dependiente*,

independiente y *de control*, así como en la redacción de la pregunta investigable. En el caso de la ciudadanía, los estudiantes tuvieron problemas para identificar aspectos negativos del impacto en la sociedad del uso del espectrofotómetro. Esto nos lleva a replantear la visión de las ciencias que hemos fomentado en el trabajo diario con los estudiantes, destacando más que nada los aspectos positivos o beneficiosos para la sociedad del avance de la química y no incluyendo también los negativos. La competencia referida a la colaboración se hace imprescindible en esta situación de pandemia; sin embargo, pocos estudiantes la incluyeron de forma explícita en las metodologías de trabajo que les fueron útiles en el pasado año. Y por último, en relación con el pensamiento crítico,

la inmensa mayoría presentaron dificultades en el manejo del lenguaje simbólico de la química, que resulta imprescindible en un bachillerato de Química Industrial.

El análisis de los resultados obtenidos nos motivó a incursionar en las metodologías del aprendizaje híbrido como estrategia a aplicar, buscando enfocarnos en mejorar los niveles de desarrollo de las competencias anteriormente citadas. Entendemos por esto «un enfoque híbrido que se basa en los éxitos del aprendizaje invertido, combinado, remoto, a distancia y en línea para crear intencionalmente experiencias centradas en el alumno que sean profundamente personalizadas, relevantes y atractivas» (Fullan, Quinn, Drummy & Gardner, 2020, p. 33). Con esto en mente, nos encontramos diseñando un módulo de aprendizaje sobre el tema espectrofotometría que busca introducir la técnica con una aproximación a lo cotidiano, incluyendo actividades que pueden ser realizadas por los estudiantes con materiales que tienen en sus hogares sin necesidad de tener acceso al laboratorio. Algunas actividades se basan en el uso de simuladores que permiten el manejo de variables relacionadas con la concentración y la interacción entre la materia y la energía, así como también una aproximación a la metodología de investigación científica.

Para diseñar las actividades del módulo se llevaron a cabo varias instancias de diálogo con los estudiantes, en modalidades tanto sincrónicas como asincrónicas, teniendo en

cuenta las fortalezas y debilidades detectadas gracias al diagnóstico. Fruto de este debate surgieron ideas relacionadas con sus intereses que sirvieron como insumo para lograr contextualizar las actividades diseñadas. El rol de las 6C en este proceso fue vital, ya que permitió analizar dichos resultados desde diversos ángulos, enriqueciendo así el intercambio.

A medida que transcurra el año lectivo, pensamos ir aplicando estas actividades contextualizadas, así como otras nuevas que potencien el desarrollo de una visión más realista de la química como una ciencia producto de la acción humana y sus contribuciones a la sociedad, que impliquen el correcto uso del lenguaje propio de la asignatura y su aplicación a situaciones contextualizadas, de interés para los estudiantes y que se encuentren relacionadas con las temáticas de las tres asignaturas del curso. De esta manera, pensamos abordar los conceptos en forma espiralizada, retomando lo tratado en el módulo de «Espectrofotometría» a medida que sea necesario, e incluyéndolos en el proyecto de egreso de la carrera. Iremos monitoreando el avance de los estudiantes en el nivel de logro de las competencias analizadas y proponiendo actividades en diversos formatos que permitan evidenciar su desarrollo.

Gracias a los aportes teóricos relacionados a las nuevas pedagogías para el aprendizaje profundo, pudimos organizar mejor las competencias a analizar y así conocer con mayor detalle la situación de nuestros

estudiantes al comenzar el curso 2021, al mismo tiempo que planificar estrategias de trabajo en esta modalidad combinada, buscando fomentar un aprendizaje profundo. Finalmente, esperamos que estas estrategias logren motivar a los estudiantes, potencien el desarrollo de competencias fundamentales para el desempeño de los ciudadanos del siglo XXI y fomenten su deseo de aprender a aprender. «Si no generamos aprendizaje profundo, no hay manera de encender la chispa por las ganas de seguir aprendiendo» (Melina Furman, 2020, p. 7).

BIBLIOGRAFÍA

- FULLAN, M., y LANGWORTHY, M. (2013). *Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning*. Recuperado de <<http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/08/New-Pedagogies-for-Deep-Learning-An-Invitation-to-Partner-2013-6-201.pdf>>.
- FULLAN, M., QUINN, J., DRUMMY, M. y GARDNER, M. (2020). *Education Reimagined; The Future of Learning*. A collaborative position paper between NewPedagogies for Deep Learning and Microsoft Education. Recuperado de <<http://aka.ms/HybridLearningPaper>>.
- FURMAN, M. (2020). ¿Qué hay que aprender y qué hay que enseñar en la actualidad? [Entrevista de Carlos Magro]. *Fundación Santillana Ed21*. Recuperado de <<https://fundacionsantillana.com/enclave/entrevista-con-melina-furman>>. Transcripción: <<https://fundacionsantillana.com/wp-content/uploads/2020/06/Transcripcion-entrevista-Melina-Furman.pdf>>.
- SANMARTÍ, N. (2006). *Leer para aprender ciencias*. Gobierno de España, Ministerio de Educación. Recuperado de <https://leer.es/recursos_leer/leer-para-aprender-ciencias-neus-sanmarti>.

ANEXO

Tabla 1: Agrupación de las 25 competencias específicas evaluadas en la propuesta según las seis competencias del aprendizaje profundo.

COMPETENCIA GENERAL	COMPETENCIA ESPECÍFICA
Creatividad	8. Identifica correctamente las variables que intervienen en el experimento, las clasifica en dependiente, independiente y de control. Redacta correctamente la pregunta investigable.
Ciudadanía	3. Justifica incluyendo aspectos positivos y negativos del impacto en la sociedad del uso del espectrofotómetro.
Comunicación	1. Comprende, jerarquiza las ideas principales del texto y las relaciona. 2. Evalúa las ideas del texto y el conocimiento propio. 9. Explica correctamente los términos monómero y polímero, y los relaciona entre sí. 17. Incluye en la etiqueta el nombre, la fórmula, los pictogramas, la palabra de advertencia y las frases H y P del TNT. 18. Explica el procedimiento para preparar una solución de concentración exacta. 19. Incluye las medidas de seguridad de trabajo en el laboratorio. 23. Interpreta la información presentada en la gráfica en sus tres niveles: explícito, implícito y conceptual.
Carácter	24. Analiza desde un punto de vista metacognitivo algunas estrategias utilizadas por sus docentes durante el año lectivo 2020.
Colaboración	25. Reconoce la importancia del trabajo cooperativo con otros estudiantes de su grupo y la importancia de las relaciones interpersonales en su proceso de aprendizaje.

COMPETENCIA GENERAL	COMPETENCIA ESPECÍFICA
Pensamiento crítico	<ol style="list-style-type: none"> 4. Identifica dos grupos funcionales en la molécula de retinol. 5. Identifica correctamente los grupos funcionales en el retinal y el ácido retinoico, y los relaciona con los nombres. 6. Relaciona su respuesta sobre la interconversión con las propiedades químicas de los alcoholes primarios (oxidación-reducción). 7. Compara ambos métodos en cuanto a exactitud, tomando en cuenta las posibles fuentes de error. 10. Formula el compuesto y dos de sus isómeros, y los clasifica en isómeros geométricos o de posición de función. 11. Identifica posibles causas que puedan afectar el rendimiento de una reacción y las vincula con la información teórica. 12. Identifica al ácido sulfúrico como catalizador. 13. Halla la fórmula global del tolueno y el TNT, y calcula sus masas molares. 14. Utiliza información de la ecuación de síntesis para calcular la masa de TNT. 15. Tiene en cuenta los datos de pureza del reactivo y rendimiento de la reacción al momento de realizar los cálculos estequiométricos. 16. Identifica la información necesaria para el correcto etiquetado de un producto peligroso basándose en el SGA (FDS) y el decreto 307/009. 20. Reconoce los cuidados de trabajar con TNT y el solvente. 21. Identifica posibles solventes para una sustancia tomando en cuenta su polaridad. 22. Describe el proceso de dilución para la preparación de soluciones patrón a partir de una solución stock.

Fuente: Elaboración propia.

NARRATIVAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA VIRTUALIDAD EN FORMACIÓN DOCENTE

ANALÍ BARÁIBAR, SONIA CERECETTO,
FABIANA MOREIRA, SANDRA TRABUCO

RESUMEN

Este artículo recoge diversas experiencias de evaluación realizadas en distintas asignaturas de las carreras de formación docente en el marco del trabajo virtual que se implementó en el 2020 en el Instituto de Formación Docente de la Costa (IFD de la Costa), que propició el contexto sanitario a causa de la pandemia mundial por covid-19. Este proceso se enriqueció porque se generaron encuentros con los Institutos Normales de Montevideo (IINN).

El proyecto de centro se orientó al trabajo de la evaluación en la modalidad virtual, por tal motivo se implementaron reuniones con expertos, cursos específicos sobre herramientas digitales y se constituyó un grupo de docentes que abordamos la evaluación de forma especial. En este contexto surgió un trabajo interdisciplinario con dos objetivos: elaborar un documento interdisciplinario que recogiera las experiencias de evaluación realizadas en 2020 en el marco de la virtualidad y vincular las propuestas planteadas con las teorías actuales de evaluación formativa.

Este documento recoge las diversas narrativas sobre prácticas de evaluación realizadas por las asignaturas Didáctica/Taller de Enseñante de la Lengua, de tercer año de Magisterio en Primera Infancia (MPI) y Lengua/Idioma Español de Profesorado, Historia de la Educación de Magisterio en Educación Primaria (MEP), Biología y Sociología (MEP y MPI). Estas narrativas

se integran a un marco teórico explicativo que da cuenta de la riqueza de las prácticas en concreto. Este artículo se encuentra en el eje temático «Nuevas pedagogías en el aula», pues se comparten experiencias concretas de aula que se enmarcan a la luz de las pedagogías activas.

Las actividades propuestas y la retroalimentación de los estudiantes se recogieron en el sitio web <<https://sites.google.com/view/ifevaluacion/p%C3%A1gina-principal>>.

Palabras clave: evaluación formativa, prácticas docentes, educación virtual, pedagogías activas, interdisciplinaridad.

DESAFÍOS DE EVALUAR EN LA VIRTUALIDAD

Cuando irrumpió la pandemia por covid-19 en Uruguay, en la primera semana de marzo del 2020, iniciamos el proceso de transición hacia la educación en virtualidad: transformación de nuestros cursos, que estaban pensados desde la presencialidad, a una modalidad de trabajo virtual.

Esto trajo como consecuencia cuestionamientos desde muchos puntos de vista. Uno de los principales fue *resignificar* los espacios educativos. Ya no estábamos dentro de las instituciones en tanto contextos físicos y simbólicos desde donde se desarrollan *normalmente* las clases y actividades estudiantiles. Estábamos, todos los actores, en nuestros *hogares*. Seguramente, estudios de las ciencias sociales arrojarán luz próximamente sobre estas cuestiones: el delgado

hilo que separa la intimidad de los ámbitos familiares o domésticos y el aula virtual en su configuración sincrónica. Así también se reubicará la relación entre *institución*, en tanto organismo u organización con un fin, y sus *sedes físicas*: una posible nueva institucionalidad.

El *aula virtual* constituye una serie de herramientas y espacios configurados en la red que permiten desarrollar actividades educativas. Esto no es nuevo. Muchos de nosotros hemos hecho desde hace años cursos, posgrados, etc., a través de aulas virtuales y muchas veces totalmente diferidos en tiempo y espacio. Tampoco son nuevas las *videoconferencias*. Por supuesto que, con este contexto, en 2020 hubo una explosión de aplicaciones web para videoconferencia y tuvimos que aprender a usarlas casi forzosamente y en su diversidad. Pero el aula virtual no se reduce a la réplica de la presencialidad a través de videoconferencias. Cabe preguntarse entonces, ¿por qué ha sido tan necesaria esta herramienta que permite el *cara a cara* en la formación en educación? Ese será sin dudas otro fundamental eje de estudio desde las ciencias de la educación en los próximos tiempos.

Lo que sí sabemos es que en ese primer momento de *shock* en marzo de 2020 quisimos y necesitamos volver a «vernós» con nuestros estudiantes, y viceversa: la videoconferencia surgió como una alternativa muy potente. Así enseñamos, compartimos pantalla, construimos juegos, objetos, pizarras,

acondicionamos el espacio posible, enviamos tareas, evaluamos, sonreímos, intentamos animar y animarnos.

Todas estas experiencias nos remueven como colectivo docente y nos interpelan. ¿Qué valoración hacemos de este nuevo escenario y, sobre todo, de estos nuevos espacios que se han generado para impartir nuestras clases? ¿Cómo evaluamos este año en la virtualidad? ¿Qué futuro nos aguarda en relación con nuestras prácticas de evaluación y propuestas didácticas?

Estas son las preguntas que guían la construcción de este trabajo y que permiten difundir las propuestas implementadas y relacionarlas con aspectos teóricos relevantes y actuales.

¿Qué valoración hacemos de este nuevo escenario y sobre todo de estos nuevos espacios que se han generado para desarrollar las clases o actividades educativas?

En relación con esta pregunta es imposible no pensar en P. M. Foucault (2010) al hablar de espacios, *heterotopías*, *los lugares otros*. Este podría ser un primer eje a partir del cual comenzar a preguntarnos ¿qué nuevas perspectivas pedagógicas surgen en este devenir?, ¿qué papel cumple la esencia comunicativa *face to face* y esta apariencia de estar juntos pero separados?

En estos nuevos *lugares otros* tuvimos que pensar como colectivo docente en otros formatos de evaluación.

Es central resignificar el concepto de evaluación, abandonando el aspecto cuantificador,

y acercarnos más aún a un proceso de evaluación formativa. Como dice Pedro Ravela (2013, p. 2):

Comencemos por una breve reflexión sobre el acto de evaluar. Evaluar es parte de la actividad natural de los seres humanos en tanto poseedores de conciencia y capacidad de reflexión [...]. Cuando una evaluación se propone contribuir a la mejora de aquello que está siendo evaluado pero no a establecer categorías o calificaciones formales ni a afectar formalmente el futuro del evaluado, se la denomina como formativa o evaluación para el aprendizaje.

La evaluación como parte central de la propuesta educativa del docente ha sufrido una reestructura. Este *movimiento* estuvo acompañado de un proceso colectivo del Instituto de Formación Docente donde se desarrolló la experiencia habilitando y promoviendo nuevas formas de intervención docente, y desde la Dirección acompañando al docente innovador en este sentido.

En este proceso comenzamos una comunicación interinstitucional con los Institutos Normales que permitió enriquecer nuestra propuesta y profundizar en la fundamentación. También se generaron espacios de intercambio y aportes con el Mag. Alejandro Pereyras, quien colaboró con el equipo para enmarcar y valorar nuestro trabajo.

En ese marco se revisaron las prácticas educativas en función de las necesidades de

los alumnos y también de las expectativas de logro que pretendemos que estos alcancen, posibilitando la comprensión del proceso y cambios en la enseñanza y en el aprendizaje. La evaluación se resignificó y ya no se limitó al espacio del *parcial*, sino que se transformó en una intervención continua.

Esto tampoco es nuevo. Ya conocíamos la evaluación formativa y muchos de nosotros también diseñábamos nuestros cursos desde la enseñanza-aprendizaje y no desde la evaluación sumativa. ¿Entonces qué es lo nuevo? Lo que surgió fue una necesidad urgente de aprender a diseñar nuevos y diferentes instrumentos de evaluación en esta modalidad virtual que no se redujeran a lo sumativo. Es decir, es relativamente fácil con el *software* de una plataforma en línea hacer un formulario de preguntas y respuestas, subir textos y pedir que sean leídos, etc. Lo que no está prearmado, y es propio de cada curso con sus respectivos docentes y estudiantes, es el proceso de retroalimentación entre las actividades de enseñanza y el aprendizaje, lo formativo, la diagnosis continua.

Por tanto, las propuestas que compartimos en este trabajo son parte tanto de espacios sumativos como formativos.

En cada curso es necesario recabar la información en primera instancia a través de una diagnosis para obtener insumos sobre los niveles presentados por los estudiantes y para planificar desde ahí nuestra intervención docente. Luego, las evaluaciones de proceso y de resultados se realizarán sin

perder de vista la coordinación entre ellas y la coherencia entre los instrumentos utilizados y los indicadores escogidos (Santos Guerra, 1996, p. 64).

La autoevaluación, evaluación entre pares y la retroalimentación evaluativa fueron parte de este proceso de actividades. Las diversas herramientas virtuales permitieron ir sondeando el camino:

- foros en grupo CREA de Ceibal;
- webinar de sugerencias;
- moderación de los chats en las videoconferencias tomando nota de lo que se debe potenciar o mejorar;
- memorias descriptivas a modo de bitácora de cada encuentro con estudiantes, egresados, docentes, invitados y directoras de escuelas de práctica, dirección del Instituto, etc.

Algunas de las actividades diseñadas en el proceso y una selección de estas se presentan en <<https://sites.google.com/view/ifdevaluacion/p%C3%A1gina-principal>>.

¿CÓMO EVALUAMOS DURANTE ESTE AÑO EN LA VIRTUALIDAD?

Una de las consecuencias del cierre de los centros educativos (en tanto *edificios para*) fue el planteo de la incertidumbre respecto a la implementación del primer parcial no presencial y la evaluación final del curso. Como ya mencionamos, por un lado, profesores y estudiantes tuvimos que reinventarnos

a la hora de organizar nuestros cursos desde los dispositivos digitales existentes, a fin de lograr una experiencia satisfactoria de aprendizaje a distancia y aún mucho más de evaluación en línea.

Por otro lado, supimos de estudiantes cuya situación personal se vio amenazada por cuestiones sanitarias, familiares, socioeconómicas o dificultades de conexión. Esta coyuntura fue objeto de análisis en las salas docentes virtuales que mantuvimos a lo largo del año lectivo, pues algunos estudiantes dejaban de *asistir* por lapsos indeterminados a las videoconferencias o no podían conectarse por cierto tiempo para tomar contacto con los materiales, tareas, etc. dentro del aula virtual y luego se reintegraban cuando obtenían *momentáneamente* modos y dispositivos de conexión.

No se trató solo de implementar el aula virtual, sino de los contextos socioeconómicos y emocionales en una situación de emergencia sanitaria, con todo lo que ello conllevaba.

En este nuevo escenario, una de las primeras interrogantes que surgieron y con mucha fuerza fue ¿cómo evaluar a distancia y en pandemia? ¿Cómo evaluar en esta situación de confinamiento cuando lo que conocíamos de nuestros estudiantes eran sus rostros mediados por la pantalla y, a veces, ni siquiera eso: una foto personal o en familia o simplemente su nombre en la configuración de la aplicación y allí finalizaba la totalidad de la persona.

«El cimbronazo nos ubicó en otro escenario y nos tocó crear» (Fontana, 2020, p. 30)

PRODUCCIONES AUDIOVISUALES

La continuación de la virtualidad para el desarrollo de las actividades educativas nos llevó a pensar nuevas formas de evaluación y desde allí surgió la necesidad de ir generando acciones que pudiesen definir el formato de evaluación. Así también, había que tener en cuenta una nueva *categorización de estudiante* a partir de este nuevo escenario: *el estudiante activo*. ¿Qué estudiantes ingresan en esta nueva categoría derivada de una nueva forma de *asistir a clases* dentro del marco normativo del plan de estudios? Aquellos que realizan todas o la mayoría de las tareas que reciben de sus profesores, los que participan activamente de las clases por videoconferencia, es decir, el trabajo sostenido y constante a lo largo del año lectivo en este formato. En ese sentido, se propusieron desde las diferentes asignaturas de este grupo impulsor diversos audiovisuales.

Por ejemplo, para el primer parcial de Historia de la Educación se incluyó, en la propuesta de evaluación, la filmación de videos (con sus celulares, por ejemplo) en los que se representara la *pedagogía del castigo* como podemos leer en los documentos de época de otras regiones o apreciar en el Museo de la Biblioteca Pedagógica en nuestro país. Para ello, los estudiantes podían recurrir a sus propios familiares en tanto *actores* y recursos materiales varios, lo que

de hecho la constituyó en una actividad interdisciplinaria.

Estos videos tienen una intención inspiradora, desafiante, ya que, más que transmitir minuciosas y pormenorizadas lecturas, pretenden abrir interrogantes, generar una dinámica motivadora y participativa y, sobre todo, provocar a los alumnos para aprender desde otros formatos pedagógicos.

Philippe Meirieu, en *Carta a un joven profesor*, dice que, independientemente de la asignatura o curso y del nivel educativo en el que se enseñe, se trata siempre de un mismo oficio: «un oficio que asocia, en un único gesto profesional, el saber y el seguimiento. Un saber exigente, sin concesiones de fondo» (Meirieu, 2005, p. 27).

En ese proceso acompañamos, y también ofrecimos palabras, en tanto orientación, tutoría, es decir, desde otro lugar: guiamos a los estudiantes desde la propuesta de evaluación motivándolos, por ejemplo, a leer poemas en español antiguo, a vestirse según la usanza de época, a integrar a su familia en la grabación de los videos, a inspirarse en el arte para habitar un aula.

Otra de las actividades desarrolladas se denominó «Bienvenida al Museo de la Infancia». Fue propuesta por una estudiante de Magisterio en Primera Infancia (MPI) en una instancia oral de evaluación parcial para significar que ella y su compañera querían *habitar el aula* y no solo ocuparla (Dussel, 2020). Lo llevaron a cabo a través de una selección de pinturas para explicar

el nacimiento del estatuto de la infancia. Jugaron su rol la creatividad, la invención, la imaginación, el ingenio y la singularidad de cada quien. Seguro que aprendimos a conocer y evaluar a nuestros estudiantes no solo desde *el saber y el seguimiento*, sino también desde *el yo y mis circunstancias*, al decir de Ortega y Gasset (1914).

Todo esto era desde ¿sus? y ¿nuestros? propios espacios, privados, pero que ahora se transformaban en ámbitos públicos.

Otro tipo de video propuesto fue la representación de un tema de estudio a partir de la creación de material audiovisual. Ese marco de libertad brindó un abanico de oportunidades y de actividades que como docentes nos sorprendió gratamente. Realizaron desde presentaciones en Prezzi, Power Point en formato video hasta representaciones donde utilizaron vestimenta y utilizaría a modo de los autores teóricos a desarrollar.

También se presentó un video sobre las diferentes teorías sociológicas, a través de la danza. Esto permitió trabajar con estudiantes creativos comprometidos y con distintas orientaciones de formación. Involucrar el cuerpo, la corporeidad, en este contexto fue sumamente enriquecedor. No debe olvidarse que nuestras corporeidades son parte de la *presencialidad perdida* en esta coyuntura.

Acompañar a un estudiante desde esta perspectiva nos ubica como verdaderos *intelectuales transformadores*, como lo plantea Laurence Cornu (2004), donde el encuentro se da de tal modo que la persona tiene

espacio para hacerse cargo de la decisión y compartirla, para crecer con ella, y no confinarse (también, otro confinamiento) en ideas que no aporten a un crecimiento profesional.

Por otro lado, en el marco de los cursos de Didáctica-Taller de Enseñanza de la Lengua y Práctica Docente de tercer año de MPI se propuso que la practicante elaborara un video para enviar al jardín de infantes con el cual mantenían un vínculo también virtual.

La consigna tenía relación con la promoción de la oralidad en niños de tres y cuatro años a partir de retahílas, canciones, adivinanzas, trabalenguas o cuentos creados a partir de textos modélicos por las estudiantes.

El resultado fue espectacular, tanto desde los grupos formados para elaborar este material audiovisual, la orientación de las docentes en colaboración interdisciplinaria, así como de la recepción y retroalimentación en el jardín de infantes.

Algunos de estos videos también se encuentran en el sitio web que diseñamos. Uno de ellos fue presentado por las estudiantes en la VIII Feria de Buenas Prácticas en Educación y forma parte de *Buenas Prácticas en Educación: experiencias de centros públicos y privados 2020*.

ACTIVIDADES LÚDICAS

En este proceso de cambio, uno de los desafíos mayores fue mantener la atención del estudiante y el entusiasmo por participar. En ese marco se recurrió a metodologías

lúdicas para abordar los contenidos teóricos y generar espacios de evaluación dinámicos y flexibles (Summa, 2019).

Varias investigaciones señalan que el diseño de aprendizaje de juegos atrae y desafía al estudiante de educación superior (William, 2017). Estos aportes nos han motivado en el proceso de pensar diversas estrategias para organizar y crear nuevas actividades de evaluación que motiven y problematicen a nuestros estudiantes y, sin duda, nos desafiaron como docentes.

La propuesta consistió en que los estudiantes diseñaran juegos para sus compañeros: así se crearon Kahoots, crucigramas y «Dígalo con mímica». Estas actividades promovieron la socialización, también en este contexto de crisis.

El Kahoot es un juego de preguntas y respuestas que se realiza *online*, en una aplicación. Se propuso seleccionar una de las teorías sociológicas trabajadas y crear una propuesta para los compañeros. A partir de esa entrega se seleccionaron algunas propuestas y se realizó el juego mediante videoconferencia.

La elaboración del crucigrama parte de abordar la teoría funcionalista y seleccionar al menos diez conceptos centrales. Estos se corrigen y luego se seleccionan tres de ellos, que se ponen en el foro para que los estudiantes puedan elaborar el juego. Luego, en el encuentro por videoconferencia, evaluamos propiamente la actividad dando lugar a la presentación de rúbrica de evaluación

para que cada uno pueda evaluar el suyo y de un compañero. Estas experiencias nos han permitido crecer como profesionales de la educación, en tanto estudiantes y colectivo docente.

El tercer juego es «Dígalo con mímica». Se desarrolló por videoconferencia ofreciendo a los estudiantes conceptos relacionados a la temática abordada en ese momento en el curso de Sociología. La propuesta consistió en representar esos tópicos a partir de movimientos corporales. Implicó la lectura de los materiales y una disposición al encuentro con el otro desde la distancia.

Estas experiencias permitieron vivir la asignatura desde el lugar de la experiencia (en tanto ser biopsicosocial), integrando los conceptos teóricos pero en un formato más dinámico y contextualizado (Pérez López, 2020).

Una propuesta que permitió un trabajo profundo en temáticas en el sentido de Pozo (2013) fue el armado de pódcast, que llevó a un trabajo en grupo, a una investigación de qué tipo de género discursivo y formato textual se necesitaba. Permitted la exposición de una temática en un marco comunicativo ameno y creativo.

Estas propuestas habilitaron al estudiante a autoevaluarse y evaluar la propuesta del otro con mayor naturalidad y confianza, generando un clima de aula más distendido que permitía llevar adelante las complejas situaciones (en tanto pérdida de trabajo, inestabilidad emocional por el encierro, entre otras) que fueron vividas en 2020.

FOROS

Los foros, una práctica discursiva en la que participamos docentes y estudiantes, fue una instancia interesante y enriquecedora para generar insumos a la hora de evaluar calidad del discurso, solidez y compromiso y responsabilidad frente a la opinión emitida. Los foros constituyen una instancia de interacción y comunicación que opera como factor de construcción colectiva para la gestión del conocimiento. Lo conversacional y sus reglas de pertinencia y formalidad deben formar parte del aula virtual.

En ese sentido, se trabajó buscando la interacción del estudiante con el objeto de estudio para propiciar su autonomía en la elaboración y resignificación del contenido. Esto no siempre se logró con los niveles esperados, lo cual también es parte de la formación y de los insumos para repensar y replanificar. Por ejemplo, cuando propusimos un foro para el Día Nacional del Libro con la pregunta *¿Con qué escritor te gustaría tomar un café en el día de hoy?*, las respuestas fluyeron muy rápidamente, todos respondieron espontáneamente y con gran naturalidad. En cambio, cuando se les presentó un texto de Le Goff y otro de Rafael Courtoisie *¿Volvimos a la Edad Media? La máscara que nos atraviesa la risa en tiempos de pandemia*, si bien todos participaron, no se logró la interacción y mucho menos la discusión. Los estudiantes analizaron los textos pero no lograron la interlocución, es decir, el espacio en que se da el intercambio y circulación de mensajes, la

interacción donde los interlocutores generan un diálogo fluido constituyéndola en una actividad colectiva de producción de sentido.

Hay que decir que esta coyuntura que estamos atravesando nos permitió generar contactos no solo con los textos sino también con sus autores. Por mencionar solo un ejemplo, el escritor y académico Rafael Courtoisie, a quien le enviamos la propuesta de foro en la que incluimos un texto de su autoría, nos respondió agradeciendo la comunicación y, sobre todo, reconociendo el trabajo y la respuesta de los estudiantes. Por supuesto que la respuesta del académico se compartió con el grupo, lo que provocó asombro y también algunas tímidas sonrisas de íntima satisfacción.

PÓSTER

Emplear el *póster* como estrategia didáctica no es una novedad en el terreno educativo. Esta técnica es más bien utilizada cuando se requiere presentar un tema o investigación en eventos puntuales, y no tanto en el aula como modalidad de evaluación. Empezamos a incursionar en esta modalidad de trabajo desde hace cuatro años en Formación Docente, cuando estábamos en *presencialidad plena*; en esas oportunidades observamos, en primera instancia, la sorpresa de los alumnos cuando se presentaba esta propuesta como parcial final y la gratificación de su resultado en las ponencias.

Teniendo un camino ya recorrido con esta herramienta y aprendiendo en el andar

desde la virtualidad, implementamos nuevamente con los estudiantes la modalidad de trabajo con póster educativos sobre temáticas previamente acordadas. En este escenario, presentamos la propuesta a los alumnos, quienes recibieron con sorpresa esta modalidad de parcial final y acordamos empezar a trabajar en ella a partir de septiembre, para finalizar en octubre de 2020. En la virtualidad, esta modalidad potenció procesos colaborativos entre los estudiantes. Si bien se habilitó a que el trabajo como evaluación del segundo semestre pudiera ser individual o grupal, se abrieron instancias de tutorías con la docente y entre pares.

El resultado fue muy positivo porque se discutieron temas de didáctica de las ciencias, contenido teórico de la asignatura, vivencias de las prácticas y el sentido de la creatividad a la hora de diseñar y presentar el póster, y también se discutió cómo se podría variar el póster pasando del formato estático a un formato dinámico para presentarse mediante videoconferencia. En la devolución de estas presentaciones participaron profesoras de otras áreas con conocimientos de lo que es un póster académico; esto permitió una evaluación más completa y abierta al aprendizaje y no limitada solamente a la tarea.

Es decir, se hizo una reversión de la herramienta *póster*, logrando dinamismo, altísimo nivel de abstracción, modelización y jerarquización conceptual; los alumnos incorporaron habilidades para presentar el

póster, así como para utilizarlo como elemento de evaluación final de curso.

Un aspecto a resaltar es el aprendizaje colectivo de los alumnos y los docentes que vivieron estos procesos.

¿QUÉ FUTURO NOS AGUARDA EN RELACIÓN CON NUESTRAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN?

Evaluar en tiempos de covid-19 resultó ser un *gran desafío*, en particular, para encontrar nuevas modalidades de evaluación, entendiendo que esta es una herramienta de mejora de los aprendizajes pero también forma parte de estos. Por lo tanto, la evaluación se considera parte integral del aprendizaje, un proceso continuo y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante.

[...] Defino la evaluación como un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite emitir un juicio de valor acerca de un aspecto de la realidad en la cual se interviene en un determinado contexto sociohistórico particular y que, a la vez que posibilita tomar decisiones, exige desde el diálogo con quien esté involucrado, argumentar justificaciones del juicio de valor realizado. (Steiman, 2008, p. 142)

Tomando esta cita de Steinman, los procesos de enseñanza y evaluación están integrados como un todo. Debemos tener

criterios de evaluación acordados y explicitados, variedad de métodos de fuentes de información, capacidad para compartir entre docentes y estudiantes, y buscar que la fiabilidad y la validez sean elementos que estén presentes en el proceso. Este camino intenta superar la postura que considera a la evaluación como un simple proceso que propone la realización de pruebas y exámenes.

Así, como parte de la estrategia evaluativa, la retroalimentación es una actitud dialógica en que los involucrados analizan los resultados de las evaluaciones a partir de los criterios que han sido construidos entre todos y toman decisiones sobre las acciones a seguir. A través de la retroalimentación, el docente informa los aspectos a mejorar, los motivos de ello y puede otorgar vías de solución.

En los entornos virtuales de aprendizaje la tecnología resulta clave porque permite que la evaluación se realice durante todo el proceso y sea verdaderamente continua, permitiendo devoluciones rápidas, individuales y grupales.

Una propuesta en ambientes mediados por tecnología implica un paso más hacia una educación centrada en el aprendizaje, con énfasis en la construcción de este.

La evaluación de aprendizajes no debe ser una mera reutilización de instrumentos de evaluación traspolados de la modalidad presencial, sino la búsqueda de formas nuevas de evaluar. El desafío consiste en crear instrumentos capaces de trazar las propias rutas y trayectorias de aprendizajes.

La enseñanza virtual para estos tiempos de emergencia sanitaria nos interpeló como docentes. Nos llevó a replantear nuestras estrategias al incorporar herramientas digitales y pensar la evaluación de formas alternativas: «medir, pesar y examinar» menos al alumno y apreciar más el valor del proceso.

CONCLUSIONES

A modo de reflexión, este proceso nos llevó a reconstruirnos como docentes con la consigna de acompañar el avance y progreso de los aprendizajes del estudiantado en forma sistemática y cercana.

- Se apostó a reforzar la participación del estudiantado en el proceso pedagógico, ya que un año tan irregular como el que vivimos puede profundizar las brechas de aprendizaje y los riesgos de abandono.
- Para evaluar, especialmente en tiempos de pandemia o virtualidad, la conversación es un acto fundamental e ineludible, ya que sobre el diálogo se construyen y mantienen los vínculos y se pueden visualizar los avances y dificultades que están teniendo los estudiantes.

Para culminar, dejamos una cita de Rebeca Anijovich que nos inspira continuamente y nos desafía como docentes:

Ahondar en la evaluación de los aprendizajes es considerar las emociones que despierta en el evaluador y en los evaluados, interpretar los contenidos y los modos de

enseñar y aprender, los valores que se ponen en juego, los criterios de inclusión y exclusión, las creencias de los docentes acerca de las capacidades de aprender de sus alumnos. (Anijovich, 2019, p. 3)

BIBLIOGRAFÍA

- ANIJOVICH, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el trabajo en el aula: retroalimentación formativa*. Santiago: Summa/Fundación La Caixa. Recuperado de <https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/06/Retroalimentaci%C3%B3n-Formativa.pdf>.
- CORNU, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En G. FRIGERIO, G. DIKER, *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc-CEM.
- COURTOISIE, R. (2020, julio 28). La máscara es la persona. *En perspectiva, Radiomundo*. Recuperado de <<https://enperspectiva.uy/en-perspectiva-programa/editorial/la-mascara-la-persona/>>.
- DUSSEL, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista EFI, DGES*, 6(10), 11-25. Recuperado de <<http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>>.
- FONTANA, L. (2020). Etnografías de la pandemia por coronavirus. Pandemia y rearticulación de las relaciones sociales. *Perifèria, revista de recerca i formació en antropologia*,

- 25(2), 101-114. Recuperado de <<https://doi.org/10.5565/rev/periferia.770>>.
- FOUCAULT, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LE GOFF, J. (1999). La risa en la Edad Media. En *Historia cultural del humor: desde la Antigüedad a nuestros días*. Madrid: Sequitur.
- MEIRIEU, P. (2005). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Grao.
- PEREZ LÓPEZ, D., CANTERA ROSSO, L., y PEREYRA AZAMBUJA, G. (2020). La evaluación formativa: aportes para pensar la universidad latinoamericana desde un caso uruguayo. *Educación Física y Deporte*, 39 (1). <<http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a08>>
- Pozo, J. I., y MONEREO, C. (2013). *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- RAVELA, P. (2013). La evaluación de y en la educación. *Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa*, setiembre, INEE, Montevideo. Recuperado de <<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Aristas-La-evaluacin-de-y-en-la-educacin-1.pdf>>.
- ROSALES LÓPEZ, C. (2016). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1996). Cultura que genera la evaluación en las escuelas. En Varios, *Las prácticas culturales en el aula: metodología y evaluación*. Granada: CEP.
- SIMONS, M., y MASSCHELEIN, J. (2014). *En defensa de la escuela*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- STEIMAN, J. (2004). *Más didáctica (en la educación superior)*. Colección Archivos de Didáctica. Buenos Aires: UNSAM.
- WILLIAM, G. T. (ed.). (2017). *Postsecondary Play: The Role of Games and Social Media in Higher Education*. Tech.edu: A Hopkins Series on Education and Technology. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

ENTRE LIBROS Y LECTORES: LA BIBLIOTECA COMO ACTIVADORA DE LECTURA

PAOLA SUÁREZ, FLORENCIA POSSE, NANCY CABRERA,
GONZALO PORLEY, MAURICIO PERCO

RESUMEN

Desde que se declaró en 2020 el estado de emergencia por pandemia, con medidas de distanciamiento social, tuvimos que adaptarnos rápidamente a los cambios, con el reto de repensar los modelos existentes, el rol del bibliotecario y de la biblioteca.

La coyuntura sanitaria al inicio de los cursos 2021 se mantenía incambiada. En este contexto, el equipo de la Biblioteca «Elia Caputi de Corbacho» sintió la necesidad de fortalecerla, a través de la elaboración de un proyecto con muestras de dinamismo, interactividad, con nuevos canales y propuestas de actuación, a través de plataformas *online*, para extender la manifestación física y la inmediatez de la biblioteca al espacio virtual.

Precisamente en este contexto es donde resulta crucial apostar por dar credibilidad y visibilidad (formación, apoyo, motivación), encontrar lectores para los libros y libros para los lectores, en todos sus formatos.

El inicio de nuestro plan de acción está enfocado en el desarrollo de las siguientes estrategias:

- Establecer una mayor presencia en las redes sociales.
- Producir pódcast sobre cuentos populares, clásicos infantiles y poesía.
- Que los estudiantes de cuarto año de Magisterio utilicen secuencias didácticas sobre literatura infantil y juvenil.

La idea es repensar la gestión del centro educativo mediante la creación de nuevas alianzas para el aprendizaje profundo entre estudiantes, docentes, familias y comunidad, fortaleciendo los

vínculos, la formación académica y el acompañamiento de toda la trayectoria del estudiantado, y apalancados por las tecnologías.

Palabras clave: biblioteca, lectura, interactividad, redes sociales, comunicación, narrativa transmedia, creatividad.

LOS OBJETIVOS PLANTEADOS:

- Generar multiplicidad de situaciones o experiencias de lectura de los distintos códigos orales, escritos, audiovisuales y electrónicos, que permitan que los usuarios amplíen su capacidad de aprendizaje. Todo ello en función de la formación de lectores autónomos.
- Aportar a los lectores propuestas libres, abiertas, flexibles, que tomen en consideración sus conocimientos, experiencias, sus relaciones con la comunidad, la importancia de la participación, sus gustos y necesidades.
- Fomentar la creatividad, la recreación y el placer de leer partiendo de un vínculo activo y abierto a las necesidades y deseos de los diversos sujetos.

INTRODUCCIÓN

La biblioteca constituye un lugar de acción pedagógica autónoma que, a través de la organización de una gran diversidad de materiales (impresos, audiovisuales, electrónicos, etc.), permite, con la mediación comprometida del bibliotecario, generar espacios de

lectura que trascienden el marco de la escuela y se proyectan a la vida.

Crear, recrear, recuperar, utilizar, seleccionar y difundir información que se produce dentro y fuera de la institución educativa constituye un desafío diario para el bibliotecario. Hoy se está ante una biblioteca multimedia que ha incorporado nuevas técnicas y nuevos materiales de trabajo. Ya no solo se conservan y gestionan documentos librarios, sino que el abanico de soportes se diversifica con los materiales audiovisuales y virtuales, que a su vez exigen otras competencias de búsqueda y análisis para su procesamiento y difusión.

El bibliotecario es un activo gestor, un animador social, que hace llegar el libro y los demás documentos a sus destinatarios. Es un dinámico agente social cuya función constituye un imprescindible servicio para responder a todos aquellos que buscan y requieren de la lectura y la información como algo indispensable.

Hoy reconocemos que la lectura trasciende el campo de lo educativo. Por eso la tarea actual de contribuir a formar una sociedad lectora demanda el compromiso de todos.

Es por ello necesario que el bibliotecario contribuya a crear las condiciones para que se desarrolle una conciencia social sobre la importancia y la necesidad de trabajar específicamente en políticas de lectura, para el ejercicio de la libertad, el conocimiento de sí mismo y el respeto por la vida. (Herrera Posse, Redondo y Waldner, 2007)

DILEMAS: REINVENTARSE, ADAPTARSE Y EVOLUCIONAR A TRAVÉS DE NUEVOS RECURSOS EN LÍNEA

En estos tiempos, la mayor parte de la sociedad ha sufrido diferentes cambios: sociales, culturales, sanitarios, económicos, y ha tenido que reinventarse ante las adversidades para conocer sus fortalezas y potenciarlas al máximo. Nuestra biblioteca del IFD no es ajena a esta situación; por eso, ajustándonos a las circunstancias decidimos extender nuestro cometido a la sociedad y acercarle nuestra disponibilidad.

En el proceso de readaptación y reorganización se planteó la intención de generar una red solidaria para incrementar la equidad y la atención a todos.

Si el cambio pretende tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo que se va a cambiar como del modo de hacerlo. Fullan (1982)

La primera estrategia de cambio y transformación institucional ha sido la de intensificar y potenciar el uso de las *redes sociales* a través de una mayor presencia en medios y plataformas digitales.

Las redes sociales, como una herramienta que permite el desarrollo de las habilidades comunicativas concebidas desde la interacción, son una excelente alternativa para crear espacios de conocimiento colectivo, promover la socialización de los usuarios y, por ende,

facilitar, dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desempeñan un papel importante para que las bibliotecas actualicen a sus usuarios, promocionen eventos, actividades y destaquen las próximas colecciones.

Nuestra prioridad es tender puentes para la continuidad de una comunicación efectiva y la participación con todos los miembros de la comunidad educativa y el contexto comunitario.

La forma de implementación se realiza por medio de publicaciones diarias de interés general, educativas e informativas.

La biblioteca se propone maximizar el uso de las diferentes opciones que permiten estas redes (*reels*, encuestas, preguntas, cuenta regresiva, *stories*, vivos, *feeds*, trivias, recuerdos, eventos, entre otras).

Asimismo, se creó un canal en YouTube con el fin de promocionar los *pódcast* y diferentes herramientas educativas como bases de datos, repositorios digitales, normas APA, etc.

ESTRATEGIAS. ACTIVIDADES

- Reforzar el uso de las redes sociales (Facebook, Instagram, YouTube) y de nuestro sistema de gestión de biblioteca plataforma (PMB), así como la página web de la biblioteca.
- Colocar «en las estanterías de la biblioteca» citas y frases de libros del acervo en imágenes.
- Ofrecer mensualmente una lista de sugerencias de lectura.

- Recomendar plataformas para acceder a libros, películas educativas que fomenten la reflexión y cursos en línea de acceso gratuito.
- Invitar a los usuarios a compartir recomendaciones de lectura.
- Convocar a los usuarios a enviar fotos de su momento de lectura (posible concurso, hashtag #).
- Recomendaciones de bibliotecas digitales educativas, revistas y publicaciones académicas en línea, repositorios institucionales.
- Lecturas y eventos en vivo.
- Concurso de proyectos digitales: presentaciones artísticas, vivencias, narrativa transmedia.
- Prácticas de animación y mediación de la lectura, por parte del bibliotecario.
- Cuenta cuentos: grabación de pódcast basados en un guión técnico-literario sobre cuentos clásicos infantiles, involucrando a docentes, estudiantes y comunidad. La publicación y difusión de los contenidos se realizará a través de redes sociales y del canal de YouTube de la biblioteca.
- Concurso de *booktubers* «Te recomiendo un libro»: elaboración de cortos audiovisuales de 5 minutos de duración haciendo una reseña literaria de un libro, mostrando sus interpretaciones, reflexiones, sentimientos y opiniones personales en un lenguaje propio.

Las actividades y eventos institucionales se coordinan con profesores de los departamentos de Lengua-Literatura, Área Artística, Didáctica-Práctica Docente, Cineduca.

EL PÓDCAST: UNA NUEVA FORMA DE CONTAR HISTORIAS POTENCIANDO LA NARRACIÓN SONORA

La mediatización digital está modificando los modos en que leemos, aprendemos y nos informamos. Esta transformación implica una verdadera revolución en las prácticas de comunicación y creación de comunidades lectoras. Decidimos emplear la técnica del *podcasting*, a través de un archivo de audio digital, buscando desarrollar y despertar el interés, la actitud, las habilidades y motivación de las personas por la lectura.

Con el propósito de fomentar la interactividad, la comunicación y participación de los integrantes de la comunidad educativa y local, invitamos a que nos envíen audios a través de WhatsApp sobre cuentos populares, clásicos infantiles y poesías. La biblioteca luego se encarga de convertirlos a formato pódcast y publicarlos en las redes sociales y el canal de YouTube institucional.

La estrategia implementada «Escucha y aprende» logró la motivación de nuestros usuarios, y recibimos una gran cantidad de historias contadas por estudiantes, docentes y el grupo de narración oral Caza Cuentos del taller del Gobierno departamental.

Tenemos la idea de ir elaborando un banco electrónico de datos, un gran *almacén* de información y archivos para que se puedan disfrutar fácilmente.

Es un gran recurso educativo para desarrollar habilidades digitales, lectoras y de competencias lingüísticas (pronunciación, fluidez, ampliación del vocabulario); activa la memoria auditiva, estimula el pensamiento crítico y es atemporal, ubicuo.

Los estudiantes pueden utilizarlos esencialmente en su práctica docente, porque las historias que apelan a la fantasía e imaginación del niño enriquecen su experiencia vital.

Los practicantes que los han aplicado reconocen el valor educativo de la propuesta; sobre todo, como una excelente oportunidad para aquellos con dificultades visuales y de atención, a quienes aproximan los contenidos en un formato más amigable.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: ACTIVIDADES EXPLORATORIAS, DINÁMICAS Y PROBLEMATIZADORAS PARA TODOS Y ENTRE TODOS

El desafío se encuentra en diseñar *secuencias didácticas* interdisciplinarias, imbricando contenidos y actividades, para generar escenarios de aprendizajes significativos. Encontrar espacios donde vivenciar conocimientos.

Se realizan secuencias didácticas mediante actividades organizadas y sistematizadas

por estudiantes de cuarto año de Magisterio, a través del empleo de libros de literatura infantil de nuestro acervo y de la Biblioteca País de Ceibal, y se presentan a los docentes de Literatura y Didáctica Práctica.

La implementación consiste en la selección de un libro de literatura infantil para trabajar un contenido específico de las distintas áreas de conocimiento, que se irá desarrollando con diferentes actividades de complejidad progresiva para lograr los aprendizajes propuestos. Los contenidos se presentarán de manera ordenada y estructurada, mediante un eje, que se trabajará de forma continua.

Luego, a los efectos de socializar los contenidos elaborados por cada estudiante, estos serán colectivizados por medio de la plataforma CREA, mediante un foro creado a estos efectos, donde los estudiantes podrán visualizar qué tipo de secuencia han desarrollado sus compañeros y podrán así realizar una retroalimentación. De esta manera se profundiza el diálogo, el intercambio de ideas y propuestas.

La elección de cuarto año de Magisterio para esta experiencia se corresponde con varios factores. En ese año, la práctica educativa se genera en un mismo grupo de clase durante todo el ciclo escolar; por ende, existe un mayor vínculo entre el educando y el practicante, debido a que este reconocerá su realidad sociocultural y sus diferentes competencias y habilidades educativas. La

Biblioteca actúa como mediadora a través de un acompañamiento interdisciplinario, facilitando la bibliografía según el nivel, contenidos y actividades a tratar.

Cabe destacar que el empleo de literatura infantil para la realización de esta actividad no es azarosa, sino que tiene como finalidad acercar literatura de calidad a los niños, ya que en la escuela es donde ellos tienen un contacto masivo con esta literatura. Se considera además que desde el lugar de la familia ese contacto no siempre está garantizado, por diversos motivos.

Al decir de Ospina: «Leer es un arte creador sutil y excitante, es una fuente de información de conocimiento y de sabiduría, y es también una manía, una obsesión, un tranquilizante, una distracción y sobre todo una felicidad» (citado por Castrillón y Osorio, 2019, p. 31).

Asimismo, se pretende trabajar en literatura infantil con los estudiantes de Magisterio como forma de facilitar un amplio acervo sobre este tipo de literatura, dado que es necesario que el/la maestro/a profundice sus conocimientos para poder acercarlo a sus propios estudiantes.

El planteo de la actividad se sustenta en la fundamentación del Programa de Educación Inicial y Primaria 2008, donde se expresa que «[...] la literatura infantil permite al niño iniciar en el acceso a la literatura, desarrollar aprendizajes en sus distintas formas [...] a la vez que sirve como elemento

de socialización». (ANEP-CEIP, 2009, p. 75). El lugar de la literatura dentro del área de conocimiento de Lenguas se constituye en «una fuente de placer, en una actividad de ocio lúdica y enriquecedora» (p. 48).

CONECTAR SIGNIFICATIVAMENTE CON MÚLTIPLES ACTORES

Nuestro proyecto apunta a desarrollar competencias y dimensiones a través de las actividades de aprendizaje profundo, que permiten descubrir nuevos contenidos, crear nuevos conocimientos y estimular la autonomía de los estudiantes.

El aprendizaje profundo se define como «el proceso de adquisición de seis competencias globales: carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico» (Fullan, 2019, p. 98).

Fullan y Hargreaves (1999) sostienen que «crear una cultura colaborativa y de participación es un proceso de construcción, es decir, se puede construir y fortalecer. La interrelación con los colegas y otros integrantes enriquece el colectivo; es un proceso de aprendizaje, un medio de formación y de crecimiento profesional».

Tender redes, establecer alianzas y asociaciones de aprendizaje entre los integrantes de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, egresados, familia), involucrando a otros socios de la comunidad global y local (expertos, escritores, usuarios y ciudadanos en general), nos permitió interactuar,

comunicar, ofreciendo una gama de actividades virtuales para brindar acceso a colecciones, búsqueda de materiales, contenidos en plataformas digitales, acceso a bases de datos, gestión de publicaciones científicas, listas de recursos abiertos para temáticas específicas, entrevistas y recomendaciones con escritores, etc.

Las bibliotecas construyen lazos sociales sólidos y de vínculos con sus públicos, buscando formas de mantener viva las actividades y el contacto con los usuarios-lectores.

REFLEXIONES Y PROYECCIONES

Visualizamos que el camino y los desafíos enfrentados han sido correctos, logramos el compromiso, la motivación y el desarrollo entusiasta de actividades que posibilitan entornos lectores más amigables y participativos, conocer las aspiraciones e intereses de los actores conectando los conocimientos con el mundo real.

Los resultados de esta experiencia movilizadora demuestran un crecimiento, tanto académico como vincular, que se ve reflejado en el involucramiento activo de cada uno de los participantes.

Desde lo académico, a través de las secuencias didácticas, el acercamiento y la profundización en la lectura tiene como finalidad ampliar el contacto entre estudiantes y diferentes géneros literarios. Se produce así un intercambio entre ellos y una socialización con los contenidos generados.

En lo vincular y social, una de las estrategias que más relevancia logró fue darles mayor difusión a las publicaciones, posteos realizados en Instagram, mencionando y/o etiquetando a los autores de cada obra promocionada en nuestras redes. Obtuvimos menciones de Pilar Sordo (Chile), Alejandro De Barbieri y Raquel Oberlander (Uruguay), Clara Sanchez (Italia), Evelina Cabrera (Argentina), etc.

En materia de redes sociales, las preferencias de nuestros usuarios están encabezadas por Facebook, con una mayor cantidad de seguidores e interactividad, que se destaca en cada publicación realizada.

Comprobamos la excelencia del uso de las redes sociales como una herramienta efectiva de comunicación, implicación y participación de la ciudadanía y de otros actores, que se plasma en las respuestas inmediatas de los internautas.

Una de las debilidades que debemos atender es la gestión de la retroalimentación, las comunicaciones y los contenidos relevantes que se publican, porque somos responsables, gestores de cuentas institucionales y de posicionar el sello de identidad «Biblioteca Elia Caputi de Corbacho». Debemos afinar el criterio de uso de imágenes y audiovisuales, frecuencia, cantidad, días y horarios más convenientes y de mayor alcance según cada red para publicar los posteos y responder los comentarios.

Este tipo de actividades genera nuevos retos para toda la comunidad educativa, ya sea como estudiantes, docentes o egresados, el reinventarse como mediadores y facilitadores de lectura aplicando nuevas pedagogías bajo un modelo híbrido.

En el caso de los estudiantes, como contribuyentes y agentes de cambio, con una nueva tarea que luego podrán continuar en sus prácticas docentes y donde cada uno aporte desde su lugar.

También se pudo observar que el impacto de la propuesta fue más allá de los objetivos enunciados, llegando incluso a motivar a docentes jubilados, algunos de ellos autores de cuentos inéditos, a que se animaran a narrar sus historias a través de los pódcast.

En todo momento se trata de promover actividades que generen un aprendizaje colaborativo y basado en proyectos, como forma de estimular nuevas prácticas docentes.

Los futuros desafíos, reimaginando nuestras propuestas, son difundir, amplificar y transferir la experiencia; fomentar el hábito lector a escala global interactuando con audiencias de otros países mediante un trabajo colaborativo en red global.

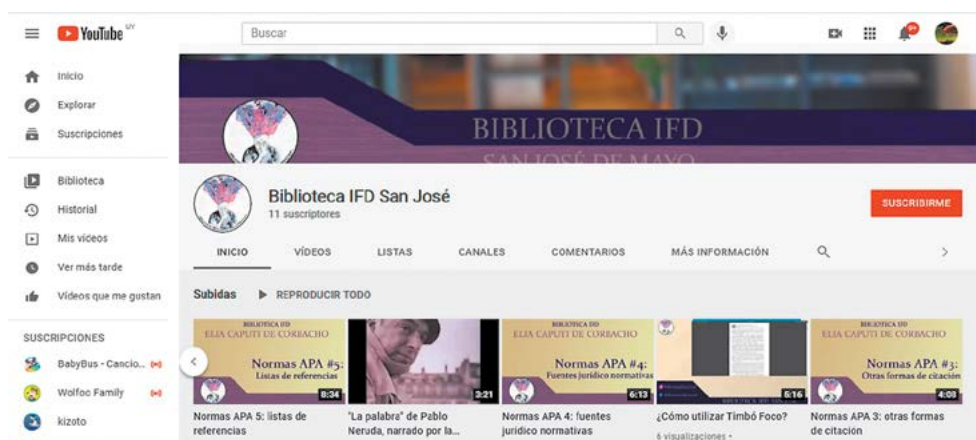
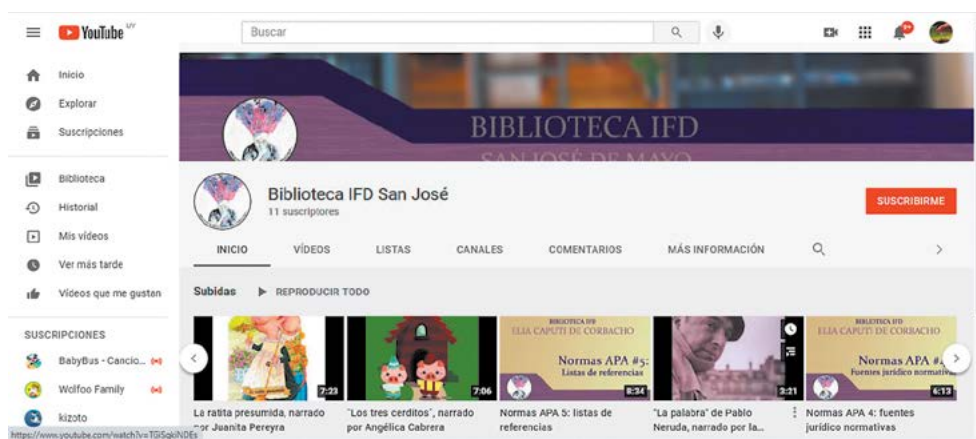
EVIDENCIAS DEL PROCESO

Facebook, Instagram,
YouTube: @bibliotecaifdsanJose.

Pódcast enviados por la comunidad publicados en el canal de YouTube de la Biblioteca: <https://www.youtube.com/channel/UCXwLNeJfzMyWv2HxMJvSGCw>.

Imagen 1: Pódcast sobre cuentos clásicos infantiles y poesía narrativa (YouTube)





BIBLIOGRAFÍA

ANEP, CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA. (2009). *Programa de Educación Inicial y Primaria: 2008*. 2.ª ed. ANEP.

ALONSO, M. L., y FEDERICO, A. (2020). El rol de las bibliotecas en tiempos de covid-19: reflexiones y propuestas. *Desde el Sur*, 12(1), 241-262.

BIXIO, C. (2003). *Secuencias didácticas: enseñar y aprender en el aula*. Montevideo: Aula.

CASTRILLÓN, S., y OSORIO, M. (2019). *Cuaderno de Lectura*, 1. Bogotá: Universidad del Rosario. Recuperado de <<https://editorial.urosario.edu.co/pageflip/acceso-abierto/cuaderno-de-lectura-no-1-uros.pdf>>.

CÁTEDRA DEL PERÚ. (2018, agosto 28). ¿Qué es la mediación lectora? Entrevista

- a Felipe Munita. [video]. *Youtube*. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=ub8npnokCZo>>.
- COBO, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Fundación Ceibal/Debate.
- DE LA TORRE, S. (2002). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- DÍAZ-BARRIGA, A. (s. f.). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: Universidad Autónoma de México. Recuperado de <http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf>.
- FULLAN, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- FULLAN, M., y LANGWORTHY, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Londres: Pearson.
- FULLAN, M., y HARGREAVES, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FULLAN, M., MCEACHEN, J., y QUINN, J. (2019). *Aprendizaje Profundo. Involucrar al mundo para cambiar al mundo*. Biblioteca País. Montevideo: Plan Ceibal.
- FULLAN, M., QUINN, J., DRUMMY, M., y GARDNER, M. (2020). *La educación reimaginada: El futuro del aprendizaje*. Microsoft Education. Recuperado de <<https://re-dglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/TRADUCCION-%20Education%20reimagined.%20The%20future%20of%20learning%20NPD%202020.pdf>>.
- GALEANO, S. (2018). Los siete principios del transmedia de Henry Jenkins. *Marketing4Ecommerce*. Recuperado de <<https://marketing4ecommerce.net/principios-transmedia-henry-jenkins>>.
- GONZÁLEZ Y ORTIZ, F. X. (2005). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. *Investigación bibliotecológica*, 19(39), 207-212. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X/2005000200014&lng=es&tlng=es>.
- HERRERA POSSE, A., REDONDO, A., y WALDNER, V. (2007). *Bibliotecas: Escenarios para que cada libro encuentre su lector*. Colección «La biblioteca hoy. La biblioteca escolar en la escuela de hoy», 2. Buenos Aires: Biblioteca Nacional de Maestros. Recuperado de <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001045.pdf>>.
- PETIT, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano travesía
- SCOLARI, C. (2013). Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan. *Austral Comunicación*, 2(2), 247-249. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5652806.pdf>>.

CONTACTOS

Accionar educativo en época de pandemia

Laura Gomensoro: lauragomensoro@gmail.com

Profe, ¡vení!: hoy te enseñamos nosotros

Tomás Prado: tomimiguel@gmail.com

Desde el aula virtual aprendemos Historia a través de la cocina

Verónica Siragusa: profesiragusa@gmail.com

Lerneá con us. Una alianza entre generaciones que enseñan y aprenden

Ana Celia Vignoli: acevica@outlook.com

El proyecto educativo institucional como impulsor: convirtiendo dificultades en oportunidades

María del Verdún Meroni: marivermt@gmail.com

Muñecas quitapenas de cuarentena

Leticia Duarte: leticiaduartej@gmail.com

Emoción, disfrute y aprendizaje en una salida didáctica

Mariela Echeverría de León: mareche69@gmail.com

Diagnóstico de las 6C en Química

Marcelo Gurin: mdgurin@gmail.com

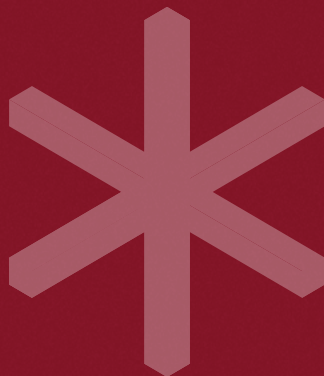
Narrativas sobre las prácticas de evaluación formativa en la virtualidad en formación docente

Analí Baráibar: analibaraibar@gmail.com

Entre libros y lectores: la biblioteca como activadora de lectura

Mauricio Perco: mauper3@gmail.com





RED GLOBAL
de **APRENDIZAJES**

.....
www.redglobal.edu.uy
.....