

La autoevaluación ¿un instrumento para el aprendizaje significativo? Experiencia en una escuela secundaria de gestión privada de la CABA (2019)

Fecha de recepción: julio 2021
Fecha de aceptación: septiembre 2021
Versión final: noviembre 2021

María Paula Gago (*)

Resumen: El presente trabajo propone analizar una experiencia realizada en una escuela secundaria de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires. La misma consistió en implementar instrumentos de autoevaluación en alumnos de tercer y cuarto año. Los resultados indican que un enfoque integral de la evaluación, que articula instrumentos de evaluación con la autoevaluación de los estudiantes, estimula un aprendizaje significativo.

Palabras clave: Autoevaluación - aprendizaje significativo - educación media - pedagogía.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 187]

Introducción

La presente ponencia retoma una experiencia llevada a cabo en tercer y cuarto año de nivel secundario, orientación en comunicación social, de un instituto de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) entre 2017 y 2019. Las materias en las que se realizaron estas actividades son Introducción a la comunicación –tercer año– y Discursos sociales y medios –cuarto año–.

Dicha experiencia ocurrió en el marco de la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES). Se trató de una reforma curricular realizada en la CABA, con el objetivo –según consta en los documentos oficiales del Ministerio de Educación de CABA– de que los y las estudiantes aprendan y adquieran habilidades acordes con las exigencias de la sociedad del conocimiento. Se discutió entre los años 2013 y 2014 y se implementó en 2015. En ese periodo, por pedido de la rectora –ya jubilada– que llevó adelante la puesta en marcha de la NES implementamos un sistema de autoevaluación con la finalidad de promover actividades destinadas a la metacognición. Y se consideró, a priori, que el instrumento favorecería el aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Caracterización de la institución y de la comunidad educativa

El instituto educativo que se tomó como referencia es de gestión privada, mixto, fundado en 1926. Cuenta con los niveles inicial, primario y secundario y emplea alrededor de 90 personas. Se ubica en el barrio de Almagro de la CABA y recibe preferentemente estudiantes que proceden de clases medias urbanas.

Cuenta con jornada completa optativa para nivel inicial, extendida optativa para nivel primario y jornada simple con actividades extracurriculares obligatorias en contra turno para secundaria, que funciona por la mañana.

Cada curso de secundaria cuenta con una única división. La matrícula del nivel medio ronda los 150 estudiantes, aproximadamente 30 por curso, y una gran mayoría cursa en la institución desde el nivel inicial.

A partir del año 2015 la escuela implementó la NES y a partir de 2017 Introducción a la comunicación se sumó al currículo de tercer año y Discursos Sociales y medios, de cuarto año, en 2018.

En Introducción a la comunicación se presenta a los alumnos un conjunto de problemáticas pertinentes al campo disciplinar que, si bien se imbrican, merecen diferenciarse y especificarse. Por eso, el programa se estructura en torno a tres ejes: comunicación interpersonal, comunicación organizacional y medios masivos de comunicación. Si bien es innegable la ubicuidad de los medios de comunicación en la cultura moderna, como también la presencia inevitable de las pantallas en la vida cotidiana –las cuales motivan nuevas formas de comunicación, de participación ciudadana y socialización– la comunicación es una actividad inherente al ser humano, que atraviesa todas las dimensiones fundamentales de la vida social y cultural. Y esto es así porque el intercambio comunicativo es la base de toda relación social y por esto excede a las cuestiones estrictamente circunscriptas a la comunicación masiva. En función de estas apreciaciones se estructuran, los alcances, los objetivos y las unidades del presente programa. En Discursos sociales y medios se plantean una serie de problemáticas en torno a los modos en que los medios de comunicación masivos (el dispositivo técnico y las prácticas sociales que regulan su empleo en un momento sociocultural determinado tanto en producción como en recepción) afectan a la construcción de los discursos que circulan en la sociedad actual. Para eso se enseñan categorías provenientes del campo de la lingüística y de la semiología y de la semiótica.

La metodología de enseñanza en ambas asignaturas combina clases expositivas con alta participación de las y los estudiantes y se plantea el aprendizaje basado en casos de análisis.

En lo que respecta a la evaluación, en ambos cursos, se articulan trabajos individuales y grupales, escritos orales y presenciales.

En todas las modalidades mencionadas se proponen consignas que permiten medir el aprendizaje de las competencias y habilidades cognitivas que se plantean en los criterios de evaluación que se dan a conocer a los estudiantes previo a la instancia, y que son coherentes con los objetivos y contenidos de la programación (analizar, comprender, debatir y fundamentar ideas, conceptos y leyes).

Asimismo, las actividades que tienen que desarrollar a partir de las consignas planteadas en la evaluación, fueron previamente realizadas en clase con otros materiales de análisis. Además, han sido previamente avisados de la metodología que se utilizará en dicho trabajo práctico. Por lo tanto, las consignas no deben resultarles sorprendentes e imposibles de realizar, aunque sí un desafío porque les implica desarrollar de modo autónomo un trabajo sobre los temas abordados, por el que, además, reciben una calificación numérica que acredita (o no) sus saberes.

Aspectos teóricos y metodológicos

Se toma el concepto de Ausubel, Novak y Anesian (1983) de aprendizaje significativo porque se parte de considerar que el aprendizaje que “perdura” a lo largo de la vida de una persona es aquel que resulta significativo. Esto implica, siempre siguiendo a los autores, que las y los docentes deben implementar las estrategias necesarias como contemplar la significatividad lógica de los contenidos para que las y los estudiantes puedan, por un lado, conectar conocimientos nuevos con previos y, por el otro, asumir responsabilidad por el propio proceso de aprendizaje.

Ahora bien, si se pretende favorecer aprendizajes significativos la evaluación debe aportar y orientarse en esa dirección y, tal como apunta Celman (1998), no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje dado que es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este trabajo se retoma y traspola la concepción de evaluación como oportunidad, tal como lo plantean Anijovich y Cappelletti (2017), a la autoevaluación puesto que se trata de una actividad que favorece el aprendizaje y la metacognición.

La autoevaluación es un proceso mediante el cual los y las estudiantes no solo participan de su propia valoración, sino que también aprenden porque es una actividad que permite tomar conocimiento sobre las propias fortalezas y debilidades como así también de los logros que se alcanzan y los medios que lo permiten. Por eso, “la autoevaluación (...) ha de promover cambios en la condición de enseñar y en las estrategias de aprendizaje, justificando la autorregulación de todo el proceso” (Arredondo, 2002, p. 424).

Asimismo, la autoevaluación permite a los y las docentes obtener información que permitan tomar las decisiones que se consideren más adecuadas para favorecer y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Camilioni, 2010).

La metodología de análisis empleada, por un lado, apuntó a describir y comprender (Kornblit, 2002) lo que los individuos y/o grupos sociales piensan, creen

y sienten. Por eso, se utilizó la observación participante natural (Sabino, 1996) como técnica que permitió obtener datos tomando como punto de partida las expresiones de los y las estudiantes, con el fin de reconstruir sus posibles significaciones.

Asimismo, se utilizó como complemento una herramienta característica de la metodología cuantitativa: la encuesta. La misma se implementó al finalizar el año, luego de cerrar las notas de cursada y se realizó de manera asincrónica y anónima. Se implementó esta instancia para favorecer respuestas genuinas por parte de los y las estudiantes, con el fin de corroborar que lo manifestado y observado en el aula guardase relación con las opiniones vertidas en la encuesta.

La experiencia

El ciclo lectivo que se tomó como referencia para el desarrollo de este escrito es 2019, dado que al ser el más reciente temporalmente aporta información actualizada y no difiere demasiado de los resultados arrojados en 2017 y 2018.

El instrumento que se diseñó para la realización de la autoevaluación se suministraba de manera impresa, se completaba de manera individual y se organizaba de la siguiente manera: se le explicaba a las y los estudiantes el objetivo de la actividad, luego debían leer con atención el cuadro proporcionado. Finalmente, completarlo. En ambos cursos, el formato era el mismo –cuadro de doble entrada– y se aplicaba al finalizar cada unidad temática. Una vez que lo completaban la docente les informaba la calificación realizada por ella y se llevaba los cuadros de autoevaluación completado por las y los estudiantes.

Por un lado, en las columnas se explicitan las habilidades solicitadas: identifica y diferencia los conceptos, desarrolla y explica los conceptos, aplica los conceptos, comprendió la unidad. Por el otro, en las filas se exponen los descriptores de la escala de autovaloración: muy satisfactoriamente, satisfactoriamente, regular e insuficiente. Cada uno de ellos se explica debajo del cuadro, tal como se reproduce a continuación:

- Muy satisfactorio: la/el alumno desarrolla los conceptos, utilizando el lenguaje técnico de la materia y a la vez puede explicar con sus propias apreciaciones los mismos y aplicarlos a casos concretos de análisis de manera correcta. Por ejemplo, menciona conceptos centrales como imagen e identidad corporativa, puede diferenciarlas, caracterizarlas y las identifica en ejemplos prácticos. Utilizó todos los conceptos centrales de la unidad (institución, comunicación institucional, comunicación para el desarrollo, etc). Su redacción es clara y profundiza más que lo solicitado en las consignas (por ejemplo, estableciendo nuevas relaciones con temas vistos en otras materias).
- Satisfactorio: la/el alumno desarrolló los conceptos centrales de la unidad, utilizando el lenguaje técnico de la materia. Aplica los conceptos de manera correcta. Desarrolla las consignas de acuerdo con lo solicitado. Su redacción es clara.
- Regular: la/el alumno presenta los conceptos, no los desarrolla con precisión. Logra describir las caracterís-

ticas de los conceptos solicitados. Tiene dificultades para explicar algunas nociones. No aplica todos los conceptos. El examen está incompleto, quedan preguntas sin responder. Su redacción es confusa.

- Insuficiente: la/el alumno no explica los conceptos, no los puede aplicar, no responde a las consignas solicitadas.

Finalmente, luego de responder el cuadro, debían autocalicarse con nota numérica de 0 a 10.

Lo que se describe a continuación incluye a los dos cursos en los cuales se implementó la autoevaluación como estrategia del proceso de enseñanza aprendizaje.

En primer lugar, y como ya se señaló, en cada curso al finalizar cada unidad, las y los estudiantes realizan un trabajo práctico integrador. Antes de presentar las consignas de la evaluación, a las y los alumnos se les presentan tanto los temas a evaluar como así también los criterios de evaluación.

La modalidad bajo la cual se efectúan usualmente los exámenes es a “libro abierto”. Por este motivo se aclaró que, por la forma de realización de este, los criterios de evaluación serían más estrictos, en el sentido de que apuntarían a ponderar antes que la repetición de conceptos, la capacidad de aplicación de estos en ejemplos y la elaboración propia.

En la siguiente clase, luego de realizar el examen, los alumnos recibieron sus exámenes sin la calificación adjudicada por la docente y, junto con ella, un cuadro en el cual se les presentaban nuevamente los criterios de evaluación y ellos debían decidir cómo habían “cumplido” con los mismos: muy satisfactoriamente, satisfactoriamente, regular e insuficiente. Cada uno de estos descriptores, como se mencionó, estaban explicados en el cuadro de autoevaluación proporcionado a los alumnos. Esta actividad la realizan luego de rendir el examen correspondiente a cada unidad (en tercer año el programa cuenta con 9 unidades y en cuarto año con 8).

Resultados y discusión

En el siguiente apartado se presenta de forma sistematizada las distintas etapas en las que se puede dividir la experiencia.

En una primera etapa, que coincide con el primer trimestre, se verificó por medio de la observación en el aula que, en ambos cursos, no hubo resistencia para la realización de la actividad, pero tampoco interés. En este primer período, se pudo apreciar que los y las estudiantes cumplían con la actividad, en parte, porque lo tomaban como una de las tantas consignas que en el aula proponía la profesora y, por otro lado, porque al hacerlo también contribuían al proyecto que la rectora había encomendado a la docente, y que en el inicio de clases se les había informado.

Esta tendencia se revirtió, paulatinamente, cuando las y los alumnos comenzaron a percibir y poner de manifiesto entre ellos, en el contexto de la clase, que la realización de la autoevaluación y la toma de consciencia acerca de los criterios planteados y las operaciones cognitivas (explicar, aplicar, ejemplificar, etc.) que debían realizar les servía para afrontar con mayor seguridad las siguientes evaluaciones. En este segundo momento, se verificó en ellos un interés por la herramienta dado que decían que podía servirles para aprobar los traba-

jos. Esto se comenzó a observar hacia fines del primer trimestre y principios del segundo.

Luego, ya en el tercer y último trimestre, se dedicó una clase de 40 minutos de la última semana de cursada tanto en tercero como en cuarto año par, cuyo análisis exceden los propósitos de este trabajo, a realizar una síntesis reflexiva sobre la propuesta de autoevaluación puesta en práctica durante el año. En dicho espacio, y en ambos cursos, el *feedback* fue similar, los y las estudiantes expresaron que la autoevaluación no solo les había servido para aprobar sino también para lograr responder mejor las consignas de acuerdo con lo que pedían. Ocho semanas antes del cierre de año, se confirmó por medio de la observación en el aula que las y los alumnos comenzaron a preocuparse por lo que los verbos de las consignas solicitaban: ejemplificar no es lo mismo que exponer, justificar no es lo mismo que describir. Esto lo manifestaban a partir de interrogaciones que le realizaban a la docente y de conversaciones que mantenían entre ellos al momento de completar los cuadros de autoevaluación correspondientes a las unidades dictadas en ese período.

En lo que respecta a la autocalificación con nota numérica que las y los estudiantes debían dejar explicitadas en los cuadros de autoevaluación luego de realizar el trabajo práctico correspondiente a la unidad temática dictada, a excepción de pocos casos, hubo coincidencia o cercanía entre la autopercepción sobre el examen y la calificación otorgada por la docente. Los alumnos advirtieron sus falencias pero en algunos casos se autocalificaron con mayor nota porque percibieron que habían podido desarrollar el examen, a diferencia de anteriores instancias, a partir de conocimientos previos, aunque reconocían la falta de estudio y desarrollo conceptual adecuado. En otras situaciones, las y los alumnos manifestaron a la docente que se calificaron con menor nota de la obtenida para “no ser advertidos” por sus pares como “soberbios”. Estos patrones se repitieron en ambos cursos.

Como se mencionó al comienzo de este punto, para corroborar lo observado en el aula, se efectuó de manera complementaria una encuesta de respuesta cerrada, anónima y asincrónica. Esta se realizó por medio de un formulario de *Google*, el cual se envió por correo electrónico a las y los estudiantes. El 90% de tercer año la respondió y, en el caso de cuarto año, el 85% de las y los estudiantes.

Las preguntas eran pocas, sencillas y orientadas a chequear lo manifestado por ellos mismos en el aula. Se reproducen a continuación:

1. ¿La autoevaluación te resultó útil? “Sí” “No”
2. Solo en caso de haber respondido “Sí” en la primera pregunta contestá ¿Para qué te sirvió? Las opciones de respuesta eran: “Para aprobar”, “Para mejorar la redacción”, “Para comprender mejor las consignas”, “Para tomar consciencia de mis fortalezas y debilidades”, “Para nada”. Se podían elegir como máximo las dos que consideraran más relevantes.
3. Luego de esta experiencia ¿Aplicarías por tu cuenta algún mecanismo de autoevaluación para próximas cursadas?

Los resultados obtenidos permitieron corroborar lo manifestado por las y los estudiantes en el aula. De los 28 (sobre 32) estudiantes de tercer año que respondieron la encuesta proporcionada, 23 respondieron que la autoevaluación les resultó útil, mientras que 5 respondieron que “no”. De los 25 estudiantes (sobre 30) de cuarto año que contestaron la encuesta, 19 estudiantes respondieron que “sí” mientras que 6 “no”. Esta misma tendencia se repitió en la última pregunta sobre si aplicarían por sí mismos algún mecanismo de autoevaluación en las próximas cursadas.

Respecto de la pregunta sobre ¿para qué te sirvió la autoevaluación? en tercer año 11 respondieron “para aprobar” y “para comprender mejor las consignas” mientras que 12 manifestaron “para mejorar la comunicación” y “tomar consciencia de mis propias fortalezas y debilidades” y 5 “para nada”.

En cuarto año 8 respondieron “para aprobar” y “para comprender mejor las consignas” mientras que 4 manifestaron “para mejorar la comunicación” y “para comprender mejor las consignas”, 7 para “tomar consciencia de mis propias fortalezas y debilidades” y “para aprobar” y 6 “para nada”.

Como puede apreciarse en las respuestas, respecto de la evaluación, la autoevaluación queda adherida a la idea de obtener información para “aprobar”, sin embargo, un buen porcentaje de estudiantes reconoce la “utilidad” de la herramienta para mejorar la redacción, comprender mejor las consignas como así también conocer las propias fortalezas y debilidades.

Cierre

Celman (1998) plantea que la evaluación muchas veces queda adherida a la posibilidad de aprobar, transformando de este modo el proceso de enseñanza y aprendizaje puesto que se estudia para aprobar y no para aprender. Esto se pudo verificar en la experiencia que se mencionó a lo largo del trabajo.

Sin embargo, en la planificación de Introducción a la comunicación y Discursos sociales y medios se previeron instancias de acuerdo con un enfoque centrado en el estudiante (Litwin, 1998), en las cuales se fomentaron la dimensión metacognitiva de la evaluación (Anijovich y Cappelletti, 2017; Litwin, 1998) esto es, la revisión de conceptos, consignas, logros, dificultades. En relación con este punto, los resultados muestran que la autoevaluación favoreció que buena parte de las y los estudiantes se preocuparan por identificar sus alcances y los obstáculos que se les presentaron y, además, empezaran a concebir a la consigna como un texto. Esto es:

El docente, emisor, formula una consigna, ese mensaje contiene un texto instruccional que indica una acción verbal y mental. El estudiante, en su rol receptor, interpreta el texto, luego, ocupa a su vez el rol de emisor y redacta una respuesta. El docente, en rol receptor, interpreta y sobre esa base, evalúa (Scarafia, s.d., p. 5).

En este sentido, se considera que la incorporación de la autoevaluación fue un instrumento que alentó la metacognición y, en este sentido, favoreció el aprendizaje

significativo dado que las y los estudiantes no solo se interesaron “por aprobar” sino también por “comunicar mejor” sus ideas, identificar sus fortalezas y debilidades y/o comprender las consignas. En suma: se evidenció en ambos cursos el esfuerzo por relacionar conocimientos nuevos con previos y asumir responsabilidad por su aprendizaje en los términos que lo postulan Ausubel, Novak y Hanesian (1983).

Entre los aspectos a rever, se destaca que la autoevaluación se debió haber suministrado en otro soporte, de modo tal de evitar el consumo de papel e impresión. Asimismo, se trató de un proyecto que se debió aplicar de manera sistemática en todos los cursos, de primero a quinto, y en el marco de diferentes materias articular la autoevaluación con otras formas como la evaluación entre pares.

Esto no fue posible debido a variables institucionales que involucran la resistencia de algunos actores, la escasa costumbre de trabajar en equipo y la falta de coordinación en la implementación sistemática de este tipo de actividades que favorecen el aprendizaje significativo. Estos aspectos exceden el propósito de este trabajo. Por este motivo, quedan pendientes como punto de partida para futuras investigaciones.

Bibliografía

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Arredondo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Camilloni, A. R.W. (1998). Introducción. En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. del C. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (p. 67-92). Buenos Aires: Paidós.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. del C. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (p. 35-66). Buenos Aires: Paidós.
- Kornblit, A. (Coord.) (2002). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Litwin, E. (1998). *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. del C. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-34). Buenos Aires: Paidós.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
- Scarafia, S. (s.d.). *La consigna como texto*. Disponible en: <https://cutt.ly/rgnu5HL>

Abstract: The present work proposes to analyze an experience carried out in a privately managed secondary school in the City of Buenos Aires. It consisted of implementing self-assessment instruments in third and fourth year students. The

results indicate that a comprehensive approach to assessment, which articulates assessment instruments with students' self-assessment, stimulates meaningful learning.

Keywords: Self-assessment - meaningful learning - secondary education - pedagogy.

Resumo: Este artigo se propõe a analisar uma experiência realizada em uma escola secundária privada da Cidade de Buenos Aires. Consistiu na implementação de instrumentos de autoavaliação em alunos do terceiro e quarto ano. Os resultados indicam que uma abordagem abrangente da avaliação, que articula instrumentos de avaliação com a autoavaliação dos alunos, estimula a aprendizagem significativa.

Palavras chave: Autoavaliação - aprendizagem significativa - educação média - pedagogia.

(*) **María Paula Gago.** Realizó un posdoctorado en Ciencias Sociales en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Es Doctora en Ciencias Sociales, Magíster en Comunicación y Cultura y Profesora y Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Fac. de Cs. Sociales de la UBA. Es profesora en los niveles universitario, terciario y secundario. Es investigadora del Instituto Gino Germani. Publicó *Semiología. De los signos a las mediatizaciones* (Eudeba, 2017).

Educación y Patrimonio: propuestas de proyectos integradores

Fecha de recepción: julio 2021
Fecha de aceptación: septiembre 2021
Versión final: noviembre 2021

Graciela Mariel González y Roxana Elizabet González (*)

Resumen: El proyecto integrador apunta a resolver la brecha que existe entre la transposición pedagógica de los temas correspondientes a cada espacio curricular y su relación con el patrimonio de su lugar de origen, aplicando neuroaprendizaje y educación emocional, de esta manera se logra incentivar el interés en los estudiantes y la relación con el patrimonio tangible e intangible de la ciudad, valorando el patrimonio ya sea histórico, artístico, cultural, industrial, paisajístico y/o ambiental de su lugar, para nuestro caso de la Provincia de Corrientes.

Palabras claves: Educación - patrimonio - emoción – tecnologías de la información y la comunicación - recorrido.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 191]

Extensión

La importancia de relacionar la historia y el patrimonio, es una actividad que la venimos desarrollando hace más de ocho años en los colegios secundarios, terciarios y primarios, así como también para agentes municipales y gestores culturales. En el cual, vimos que el recorrido visual de la mano de la historia se realizaba en el museo, y la experiencia de hacer recorridos guiados y con experiencias concretas de trabajo, ya sea en el caso de los docentes con la implementación de estos contenidos en sus secuencias áulicas, con actividades tales como: recorridos por lugares históricos; realizando pintura, dibujo y/o croquis de los edificios antiguos; relacionando con temas de actualidad como por ejemplo: *la visión de la mujer a través de los siglos* en poesía, literatura, pintura, etc., los sitiaba en un reencuentro con su identidad, distinguiendo igualdades y diferencias, que hacen a la riqueza de la vivencia de los contenidos desarrollados en relación con su propia historia. La finalidad de nuestra tarea, es que el ciudadano/a, el /la estudiante recorra su historia, su memoria, sus vi-

encias, se reencuentre con su pasado y pueda caminar hacia su futuro, reconociéndose en su barrio, en su ciudad, en su historia, y de allí estas herramientas le permitan Valorar su Patrimonio, si bien el conocimiento lleva a tomar decisiones, apuntamos a que la misma sea siempre el respeto por el otro, por su comunidad, por su ambiente. Para que este desafío sea viable el docente deberá modificar e innovar sus propuestas pedagógicas, adaptando la currícula a las nuevas necesidades de los estudiantes y asumiéndose participe de los nuevos cambios socioeconómicos culturales a nivel local, provincial, nacional y mundial.

Esta experiencia pedagógica en la cual se articula la Educación, el Patrimonio y las TIC, apunta a la formación docente y directiva de las instituciones educativas, especialmente para aquellos que deseen incorporar temas relacionados con el patrimonio de su lugar de origen. Principio del formulario Se parte de la premisa que para valorar hay que conocer/reconocer, uno no ama lo que no conoce, en vista de ello, surge esta propuesta para trabajarla en el aula.