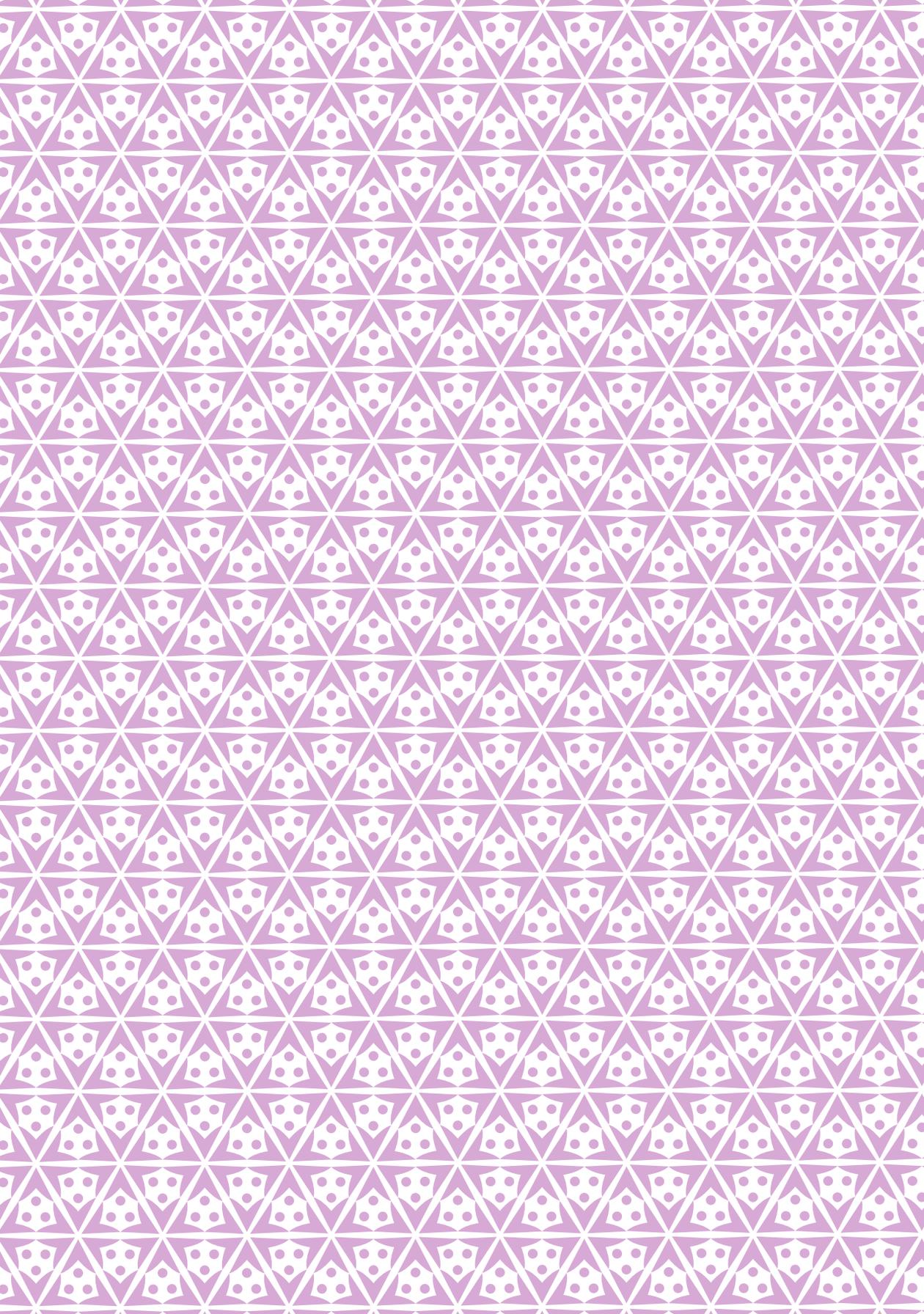


Estrategias de enseñanza en el espacio de tutorías





Estrategias de enseñanza en el espacio de tutorías

Estrategias de enseñanza en el espacio de tutorías

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay
Consejo de Educación Secundaria, ANEP

Autora: Lucila Artagaveytia

Coordinación de la publicación: Carla Conteri

Corrección de estilo: Susana Aliano Casales

Diseño gráfico editorial: BET Comunicación Visual

Impresión: Gráfica Mosca

Depósito legal: 369.994

Primera edición: agosto de 2016

UNICEF Uruguay
Bulevar Artigas 1659, piso 12
Montevideo, Uruguay
Tel. (598) 2403 0308
E-mail: montevideo@unicef.org
www.unicef.org/uruguay

Nota: La Convención sobre los Derechos del Niño se aplica a todas las personas menores de 18 años, es decir, niños, niñas y adolescentes mujeres y varones. Por cuestiones de simplificación en la redacción y de comodidad en la lectura, se ha optado por usar en algunos casos los términos generales *niños, adolescentes o alumnos*, sin que ello implique discriminación de género.

Contenido

Introducción	11
--------------	----

1. Los docentes y las prácticas de enseñanza en un contexto nuevo	15
---	----

1.a. Los docentes enseñamos desde nuestras teorías	15
1.b. ¿Qué hacer cuando lo que siempre hacíamos deja de tener sentido?	16
1.c. La necesidad de pensar caminos alternativos a lo ya conocido	16

2. El espacio de tutorías: desafíos del contexto	19
--	----

2.a. Un espacio no compensatorio con perfil propio	19
2.b. Un alivio que encierra un peligro	19
2.c. Un espacio que prioriza los aprendizajes y exige buena enseñanza	20
2.d. Estrategias de enseñanza disciplinares y habilidades transversales	20
2.e. Una mirada interdisciplinaria ¿es posible?, ¿es deseable?	21
2.f. Atención individualizada, ¿hasta dónde y cómo?	21
2.g. La importancia de la flexibilidad y la creación de los contextos	22
2.h. ¿Un espacio de motivación?	23

3. Algunos principios de procedimiento que pueden guiar nuestro accionar en el espacio de tutorías	25
--	----

3.a. El aprendizaje es un proceso de interacción y construcción activa del conocimiento	26
3.b. Participando se aprende más y mejor	26
3.c. La igualdad como punto de partida y la libertad como resultado de la convicción de que «se puede»	28
3.d. El andamiaje como camino hacia la autoría	28
3.e. La enseñanza y la transmisión cultural que habilita la palabra del Otro: no abdicar de la función de educar	29
3.f. La centralidad del lenguaje en la institución educativa	31
3.g. La narración como camino de acceso para la comprensión de los conceptos	31
3.h. El trabajo con imágenes como recurso privilegiado para promover aprendizajes	32
3.i. El aula como lugar de experiencias promotoras de aprendizajes	32

3.j. La convicción de que se aprende mejor con otros. El fortalecimiento de los vínculos con los pares	33
3.k. Los afectos, las emociones, el deseo y su rol central al momento de aprender	34

4. Pensar las actividades a realizar en el espacio de tutorías. Las *Cajas de herramientas* como ejemplo 37

4.a. El gran desafío: promover la participación y los espacios de autoría	37
4.b. Revisar nuestras prácticas como docentes explicadores	38
4.c. Apostar a la metodología del trabajo en taller para la enseñanza de conceptos	38
4.d. Utilizar recursos al servicio de la comprensión de conceptos y procedimientos disciplinares y abordar simultáneamente los transversales, en lo posible junto a otros colegas	39
4.e. Utilizar estrategias de andamiaje como soporte de posibles aprendizajes	40
4.f. Promover en especial el desarrollo de las habilidades lingüísticas	41
4.g. Atender a la diversidad: planificar actividades que contemplen distintas «puertas de entrada o vías de acceso» para la comprensión: narrativa, cuantitativa numérica, lógica, existencial/esencial, estética, práctica, social	42
4.h. Las TIC y sus potencialidades para el trabajo autónomo de los estudiantes	47
4.i. Actividades secuenciadas, graduales y de diverso nivel de complejidad	47
4.j. ¿Por qué incorporar elementos lúdicos en nuestras estrategias de enseñanza?	49
4.k. El problema de las consignas	49
4.l. ¿Resolver problemas abiertos o trabajar en torno a situaciones-problema?	50
4.m. El trabajo por proyectos	51
<i>Ejemplos de las Cajas de herramientas</i>	54

5. Y... ¿qué hacemos con la evaluación? 69

5.a. Las complejidades de la práctica evaluativa	69
5.b. Procesos implicados	71
5.c. Evaluar y acreditar, dos prácticas diferentes	71

Bibliografía 77

Anexo 79

Introducción



Este material es producto de la cooperación entre el Consejo de Educación Secundaria (CES-ANEP) y UNICEF, orientada a fortalecer los dispositivos de inclusión educativa en el primer tramo de la educación media. Se trata de un capítulo introductorio que complementa el enfoque previsto en las ocho *Cajas de herramientas* disciplinares, que se encuentran hoy en la web institucional de Secundaria (<http://aulasvirtuales2.ces.edu.uy/>), al servicio de todos los docentes que quieran utilizarlas.

Es de señalar que las «*Cajas de herramientas* que acompañan el material que aquí se presenta no se centraron ni en la especificidad de las asignaturas que dictan los docentes, ni en las dificultades de aprendizaje específicas en las que se especializan, como psicopedagogos, quienes fueron formadores de estos públicos, sino en el desarrollo de macrohabilidades, brindando instrumentos necesarios y concretos para que los docentes tutores puedan desarrollarlas con los estudiantes» (tomado del Informe sobre los resultados de capacitaciones a docentes tutores del Proyecto: Liceos con Tutorías, 2014, inédito).

Decidimos nominar a este material *Estrategias de enseñanza en el espacio de tutorías* como un encuadre general para entender de qué hablamos cuando hacemos referencia a un contexto nuevo de enseñanza.

Este material se basa en reconocer una nueva etapa que los docentes están transitando al momento de enseñar, pero también de aprender de las nuevas adolescencias. En este documento encontrarán lo que denominamos *tips* para la nueva didáctica o las nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, que con aportes teóricos e ideas prácticas pretenden apoyar a los docentes en el ejercicio de la enseñanza.

El enfoque de inclusión ha sido un aporte sustantivo en la elaboración de este documento. Este capítulo introductorio nos llevará a entender por qué, para qué y cómo enseñar, priorizando siempre la función humanizante de la educación, con los mismos docentes que constantemente se enfrentan a grandes desafíos.



Es propicio y muy pertinente hacer una especial referencia a los autores del material de las *Cajas de herramientas* por disciplinas: 16 profesores contenidistas que entendieron el enfoque y el sentido que se le quiso dar a estas *Cajas*; docentes que aportaron, con gran dedicación, sus experiencias, sus conocimientos en las disciplinas y su formación en los enfoques de inclusión materializados en ejercicios, a fin de que los tutores pudiesen contar con un material específico para trabajar con los estudiantes en estos espacios de acompañamiento y apoyo personalizado.

También corresponde reconocer de manera muy especial el esfuerzo de las Inspecciones por Asignatura y de la Coordinación del Proyecto de Liceos con Tutorías del CES, que desde el inicio de esta iniciativa han sido aliadas muy relevantes en la formación de los docentes y en la afirmación y transmisión del sentido pedagógico que se pretendía con estas herramientas.

En esta oportunidad contamos con este ejemplar que resignifica el lugar del docente y el lugar del estudiante en el mismo campo del conocimiento sobre premisas que hoy desafían a ambos sujetos: docentes y estudiantes. Es vital entender, entonces, que el reconocimiento es a la labor de los docentes, quienes, desde los más recónditos lugares donde se encuentran, dedican su tiempo y sus energías a ejercer la función de enseñar. Para ellos es esta publicación, que esperamos los aliente a continuar construyendo conocimiento para garantizar el derecho a la educación de los adolescentes. Los invitamos a leerla.

Referencias de secciones de la publicación:



Presenta citas textuales tomadas de diversas fuentes.



Presenta orientaciones de la autora hacia los colegas.



Presenta conceptos destacados por la autora.



Presenta ejemplos de las *Cajas de herramientas* para distintas materias.

1. Los docentes y las prácticas de enseñanza en un contexto nuevo

El espacio de tutorías puede ser considerado un espacio *nuevo y dinámico*, a pesar de que ya tiene algunos años de vida. Es *nuevo* porque nos exige a los docentes prácticas nuevas, es decir, hacer las cosas en forma diferente a como las hacemos en las aulas tradicionales. Es *dinámico* porque año a año ha ido tomando formas diversas e incorporado elementos y posibilidades: las *Cajas de herramientas* son un ejemplo de este dinamismo.

Pero si bien el espacio es nuevo, los docentes somos los de siempre. Más jóvenes o con más años en las aulas, más cansados o más entusiastas, más profesionales o menos comprometidos, pero somos los mismos que enseñamos nuestras disciplinas en las aulas tradicionales.

Por eso, es de rigor preguntarnos qué pasa cuando los docentes nos enfrentamos a trabajar en un contexto nuevo y desafiante como es el de las tutorías.

1.a. Los docentes enseñamos desde nuestras teorías

Los docentes enseñamos desde nuestras teorías. Aquí la palabra *teoría* está utilizada en una de sus múltiples posibles acepciones: «teorías» serían esas construcciones personales de sentido que nos permiten dar cuenta —fundamentar— por qué hacemos las cosas como las hacemos. Nuestras teorías serían aquello en lo que creemos, las convicciones que van a guiar cada decisión que tomemos al llevar adelante nuestras prácticas de enseñanza. Los docentes podemos hacer cursos, leer múltiples autores, participar en jornadas, recibir *Cajas de herramientas* para potenciar nuestra tarea en el espacio de tutorías, pero al momento de nuestras prácticas vamos a hacer lo que creemos que es mejor, de acuerdo con nuestras teorías.

Por eso, cuando hablemos de *estrategias de enseñanza*, utilizaremos el concepto en su significado de máxima amplitud: el modo en que hacemos las cosas, el modo en que enseñamos, nuestra construcción metodológica, que es siempre



La didáctica no puede ser reducida a metodología, ya que los *cómo* sólo tienen sentido vinculados a los *por qué* y *para qué* de las prácticas de enseñanza. Y es acerca de los *por qué* y *para qué*, de esos sentidos construidos, que reflexionan los enseñantes.



El conjunto de opciones conscientes e intencionales que realiza un docente al momento de enseñar implica una toma de decisiones que se da siempre en condiciones específicas, únicas e irrepetibles.

personal y subjetiva, pues responde a nuestras teorías, e incluye realizar un conjunto de opciones que conforman nuestras estrategias de enseñanza.

1.b. ¿Qué hacer cuando lo que siempre hacemos deja de tener sentido?

Si los docentes enseñamos desde lo que *creemos*, también enseñamos desde lo que *sabemos* y *podemos*. Y no siempre sabemos y podemos con facilidad, frente a las cambiantes demandas y los desafíos que se presentan en las aulas. A veces nuestras teorías se nos «desfondan». Lo que comúnmente hacemos deja de funcionar o nos cuesta seguir encontrándole sentido. Y si eso nos ocurre en los espacios tradicionales en que enseñamos nuestras disciplinas, es mucho más probable que nos pase al enfrentarnos a un espacio nuevo, como el de las tutorías. Puede ocurrir que lo que hacemos con relativo éxito en nuestras aulas comunes, allí no funcione. Entonces, debemos pensar otras formas de situarnos frente a los desafíos de ese espacio y los relacionamientos entre sujetos que allí se viven.

1.c. La necesidad de pensar caminos alternativos a lo ya conocido

Cuando nuestras teorías se nos desfondan, nos alejamos de la seguridad de lo conocido y nos enfrentamos a *problemas prácticos*. Solemos abusar del concepto de problema y utilizarlo cada vez que nos enfrentamos a una situación a resolver. Los autores Deleuze y Guattari (1993) distinguen entre *conocer* y *pensar*. El plano de lo *conocido* sería aquel en que ya tenemos incorporada una batería de recursos y soluciones para las situaciones que se nos presentan. El plano del *pensar* sería el de «lo desconocido», el de lo no transitado, el de los problemas. Un *problema* nos exige *pensar* frente a una situación nueva y buscar caminos diferentes de acción. Como la enseñanza es una práctica, los problemas que se nos plantean son problemas prácticos: vinculados al hacer. ¿Cómo hacer las cosas en forma diferente? ¿Qué estrategias de enseñanza puedo utilizar en los espacios de tutoría para apuntalar y acompañar los trayectos educativos de los chicos que concurren a ellas?

2. El espacio de tutorías: desafíos del contexto

La didáctica es una disciplina que teoriza sobre las prácticas de enseñanza *en su contexto*. Veamos algunas características y desafíos de los contextos de tutoría por disciplina, que ameritan algunas sugerencias para el momento de hacer opciones sobre estrategias de enseñanza en ese espacio.

2.a. Un espacio no compensatorio con perfil propio

De acuerdo al texto marco del proyecto,¹ el espacio tutorial no sería un espacio paralelo al del aula, con carácter compensatorio para los más débiles. Tendría un perfil propio como espacio de estudio de las disciplinas con acompañamiento docente. Allí, cada estudiante debería poder desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje.



Las tutorías estarán orientadas a generar espacios de estudio y acompañamiento que permitan a los estudiantes fortalecerse como tales, desarrollando estrategias de aprendizaje de acuerdo a las particularidades de cada uno. Desde estos espacios de estudio los profesores trabajarán de manera que cada estudiante pueda fortalecer la comprensión y la producción de textos escritos, el reconocimiento y adquisición de las particularidades de cada asignatura, el manejo de recursos que posibiliten un mejor aprendizaje, así como la posibilidad de generar ámbitos para que cada estudiante pueda pensarse en esa función y reconocer sus potencialidades.

Fuente: Acuerdo marco del proyecto.



2.b. Un alivio que encierra un peligro

En primer lugar, es probable que sintamos un alivio que nos da seguridad: al ser las tutorías por disciplina, el espacio nos resulta confortable porque los contenidos informativos (fácticos y conceptuales) y los procedimientos disciplinares que debemos enseñar corresponden a nuestra formación profesional.

¹ Acuerdo marco del proyecto, *Implementación de las nuevas figuras pedagógicas para Ciclo Básico*, Consejo de Educación Secundaria, 2012.



Las Cajas de herramientas apuntarán al logro de saberes transversales y específicos de la asignatura, a través de la realización de actividades que las promuevan y que son las que se definen en el registro que utiliza el tutor: actividades de lectura, de interpretación de textos, de producción de textos, con organizadores gráficos (redes y mapas conceptuales, cuadros, gráficos, etc.), actividades prácticas, proyectos, modelos, etc.

Fuente: *Especificaciones técnicas de las Cajas de herramientas*).²

Pero ese mismo alivio encierra un peligro: al ser un espacio disciplinar podemos pensar que haciendo lo mismo que hacemos en las aulas tradicionales, las cosas van a funcionar y en caso de que no ocurra así, podemos terminar resignándonos a «sobrevivir» sin afrontar los desafíos que las tutorías plantean.

2.c. Un espacio que prioriza los aprendizajes y exige buena enseñanza

Las concepciones que tengamos acerca de cómo aprenden los estudiantes van a permear nuestras propuestas de enseñanza. En el espacio de tutorías la relación entre enseñanza y aprendizaje es muy compleja, pues allí la posible promoción de aprendizajes adquiere una gran centralidad.

La relación entre enseñanza y aprendizaje es *ontológica*, ya que la razón de ser de enseñar es que alguien aprenda. No es una relación *causal*, ya que la buena enseñanza no deriva necesariamente en aprendizajes. Los docentes no podemos planificar *directamente* aprendizajes, pues estos son construcciones psicológicas internas a los sujetos, que se producen o no se producen por una multiplicidad de factores, muchos de los cuales escapan a nuestro control. Lo que sí está bajo nuestro control es la calidad de nuestra enseñanza. Por eso, para potenciar posibles aprendizajes los docentes planificamos enseñanza. Y un espacio como el de tutorías, justamente, porque prioriza los aprendizajes, exige profesores que piensen a fondo sus estrategias de enseñanza, entendida esta como la creación de las condiciones para que el otro aprenda.

2.d. Estrategias de enseñanza disciplinares y habilidades transversales

El espacio de las tutorías no es un espacio de técnicas de estudio en general.

La propuesta es que, *a partir y por medio* de la enseñanza de los contenidos disciplinares, apuntemos a los chicos en el desarrollo de ciertas habilidades de carácter transversal, relacionadas, por ejemplo, con el dominio del lenguaje y acordadas en lo posible con los tutores de las otras disciplinas.

² Proyecto «Liceos con horas de tutoría y PCP», *Especificaciones técnicas de las Cajas de herramientas*, <<http://aulasvirtuales2.ces.edu.uy>>.



¿Cómo llevar este desafío a cabo? ¿Qué tipo de actividades plantear para atender lo disciplinar y lo transversal simultáneamente?

2.e. Una mirada interdisciplinaria ¿es posible?, ¿es deseable?

Sin duda es uno de los grandes desafíos de estos espacios, pues el trabajo interdisciplinar suele ser un debe en nuestras prácticas en enseñanza media. El proyecto lo plantea como deseable. Que sea o no posible va a depender de nosotros. Partir de las disciplinas y avanzar hacia miradas interdisciplinarias exige plantearse objetivos modestos y realizables para no morir antes de llegar a la orilla.

En el caso de las *Cajas de herramientas*, las propuestas de actividad que allí aparecen son, en un altísimo porcentaje, disciplinares en su planteo. Pocas proponen actividades que exijan un trabajo coordinado con otras disciplinas. Pero en sus fundamentos y en sus planteos la interdisciplinariedad aparece planteada desde el trabajo con la propia disciplina. Si la actividad propuesta —a modo de ejemplo— en la *Caja de herramientas* de Geografía exige moverse hacia el pasado, realizar cálculos de diverso tipo, analizar gráficas, decodificar textos, sacar conclusiones y realizar inferencias, lo interdisciplinar se integra naturalmente al trabajo con lo espacial. Utilizar algunas propuestas de las *Cajas de herramientas* es, pues, como veremos, un posible camino a la interdisciplinariedad.

2.f. Atención individualizada, ¿hasta dónde y cómo?

Si bien no son espacios donde se den clases particulares, la *atención personalizada* y, al mismo tiempo, la conformación de un *grupo de trabajo* son de los principales desafíos del espacio de tutorías. ¿Cómo combinar estrategias de enseñanza que abarquen al grupo y, al mismo tiempo, contemplen, atiendan y acompañen las necesidades individuales de cada estudiante? Lo que debería ser una práctica común en nuestras aulas tradicionales, se torna un imperativo en los espacios de tutoría.

La mayor parte de las actividades propuestas en las *Cajas de herramientas* parten del trabajo individual sobre la disci-



Para fomentar el logro de estas capacidades, resulta necesario plantear actividades, que inscriptas en el marco de diversos ámbitos disciplinares, apunten a analizar las problemáticas desde la perspectiva de su complejidad global y en consecuencia aborden los fenómenos desde una mirada interdisciplinaria.

Fuente: *Fundamentación de las Cajas de herramientas*.³

³ Proyecto «Liceos con horas de tutoría y PCP», *Cajas de herramientas: fundamentación y propósitos*, <<http://aulasvirtuales2.ces.edu.uy>>.



Sería conveniente que las propuestas de actividades de enseñanza, de aprendizaje y evaluación se caractericen por plantear problemas contextualizados a la realidad de los estudiantes, que impliquen situaciones prácticas que inviten a la movilización de diversos recursos.

Fuente: *Fundamentación de las Cajas de herramientas.*

plina y, desde allí, en algún momento, algunas de ellas abren la posibilidad del trabajo colectivo. Pero pocas. Predominan las propuestas de trabajo individual. Aquí sigue habiendo un desafío importante para el espacio tutorial, porque si bien es cierto que de acuerdo a sus fundamentos «las tutorías estarán orientadas a generar espacios de estudio y acompañamiento que permitan a los estudiantes fortalecerse como tales, desarrollando estrategias de aprendizaje de acuerdo a las particularidades de cada uno», eso no significa dejar el trabajo colectivo de lado.

2.g. La importancia de la flexibilidad y la creación de los contextos

Este es un espacio que exige grandes dosis de flexibilidad al momento de implementar las acciones a llevar a cabo. ¿Cómo preparar materiales que contemplen las temáticas que demandan los estudiantes, pues van para el escrito o la prueba que se les avecina, y al mismo tiempo plantear actividades que tengan en común el desarrollo de competencias transversales? Por otra parte, ¿qué estrategias de enseñanza debo implementar para *esos chicos en concreto* con los que tengo que trabajar? Los ámbitos de enseñanza en que nos movemos son siempre únicos e irrepetibles. Felizmente, los contextos no están *dados de antemano*, sino que *se crean*. Son fruto de lo que hacemos en ellos. En esa tarea, no somos totalmente libres, pero tampoco estamos totalmente condicionados. Si nada se pudiera cambiar, ningún esfuerzo tendría sentido.

2.h. ¿Un espacio de motivación?



Se entiende además que las actividades deberían resultar atractivas, dinámicas, motivadoras, participativas, imaginativas, científicas, relevantes, asequibles y que inviten al compromiso de los estudiantes.

Fuente: *Especificaciones técnicas de las Cajas de herramientas.*



Si bien la asistencia a las tutorías se supone obligatoria, los chicos entran y salen o directamente no van. Este dinamismo es constitutivo de los espacios de tutoría, lo que no quiere decir que no debamos exprimir nuestra imaginación para lograr que funcionen con la mayor regularidad posible. ¿Cómo hacer para que vengan, quieran quedarse y además aprendan?

Por otra parte, algunas veces, los espacios de tutorías son estigmatizados: allí van los que «no pueden», los que «no saben», los que más «les cuesta». ¿Cómo revertir esa característica y construir espacios tan atractivos que los chicos sientan que es una suerte concurrir a ellos?

La *motivación*, ese proceso psicológico interno que nos mueve a «ponernos en actividad» y que está tan vinculado al gusto y al disfrute, puede ser impulsada desde afuera con propuestas que sean percibidas por los estudiantes como disfrutables. Y disfrutables no quiere decir necesariamente divertidas. Lo que hace motivadora para un estudiante una actividad académica es sentir que está a su alcance, que puede hacerla por sí mismo o con poca ayuda. Y como nuestros estudiantes no se perciben igualmente competentes en todos los casos, si queremos motivarlos a todos, deberemos necesariamente presentar propuestas con distinto nivel de dificultad.



Juan Antonio Huertas (1997)

utiliza el concepto de «zona de reto óptimo» para referirse a la relación entre el grado de «dificultad real de la tarea» que debemos emprender y nuestra «percepción de competencia» para realizarla. Tareas difíciles resultan motivadores a quienes se sienten capacitados para resolverlas. Tareas con menor dificultad pueden ser disfrutadas por quienes se consideran poco hábiles en ese ámbito específico.





3. Algunos principios de procedimiento que pueden guiar nuestro accionar en el espacio de tutorías



[...] cuando hablamos del «otro» (en minúscula), designamos simplemente a un ser humano, un ser al que podemos tratar como «objeto», al que podemos formar o seducir, al que podemos considerar como si sus actos y pensamientos fueran el simple resultado de las influencias que ha recibido. En cambio, cuando hablamos del «Otro» (en mayúscula), evocamos una libertad que está en juego, una persona que osa, a veces durante un simple instante, hablar finalmente por sí misma [...] El Otro, en este sentido, es un ser que asume su alteridad.

Fuente: Meirieu, 2001.

Los *principios de procedimiento* son maneras éticas, personales, de posicionarnos frente a la enseñanza y el aprendizaje. *Éticas*, pues tienen que ver con cómo nos paramos frente a los «Otros» en una relación que nos hace más humanos. *Personales*, pues responden a nuestras teorías. Yo creo que... A mí me parece que... *De procedimiento*, pues guían, desde lo más profundo de nuestras convicciones, cada decisión que tomamos en nuestros ámbitos de acción.

Los principios de procedimiento que presentamos a continuación, si bien responden a nuestras teorías, coinciden plenamente con lo expresado en los documentos vinculados al proyecto de tutorías: *Acuerdo marco del proyecto*, *Fundamentos de las Cajas de herramientas* y *Especificaciones técnicas de las Cajas de herramientas*. Estos principios serán presentados, algunas veces, a partir de autores que los sustentan y los iluminan, y que en algún momento significaron para nosotros una «experiencia teórica».



Graciela Frigerio, a lo largo de su obra, cataloga como «experiencias teóricas» esas lecturas que nos conmueven profundamente y nos permiten ver las cosas de una manera diferente a como comúnmente lo hacíamos.





Partimos del supuesto de que el aprendizaje es un proceso de interacción y construcción activa del conocimiento, en el que el docente actúa como mediador y guía del estudiante [...].

Fuente: *Fundamentación de las Cajas de herramientas.*



La psicóloga Alicia Fernández (2000) sostiene que todos tenemos dentro un «enseñante» y un «aprendiente», más allá de que seamos docentes o alumnos. Y lo que hace que podamos ser aprendientes, es que se nos permita a la vez ser enseñantes, es decir, enseñar, en el sentido de mostrar, lo que sabemos sobre el tema que se está tratando.

3.a. El aprendizaje es un proceso de interacción y construcción activa del conocimiento

Hay muchas maneras de concebir el aprendizaje, pero aquí estamos partiendo de tres ideas-fuerza: el aprendizaje implica *actividad*, es *interno* al sujeto y se da en la *interacción* con otros.

Podremos discutir qué significa que en ese proceso «el docente actúa como mediador y guía del estudiante» y el rol que le cabe a la enseñanza en ello, o si todos los aprendizajes son constructivos o solamente algunos, pero sostenemos que el conocimiento se construye mediante la actividad del sujeto en interacción con otros. Y este supuesto es un principio-sostén de nuestras prácticas.

3.b. Participando se aprende más y mejor

El concepto de *participación*, en su significado más cotidiano, quiere decir «tomar parte» de algo. Aquí no lo estamos utilizando en ese sentido, sino de la manera que lo hace la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en sus artículos 12 y 13: el derecho a la participación es el derecho que tienen los niños y los adolescentes a hacer oír su voz como sujetos y a que los adultos los escuchemos con seriedad, creando las condiciones para que esta expresión sea posible. Implica también niños y adolescentes a los que se les ha proporcionado cada vez mayores ámbitos para la toma de decisiones autónomas, sin que ello signifique adultos que renuncien a su responsabilidad en relación a ellos. La participación es un derecho a respetar, no solo por su importancia, sino porque la firma de la CDN por parte de Uruguay nos obliga a su cumplimiento. No es una concesión graciosa de nuestra parte. Es un derecho de los adolescentes. En las instituciones educativas y en los espacios de tutoría, la participación se transforma en un eje central. La apuesta es a que participando se aprende más y mejor. Propuestas de enseñanza que contemplen la posibilidad de que los chicos se expresen como sujetos, puedan decir lo que piensan y sienten, están en la base de la promoción de los aprendizajes.

Philippe Meirieu (2010) va más allá y amplía el ámbito de participación de los estudiantes a los métodos pedagógicos:



Movilicémonos también para que en clase los alumnos puedan reflexionar sistemáticamente en las mejores condiciones para trabajar y aprender juntos. En vez de pantomimas de «democracia», en las que se concede generosamente a los delegados de clase el derecho a reflexionar sobre la colocación de bancos en el patio [...], imaginemos tiempos de concertación verdaderos en los que puedan discutirse los métodos pedagógicos: ¿qué es preferible, más trabajo individual o más trabajo de grupo? ¿Conviene introducir más ejercicios prácticos, fijar mejor las definiciones, dar más ejemplos, dedicar más tiempo a la memorización? [...]

Porque, si la definición de las finalidades de la escuela corresponde a los ciudadanos, y la elección de los programas al Estado, la reflexión sobre las formas de aprender y trabajar, al igual que sobre las condiciones que garantizan la expresión individual y el éxito de todos, hay que hacerla en unos entornos donde los alumnos —los principales afectados— puedan expresarse e implicarse. [...] A condición claro está de que los objetos de debate estén claramente identificados, el método de debate fijado y la responsabilidad de la decisión definida de antemano: nada generaría más confusión que dudar sobre lo que puede ser debatido y decidido colectivamente.

Fuente: Meirieu, 2010.

En los espacios de tutoría, sería importante habilitar la participación, si realmente la consideramos un principio de procedimiento, que quiebra algunas de nuestras prácticas más arraigadas de monopolio de la palabra.





Es imposible saber de antemano cuáles son los efectos de la intervención educativa. Para que eso que llamamos educación tenga lugar es preciso que los viejos enseñen y se abstengan, se comprometan y se retiren, estén presentes y se esfumen, sepan e ignoren, ocupen su lugar y lo desocupen. [...].

Fuente: Lajonquiere, 2011.

3.c. La igualdad como punto de partida y la libertad como resultado de la convicción de que «se puede»

Es bastante común que nos encontremos en algún momento fundamentando nuestra ilusión y nuestro interés de que chicos que llegan a la institución educativa en condiciones adversas terminen mejorando su rendimiento y logrando condiciones de mayor igualdad con los que más macrohabilidades traen. Es la idea de *la igualdad como meta o punto de llegada*. Sin duda es un deseo legítimo.

Jacques Rancière (2003), sin embargo, nos invita a enfocar el tema de modo inverso: considerar *la igualdad como punto de partida*, no solamente de llegada. La igualdad como punto de partida es una declaración clave: la de que todos los chicos son seres pensantes y, por lo tanto, pueden aprender. Por eso, la pregunta que más deberíamos realizar los docentes sería: *¿Y tú, qué piensas?*, dando lugar así a la participación y a los aprendizajes.

Por otra parte, el mismo autor sostiene que lo que nos hace libres es sentir que podemos. Por eso, los docentes deberíamos, una y otra vez, hacer sentir a los estudiantes que ellos pueden. *Tú, puedes*, sería una consigna-insignia. Cuidarlos, escucharlos y acompañarlos con la distancia necesaria, sin dejarlos solos ni hacer las cosas por ellos, serían las actitudes que permitirían, en ese «encuentro de voluntades» que se da en el espacio de tutorías, ir construyendo espacios de igualdad y libertad.

3.d. El andamiaje como camino hacia la autoría

Si conceptualizamos las tutorías como un espacio de estudio con acompañamiento, el concepto de *andamiaje* manejado por autores como Jerome Bruner (1997) adquiere centralidad. La idea de andamiaje refiere al proceso interactivo que habilita a que el estudiante, con ayuda y mediación del docente o un par más formado, resuelva un problema, complete una tarea o alcance una meta que está más allá de su capacidad lograr en forma independiente. Pero si el apoyo no se retira en tiempo y forma, el camino hacia la autoría y el control por parte del alumno se ve obstruido.



3.e. La enseñanza y la transmisión cultural que habilita la palabra del Otro: no abdicar de la función de educar

El concepto de *transmisión* es hoy, a veces, puesto en entredicho por quienes afirman la importancia que tiene la participación en la promoción de los aprendizajes de los estudiantes. Quizás esa connotación negativa del concepto de transmisión derive de malas prácticas asociadas muchas veces a la enseñanza tradicional: una transmisión que se impone a otro como única verdad posible y lo calla, sin permitirle hacer oír su voz. Pero la *transmisión cultural* es la esencia de la educación. La generación adulta muestra (enseña), por transmisión, a los cachorros de la especie aquello que considera valioso de su acervo cultural. *Enseñar* y *transmitir* conocimiento son buena cosa también en un espacio de tutorías, siempre y cuando la transmisión no calle al otro, sino que lo dote de la palabra, lo habilite a expresarse como sujeto, a «conquistar para sí un lugar de enunciación».

Educar es siempre marcar la diferencia entre lo que ellos traen, por más valioso que lo consideremos como punto de partida y potencial de posibilidades, y lo que como adultos consideramos valioso y queremos mostrarles (o enseñarles). Por eso, las actividades a plantear en el espacio de tutorías no serán necesariamente divertidas. Debemos reflexionar sobre qué significa para nosotros partir de los intereses de los estudiantes. Quedarnos solamente con lo que les interesa implica muchas veces renunciar a nuestra responsabilidad de educar.



Se trata, entonces, de valorar las oportunidades que brinda el conocer y utilizar diferentes lenguajes para abrir mundos, para redescubrir el mundo y para descubrirse en él desde otros lugares. [...] Numerosas experiencias muestran que alcanza con ofrecerles otras cosas, apostar a que pueden imaginar y crear y sostener la propuesta. De otro modo, en esos, como en todos los contextos, quedarán amarrados a lo que conocen, a lo que padecen o a lo que se supone que se espera de ellos.

Fuente: Lajonquiere, 2011.



Educar es transmitir marcas simbólicas de pertenencia [...], que le posibiliten apropiarse, tomar esas marcas para conquistar para sí un lugar de enunciación, un lugar de palabra en una historia que está en marcha, aún no cerrada, un lugar de realización de sus propios sueños.

Fuente: Lajonquiere, 2011.





Graciela Frigerio (2004) utiliza una imagen muy gráfica al sostener que nuestra responsabilidad como educadores es desplegar ante los estudiantes un «más de uno identitario», haciéndolos más libres, al ampliar sus posibilidades de optar.



Débora Kantor (2008) distingue entre distintas razones o lógicas en los educadores al momento de plantearnos qué hacer con los intereses de los estudiantes: 1) la razón correctiva (o civilizatoria), cuando los traemos a cuento para dar nuestra opinión negativa sobre lo dañinos que esos intereses son: mirar demasiada televisión, usar demasiado el celular, estar «colgados» en las redes sociales etc.; 2) la razón instrumental, cuando utilizamos sus intereses como punto de partida para lo que nosotros queremos enseñar: los mensajes de celular para mostrar por oposición la escritura «correcta», una canción como introducción a la enseñanza de un tema histórico, etc.; 3) la razón celebratoria, cuando nos quedamos en sus intereses y abdicamos de nuestra responsabilidad de enseñar marcando la diferencia. ¿Quieren cumbia? Les damos cumbia y no les mostramos nada más, evitando así todo conflicto, pero cercenando la posibilidad de que amplíen su mirada más allá de su mundo. La autora sostiene que algunas de estas lógicas —la correctiva o la celebratoria— no educan, en cambio otras, como la instrumental, funcionan creando buenos ambientes para el aprendizaje. Pero aun esta última es considerada una forma restrictiva de concebir los intereses de los chicos, que en general son más amplios y ricos.



3.f. La centralidad del lenguaje en la institución educativa

Si un principio de procedimiento que guía nuestras prácticas se centra en la habilitación de la palabra del Otro, ello explica que el lenguaje ocupe un lugar tan central en la educación formal. Un lenguaje más abstracto que el que utiliza el chico en sus circunstancias cotidianas y que le permitirá acceder a otros mundos posibles más allá del ámbito en que las circunstancias lo hicieron nacer. Toda actividad que se plantee en una institución educativa sería en cierto modo una excusa para que el chico se exprese sobre ella, utilizando el lenguaje: escrito, oral, dibujo, etc., en su camino hacia el pensamiento abstracto. El acceso a un lenguaje que lo haga más libre es otro principio que guiará nuestras prácticas de acompañamiento en el espacio tutorial.

Este punto es una fortaleza en las *Cajas de herramientas*, donde muchas de las actividades propuestas plantean en sus fundamentos el trabajo con el lenguaje y el pensamiento abstracto.

3.g. La narración como camino de acceso para la comprensión de los conceptos

La idea de que comprendemos el mundo y nos comprendemos por medio de relatos conforma el núcleo duro de la llamada *metáfora narrativa*. De acuerdo a ella, los seres humanos somos «animales narradores» que construimos sentido e identidad a medida que contamos y que nos cuentan. Ahora bien, si comprendemos narrativamente, el relato adquiere centralidad al momento de pensar posibles estrategias de enseñanza para promover aprendizajes en quienes comprenden narrativamente. Por eso, la utilización de relatos en clase hoy está valorizada, no solamente porque entretienen, aspecto que no es menor, sino como punto de partida para promover la comprensión de los conceptos más abstractos. En un espacio como el de las tutorías, un docente que relata, cuenta, narra, teniendo como finalidad facilitar la comprensión de los conceptos disciplinares, está facilitando las instancias de ejercitación y estudio independiente de los alumnos. Pero, además, la apuesta es que en el espacio sean los propios alumnos quienes cuenten historias. Historias compartidas que podrán sostenerse en múltiples formas de expresión: palabra, imágenes, música, dramatizaciones.





Kieran Egan (2000) trabaja con las comprensiones *mítica, romántica, filosófica e irónica*, y deja el planteo de la comprensión somática, que es la más temprana, para el final. En cada uno de los casos estima la *edad aproximada* en que dicha comprensión sería predominante y los *instrumentos de comprensión* que la caracterizan. Aclara que una forma de comprensión *no sustituye* a la siguiente, sino que cada una de las nuevas engloba a las anteriores, pero a su vez las modifica. Plantea que el educador debe trabajar *a partir* de la forma de comprensión predominante en cada nivel, pero introduciendo elementos de las formas de comprensión siguiente y sin dejar de tener en cuenta las anteriores. Afirma que todas las formas de comprensión son *profundamente narrativas*.

K. Egan (2000) distingue entre diversas «formas de comprensión», todas ellas profundamente narrativas, que predominan en los seres humanos en ciertas edades aproximadas. Tenerlas en cuenta como punto de partida para nuestras propuestas de enseñanza es casi una obligación y otro principio de procedimiento.

3.h. El trabajo con imágenes como recurso privilegiado para promover aprendizajes

Ya es un lugar común expresar que a nuestros alumnos les atraen las imágenes, ya sean fijas o en movimiento. También es cierto que la posibilidad de acceso a múltiples imágenes es cada vez más sencilla, web mediante. Pero de la misma manera que decodificar y adjudicar sentidos a los textos escritos implica trabajo para los alumnos, las imágenes no hablan por sí mismas si no se las interroga y no se aprende a interpretarlas. Es necesario que luchemos contra la idea instalada de que los chicos miran una imagen y espontáneamente comprenden significados. Las imágenes no son ni más fáciles de interpretar, ni más concretas ni más transparentes que un texto escrito. Al igual que estos, no muestran si no se les interroga. Simplemente funcionan más hacia lo virtual, hacia la emoción y por eso ejercen un poder de atracción tan fuerte. El acceso a la enseñanza de conceptos a partir de imágenes, si tenemos en cuenta lo anteriormente dicho y acompañamos a los chicos en el trabajo de interpretación, es un camino insuperable para la comprensión de algunas de las redes conceptuales más «duras» de las disciplinas. El principio que guiaría aquí nuestro proceder sería utilizarlas, como todo recurso, sabiendo lo que pretendemos enseñar a partir de ellas y sin dar por sentado que son fáciles por ser amigables.

Un porcentaje importante de las actividades de las *Cajas de herramientas* parten de la utilización de imágenes en sus propuestas de enseñanza.

3.i. El aula como lugar de experiencias promotoras de aprendizajes

Imaginemos que las tutorías —y, por qué no, nuestras aulas tradicionales— fuesen lugares de experiencia en que algo frecuentemente pasara por nosotros y nos conmoviera a medida que compartimos estudio y conocimiento. Parece una utopía,



pero puede ser un desafío a proponernos, sobre todo si estamos convencidos de que los aprendizajes son eso: un cambio en el significado de nuestra experiencia, un cambio en el relato que podemos hacer de nuestras vidas. Aprendemos algo cuando ya no somos los mismos, cuando algo cambia y se mueve en nosotros, desde los aprendizajes más técnicos («Hoy en la tutoría aprendí cómo se hace una comparación»), hasta los más profundos a nivel vivencial («Hoy en la tutoría me di cuenta de que soy bueno para sacar conclusiones cuando me muestran imágenes y que no soy ningún tonto»). Tratar de que los espacios de enseñanza y aprendizaje sean lugares de experiencia es otro principio de procedimiento.



Podríamos decir para empezar, que la experiencia es «lo que *nos* pasa». [...] La experiencia es lo que *nos* pasa, o lo que *nos* acontece, o lo que *nos* llega. No lo que

pasa, lo que acontece o lo que llega, sino lo que *nos* pasa, o *nos* acontece o *nos* llega. Cada día pasan muchas cosas pero, al mismo tiempo, casi nada *nos* pasa.

Fuente: Larrosa, 2003.

3.j. La convicción de que se aprende mejor con otros. El fortalecimiento de los vínculos con los pares

La tutoría es un espacio en que se trabaja con otros. Esos otros pueden ser los docentes tutores que acompañan las instancias de estudio, estudiantes pares que dominan más un tema o un procedimiento determinado o que están en igualdad de condiciones frente a la tarea a resolver. También son otros los autores que escribieron los libros o materiales de estudio con que los alumnos van a interactuar. Pero, a la vez, las tutorías se prestan a las propuestas de trabajo cooperativo o colaborativo. ¿Cuántas de estas experiencias estamos resolviendo los docentes a llevar adelante? Porque llevan tiempo, porque demandan energía, porque son difíciles de monitorear... la tentación de sacarles el cuerpo se torna fuerte.





El deseo de «dar», encuentra al deseo de recibir, generando un movimiento en espiral de enseñanzas y aprendizajes múltiples organizados alrededor del vínculo que se genera. Este vínculo, que es afectivo, abre el espacio para que ambos deseos se realicen. No es el conocimiento propiamente dicho lo que se pone en juego sino la posibilidad del logro del mismo, una forma de relacionarse con el saber. Así el tutor es baranda, es puerta, es apoyo, pero es también reconocimiento de sí mismo.

Fuente: Mosca y Santiviago, 2012.



Cuando mencionamos los términos *cooperativo* o *colaborativo* hacemos referencia a aquellas experiencias de aprendizaje donde cada integrante, desde su singularidad, contribuye a la resolución conjunta de la tarea, es un proceso de trabajo en equipo. Para esto, es imprescindible que exista un lenguaje y una meta común entre los participantes. El grupo se encuentra comprometido con una tarea compartida, que durante el proceso de realización los lleva a negociar y compartir significados. El aprendizaje ocurre socialmente como la construcción colaborativa-cooperativa del conocimiento.

Fuente: Mosca y Santiviago, 2012.

3.k. Los afectos, las emociones, el deseo y su rol central al momento de aprender

Es otro de los principios éticos de procedimiento que guían nuestro accionar en las tutorías: la vinculación entre afecto, emoción, deseo y aprendizaje, con sus sutilezas y complejidades. El espacio tutorial, por sus características, abre la posibilidad de relaciones más cercanas y afectuosas que las que se dan en las aulas tradicionales. Pero no hay que olvidar que así como nadie aprende por fuera de los afectos, atender los afectos no puede llevarnos a descuidar el saber.



Una primera condición: no hay que negar la presencia de estos (el afecto y la relación) en un oficio de ámbito humano como el de la enseñanza. Una segunda condición: en la dualidad «saber» y «afecto» no se debe eliminar ninguno de los términos en provecho exclusivo del otro. Esto equivale a decir que la relación no constituye el cien por ciento de la profesión, y que lo cognitivo no resuelve por sí solo la poética humana; que la escuela permite acceder a un saber estructurante y que contribuye a la construcción de un sujeto capaz de encontrar su lugar en ella, en su relación con los otros y consigo mismo.

Fuente: Cifali, 2012.

4. Pensar las actividades a realizar en el espacio de tutorías. *Las Cajas de herramientas* como ejemplo

4.a. El gran desafío: promover la participación y los espacios de autoría



Dado que se puede aprender a participar, hay cosas que podemos y debemos enseñar. Facilitar el camino hacia la participación requiere generar instancias que permitan a adolescentes y jóvenes descubrir situaciones, problemas, oportunidades que les resulten interesantes y convocantes, acceder a información relevante acerca de ellos, manejar en forma responsable dicha información, reflexionar individualmente y con otros, discutir y confrontar perspectivas y opiniones, comprometerse con aquello sobre lo que están pensando o actuando, generar propuestas, construir algo, tomar decisiones de distinto tipo, considerar la viabilidad y las implicancias de esas decisiones. [...] También se aprende a participar teniendo la posibilidad de observar y analizar cómo abordan las situaciones y cómo deciden sobre ellas quienes, por su formación, su lugar, su experiencia, deben asumir su manejo dadas las características que ellas presentan, las variables que entran en juego, las implicancias que tienen.



Fuente: Kantor, 2008.

Es necesario pensar propuestas didácticas que, por un lado, habiliten la expresión de las voces de los adolescentes como sujetos y, por otro, les proporcionen amplios espacios de autoría para la toma de decisiones autónomas.



Todo ello mientras les enseñamos. ¿Acompañamos en la construcción de conocimiento cultural y psicológicamente significativo? El desafío es grande, en especial si para ello



Jacques Rancière (2003) sostiene que cuando uno «explica», ubica al otro en el lugar del que «no sabe» y de esa manera lo atonta.

hay que desarrollar la autorregulación de los aprendizajes y la autonomía e iniciativa personal, promover la motivación y la autoestima, reconocer los logros y esfuerzos personales, proporcionar la ayuda justa. Todos estos propósitos están no solo en los documentos de base, sino en las actividades que presentan las *Cajas de herramientas*.



[...] autorregulación del trabajo y el aprendizaje: fijación de metas, gestión del tiempo, establecimiento de prioridades, autoevaluación.

Fuente: *Especificaciones técnicas de las Cajas de herramientas*.



Entre colegas

- A los docentes explicadores, ¿quién nos quita de la cabeza la convicción de que el otro aprende porque nosotros le explicamos?
- Entonces, ¿cómo es posible que habiendo explicado tan claro, el otro nos devuelva esos resultados? Si vamos a explicar, debemos cuidar nuestro lenguaje antes de la explicación, para evitar el uso de expresiones que puedan menospreciar a los alumnos.



Actuar en forma autónoma: autoconocimiento y autorregulación, elaboración de metas y proyectos personales, autoestima.

Fuente: *Fundamentación y propósitos de las Cajas de herramientas*.

4.b. Revisar nuestras prácticas como docentes explicadores

Sin duda los docentes tenemos que explicar los conceptos de nuestras disciplinas. No tiene nada de malo explicar en clase o en los espacios de las tutorías. El problema se presenta cuando la explicación se transforma en la metodología predominante o la utilizamos solamente como punto de partida. Muy distinto es que la explicación del docente se dé cuando la problemática que se está discutiendo así lo requiera. Que responda a una pregunta compartida en la instancia de *pensar juntos* en que se ha transformado la clase. Pero para ello sería necesario resituar y redimensionar la explicación como *punto de llegada, no de partida* (sin desterrarla).

4.c. Apostar a la metodología del trabajo en taller para la enseñanza de conceptos

Hay muchas maneras de conceptualizar el trabajo en taller. Aquí presentamos una que facilita la participación de los estudiantes tal como la entienden los artículos 12 y 13 de la CDN, al «cambiar de lugar» la explicación conceptual.



Un taller sería un espacio de *construcción colectiva de conocimiento* a partir de una *vivencia* o *experiencia* concretada en *actividades*, que den lugar a una instancia de *análisis*, *reflexión* y *explicación conceptual*.

Sin duda esta metodología, de especial potencialidad para ser utilizada en los espacios de tutoría, exige un rol complejo y activo por parte del docente, antes y durante la clase:

1. Tener clara la *información* y los *conceptos* que queremos enseñar.
2. Imaginar posibles *puntos de encuentro* entre el tema y conceptos a enseñar y los supuestos intereses, saberes e interrogantes de nuestros alumnos, para que a todos nos «pase algo» y participemos de una experiencia.
3. Pensar cuáles van a ser *las actividades centrales* del taller que nos sirvan de superficie para pensar juntos con ese grupo de adolescentes, no otros.
4. Preguntarnos si las actividades propuestas permiten que se dé el *cruce de voces* y la *toma de decisiones autónomas*.
5. Guiar el trabajo de *análisis* y *reflexión* que la actividad desate. Para ello —sin duda el desafío más difícil—, deberemos decidir *cuánto* y *cuándo explicar*, aclarando sin simplificar lo que es complejo, ni cerrar lo que está sujeto a opinión y debate.

4.d. Utilizar recursos al servicio de la comprensión de conceptos y procedimientos disciplinares y abordar simultáneamente los transversales, en lo posible junto a otros colegas

En la tutoría nos proponemos trabajar con los procedimientos y conceptos más específicos de la disciplina, en *forma simultánea* con habilidades más transversales que deben estar resueltas para poder enfrentar los primeros.

A modo de ejemplo: no podemos pedirle a los chicos que comparen dos textos históricos sin asegurarnos primero de que comprendan el texto. Como lo que tenemos que enseñar es un campo de conocimiento, debemos dominar las estrategias de enseñanza de los *conceptos* y *procedimientos* de nuestra disciplina, lo que implica además el dominio de ciertas *técnicas* o *recursos*. Por ejemplo: queremos trabajar la complejidad temporal en historia y vamos a enseñar a nuestros alumnos cómo se construye un cuadro comparando la situación del Uruguay antes de 1870 con el Uruguay de la modernización. Para ello pensamos utilizar como recurso un cuadro de doble entrada.



Entre colegas

- Dividir al grupo en subgrupos, darles unas fotocopias y que cumplan con una consigna, es una actividad legítima, pero no necesariamente es un taller.
- No vale dejar la puesta en común para la clase siguiente, porque es lo mismo que dejarla para «nunca más».
- ¿Quién nos hizo creer que trabajar en taller era fácil?
- Si lo que nos hace felices es explicar, explicar y explicar, nunca vamos a encontrar el tiempo para trabajar en taller. Pero intentarlo... vale la pena.





Entre colegas

- Basta de echar la culpa de todo lo que nuestros estudiantes «no saben» o «no saben hacer» a las etapas anteriores de escolarización. Ahora son nuestra responsabilidad.
- Y ¿qué tal si mejor ponemos el acento en todo lo que sí saben?
- Si tres docentes de diversas materias trabajamos en forma conjunta para afirmar una habilidad, el alumno adquirirá conocimientos más potentes que si recibiera la información fragmentada en las tres áreas.
- ¡Qué trabajo nos da abrir nuestra chakra a la labor con docentes de otras disciplinas y qué sorprendentemente gratificante resulta la experiencia una vez que lo llevamos a cabo!



Si en el equipo de tutores de nuestro liceo nos pusimos de acuerdo en potenciar las habilidades de lectoescritura, nuestras estrategias de enseñanza apuntarán a la lectura del contenido del cuadro en forma horizontal, en forma vertical o a la redacción de su contenido buscando caminos lúdicos y atractivos. Y haremos las ejercitaciones necesarias, las veces que sean necesarias. Si lo que nos propusimos como habilidad transversal es la búsqueda crítica y selectiva de información, podremos coordinar entre varios tutores cómo trabajar los índices de los libros o la búsqueda de información en la web. Y hacerlo cada uno en su espacio.

En las tutorías no hay un tiempo para las habilidades transversales y otro tiempo para los contenidos disciplinares. Las primeras se ejercitan mientras los segundos se enseñan.

4.e. Utilizar estrategias de andamiaje como soporte de posibles aprendizajes

Gabriel Díaz Maggioli (2013) cita a A. Walqui, quien destaca seis estrategias de andamiaje docente que pueden servir como soporte a posibles aprendizajes.

1. El *modelaje* busca hacer visibles las estrategias de pensamiento de quienes ya tienen cierto dominio de un campo disciplinar: implica **proporcionar ejemplos, demostraciones de desempeño, artefactos de aprendizaje elaborados por alumnos en cursos anteriores y explicitación de errores típicos relacionados a los contenidos.**
2. El *punteo* intenta que las nuevas comprensiones se anclen lo mejor posible en los conocimientos previos de los alumnos: para ello hay que **proporcionar organizadores gráficos (resúmenes, esquemas, diagramas) anticipadores de contenidos y alentar a los alumnos a planificar su trabajo en base a experiencias anteriores con tareas similares.**
3. La *contextualización* pretende pasar de los conceptos espontáneos a los disciplinares estableciendo conexiones entre ellos: **exige utilizar analogías y metáforas basadas en la experiencia previa de los alumnos**, lo que les ayuda a relacionar los conceptos claves de la disciplina con sus vidas.
4. La *construcción de Schemata* —redes de significado y conocimientos previos unidos por medio de asociaciones— a partir de la realización de actividades que les permitan reflexionar sobre lo aprendido: implica que ellos realicen **resúmenes, comparen temas, comparen textos**, etc.



5. La *re-presentación*, que alterna diferentes géneros como forma de apoyar la comprensión de los alumnos: entre otras opciones, **pedir una narración que ejemplifique su proceso de comprensión de un tema, y a continuación que analice los argumentos de un debate**, etc.

6. La *metacognición*, que sería la capacidad de planificar, monitorear y evaluar el desempeño propio a fin de dar cuenta de cuán adecuado es: **exige alentarlos a seleccionar entre estrategias diferentes para lograrlo**.

4.f. Promover en especial el desarrollo de las habilidades lingüísticas

La centralidad que ha de tener en la institución educativa el lenguaje en sus diversos formatos para el desarrollo del pensamiento abstracto aparece reiteradamente en los documentos generales y en los fundamentos de las actividades propuestas en muchas de las *Cajas de herramientas*. Si la palabra *texto* proviene de tejido, el trabajo de lectura estaría en develar su sentido, en descubrir su trama, sea el texto escrito, oral, una gráfica o una imagen.



Usar en forma interactiva y reflexiva los lenguajes, así como la información y el conocimiento: uso reflexivo e interactivo de diversos lenguajes (oral, escrito, disciplinar audiovisual, tecnológico) y análisis crítico de la información para la producción de conocimiento.

Fuente: *Fundamentos y propósitos de las Cajas de herramientas*.



Lectura comprensiva y crítica, expresión escrita, expresión oral adecuada.

Fuente: *Especificaciones técnicas de las Cajas de herramientas*.



Entre colegas

- Sí, aunque resulte difícil de creer, hay chicos a los que les interesan los números y les gustan las gráficas, incluso en el espacio de tutorías.
- ¿Por qué será que cuando se plantean problemas del estilo de «Un barco avanza a cierta velocidad...», a algunos la mente nos deja instantáneamente de funcionar?
- Nunca nadie nos había dicho hasta hace muy poco que las matemáticas tenían algo que ver con la intuición o la capacidad de imaginar.
- Hacer exitosamente ejercicios que exigen despejar incógnitas y aplicar técnicas o algoritmos no ayuda demasiado a la hora de plantarse a resolver un problema en matemáticas.





Entre colegas

- El planteo de discusiones filosóficas en clase exige pericia en el rol de moderador que debemos llevar adelante los docentes. ¿Qué intervenciones frenar? ¿Cuáles desvían del tema? ¿Qué preguntas realizar para potenciar las intervenciones?
- Puede ocurrir que la discusión filosófica termine desviándose totalmente del tema inicial, lo que no necesariamente la invalida, pero debemos cuidar no terminar discutiendo sobre otra cosa.
- Si nos interesa plantear una situación desde distintas perspectivas de abordaje, recordemos que no podemos entusiasrnos y abusar. ¡Con dos o tres suele ser suficiente!
- No todos los docentes nos sentimos cómodos discutiendo filosóficamente en clase. Exige «abrir mucho la cancha» a los alumnos, implica una cierta pérdida del control de lo que puede pasar, pero pocas estrategias de enseñanza habilitan tanto la palabra y los aprendizajes de los estudiantes.

4.g. Atender a la diversidad: planificar actividades que contemplen distintas «puertas de entrada o vías de acceso» para la comprensión: narrativa, cuantitativa numérica, lógica, existencial/esencial, estética, práctica, social

H. Gardner (2001), basándose en su clásica conceptualización de las inteligencias múltiples, identifica siete vías de acceso al conocimiento que pueden ser motivadoras para estudiantes que comprenden mejor a partir de ellas. A la vez, cada una sirve para potenciar habilidades diferentes. La posibilidad de combinar en las actividades propuestas esas diversas vías de acceso es una constante en las *Cajas de herramientas*. Atender a la diversidad deja así de ser un simple discurso para pasar a ser una realidad.

Vía de acceso narrativa

La idea es utilizar la narración como puerta de entrada para la comprensión de conceptos y como facilitadora del cruce de voces. El punto de partida puede ser un relato escrito o contado, pero también puede ser una imagen fija o en movimiento que dé lugar al trabajo narrativo y el acceso a la comprensión. Este camino apuesta a que los estudiantes de primer ciclo lleguen a la comprensión de los conceptos por caminos más inductivos que hipotético-deductivos. La vía de acceso narrativa está dirigida a estudiantes que disfrutan de relatos que ofrecen protagonistas, conflictos, situaciones a resolver, objetivos a lograr, tensiones. Se presta en forma especial para el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Y ya vimos que trabajar estas habilidades es uno de los propósitos de los espacios de tutoría.

Vía de acceso cuantitativa/numérica

Sirve para el desarrollo de habilidades matemáticas. Está dirigida a los estudiantes que se interesan por los números y sus pautas, las diversas operaciones que se pueden realizar y las nociones de tamaño, proporción y cambio.

Vía de acceso lógica

Tiene que ver con la capacidad humana de razonar por deducción. Este tipo de razonamiento está en el centro de algunos campos disciplinares, como ser el caso de la historia o la filosofía, pero integra todos los demás.



Vía de acceso existencial/esencial

Atrae a los estudiantes que se interesan por cuestiones existenciales y les gusta discutir filosóficamente. Sería un error pensar que esta vía de acceso puede utilizarse solo en algunas disciplinas. Las tutorías, al ser pequeños los grupos, se prestan para este tipo de trabajo. A la vez, muchas actividades de las *Cajas de herramientas* contemplan esta vía de acceso.

Vía de acceso estética

Sirve para promover el desarrollo de la habilidad cultural y artística. Es motivadora para aquellos estudiantes que se sienten inspirados por las obras de arte o por materiales que transmiten una sensación de equilibrio y armonía.

Débora Kantor (2008) sostiene que es fundamentalmente en la exploración de esta sensibilidad estética que los adolescentes podrán sorprendernos con la amplitud de sus intereses y posibilidades.



Propiciar el diálogo entre los pibes y el mundo de la plástica, de la música de la literatura, de la fotografía, del teatro, del cine, de la danza; poner a disposición lo que existe, generar condiciones para el disfrute del arte y la cultura, y ofrecer espacios y recursos para la expresión, conlleva significados educativos profundos y potentes.

Fuente: Kantor, 2008.

Vía de acceso práctica

Permite el desarrollo de la habilidad en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Motiva a quienes disfrutan construyendo algo, manipulando materiales o realizando experimentos. Si bien en general la asociamos a ciertos campos del conocimiento, es responsabilidad de quienes enseñan humanidades abrir también esa puerta de acceso en sus clases.

Vía de acceso social

Esta vía promueve el desarrollo de la habilidad social y ciudadana. Es motivadora para quienes acceden con más facilidad al conocimiento en el contexto de un grupo, adoptando dis-



Entre colegas

- ¿Los estudiantes conocerán el significado de esta palabra? Si se nos plantea la duda, mejor explicarlo.
- A veces, cuando utilizamos lenguaje académico, los estudiantes, al no conocer las palabras, oyen mucho «ruido» que les dificulta la comprensión. Ayuda buscar términos más adecuados, pero sin renunciar a la utilización del lenguaje académico.
- Cuidado: solemos pensar que solo el lenguaje escrito es difícil de decodificar, y que la imagen quieta o en movimiento es naturalmente transparente para ellos. No es así. Si bien es más amigable, su análisis requiere trabajo y esfuerzo.
- Los lenguajes multimedia son una invaluable oportunidad para que los estudiantes hagan oír su voz.
- Hay lenguajes que ellos dominan mejor que nosotros. ¡Qué alegría! Si les damos entrada en nuestras aulas, nos corren saludablemente del lugar de ser «los únicos que saben».



**Análisis y resolución de problemas
utilización de distintas perspectivas de
abordaje de una situación.**

Fuente: *Especificaciones técnicas de las Cajas de herramientas.*

tintos roles, observando las perspectivas de los demás, interactuando constantemente, complementándose. Claro que trabajar en pequeños grupos es todo un desafío que exige a los docentes preparación y esfuerzo. Las distintas técnicas de trabajo grupal ofrecen grandes posibilidades para el trabajo en las tutorías. A continuación presentamos una serie de técnicas grupales y enfatizamos su potencialidad fundamentalmente en cuanto a la asunción de toma de decisiones y responsabilidades por parte de los alumnos. Son algunas de las tantas posibles, y además existen múltiples variaciones en las modalidades de implementación. Las *Cajas de herramientas* ofrecen múltiples actividades en este sentido.



Trabajo colaborativo; fundamentación de opiniones; escucha activa para entender al otro y sus argumentos. Interactuar con otros: relaciones interpersonales, desarrollo de la empatía, trabajo colaborativo, resolución de conflictos.

Fuente: *Especificaciones técnicas de las Cajas de herramientas.*



Trabajo en pequeños grupos: descripción de la técnica y su potencialidad

Los juegos de roles

En este tipo de juego, dos o más alumnos representan libremente una determinada situación concreta asumiendo los roles del caso, con el objeto de que pueda ser mejor comprendida y tratada por ellos mismos y por el grupo. En general luego de la vivencia se logra una mejor discusión del problema. Puede trabajarse en un primer nivel de simple escenificación o con la intención de revivir una situación con carga conflictual.

Los juegos de simulación

Los juegos plantean situaciones simuladas en que el alumno explora estrategias de solución de problemas que él mismo determina y dirige en gran parte. Con ellos se pretende que los alumnos aprendan determinados procesos estratégicos, pero, además, y en forma vinculada, conceptualizaciones esenciales. Los juegos tienen un fuerte componente de trabajo cooperativo entre pares y también de competencia. En la dinámica del juego de simulación ocurren en clase muchas cosas que escapan al control directo del docente.

Dinámica de preguntas a los textos

Puede realizarse con cualquier material, escrito, gráfico, filmico, aportado por el docente o por los alumnos, que estimule la formulación de preguntas por parte de los alumnos. El formular preguntas en lugar de responderlas, quiebra la «estructura social de participación en el aula», pues los alumnos asumen un rol de poder que tradicionalmente corresponde al docente. De esta manera se favorece una mayor intervención también en los momentos en que se utilicen metodologías más tradicionales.

Equipos de oyentes

Se lleva a cabo una propuesta de trabajo en pequeños grupos que culmina con la presentación por parte de cada grupo de las conclusiones a las que arribó. Cuando cada grupo expone, el resto de los grupos cumple cada uno un rol diferente. Un grupo se encarga de efectuar preguntas al grupo expositor; otro, a enumerar los aspectos de la presentación con que no concuerda; otro, aquellos aspectos con los que coincide. El docente destaca los puntos más sobresalientes de cada presentación. Es una técnica sencilla que permite tener un rol activo a todos los participantes mientras los grupos exponen.

Trabajo en pequeños grupos: descripción de la técnica y su potencialidad

Trabajo en red

Se trabaja con cuatro textos diferentes que abordan la misma problemática. Se forman grupos de cuatro alumnos. En un primer momento los integrantes de cada grupo trabajarán el mismo texto, debiendo cada alumno registrar el trabajo realizado. Luego se solicita que conformen nuevos grupos en que haya representantes de cada uno de los grupos de origen. Se ponen en común los aportes de todos a la interna del nuevo grupo y se realiza una producción final. El interés de esta técnica en red está en que todos los alumnos tienen roles de igual importancia.

Grupos de discusión

Se conforman pequeños grupos de trabajo y se acuerda una pregunta o problema central a trabajar sobre un tema. El docente provee de información y de fuentes de información a los diferentes grupos. Se acuerda la modalidad de presentación final: síntesis conceptual, relato, elaboración de un diario, programa radial, modalidad de presentación libre, etc. Los grupos deben analizar la información proporcionada por el docente, ampliarla y discutir sobre ella. Cada pequeño grupo realiza una síntesis final y la presenta al grupo grande según la modalidad acordada. Se comentan entre todos las presentaciones. En estos grupos se promueve el trabajo interdependiente y la toma de decisiones responsable.

Juicios y jurados

Se presenta una acusación a un artículo polémico, una noticia de interés o un suceso acaecido en relación a algún tema que se esté estudiando que resulte de interés a los alumnos. Se asignan los roles de acusado, fiscal, abogado defensor, tribunal, juez, etc. Se asigna un tiempo de trabajo para que preparen sus acciones de acuerdo con su rol. El docente conduce el juicio. Este tipo de trabajo en grupo puede ser muy motivador para los alumnos y redundar, si está bien implementado, en aprendizajes importantes, como aumentar la capacidad de escucha, tener en cuenta la opinión de los otros, etc.

Debate activo

Se selecciona un tema polémico junto a los alumnos. Se divide la clase en pequeños grupos asignándose a algunos el rol de defensores de una postura y a otros la defensa de la contraria. Cada grupo nombra un representante para exponer y se forma una mesa redonda donde los portavoces dan sus argumentos a favor o en contra. El resto de los integrantes de los grupos también tienen la posibilidad de hacer preguntas o aclaraciones puntuales. El docente modera la discusión. Este tipo de debate suele, al igual que los juicios y jurados, ser una instancia motivadora para los alumnos.

Fuente: UNICEF, 2006a.



4.h. Las TIC y sus potencialidades para el trabajo autónomo de los estudiantes

El desarrollo de la habilidad digital y el uso crítico de las nuevas tecnologías en el espacio de tutorías son de las propuestas que vemos en las actividades de muchas de las *Cajas de herramientas*. Ya es casi un lugar común hablar de las ventajas del buen uso de las TIC. Su manejo supone *saberes* que nuestros alumnos dominan mejor que nosotros, lo que implica correrlos del lugar de «el que sabe» y a los alumnos del lugar de «los que no saben». Nos obligan a recuperar el sentido de enseñar, como construir las condiciones para posibilitar los aprendizajes conjuntos. Transmitir información como actividad central de una clase pierde sentido y *pensar juntos* se hace más relevante que nunca. *Explicar* pasa a ser una actividad más entre otras, que adquiere sentido en relación a actividades centradas en los estudiantes.

Las TIC brindan importantes posibilidades de trabajo autónomo por fuera de nuestras indicaciones, potenciando las posibilidades de que los adolescentes hagan oír su voz como sujetos en formato multimedia: palabra escrita, imagen, sonido, movimiento.

Facilita partir de la imagen, el sonido, el movimiento, para que la palabra sea el punto de llegada y no de partida. La palabra (voz) propia y no la repetición sin comprensión de la voz de otros: docente, historiador, etc.

4.i. Actividades secuenciadas, graduales y de diverso nivel de complejidad

En el espacio tutorial, al igual que en las aulas tradicionales, los docentes acompañamos a los alumnos en el estudio de contenidos disciplinares que pueden tener un mayor o menor grado de complejidad conceptual. A modo de ejemplo, no es lo mismo moverse a un nivel de información fáctica, que trabajar redes conceptuales o intentar comprender el modo en que, en un determinado campo del conocimiento, los investigadores explican los fenómenos que estudian. Ahora bien, así como los *contenidos disciplinares* pueden ser más o menos complejos, también las *actividades* que proponemos a los alumnos pueden ser de distinto grado de complejidad



Entre colegas

- La tecnología actúa como una «prótesis» para nuestras prácticas de enseñanza. Al igual que toda buena prótesis, deberíamos integrarla sin sentirla, sin molestias y sin que nos complique la vida.
- Mientras el «tren de la tecnología» no pase por nuestras aulas —buena conectividad, máquinas en condiciones, etc.—, estaremos haciendo lo posible, parados en el andén, solucionando problemas, pero las TIC no serán todavía una buena prótesis.
- No toda propuesta de trabajo con las TIC resultará necesariamente motivadora para los estudiantes.
- La familiaridad con el mundo de las redes sociales o el acceso a Wikipedia no significan necesariamente destreza para el uso académico de la información que brinda la web.
- Si hay un campo en que nuestros alumnos pueden sorprendernos es el de las TIC.



Entre colegas

- Trabajar por proyectos lleva mucho tiempo y esfuerzo, pero vale la pena.
- Lo que caracteriza a un proyecto es que se propone llevar adelante alguna acción. Sin acción no hay proyecto.
- Los alumnos y los docentes es muy posible que nos desanimemos en alguna etapa del camino y la tentación de abandonar se haga muy fuerte. Hay que resistir, aunque los resultados no se acerquen a lo esperado.
- Pensemos que lo que es educativo es la participación misma en el proyecto, más que sus resultados.

en el abordaje. A modo de ejemplo, podemos solicitar a los estudiantes que nos demuestren que recuerdan los contenidos que estudiaron o leyeron (nivel de abordaje informativo de baja complejidad). Podemos pedirles que operen con esos contenidos, haciendo «algo» con ellos: comparando con otros contenidos, encontrando la idea central o las notas de un concepto, etc. (nivel de abordaje operativo de complejidad media). O podemos pedirles que trabajen más cerca del campo metodológico de los investigadores, haciendo, por ejemplo, ejercicios de argumentación (nivel de abordaje estratégico de complejidad alta). Estos abordajes son como muñecas rusas, ya que cada nivel exige que el anterior esté resuelto.

Es importante no confundir el nivel de complejidad de los contenidos con el nivel de complejidad de las actividades. A modo de ejemplo, si en el escrito pedimos a los estudiantes que describan las posturas de tres científicos diferentes acerca de un fenómeno determinado y las tienen anotadas en el cuaderno, porque las dimos en clase, estamos trabajando en el nivel de máxima complejidad del conocimiento disciplinar (posturas de investigadores) y en el mínimo nivel de complejidad en la actividad (les pedimos que recuerden y repitan la información que les dimos).

En el espacio tutorial, al igual que en las aulas tradicionales, no debemos renunciar a trabajar con contenidos complejos ni tampoco renunciar a proponer actividades complejas. Tendremos que ser extremadamente cuidadosos en la gradualidad y la secuenciación de las actividades. Si les vamos a pedir que comparen dos contenidos (actividad de nivel operativo), ¿estamos seguros de que previamente dominan la información de lo que tienen que comparar? Por otra parte, ¿en algún momento les enseñamos a comparar o damos por sentado que «mágicamente» saben hacerlo?



Es necesario que las actividades se ajusten a una secuencia clara que siga un proceso gradual. Se requiere actividades de diferente grado de complejidad y autonomía.

Fuente: *Fundamentación y propósitos de las Cajas de herramientas.*



4.j. ¿Por qué incorporar elementos lúdicos en nuestras estrategias de enseñanza?

Los elementos lúdicos no tienen como finalidad entretener, aunque estudiantes entretenidos son estudiantes en mejores condiciones de aprender. Lo lúdico puede usarse como camino de entrada para otras actividades más exigentes a nivel cognitivo, pero también, por su propio valor: conocer, experimentar, expresarse lúdicamente, permite a los adolescentes buscar otros lugares más allá del universo en el que están y «jugar» a ser lo que no son, a hacer cosas diferentes a las que suelen hacer, transformando la realidad a partir de nuevas experiencias.

4.k. El problema de las consignas



1. Explicitación de los propósitos de cada Unidad, o sea de los saberes que se pretenden desarrollar.

2. Materiales y actividades a través de las cuales se apunta al desarrollo de los saberes seleccionados. Se incluirá una breve fundamentación en la que se justifique la pertinencia de cada actividad en relación con los propósitos.

3. Orientaciones metodológicas en relación a cómo debería trabajarse con las actividades en el aula, indicando el tiempo más adecuado para realizarlas.

Fuente: Especificaciones técnicas de las Cajas de herramientas.

La gran mayoría de las *Cajas de herramientas* respetan las especificaciones técnicas y presentan actividades fundamentadas agrupadas en unidades con propósitos claramente planteados. Abundan las orientaciones metodológicas para los docentes. Claridad en los planteos, explicitación del sentido de lo que se solicita en cada actividad, reflexión sobre la pertinencia de las actividades, orientaciones sobre posibles caminos para su resolución. El mismo cuidado solicitado a quienes elaboraron las actividades de las *Cajas de herramientas* debería guiar nuestro accionar al momento de trabajar en los espacios de tutorías con los chicos que allí concurren.



Entre colegas

- A no enojarnos si luego de plantear una actividad lúdica escuchamos a un estudiante comentar: «Hoy en clase no hicimos nada».
- En general es a los adultos a quienes más nos cuesta jugar, pero los adolescentes pueden también manifestar rechazo a exponerse. Una vez más tenemos que ser cuidadosos en nuestros planteos.
- En el mundo de los juegos se abre un abismo entre los adolescentes y los adultos.
- Siempre ha habido juegos colectivos o individuales, competitivos o cooperativos, basados en la burla y la agresión o en los afectos. Seamos cuidadosos en los juegos que elegimos.
- No pretendamos ser lo que no somos. Si nunca hemos jugado algunos juegos que fanatizan a los adolescentes, no importa. Pero estar abiertos a que nos cuenten, si quieren, acerca de ellos, puede facilitar acercamientos.



Entre colegas

- ¿Cuántas veces nos sorprendimos frente a la lucidez de las deducciones de algún alumno al que escuchamos en principio con algo de escepticismo?
- Preguntarle a un estudiante «¿por qué lo pensaste de ese modo?», en lugar de decirle «está mal», frente a lo que consideramos una respuesta errónea, puede dar lugar a grandes aprendizajes... nuestros.
- Cuando pretendemos que un estudiante reflexione sobre los factores que explican un determinado proceso, en lugar de preguntarle «¿por qué ocurrió tal proceso?», utilicemos mejor «¿cuáles fueron las razones que explican tal proceso?». El «¿por qué?» induce al «porque...» y lleva a respuestas unicausales, empobrecidas.

4.1. ¿Resolver problemas abiertos o trabajar en torno a situaciones-problema?

El método expositivo o expositivo-interrogativo y los problemas demasiado abiertos (en que el alumno decide todo por su cuenta sin pautas que lo guíen) son «elitistas».

El primero solo es efectivo si responde a las preguntas que los alumnos ya se han hecho como sujetos —o de las que pueden apropiarse muy rápidamente—. Los segundos dejan desprotegidos a los alumnos más débiles. Por eso, P. Meirieu (1992) propone trabajar en torno a situaciones-problema, que no son tan abiertas como los «problemas totalmente abiertos» ni tampoco son totalmente «cerradas» al exigir transitar solamente caminos preestablecidos. Las situaciones-problema asocian dirección estructural con gran flexibilidad en las estrategias personales de resolución.



El interés de la situación problema radica en el hecho [de] que asocia una gran dirección estructural junto con una gran flexibilidad en el tratamiento individual que de ella se puede hacer. Esta flexibilidad es por otro lado la garantía de su éxito, en la medida que permite a cada sujeto poner en práctica su estrategia personal de aprendizaje [...] En realidad, en la resolución del problema, la tarea del formador es de ayudar a cada uno a localizar progresivamente las estrategias efectivas para él y estabilizarlas en función de los resultados alcanzados: se tratará, para él, no tanto de «dar a cada uno lo que necesita» como de proporcionarle la capacidad para determinarlo por sí mismo y entonces poder actuar en consecuencia.

Fuente: Meirieu, 1992



4.m. El trabajo por proyectos

Así como se usa y abusa del concepto de *participación*, también el concepto de *trabajo por proyectos* ha sido muchas veces vaciado de contenido. Un proyecto debería ser un espacio para la mejora de los aprendizajes. Por eso, el espacio tutorial se presta para su realización. Si el proyecto está bien implementado, funciona como espacio colectivo de autoría y construcción de conocimiento. Sus experiencias y vivencias exigen realizar actividades y aplicar técnicas, dando lugar a aprendizajes esenciales. Es un espacio donde *pensar juntos*, ir resolviendo problemas, ir tomando decisiones y aprendiendo a comunicarlas. Promueve el cruce de voces y la participación y requiere imaginación, creatividad, esfuerzo, responsabilidad, compromiso y trabajo conjunto. Es un espacio donde, finalmente, es posible aprender de los errores.

En Inglaterra, hace ya varias décadas, vinculado a un concepto amplio de salud, surgió un modelo pensado para la construcción de proyectos participativos: el manual *Child-to-child* (CtC) (Gibbs y otros, 2004). Presenta un proceso estructurado para trabajar en proyectos iniciados e implementados por los adolescentes. Los proyectos de CtC parten de tres interrogantes: ¿Qué cosas les importan a los adolescentes? ¿Cuáles creen que son algunos de los problemas más urgentes de su entorno? ¿Cómo les gustaría verse involucrados en solucionarlos?



Asimismo, el desarrollo de saberes implica un plan de trabajo que apunte al aprendizaje a través de la resolución de situaciones problema y de la reflexión y confrontación de ideas y perspectivas.

Fuente: *Fundamentación y propósitos de las Cajas de herramientas.*





Un modelo posible de proyecto participativo: Los seis pasos de CtC

Paso 1: Trabajo de conformación grupal. Es considerado ineludible para que se cree el clima de conocimiento y confianza necesarios para el tratamiento de los temas. Es el paso básico y fundamental ya que CtC considera el trabajo grupal y la exploración de los sentimientos como parte esencial del proceso de fortalecimiento de las habilidades para la vida. La base de este paso serían los juegos, las actividades y las discusiones necesarias para crear un clima de aprendizaje mutuo.

En el trabajo de conformación grupal CtC distingue tres tipos de actividades y juegos:

- para construir cooperación,
- para expresar sentimientos,
- para sentirse cómodos con el proceso.

Paso 2: Nuestras ideas. El facilitador plantea una pregunta más o menos acotada en relación al tema elegido. Los adolescentes comparten, registran y discuten las ideas. Este paso puede llevarse a cabo en una sola sesión. El aspecto crucial se relaciona a la mayor o menor apertura de la pregunta inicial. CtC apuesta a que las preguntas sean lo más amplias posibles. Para ello propone la utilización de técnicas de visualización. El facilitador debe estar preparado para no asustarse si surgen temas delicados. Debe evitar sugerir sus propias ideas y tratar de que todos puedan contribuir.

Paso 3: Elegir un tema. De la lista de temas generados en el segundo paso, los adolescentes priorizan aquel o aquellos que consideren más importantes y relevantes para ellos, sobre los que van a actuar. A veces resulta útil achicar primero la lista a seis o siete temas discutiendo en pequeños grupos o «votando» y poniendo cruces a los temas ubicados en la lista. Luego, puede votarse entre los seis o siete que tuvieron más cruces. Es bueno dejar que sean ellos los que decidan cómo van a elegir. El facilitador debe estar preparado para el caso en que el grupo elija un tema que no sea de su gusto, que le resulte demasiado delicado o no le parezca suficientemente serio. También deberá recordar a los adolescentes que están eligiendo un tema para *actuar* sobre él, lo que puede llevar a descartar algunos. Tendrá que estar atento a los comentarios laterales, las expresiones corporales durante la discusión, pues probablemente los temas que realmente más les importen no aparezcan en la lista. En ese caso, podrá poner sobre la mesa los intereses que cree haber percibido y esperar la reacción del grupo.

Paso 4: Averiguar más información. Una vez que los adolescentes se han decidido por un tema, el paso siguiente es averiguar qué saben ya, y qué más les gustaría saber. Ellos mismos deciden cómo conseguir la información. Si van a entrevistar a algún experto, llamar por teléfono, enviar *e-mails*, visitar



bibliotecas, hacer alguna encuesta, navegar en la red, etc. Es fundamental que en este paso el facilitador resista la tentación de decirles lo que cree que necesitan o dónde encontrarlo. Esto no significa que no prevea tener algunas direcciones generales y nombres para el caso en que se las pidan.

Este paso puede subdividirse en varios:

Planificar: para ello, contestar las siguientes preguntas puede ser una guía útil:

- ¿Qué es lo que ya sabemos?
- ¿Qué más necesitamos saber?
- ¿A quién podemos preguntar / dónde podemos encontrar la información?

Lo que vamos a hacer es...

Hacer los contactos: Una vez decidido a quién contactar se puede ensayar por medio de un juego de roles la manera de llevar a cabo el contacto, como modo de introducir un elemento lúdico en el proceso.

Llevar adelante la búsqueda: nuevamente aquí hay que ser cuidadosos de ayudarlos, pero no hacer las cosas por ellos.

Presentar sus hallazgos al grupo, una vez que la búsqueda se ha completado.

Paso 5: Planificar y actuar. Basados en la información que han recabado en el paso anterior, los adolescentes deciden cómo encarar la situación o tema que han elegido. En esta etapa las acciones que deciden realizar son muchas veces realmente imaginativas y hay que confiar en ellos. Si bien a veces pueden parecer poco realistas, hay que mantener la mente abierta y escucharlos con mucha atención.

Hay algunas preguntas que pueden ayudarlos a focalizar la acción:

- ¿Cuál es el problema sobre el que queremos actuar?
- ¿Qué mensaje queremos darle a la gente? ¿Qué acción queremos desarrollar?
- ¿A quiénes queremos informar / ayudar?
- ¿Cómo queremos informar / ayudar?
- ¿Qué necesitamos para hacerlo?
- ¿Cuándo queremos tener esto realizado?

Paso 6: Pensar sobre lo realizado. Es la oportunidad para reflexionar sobre el proceso, sobre lo aprendido, sobre lo que harían diferente en otras oportunidades, sobre cómo sostener lo realizado. Es fundamental que este paso se realice por medio de dinámicas atractivas e interesantes. Los adolescentes deben involucrarse totalmente en el proceso de evaluación, lo que no siempre es fácil.

Fuente: Unicef, 2006b.



Entre colegas

- Muchos adolescentes no están deseando participar, sino que quieren que les digamos qué tienen que hacer para poder cumplir y pasar a otra cosa.
- Actuar en forma autónoma es el final de un largo proceso que exige mucho acompañamiento... y del bueno.
- A algunos chicos las propuestas en que tienen que tomar decisiones por su cuenta les provocan inseguridad. Es importante que les brindemos espacios de trabajo seguro, donde el error no sea castigado.



Ejemplos de las Cajas de herramientas

• Geografía

Fundamentación módulo 4: Solo investigando se aprende a investigar

El trabajo por proyectos pretende de los estudiantes que se involucren desde la planificación y en cada paso siguiente, ellos deberán pensar, hacer, calcular, registrar, buscar, investigar. Deben volverse protagonistas de la experiencia y no que esta sea transmitida por el docente. De esta forma vivirán las temáticas abordadas como propias, como un espacio de experimentación, realización, confrontación, conflicto y entrenamiento para la resolución de problemas de la vida cotidiana.

• Biología

Fundamentos unidad 2: ¿Ciencia como producto o ciencia como proceso?

Pensar la ciencia suele ser pensar en un **producto**, un conjunto de conocimientos. En consonancia con esto, para los maestros y profesores, pensar en enseñar ciencias lleva aparejado por lo general, como primera preocupación, la de una correcta trasposición de los contenidos conceptuales.

Pero las Ciencias Naturales involucran también **procesos**, «modos de explorar la realidad a través del cual se genera ese conocimiento» (Furman, Salomón y Sargorodski, coords., 2012).

Ejemplos como punto de partida

Un docente que planifica una clase de Biología desde la visión de ciencia como producto puede plantearse:

«Esta semana trabajaré con la reproducción de las plantas con flor, ¿de cuál texto extraigo la lectura para hacer en clase?, ¿dónde guardé ese artículo tan interesante sobre polinización que me habían pasado?, ¿qué tan profundo podré llegar con este grupo tan inquieto en el trabajo de los conceptos básicos de reproducción sexual?».

Mientras tanto, algunas de las preocupaciones de un profesor planificando la misma clase desde la visión de ciencia como proceso pueden ser:

«Esta semana trabajaré con la reproducción de las plantas con flor, ¿qué material natural tengo en el predio

del liceo para usar como disparador de la curiosidad de los alumnos?, ¿qué material natural pueden traer ellos?, ¿qué preguntas de investigación podrán formular antes de comenzar la disección?, ¿cómo haré para estimularlos a generar estas preguntas?, ¿qué pueden observar y sobre qué pueden reflexionar al realizar la disección de una flor completa?, ¿cómo podrán los alumnos sistematizar y comunicar lo aprendido?».



Las miradas de enseñanza de las ciencias como producto y como proceso son complementarias. En el espacio de tutorías de Biología, se presenta una muy buena oportunidad de trabajar con procesos de construcción de conocimiento, reforzando así el desarrollo de macrohabilidades y de competencias científicas.

• Física

Fundamentación actividad 11: Ideas previas sobre velocidad y aceleración. Unidad I, tercer año

Esta ficha incluye una primera actividad introductoria para conocer las ideas previas de los estudiantes sobre movimiento, velocidad, aceleración y las causas de los cambios en la velocidad. El video seleccionado, es solo a efectos de introducir el tema de movimiento. La discusión e intercambio de las ideas de los estudiantes, puede dar lugar a un debate interesante sobre la elección y ubicación de los sistemas de referencias para describir los movimientos. Asimismo se intentará diferenciar claramente los conceptos de velocidad y aceleración puesto que los estudiantes presentan dificultades en ello. Se trabajará con las unidades del sistema internacional y sus equivalencias con otras unidades, en el caso de la velocidad, se hará énfasis especialmente en la conversión de km/h a m/s.

• Física

Fundamentación actividad 8: Ley de gravitación universal. Unidad 1, tercer año

Es una actividad de carácter interdisciplinar. Los estudiantes se enfrentan a una diversidad de tareas, desde lectura, comprensión y elaboración de textos, búsqueda y selección de información. Tendrán que





Entre colegas

- ¿Hemos dedicado tiempo a cultivarnos en el terreno del arte y la cultura? ¿Es posible promover en otro lo que nos resulta indiferente o desconocido? Difícil, pero se puede. Además, aún estamos a tiempo.
- Seamos honestos: la capacidad de expresión y de razonamiento correcto nos sigue pareciendo en general más importante que la habilidad artística, ¿no es cierto?
- Y, al momento de evaluar, ¿utilizamos esta vía de acceso estética con frecuencia?



Ejemplos de las Cajas de herramientas

elaborar productos que reflejen la comprensión del tema, comunicarlo de forma sencilla pero adecuada. Podrán utilizar el o los formatos que elijan, por tanto es de carácter abierto y posibilita otras proyecciones. Aborda la interrelación ciencia y tecnología y posibilita la reflexión, adquiriendo algunos matices del enfoque ciencia, tecnología y sociedad. Promueve también la integración de otras miradas sobre el tema, vinculadas al cine, y al humor.

• Química

Fundamentación actividad 1: El Premio Nobel. Unidad 2, tercer año

Se propone al alumno investigar sobre el Premio Nobel, primero en general para luego referirlo a los obtenidos por Thomson y Rutherford. Se cree que esta temática permitirá abordar otros temas como el testamento de Alfred Nobel, la dinamita y sus usos. Luego se centra el tema en Marie Curie, además de averiguar si obtuvo algún Premio Nobel, se pide que se elabore una línea del tiempo con los acontecimientos relevantes de su vida permitiendo visualizar una secuencia espacio-cronológica. Se pide que interpreten y expliquen una cita para finalizar con la conmemoración del 2011 como Año Internacional de la Química y su relación con Curie.

• Inglés

Procedures Methodological recommendations Teaching Tools-Reading. Unit 1. Famous people.

The best way to foster the sustained use of strategies is by planning pre-, while, and post reading activities. The less independent students are, the more important pre-reading activities become.

Pre-reading: in order to prepare students for what they are going to read as a way to expose them to new vocabulary and see what the text is about

While-reading: to help students understand the text.

Post-reading: to connect their ideas/life with what they have read.

• Geografía

Fundamentación módulo I: Leer, escribir, escuchar, hablar

Leer, escribir, escuchar y hablar son operaciones que permiten buscar, recopilar y procesar información. En definitiva lo que buscamos es que los estudiantes posean la habilidad para comprender, elaborar y utilizar los distintos tipos de textos que puede utilizar una disciplina.

El lenguaje posibilita comprender la realidad, promueve la descripción, la narración, la argumentación y favorece la adquisición de vocabulario específico, a través de la promoción de la escritura y la oralidad.

• Literatura

Introducción. Fundamentación

Como ya ha sido demostrado por investigadores, leer y escribir son procesos complejos que, como tales, deben enseñarse y aprenderse a lo largo de toda la vida y que requieren de la enseñanza y aprendizaje de estrategias precisas y claras durante todos los ciclos de enseñanza. En la textualidad analógica, tal como sostiene Solé (1998), el proceso de comprensión del texto se da en cooperación entre lector-texto-escritor, lo que requiere de la necesidad de enseñar estrategias que permitan al lector dotarse de objetivos de lectura, actualizar los conocimientos previos relevantes, establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee, tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión, recapitular el contenido, resumirlo y ampliarlo. En la era de las tecnologías de la información y comunicación, se necesitan de estas y de otras estrategias por tener el texto digital rasgos que lo hacen distanciarse del texto impreso y que exigen que el lector-escritor de hipermedia-hipertexto aprenda a diferenciar un tipo de enlace de otro, ejercite una capacidad de razonamiento deductivo mayor y realice inferencias más complejas (Coiro, 2003).



Entre colegas

- Ni dejarlos solos, ni hacer las cosas por ellos. La *ayuda justa* implica una *distancia justa*.
- El destino de un buen docente es desaparecer, por eso no podemos olvidarnos de retirar los «andamios».
- Nos encanta que alumnos de años previos nos digan que nos extrañan, pero el día que pasen a nuestro lado y nos saluden sin decirnos más nada, quizás sea porque están caminando por sí solos.
- ¿Desde cuándo las prácticas metacognitivas se adquieren de un día para otro?





Entre colegas

- Cuando nos ponemos a contar, no debemos olvidarnos que la finalidad principal no es entretener, sino enseñar conceptos.
- Ojo: «entretener» no tiene nada de malo. Este concepto, que durante mucho tiempo tuvo mala prensa en los ámbitos educativos, hoy está revalorizado.
- Cuanto más emocionante y extremo el contenido del relato, mejor.
- Cuidado: si nos entusiasamos mucho contando, podemos terminar monopolizando la palabra durante toda la clase.
- Y, ¿qué tal si les damos la oportunidad de contar algo a ellos?
- Una pregunta guía: ¿Qué cantidad de descripción (hechos, datos) debe tener nuestro relato para que se comprendan los conceptos que queremos enseñar?
- Una luz roja: Cuidado con los «verticalazos conceptuales»: les enseñamos conceptos sin la necesaria información fáctica para que los comprendan y ellos deben «creer que es así», por que nosotros se lo decimos.



Ejemplos de las Cajas de herramientas

• Biología

Fundamento teórico

Sabemos que muchos estudiantes encuentran que el aprendizaje de las ciencias naturales es difícil. Trabajar diversificando las vías de acceso permite establecer canales de comunicación con alumnos cuyas principales fortalezas y motivación, no necesariamente coinciden con las inteligencias mejor valoradas por el sistema educativo (la lingüística y la lógico-matemática).

En general en enseñanza media, pero en particular en el espacio de tutoría, entendemos que es importante presentar y trabajar cada tema curricular involucrando más de una vía de acceso simultáneamente, lo que facilita captar el interés y motivar la participación de un mayor número de alumnos.

A lo largo de esta capacitación propondremos actividades que contemplan variedad de vías de acceso a la información. Por ejemplo en la Unidad 1, la secuencia «Niveles de organización» presenta actividades que diversifican las vías de acceso y pueden adaptarse para cualquier curso de ciclo básico.

• Ciencias Físicas

Fundamentación actividad 6, primer año

En el ejercicio C el alumno deberá ingresar al sitio de Internet que figura en la actividad y observar el video. Luego de finalizado el mismo procederá a redactar la historia y posteriormente leerla. Una vez realizada esta actividad y ya habiendo compartido y confrontado la historia con los compañeros se le pide que explique el fenómeno. Con esta actividad no solo se promueve la discusión y el análisis de una historia con los valores que conlleva, la producción de texto y la argumentación, sino que a su vez promueve también la comprensión del fenómeno físico.



• Historia



Fundamentación actividad 4: Sinuhé el egipcio. Módulo 2, primer año

La actividad con la siguiente novela puede realizarse de dos formas distintas. Una primera, puede ser la lectura por parte del docente del extracto y que los alumnos vayan contestando las preguntas a medida que van escuchando y comprendiendo. Otra puede ser, una primera lectura por parte del docente y luego, con el texto a la vista, los alumnos pueden contestar las preguntas. Pueden, a su vez, combinarse ambas estrategias, ya que hay alumnos que entienden más cuando otro les lee y alumnos que necesitan el texto para su comprensión. Las preguntas están ordenadas siguiendo el relato y distintos grados de dificultad. Se puede comenzar con las respuestas en forma oral. Luego los alumnos deberán poder escribirlas brindando la mayor cantidad de información posible. Aquellos alumnos que tengan mayor capacidad para el dibujo o mayor dificultad en la escritura, podrán elaborar una tira de imágenes o historieta con los personajes y las situaciones.

• Geografía

Fundamentación módulo 2: Graficidad

Trabajar con estadísticas supone que el alumnado sepa diferenciar los números absolutos (cantidades de personas, mercancías) de los números relativos (porcentajes). Son estos números los que nos permiten comparar los fenómenos geográficos y su distribución en el planeta. Además el alumno debe saber interrogar a los números, para que expresen información geográfica. En todos los casos es muy importante relacionar los indicadores con las variables, o sea entender el papel de la población en la explicación de una situación geográfica entendiendo que la población es una variable dependiente, lo que lleva a buscar el principal factor explicativo.





Entre colegas

- Esa maqueta que tanto trabajo les dio hacer, ¿tiene en la nota el peso que se merece?
- Piaget sigue vigente: muchos aprendizajes exigen transitar esta vía del hacer.
- Ya lo dice la sabiduría popular: hay cosas que solo se aprenden «metiendo mano».
- ¿Quién no recuerda con emoción el día en que brotó la plantita en su primer germinador?
- Construir un volumen en cartón —cubos, pirámides, esferas— como tarea domiciliaria puede ser vivido con entusiasmo o como una pesadilla.
- Las posibilidades de construir en forma virtual que dominan nuestros estudiantes no tienen límites. No importa que nosotros no sepamos. Ellos saben.
- Los docentes que trabajan en laboratorios conocen muy bien que la vía de acceso práctica lleva a múltiples aprendizajes: se aprende sobre el experimento que se está realizando y también sobre los cuidados que hay que tener al llevarlo a cabo.



Ejemplos de las Cajas de herramientas

• Historia

Fundamentación actividad 3: Evolución de la población en Hispanoamérica. Unidad 3, segundo año

La actividad planteada consiste de tres partes: la construcción de la gráfica o el cuadro —dependiendo del grado de dificultad—, la lectura y el análisis básico de la misma y la obtención de hipótesis en el porqué de la variación de población a lo largo de los años. En general, los alumnos de 2.º año ya han aprendido a construir y analizar gráficas en otras asignaturas (Ciencias Físicas o Matemática). De no ser así, es imprescindible que entiendan la importancia de elegir una buena escala que luego permita la lectura fluida y acertada de los datos.

• Idioma Español

Orientación metodológica actividad 1

Se le pide al alumno que mire con atención las palabras de la lista y que observe qué es lo que tienen en común y cuál es la palabra diferente. Esta actividad requiere concentración del alumno y la realización de asociaciones entre conceptos para inferir un concepto más amplio. En este sentido, es una actividad en la que los alumnos establecen solidaridad léxica de términos, es decir, a partir de los significados de las palabras de la lista, los alumnos tendrán que buscar un concepto que las incluya.

• Geografía

El trabajo cartográfico permite localizar fenómenos, comprender a través de la escala la proporcionalidad, determinar relaciones causa-efecto, elaborar conclusiones sobre la base de asociaciones y deducciones.

• Química

Fundamentación actividad 3: Experimentando con azúcar. Módulo 2, tercer año

Teniendo en cuenta una secuencia de imágenes que corresponden al calentamiento de azúcar de mesa hasta su transformación en carbón, el alumno deberá

responder 3 preguntas que irán aumentando en su nivel de complejidad. Primero tendrá que definir si se trata de una reacción química, luego escribir la ecuación química del proceso para finalmente clasificar la reacción explicando su elección. A continuación deberá buscar una de las posibles técnicas para hacer cristales de azúcar que si se cree pertinente se lo puede invitar a conseguir los materiales y realizarla en la instancia siguiente. Para culminar haciendo mención al Año Internacional de la Cristalografía se le pedirá que averigüe qué es la cristalografía y por qué se eligió este año.

• Historia

Fundamentación actividad 3: Movimientos feministas a fines del siglo XIX y comienzos del XX. Módulo 4, tercer año

Con esta actividad se pretende acercar a los estudiantes a los diversos movimientos feministas de fines del siglo XIX y principios del XX. Se busca analizar concretamente el movimiento británico y sus diversas corrientes, pero a la vez mostrar la lucha de las mujeres en otros escenarios, como el Río de la Plata. El abordaje de estos temas pretende también poner en consonancia la historia investigada con la historia enseñada, mostrando a los alumnos los nuevos campos de investigación que tiene nuestra disciplina. Finalmente, se busca promover el debate sobre la vigencia que puede tener el tema, planteando las inequidades que aún hoy existen.

• Física

Fundamentación de la actividad 13: Arquímedes al teatro. Unidad 2, tercer año

En el caso de esta actividad, se puede pensar como cierre final del curso, donde se puedan poner en juego muchos de los aspectos trabajados en la tutoría. Es, además, un producto que se puede mostrar a la comunidad (compañeros, padres, otros profesores), con lo que eso significa para los estudiantes. Por las características de lo que se precisa para llevarla a cabo, es una actividad con fuertes aspectos interdisciplinarios, que es pertinente aprovechar. A su vez, es un proyecto de mayor duración que los demás, y que, por otra parte, puede involucrar a las familias (confección de parte de la escenografía, o vestuario).



Entre colegas

- Juntar a un grupo de estudiantes de a tres o cuatro y darles una consigna improvisada no es promover el trabajo en grupo.
- Los trabajos en grupo en general son percibidos como una gran pérdida de tiempo, tanto por los docentes como por los alumnos, pero igualmente se usa y abusa de ellos.
- Bien planificados e implementados son un excelente camino para que los adolescentes participen en la construcción del conocimiento.
- Lo que no sirve es el simulacro de trabajo en grupo.
- Se debe dar un proceso por el cual los docentes delegamos autoridad en los alumnos.
- En lo posible, a cada alumno se le adjudica un rol específico, rotativo, asignados al azar o no.
- La tarea propuesta deberá requerir interdependencia grupal y responsabilidad individual.
- No podemos olvidar que no todos los docentes ni todos los alumnos se sienten cómodos con el trabajo grupal.
- Muchos alumnos y muchos docentes no asocian el trabajo grupal con el aprendizaje real.



Entre colegas

- Si les pedimos a nuestros alumnos que realicen en el escrito una comparación que ya hicimos en clase o que analicen una caricatura ya trabajada, está bien. Pero a no engañarnos: no estamos evaluando si saben comparar o analizar, sino simplemente si recuerdan lo trabajado en clase.
- Los estudiantes suelen amar a los docentes que no se mueven del nivel informativo en sus consignas y solo les piden que demuestren que entendieron y recuerdan lo que se les enseñó. Solicitarles que realicen operaciones lógicas o que utilicen estrategias suele ser peor recibido... por trabajoso.
- Solo será posible que los alumnos disfruten de la realización de actividades de un nivel más complejo si nos aseguramos de que los niveles anteriores están resueltos.



Ejemplos de las Cajas de herramientas

• Historia

Fundamentación actividad 5: Los egipcios y la muerte. Módulo 2. Primer Año

La siguiente actividad presenta el uso de la imagen como documento histórico de época (ver Módulo I). Se trata del papiro del juicio de los muertos de Hunefer (ca. 1275 a.C.), escriba de la corte del faraón Seti I (1296 a.C.-1279 a.C.) Esta imagen permite trabajar varios aspectos del Antiguo Egipto, vinculados a la concepción artística (la representación de las figuras, las reglas del dibujo, la representación de los dioses, la importancia de la imagen y la escritura o como acompañamiento o sustitución de la misma), religiosa (el zoomorfismo, la vida en el más allá, la trascendencia) y social (acceso a la momificación, importancia del juicio, posibilidad de acceder al mismo, vinculación posición social-eternidad).

• Física

Fundamentación de actividad I: Poleas móviles. Unidad 2, tercer año

Esta propuesta tiene dos actividades que terminan con producción de materiales (una cartulina y una maqueta). Esto incentiva la interacción de los estudiantes y, además la búsqueda y selección de información.

• Química

Fundamentación actividad 2: Las noticias y la moneda. Módulo 1, tercer año

Le damos al alumno dos noticias recientes de las que conocerá en un primer momento solo el antetítulo, el título y la bajada. A partir de allí decidirá con quién querrá trabajar y entonces sí se le dará la noticia completa. Se le pedirá que primero haga una lectura silenciosa y luego se le solicitará que nos cuente de qué se trata, para finalmente motivarlo para que busque más información sobre el tema o una variante interesante puede ser buscar la misma noticia pero en diferentes medios. Tirará una moneda para ver si le tocará argumentar a favor o en contra sobre ese tema. Deberá preparar por escrito dos argumentos. Para luego compartirllos en forma oral. Se



podrían cambiar las noticias o incluir dos más y trabajar sobre 4 ubicadas en cuadrantes, colocando en el medio la moneda y haciendo que sea también el azar el que decida sobre qué noticia trabajar.

• Ciencias Físicas

Fundamentación de actividad 4. Módulo I, primer año

El alumno deberá ingresar a la página de Internet sugerida y utilizar el simulador para completar los cuadros de los ejercicios A, B y C. Para la realización de algunos de estos ejercicios el alumno deberá realizar cálculos. En esta actividad se usan y afirman los conceptos trabajados en clase.

• Ciencias Físicas

Fundamentación de actividad 8. Módulo I, primer año

Se le presenta al alumno un texto, el que deberá leer atentamente previo a la realización de la actividad. Luego de leer el texto se puede pedir a los alumnos un breve resumen oral del mismo. En el primer ejercicio los alumnos deben identificar cambios que se mencionen en el texto. Se recomienda que esto lo realicen con mediación del docente a medida que se realiza la segunda lectura del texto. Luego de identificar los distintos cambios deberán indicar, trabajando en parejas, si se trata de cambios físicos o químicos. Para ello también es una opción colorear en el texto la frase donde se menciona el cambio físico con un color y con otro diferente el químico para luego ordenarlos en el cuadro. Se puede solicitar una explicación escrita u oral de las opciones elegidas, la que se realizará en forma grupal.

• Geografía

Fundamentación unidad 1

Se presenta un conjunto de propuestas de trabajo, que teniendo como temática central los sismos, se interrelacionan entre sí para dar lugar a 4 secuencias didácticas prediseñadas, diferentes recorridos de profundización y una matriz abierta de navegabilidad.





Entre colegas

- Ser claros es lo que nos queda a quienes no somos genios.
- Las pautas claras favorecen a los alumnos más vulnerables.
- Explicitar con claridad el significado de las consignas de trabajo es nuestra obligación, pero no siempre le dedicamos la energía y el tiempo necesario a hacerlo.
- ¿Cuántas veces una actividad mal resuelta es fruto de una consigna mal comprendida y no de la incapacidad de resolver la tarea propuesta?
- Plantear con claridad lo que es complejo, manteniendo el mayor grado de complejidad en el conocimiento, es uno de los principales desafíos que enfrentamos los docentes.



Ejemplos de las Cajas de herramientas

• Historia

Fundamentación actividad 2: Crónica de un viaje que cambió el rumbo de la historia. Unidad 3, segundo año

Las tareas que se proponen en la actividad están ordenadas siguiendo un grado de complejidad de menor a mayor, y se relacionan con la extracción de información específica, interpretación de situaciones, secuenciación y descentración. Al final, se propone un ejercicio de autoevaluación de dificultades.

• Idioma Español

Fundamentación actividad 2. Unidad 1

La actividad presenta ocho partes (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8) que se encuentran secuenciadas y tienen la necesaria flexibilidad para atender la diversidad de los aprendizajes. Es decir, las partes de esta actividad se elaboraron según diversos niveles de dificultad, de manera tal que el tutor pueda considerar los requerimientos de los alumnos. Cabe aclarar que, sea que el tutor elija la primera parte o las siguientes para empezar, siempre se comenzará con la lectura del texto que encabeza la actividad 1.

• Ciencias Físicas

Fundamentación actividad 1, primer año

En el primer ejercicio se debe buscar las diferencias entre dos imágenes. Esto puede realizarse intentando que sea una sana competencia entre los alumnos. En un principio se le puede solicitar que encuentre cinco de las ocho diferencias en el menor tiempo posible para luego en conjunto con sus compañeros identificar las restantes tres diferencias. Se pinta con diferentes colores las fuentes luminosas y los cuerpos iluminados en las distintas imágenes. [...] Se pretende que el alumno pueda recordar los conceptos trabajados en clase y aplicarlos en la realización de la actividad de una forma lúdica y de competencia sana con los demás compañeros.

• Física

Fundamentación de la actividad «Comodín».

Unidad 1 y 2, tercer año

Esta actividad, a la que le llamamos «Comodín», está pensada para que los profesores las usen en el momento y con los objetivos que consideren más adecuados. Al tratarse de actividades que consisten básicamente en juegos (crucigramas, sopas de letras, trivias) o que incluyen webquest, vídeos, noticias científicas, programas, entretenimientos, el profesor tutor se puede sentir libre de utilizarlas cuando lo considere.

• Química

Fundamentación actividad 15: Lotería química.

Módulo 1, tercer año

Se les propone a los alumnos jugar a la lotería tradicional sustituyendo los números por los símbolos de los elementos químicos. Se busca con ello proporcionar un entorno lúdico que estimule la participación, favorezca la concentración, fomente la aceptación de reglas y afiance los conocimientos en este caso de los símbolos y nombres de los elementos ya que ayudará a la memorización. Ofrecerá además, la ventaja de que sus reglas apenas presentan dificultades, no requiere materiales costosos y se puede jugar tanto en grupos grandes como pequeños.

• Historia

Introducción general a la *Caja de herramientas*

Cuando les pedimos en una consigna de trabajo «analiza» o «comenta», ¿les decimos qué les estamos pidiendo? ¿Hacemos explícitas nuestras intenciones? ¿Y las expectativas con las que los corregiremos luego?

Fuente: «Introducción general a los módulos de Historia», *Cajas de herramientas*, Ana Buela y Carolina Perdomo.



Entre colegas

- Complejo y complicado no es lo mismo. Mantenemos la complejidad y huyamos de las complicaciones fruto de las malas simplificaciones, ya que no hay mejor manera de complicarse la vida que tratar de simplificar lo que es complejo.
- Es conveniente presentar los conceptos básicos al inicio del trabajo en clase, pues allí es cuando seguramente hay mayor capacidad de atención. Lo mismo vale para las secuencias de actividades.
- Al marcar los tiempos para resolver las actividades debemos cuidar que estos sean suficientes para aquellos alumnos que trabajan más lentamente. ¿O acaso nuestra intención es premiar la velocidad?



Ejemplos de las Cajas de herramientas

Entre colegas

- Lo que nos permite optar y elegir nuestros propios caminos es sentirnos seguros de que hay una estructura que nos contiene.
- No debemos trasladar a las nuevas generaciones los problemas de las anteriores. Las generaciones adultas quizá tuvieron que pelear contra el exceso de estructura y límites, pero los chicos de hoy piden estructura y límites a gritos.
- Una excelente combinación: reglas, estructura y rutinas que dan seguridad y habilitan la posibilidad de explorar trayectos de aprendizaje propios.
- No andamos por el mundo con una antorcha levantada que dice: «Quiero enfrentar este desafío sí o sí». Las situaciones-problema obligan al estudiante a enfrentar el problema sin poder «escabullirse» aprovechando el exceso de apertura.
- Te vi y me enamoré de ti... y no lo tenía previsto. Lo mismo puede pasar con el conocimiento. A ello apostamos.

• Geografía

Fundamentación módulo 3: Resolución de problemas

La idea fundamental en la concepción de que es un problema es que el alumno se enfrente a una diversidad de situaciones donde sea necesario analizar y evaluar múltiples estrategias en las distintas fases del problema. Ello incluye situaciones donde se identifique el aprendizaje de determinado contenido. En otras el alumno formula problemas a partir de alguna información específica que puede ser dada o que el alumno deba consultar. Debe considerarse que hay problemas que pueden resolverse en poco tiempo en tanto otros requieren más análisis y discusión y por tanto más tiempo para determinar la solución.

• Biología

Fundamentación módulo 2

En el desarrollo de una investigación, ya sea a cargo de científicos o de estudiantes que trabajen en un Club de Ciencias, por ejemplo, es necesario transitar por todas las fases.

En cambio en otros espacios, como la mayoría de las clases de Biología y los espacios de tutoría, es conveniente adaptar el enfoque y trabajar con cierta profundidad con por lo menos alguna de las fases según el tema o el momento del curso.

Por ejemplo:

Cuando se trabaja el concepto de especie en primer año se puede trabajar con la formulación de preguntas.

Al trabajar hipertensión arterial se puede organizar la obtención de evidencias a partir de una encuesta diseñada y aplicada por los estudiantes en su comunidad.

Cuando se trabaja en tercero con el concepto de dieta saludable se puede organizar una feria liceal o una cartelera en el hall del liceo para comunicar conocimientos.



• Geografía

Fundamentación módulo 4: Introducción a la investigación

Es así que el proyecto, implica un conjunto de acciones que un grupo emprende para solucionar un problema, para satisfacer una necesidad práctica o para alcanzar un objetivo determinado, partiendo de una situación conflictiva derivada de la propia realidad de los alumnos o de su contexto. Este abordaje de las temáticas posibilita mantener el interés del alumno, pues radica precisamente en su experiencia y esto otorga la motivación necesaria para su desarrollo.





5. Y... ¿qué hacemos con la evaluación?

5.a. Las complejidades de la práctica evaluativa

Consideramos que la evaluación es una *construcción discursiva profundamente subjetiva y atravesada por elementos relacionales vinculados al poder y al afecto*. Es una *construcción discursiva*, porque cuando ponemos una nota o un concepto a una producción de otro, la transformamos en «eso que decimos que es»: un trabajo bueno, malo, apenas aceptable, brillante, etc., que pasa a serlo porque así lo «decimos» quienes evaluamos.

Es *profundamente subjetiva*, porque la lleva a cabo un sujeto, el evaluador, que emite su juicio desde lo que es: varón o mujer; académico o no tanto; optimista o pesimista, exigente o permisivo, etc. Por eso, cuando evaluamos, nuestra producción habla más de nosotros mismos, de lo que consideramos importante o digno de ser aprendido, que de la producción evaluada o el sujeto que la llevó a cabo. También es profundamente subjetiva, porque la producción del sujeto evaluado está atravesada por una serie de complejidades que nos alejan de la posibilidad de concluir que ese desempeño que estamos evaluando responde a lo que el alumno «sabe» o ha aprendido.



La relación endemoniada entre lo que los estudiantes saben, lo que creen que tienen que decir, lo que creen que les fue preguntado y lo que creen que les conviene hacer a los efectos de producir algún efecto en sus calificaciones o en sus pares o en sus padres, supera cualquier cálculo estandarizado. Sus desempeños, es decir lo único visible y asible a los ojos de un evaluador, son en realidad el resultado de la singular combinación que cada uno de ellos hace de los factores anteriormente anotados. [...]



Estas Cajas de herramientas también incluyen orientaciones en relación con las metodologías que puede utilizar el docente para trabajar en el desarrollo de los saberes seleccionados, así como propuestas de evaluación tendientes a comprobar su nivel de adquisición en los estudiantes.

Fuente: *Fundamentación y propósitos de las Cajas de herramientas.*



Actividades para la evaluación de los estudiantes, acordes a las propuestas de enseñanza y de aprendizaje planteadas.

Fuente: *Especificaciones técnicas de las Cajas de herramientas.*



¿Qué es lo evaluado, entonces? ¿Ya no es más el conocimiento (aprendido o mostrado o...)? Naturalmente que lo que media entre profesores y alumnos en una relación educativa es el conocimiento que los profesores enseñan con la intención de que los alumnos conozcan, disfruten, manipulen circunstancialmente, y si pueden, también aprendan (aunque sea por un tiempito). La evaluación se apoya naturalmente sobre producciones orales o escritas (o aun gráficas o corporales) referidas a conocimientos enseñados en la clase. Lo que posiblemente no esté tan claro, es que esas producciones de los estudiantes son acciones intencionales de agentes lúcidos portadoras de toda la carga contextual que define identitariamente a los sujetos de la acción. Esto no quiere decir ni remotamente que, porque X hizo un mal trabajo, entonces el sujeto de la acción que es X, es igualmente malo. Tampoco quiere decir que ya no importa cuán malo es el trabajo de X, porque en realidad nunca vamos a saber bien qué es lo que sabe y lo que ignora. Lo que en realidad quiere decir es que entender y valorar el trabajo de X es tan complejo como comprender el iceberg por la puntita que queda fuera del agua.

Fuente: Zavala, 2004.

Finalmente, debemos considerar que cuando evaluamos, en última instancia lo que evaluamos es una relación entre sujetos, interpersonal, afectiva y mediada por el poder. Cuántas veces hemos vivido como un regalo personal el trabajo serio de un estudiante o, por el contrario, nos hemos sentido casi insultados frente a una producción pobre de un alumno que sabemos que puede hacer las cosas mejor. O, siendo alumnos, dejamos pasar un período sin dar un examen, porque no quisimos hacer un papelón frente a ese profesor que queríamos y admirábamos. O, por el contrario, estudiamos apenas lo justo y salvamos «raspando» esa materia cuyo docente no nos inspiraba respeto o afecto.

En cuanto a que la evaluación es una práctica donde se juegan elementos de poder, no necesita demasiada explicación.

5.b. Procesos implicados

A todo esto debemos agregar que esta práctica atravesada por los elementos subjetivos y afectivos mencionados —y no hemos entrado a mencionar sus posibles múltiples contaminaciones—, se hace aún más compleja, pues implica varios procesos casi simultáneos a llevar a cabo. Entre ellos destacamos tres: adquirir información sobre los desempeños de los estudiantes, valorarlos comparando las producciones de los alumnos con lo que esperamos de ellos (nuestros «referentes») y devolver información, a fin de que la instancia evaluativa sea una mayor oportunidad de aprendizajes.

5.c. Evaluar y acreditar, dos prácticas diferentes

En el espacio tutorial la evaluación se despegaba muchas veces de la acreditación, es decir, de la obligación para el docente de calificar, poner una nota, que incida en la promoción o no de los estudiantes que concurren a las tutorías. Pero si bien es un espacio donde no hay nota, en las tutorías se evalúa. Por eso, muchos de los elementos subjetivos, afectivos y emocionales arriba mencionados están presentes.

Si distinguimos entre evaluar y acreditar, aquí juega un papel importante la modalidad autoevaluativa o coevaluativa, tal como aparece en la mayoría de las *Cajas de herramientas*.

La utilización de grillas, rúbricas o cuadros para la autoevaluación, de mayor o menor extensión y complejidad según los casos, aparece en muchas de las propuestas de las *Cajas*. La idea es que los estudiantes puedan comprobar allí los logros alcanzados o todavía en proceso y reflexionar sobre los aprendizajes y los esfuerzos realizados.

Pero el hecho de que los chicos llenen las grillas autoevaluativas no alcanza. Para los estudiantes es muy importante, a nivel motivacional, saber que han mejorado y que el tutor se los diga.



Ser el dueño y el autor de la línea que separa la suficiencia de la insuficiencia, o de la varita con la que se llega al 7, al 8 o al 10... no es poca cosa si de poder hablamos. Naturalmente nadie supone que esto sea algo impersonal y objetivo, en un ámbito donde el poder, lo interpersonal y lo intersubjetivo están en la esencia de la cosa.

Fuente: Zavala, 2004.





Entre colegas

- La evaluación objetiva no existe. Si tenemos esto claro, si asumimos la subjetividad de esta práctica, será más fácil ser rigurosos en nuestras acciones y mantener las contaminaciones a raya.
- No siempre en las evaluaciones damos chance a los estudiantes de mostrar lo que saben.
- Tomar conciencia de la complejidad de alguno de nuestros requerimientos es un buen camino hacia una mayor justicia.
- Sacar conclusiones apresuradas a partir de desempeños bajos es una práctica a desterrar.
- Si queremos contemplar a los más débiles, evaluemos acerca de lo que enseñamos más que las macrohabilidades que ya traen.
- Recordemos que las propuestas que contemplan diversos caminos de entrada al conocimiento no dejan a nadie desprotegido.
- Las propuestas de evaluación con actividades de diverso grado de dificultad son buena cosa.
- Un clima adecuado suaviza el carácter de «situación temida» que toda evaluación conlleva.
- ¡Nada más motivador que una evaluación positiva!



Ejemplos de las Cajas de herramientas

• Historia

Autoevaluación. Actividad 5: Trabajo con las noticias. Los indígenas hoy. Unidad 3, segundo año

Reflexiona sobre las cosas que menos y más te costaron resolver de la actividad, marcando con el 1 lo que menos te costó y con el 5 lo que más:

Identificación de la fuente	1	2	3	4	5
Identificación del tema central	1	2	3	4	5
Encontrar información en el texto	1	2	3	4	5
Búsqueda de la información en la web	1	2	3	4	5
Resumen de la noticia	1	2	3	4	5

• Biología

Fundamentación actividad 2

Es importante tener en cuenta que las rúbricas (y otros instrumentos de evaluación como las listas de cotejo, escalas o rangos), además de servir para una evaluación formativa, son útiles para promover la autoevaluación. Si se utilizan de este modo es importante entregarlas junto con la consigna de la tarea y enseñar a los estudiantes en su uso para mejorar su trabajo, ya que están explicitados los criterios de evaluación.





Inglés: Evaluación de la escritura

Nombre del autor:

Título del trabajo:

Género: Ficción periodístico biografía autobiografía Sí NO

Propósito y organización

1. Establecí el propósito con claridad.
 2. Organicé mis pensamientos.
 3. Mi trabajo tiene un comienzo, un desarrollo y un final.
 4. Elegí palabras que me ayudaron a desarrollar la idea.
-

Uso de palabras y oraciones

5. Usé vocabulario nuevo.
 6. Escribí oraciones completas.
 7. Usé correctamente la forma del sujeto con el verbo.
 8. Utilicé los tiempos verbales correctamente.
-

Mecánica y formato en la escritura

9. Escribí las palabras sin errores ortográficos.
 10. I used capitals to start sentences.
 11. I used periods and question marks correctly.
 12. I indented paragraphs.
-

Edición

13. Le leí en voz alta lo que escribí a un compañero.
14. Le pedí a un compañero que lea lo que escribí.

Género: Poesía Sí NO

1. Usé lenguaje descriptivo en el poema.
2. Utilicé el formato requerido (ej. estrofas).
3. Ilustré el poema.
4. Usé sustantivos, verbos y adjetivos.
5. Presenté el poema en clase.

Fuente: Adaptado de O'Malley y Valdez, 1996.



Grilla de evaluación para tutores: Comprensión lectora

Fecha: Asignatura: Literatura Tutor:

Indicadores

Lo hace
con reparos

Lo logra con
alguna dificultad

Lo logra
aceptablemente

Lo logra
sin dificultad

1. Retención:

Extrae datos para responder preguntas.

Presenta detalles de manera coordinada.

Recuerda pasajes específicos del texto.

Identifica conceptos fundamentales del texto.

2. Organización:

Reconoce un orden secuencial de ideas.

Capta las relaciones que se establecen entre las ideas.

Es capaz de seguir instrucciones.

Localiza correctamente las ideas y las clasifica.

Distingue las partes que componen la estructura del texto.

3. Interpretación:

Identifica y escribe la idea de cada párrafo.

Interpreta datos, frases e ideas.

Distingue las secuencias textuales.

Reconoce el propósito del texto.

4. Valoración:

Emite juicios valorativos sobre el texto leído.

Deduce conclusiones con relación al texto leído.

Logra cambiar el final del texto.

Es capaz de colocarse en el lugar del o los protagonistas.

Inventa nuevas situaciones que podrían incorporarse al texto.

Fuente: Grilla modificada extraída de Red de Maestros de Maestros.

Bibliografía

- BRUNER, Jerome (1997): *La educación, puerta de la cultura*, Visor, Madrid.
- CIFALI, Mireille (2012): «Creer en la escritura. Michel de Certeau, una poética de lo cotidiano», *Revue du CLAEH*, n.º 100, Montevideo.
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Felix (1993): *¿Qué es la filosofía?*, Anagrama, Barcelona.
- DÍAZ MAGGIOLI, Gabriel (2013): El arte de diseñar estrategias de enseñanza (inédito). Material que el autor elaboró para el curso de tutorías del CES, organizado por el CES y UNICEF en 2013.
- EGAN, Kieran (2000): *Mentes educadas*, Paidós, Barcelona.
- FERNÁNDEZ, Alicia (2000): *Los idiomas del aprendiz*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- FRIGERIO, Graciela (2004): «Los avatares de la transmisión», en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (2004) (comps.): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- GARDNER, H. (2001): *La inteligencia reformulada*, Paidós, Barcelona.
- GIBBS, S.; MANN, G.; MATHERS, N. (2004): *Child-to-Child: a practical guide: empowering children as active citizens* (en línea: <<http://www.thehealthwell.info/node/27755>>, acceso: 07/06/2016).
- HUERTAS, Juan Antonio (1997): *Motivación: querer aprender*, Aique, Buenos Aires.
- KANTOR, Débora (2008): *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Del Estandarte, Buenos Aires.
- LAJONQUIERE, L. de (2011): *Figuras de lo infantil*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- LARROSA, Jorge (2003): *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Laertes, Barcelona.
- MEIRIEU, Philippe (1992): *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*, Octaedro, Barcelona.
- (2001): *La opción de educar*, 2001, Octaedro, Barcelona.
- (2010): *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*, Ariel, Barcelona.
- MOSCA, Aldo y SANTIVIAGO, Carina (2012): *Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares*, Universidad de la República, Montevideo.
- RANCIÈRE, Jacques (2003): *El maestro ignorante*, Laertes, Barcelona.
- UNICEF (2006a): *Educación y participación adolescente. Palabras y juegos*, Herramientas para la participación adolescente n.º 2, UNICEF, Montevideo.
- (2006b): *Salud y participación adolescente. Palabras y juegos*, Herramientas para la participación adolescente n.º 3, UNICEF, Montevideo.
- ZAVALA, A. (2004): «La evaluación, eso preciso y variable que usamos para medir de todo un poco», *Revista Voces*, volumen 15, Montevideo.

Anexo

Contenidistas de las *Cajas de herramientas* del 2014

Biología	Prof. María Jesús de León Prof. Virginia Gasdía
Física	Prof. Cristina Araújo Prof. Alejandro Parrella
Geografía	Prof. Álvaro Camacho Prof. Jorge Gómez
Historia	Prof. Ana Buela Prof. Carolina Perdomo
Idioma Español	Prof. Guillermo Ghelfi Prof. Jeannine Marichal
Inglés	Prof. Roxana Sordo Prof. Fabiana Farías
Literatura	Prof. Paola Vilar Prof. Iris Caramés
Química	Prof. Lucía Notari Prof. Andrea Laves

