



ANEP



UTU

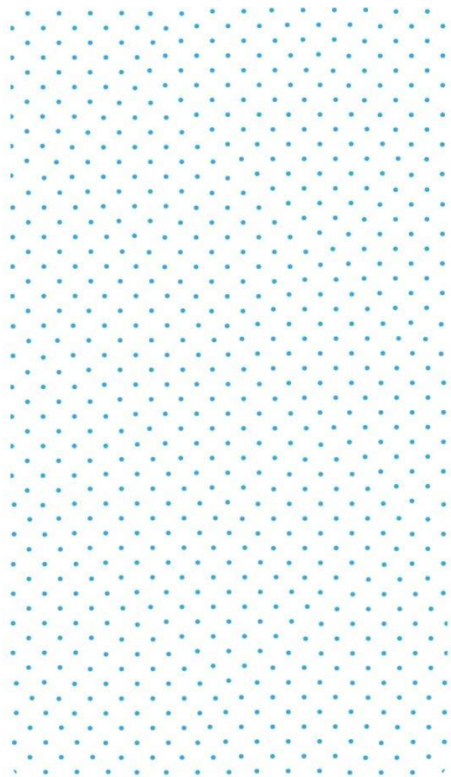


DTGA

DIRECCIÓN
TÉCNICA DE GESTIÓN
ACADÉMICA

INSPECCIÓN DOCENTE

DEPARTAMENTO DE DESARROLLO Y DISEÑO CURRICULAR



UNIDAD CURRICULAR

METODOLOGÍA DE PROYECTOS TECNOLÓGICOS

2 HORAS SEMANALES

TRAMO 8 - MÓDULO ANUAL 3

ORIENTACIÓN: Mecánica industrial

RUTA FORMATIVA: Soldadura

ESPACIO: Técnico profesional de centro

COMPONENTE: Autonomía curricular de los centros educativos

FUNDAMENTACIÓN

La presente guía programática tiene como finalidad acercar a los docentes orientaciones para el abordaje de las Unidades Curriculares que integran la propuesta de Bachilleratos Técnicos Profesionales (BTP) Plan 2022. La elaboración de la guía programática se enmarca en el proceso de Transformación Curricular Integral de la ANEP y de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) y los documentos marco que la sustentan son: 1) Plan de desarrollo estratégico de la ANEP 2020- 2024, 2) Circular N° 47/2021, 3) Marco Curricular Nacional (MCN) 2022, 4) Progresiones de Aprendizaje (PA) 2022, y 5) Plan Bachillerato Técnico Profesional Plan 2022.

El enfoque competencial que promueve el BTP considera lo establecido en el MCN, el cual incluye los principios curriculares, el perfil de egreso, sus competencias y los criterios orientadores para la organización curricular. Dentro de los principios orientadores del MCN (33:2022) se destaca la centralidad del estudiante y de sus aprendizajes, la inclusión, la pertinencia, la flexibilidad, la integralidad de conocimientos, participación y visión ética. Estos principios tienen una función integradora como se refleja en la siguiente cita:

"Un modelo curricular integral y coherente debe responder a lógicas que trasciendan las especificidades propias de los diferentes niveles educativos para encontrar una visión común a partir de principios que le otorguen sistematicidad y que hagan realidad la centralidad del estudiante como razón de ser del sistema educativo nacional. Por ello, además de los principios rectores de la educación se presenta un conjunto de principios que orientan al Marco Curricular Nacional." (MCN: 2022, p.33).

El BTP adopta en este sentido características que lo distinguen de las propuestas educativas de igual nivel, la que integra modificaciones curriculares combinando el enfoque técnico-profesional como eje central de la propuesta. El Plan está organizado en componentes curriculares, a saber alfabetizaciones fundamentales, técnico-tecnológico y autonomía curricular de los centros educativos. Las alfabetizaciones fundamentales posibilitan la culminación de la educación obligatoria, la continuación de las trayectorias educativas a un nivel superior y la navegabilidad entre subsistemas, tanto en el campo disciplinar específico, como en las competencias establecidas en el perfil de egreso general. (BTP: 2022, p.11).

La organización del Componente de Alfabetizaciones Fundamentales (BTP: 2022, 30-31):

1-Alfabetizaciones Fundamentales conformada por los Espacios Curriculares (MCN) de Pensamiento Científico-Matemático, Comunicación y Ciencias Sociales y Humanidades que responden a la resolución de los aspectos generales del ciclo.

2-Alfabetizaciones Fundamentales Aplicadas conformada por los Espacios Curriculares (MCN) de Pensamiento Científico-Matemático, Comunicación, Desarrollo Personal, Expresivo Creativo y Ciencias Sociales y Humanidades que responden a la resolución de los aspectos generales del ciclo aplicados a los conocimientos Técnicos Profesionales afin a la orientación. Estos espacios definirán las Unidades Curriculares que trabajarán los aspectos generales integrados y aplicados al Componente Técnico Tecnológico.

La organización del Componente Curricular Técnico -Tecnológico (BTP: 2022, 30-31):

Este componente está integrado por el Espacio Curricular Tecnico Profesional, en la cual se desarrollará los aspectos transversales y específicos de la orientación que atienden al fortalecimiento de las cualificaciones profesionales, incluyendo el UTULAB (laboratorio de tecnologías).

La organización del Componente Curricular autonomía curricular de los centros educativos (BTP: 2022, 32):

Este componente está integrado por las Unidades Curriculares del Espacio Curricular Técnico Profesional de Centro, que será resuelto teniendo en cuenta las particularidades de las orientaciones, el proyecto de centro y condiciones territoriales (infraestructura, plantel docentes, materiales e insumos). Los Talleres de Profundización Profesional (TPP) tienen como finalidad aportar al proceso formativo del estudiante para abordar las competencias específicas de las orientaciones, los saberes y contenidos deseables.

Finalmente la guía es parte constitutiva de la Usina que incluye el Plan BTP 2022 y por lo tanto tiene como fin ser un documento de revisión, producción y ajuste continuo como elemento del desarrollo curricular de la propuesta. Este tomará los insumos reflexivos de los

colectivos docentes entendidos como comunidades de aprendizaje que aportarán su mirada para enriquecer el currículo.

COMPETENCIAS GENERALES DEL MCN 2022 VINCULADAS AL ESPACIO TÉCNICO PROFESIONAL DE CENTRO

El siguiente cuadro refiere a las diez competencias generales establecidas en el Marco Curricular Nacional 2022 de la ANEP que se abordan a lo largo de cada uno de los años del Plan BTP 2022, en sus dos Dominios: Pensamiento y comunicación y Relacionamiento y acción.

Tabla 1 - Competencias generales de la educación obligatoria, organizadas por dominios

Dominio Pensamiento y comunicación					
Competencia					
en comunicación	en pensamiento creativo	en pensamiento crítico	en pensamiento científico	en pensamiento computacional	metacognitiva

Dominio Relacionamiento y acción			
Competencia			
intrapersonal	en iniciativa y orientación a la acción	en relación con otros	en ciudadanía local, global y digital

Tomado del MCN (2022,p.44)

Cada espacio curricular de esta UC (Unidad Curricular) hace énfasis en las siguientes competencias y sus dimensiones, según los documentos: *Marco Curricular Nacional 2022*, *Progresiones de Aprendizaje* y lo establecido en el *Plan BTP 2022*:

Iniciativa y orientación a la acción

Transforma ideas en acciones que promueven iniciativas personales y colectivas a partir de proyectos individuales o grupales. Planifica proyectos de forma estratégica y analiza las

posibilidades para el logro de los objetivos propuestos. El desarrollo de esta competencia promueve en la persona la formulación de objetivos, manteniendo la motivación para alcanzarlos. Establece etapas para su concreción y una evaluación formativa para su posible reformulación. Monitorea y corrige durante todas las etapas del proyecto, con responsabilidad de las acciones propias y valora su impacto en lo personal y lo social-ambiental. (MCN, 2022, p.49).

Dimensiones

- Transformación de ideas en acciones.
- Diseño y desarrollo de proyectos.
- Iniciativa individual o en grupo.
- Planificación estratégica.

(Progresiones de aprendizaje, 2022, p.25)

Relación con los otros

Construye vínculos interpersonales de forma asertiva. Piensa y trabaja en equipo y comprende la importancia de la integración de los aportes individuales y actúa a favor de los objetivos comunes a partir de una construcción asertiva. Desarrolla la empatía y la solidaridad e integra la idea de la otredad, comprende las realidades, los pensamientos y sentimientos de las demás personas y promueve su valoración. Desarrolla la búsqueda de acuerdos como estrategia frente a los conflictos, gestiona el disenso en los diversos contextos de actuación y busca las mejores formas de intercambio. Equilibra y comprende las diferencias, las coincidencias y las complementariedades que se producen en entornos multi e interdisciplinarios de diversa índole. (MCN, 2022, p.50).

Dimensiones

- Vínculos asertivos.
- Reconocimiento del otro.
- Búsqueda de acuerdos ante los conflictos.
- Valoración de las diferencias, las coincidencias y las complementariedades.

(Progresiones de aprendizaje, 2022, p.25)

**ANEP****UTU****DTGA**DIRECCIÓN
TÉCNICA DE GESTIÓN
ACADÉMICA

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

1. Participa en proyectos, propone iniciativas y toma decisiones justificadas, utilizando estrategias de negociación en equipos, en los que asume diferentes roles. Valora las singularidades con apertura al intercambio y evalúa los recursos disponibles para realizar sus prácticas profesionales con vocación de servicio.
2. Identifica riesgos laborales en tareas rutinarias y no rutinarias en las distintas etapas del proceso, aplica las medidas de control establecidas en el marco normativo e implementa buenas prácticas para desarrollar y promover la cultura preventiva bajo estándares de calidad y sostenibilidad
3. Desempeña sus prácticas profesionales desde la innovación y creatividad con grados de autonomía o bajo supervisión en ámbitos productivos y/o de servicios actuando proactivamente en diferentes contextos y situaciones que le desafían.

COMPETENCIAS PROFESIONALES

1. Participa en proyectos tecnológicos e integra elementos de metodología específica para la implementación, a partir de necesidades del entorno, incorporando procesos innovadores, en la construcción de dispositivos mecánicos.

SABERES ESTRUCTURANTES

1. PROYECTOS TECNOLÓGICOS

CONTENIDOS

1. Metodología de desarrollo de proyectos tecnológicos.
 - 1.1. Concepto y características de los proyectos tecnológicos y diferencias con otros proyectos sociales.
 - 1.2. Tipos de proyectos.
 - 1.3. Estrategias en la definición de un proyecto.
 - 1.4. Metodologías y etapas.
 - 1.4.1. Metodología de gestión de proyectos.

- 1.4.2. Metodología de desarrollo de proyectos/de gestión de servicios y otros de acuerdo al tipo de proyecto de los estudiantes.
- 1.4.3. Aspectos de la metodología: objetivos, criterios, actividades, roles, liderazgos dentro del proyecto.
- 1.4.4. Metodología de gestión de proyectos: PMBOK (Project Management Body of Knowledge; o Cuerpo de Conocimiento de Gestión de Proyectos), fases: inicio, planificación, ejecución, monitoreo y control y cierre.
- 1.4.5. Gestión de riesgos: identificación, análisis, planificación de respuesta a los riesgos para minimizarlos, control e impactos positivos y negativos. Norma ISO 21.500 de 2012: Guía de buenas prácticas. Normas ISO 9.000 y 10.000 sobre gestión de calidad
- 1.4.6. Participación y divulgación del Proyecto: la presentación del anteproyecto y del proyecto final, en distintos ámbitos escolares y con diferentes actores de su comunidad. Empresas locales, actores institucionales, etc. Elementos a tener en cuenta, utilización de recursos digitales de su instrumentación.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

El Plan BTP 2022 incluye orientaciones metodológicas donde se describen diversas estrategias plausibles a ser empleadas por los docentes de acuerdo a las particularidades de cada una de las unidades curriculares y que siguen los lineamientos de la Educación Inclusiva, considerada política transversal del Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la ANEP. Uno de sus objetivos estratégicos fundamentales es proteger las trayectorias educativas de los estudiantes garantizando su acceso, permanencia y egreso de las diversas opciones de la oferta educativa de la DGETP, fomentando tanto la participación de los estudiantes como el desarrollo de aprendizajes de calidad. Se detallan a continuación las metodologías y estrategias sugeridas tanto en el en el Plan BTP (2022: p 35) como en el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 :

Aprendizaje Cooperativo.

Aprendizaje a través de situaciones auténticas.



ANEP



UTU



DTGA

DIRECCIÓN
TÉCNICA DE GESTIÓN
ACADÉMICA

Aprendizaje por inducción.

Experimentación.

Aprendizaje por indagación.

Formación en ámbitos de trabajo.

Aprendizaje basado en proyectos.

Debate/Foro de Discusión.

Aprendizaje basado en problemas.

Pensamiento de Diseño.

Método expositivo / Clase magistral.

STEAM.

Estudio de casos.

Diseño Universal para el Aprendizaje
(DUA).

Portafolio de evidencias.

Aprendizaje a través de lo lúdico y la
gamificación.

La educación inclusiva es un proceso, que se caracteriza por la ponderación de un conjunto de principios que promuevan el acceso, la participación y el logro educativo a todas las personas, en particular a aquellas en diferentes condiciones subjetivas y situaciones sociales (permanentes o transitorias) en las que puedan ser vulnerados sus derechos.

Es un proceso que pretende eliminar las posibles barreras que se presenten al aprendizaje y la participación plena y activa en la trayectoria educativa. En una propuesta educativa, puede ser desde la falta de un material en formato accesible hasta la forma de presentación de pruebas o evaluaciones y la falta de contextualización. Es importante, entonces, contar con información disponible sobre aquellas barreras que se presentan en cada centro educativo, a fin de trabajar colectivamente para su eliminación.

En tal sentido, para el trabajo a nivel áulico se propone la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Implementar esta perspectiva implica crear entornos de aprendizaje que incluyan a todos los estudiantes de un aula, a sus diversas necesidades y modos de ser y estar en la escuela, manteniendo las expectativas elevadas, ofreciendo un abanico de posibilidades que permita alcanzarlas y generar nuevas. Dicho enfoque no implica dejar de lado el uso de herramientas de apoyo, del trabajo articulado con otros espacios dentro y fuera de las escuelas, así como el uso de materiales de apoyo específicos.

El DUA se basa en tres principios que refieren a la diversidad en los ritmos de aprendizaje, de acercamiento al saber como de expresar el conocimiento.

El primero implica proporcionar opciones de percepción, de lenguaje y símbolos y de comprensión (Cast, 2008). Las distintas opciones para la comprensión se refieren tanto a estrategias como a recursos. Algunas estrategias que se podrían incluir serían: carteleras como soporte de recursos educativos, soporte de portfolios e interactivas con respecto a los procesos de aprendizaje como de enseñanza (Anijovich, 2018).

El segundo principio del DUA, refiere a ofrecer múltiples medios para la Acción y la Expresión (Cast, 2008, pp 14-24), esto nos lleva a la planificación de las actividades, las formas de aproximarse al saber por parte de los inexpertos, la modalidad en que le permiten acceder a las herramientas y tecnologías propias del área como a otros que favorecen el aprendizaje.

El tercer Principio del DUA refiere a proporcionar múltiples medios para la motivación e implicación en el aprendizaje. La dinámica propia de la Educación Tecnológica es una metodología que continuamente proporciona opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia, aumentando -tanto para cada estudiante como para el equipo- la importancia de las metas y objetivos en el transcurso de cualquier proyecto educativo o educativo-productivo. En las mismas es lógico y previsible el variar los niveles de desafío y de apoyo individual grupal y colectivo, fomentando la colaboración y la comunicación entre los estudiantes como entre estos y los docentes, como con los sujetos a quienes se les provee el servicio.

Requiere de la puesta en práctica de una variedad de metodologías activas que fomenten la participación de los estudiantes y les permitan situarse de forma crítica en el ejercicio de su ciudadanía, en su vínculo con el mundo familiar y laboral. Así, es menester destacar el protagonismo del estudiante que aprende, que explora sus potencialidades y desarrolla nuevas habilidades para la conformación de su personalidad.

Es fundamental el abordaje desde metodologías que propicien el desarrollo de competencias como pensamiento crítico, el desarrollo de la autonomía en los estudiantes y el aprendizaje significativo.

Se sugiere la elaboración de secuencias didácticas a partir de SITUACIONES DE APRENDIZAJE ya que, de acuerdo con lo que promueve el Marco Curricular Nacional el centro está en el estudiante y sus aprendizajes.

Entre las metodologías a considerar, se encuentra el aprendizaje cooperativo (es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros). El estudio de casos (que implica presentar casos reales o ficticios relacionados con cuestiones vinculadas a las temáticas abordadas en el curso, y donde los estudiantes pueden analizar los casos, identificar problemas y proponer soluciones basadas en el conocimiento adquirido en clase). El diseño y ejecución de debates y discusiones sobre temas controvertidos (esto permite que los estudiantes puedan investigar previamente el tema y presentar argumentos sólidos basados en evidencia, promoviendo así el pensamiento crítico y la habilidad de expresar opiniones de manera fundamentada). El ABP (aprendizaje basado en proyectos), la realización de proyectos de investigación o acción que involucren a los estudiantes en la exploración de temáticas relevantes para la asignatura (puede incluir, por ejemplo, la creación de campañas de concientización, intervenciones comunitarias, etcétera). El aprendizaje basado en problemas, el docente explica una situación real o ficticia y los estudiantes toman decisiones, aplican el contenido, trabajan en equipo, desarrollan habilidades y competencias. Aprendizaje basado en el juego (ABJ) en el cual como estudiantes construyen ciudadanía a través de la gamificación, realizando proyectos para crear y aplicar juegos en relación a contenidos a quienes quieran aplicarlos en su escuela o en la comunidad local.

Entre las metodologías a considerar, se encuentra el aprendizaje cooperativo (es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros), el estudio de casos (que implica presentar casos reales o ficticios relacionados con cuestiones vinculadas a las temáticas abordadas en el curso, y donde los estudiantes pueden analizar los casos, identificar problemas y proponer soluciones basadas en el conocimiento adquirido en clase), el diseño y ejecución de debates y discusiones sobre temas que los desafíen (esto permite que los estudiantes puedan investigar previamente el tema y presentar argumentos sólidos basados en evidencia, promoviendo así el pensamiento crítico y la habilidad de expresar opiniones de manera fundamentada), la realización de proyectos de investigación-acción que involucren a los estudiantes en la exploración de temáticas relevantes para la asignatura (puede incluir, por ejemplo, la creación

de campañas de concientización, intervenciones comunitarias, etcétera), la realización de entrevistas a expertos o personas con experiencia en las temáticas tratadas en el curso, o la puesta en práctica de simulaciones o juegos de roles, para que los estudiantes experimenten situaciones reales y, a partir de allí, se habilite un proceso reflexivo que derive en aprendizajes significativos.

El aula invertida en la cual se emplean las tecnologías de la información y de la Comunicación (por ejemplo: videos, podcast, canciones, PDF); donde se invierte el orden de la clase presencial y los estudiantes preparan antes los contenidos, para realizar en el aula tareas participativas y colaborativas. El aprendizaje basado en problemas.

En este marco, es de suma importancia que el docente asuma un rol de guía o facilitador del aprendizaje, creando un entorno en el que los estudiantes puedan explorar, descubrir y construir su propio conocimiento. Asimismo, debe motivar a los estudiantes a asumir un papel activo en su propio aprendizaje. Para eso, debe seleccionar y poner en práctica ciertas estrategias para despertar la curiosidad, el interés y la motivación intrínseca de los estudiantes que los impulsa a explorar y aprender por sí mismos. Por otro lado, es importante que el docente promueva la reflexión crítica entre los estudiantes, incentivándolos a cuestionar, analizar y sintetizar la información.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

En referencia a la evaluación, se considera de interés abordar los procesos de desarrollo competencial atendiendo los aportes brindados por el documento de Progresiones de Aprendizajes 2022 y los sustentos teóricos que se citan a continuación. De esta manera se entiende el proceso de evaluación desde una mirada formativa, que incorpora dispositivos que alientan la retroalimentación con instancias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, consideradas como prácticas sistemáticas que fortalecen los procesos de aprendizaje. “Cuando hablamos de evaluación nos referimos a un proceso por el cual recogemos en forma sistemática información que nos sirve para elaborar un juicio de valor en función del cual tomamos una decisión” (Anijovich y Cappelletti, 2017, pág. 35).

Este tipo de evaluación procura la toma de conciencia de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje, promoviendo su responsabilidad en él, a la vez que desarrolla procesos metacognitivos al respecto.

El sentido de la evaluación reconoce las estrategias de enseñanza y los procesos de aprendizaje que se espera desarrollen los estudiantes. De esta manera si bien, el diagnóstico, la verificación, la devolución y la certificación son algunas de las funciones que puede presentar la evaluación, se destaca entre ellas la función pedagógica que procura la mejora de los aprendizajes -de estudiantes y docentes- y en ese sentido que la evaluación deviene en evaluación para el aprendizaje, al decir de Anijovich “...en su función pedagógica, la evaluación es formativa dado que aporta información útil para reorientar la enseñanza (en caso de ser necesario)” (Anijovich y Cappelletti, 2017, pág. 12).

Evaluar por competencias implica transformar la práctica educativa. Esta debe trascender la internalización de los contenidos conceptuales de la esfera cognitiva. La competencia se va desarrollando al entrar en contacto con la propia tarea, proyecto o creación y su evaluación deberá entenderse como un acompañamiento a este proceso de aprendizaje, que lleva al estudiante a atravesar diversos contextos y situaciones. La competencia no puede ser observada directamente en toda su complejidad, pero puede ser inferida del desempeño. Esto requiere pensar acerca de los tipos de actuaciones que permitirán reunir evidencia. (Tobón, 2004).

Se promueve la consideración de diferentes herramientas de evaluación, a los efectos de optar por aquellas que mejor se ajusten a la forma de abordaje de los aspectos a evaluar.

En consonancia con lo indicado, se fomenta una evaluación formativa, en tanto no se busca «medir el conocimiento» (Ravela et al., 2017) del estudiante ni se apunta a que este estudie para ‘aprobar’ una evaluación. Se recomienda la elaboración de rúbricas de evaluación que contribuyan a despejar dudas sobre qué van a tomar en consideración los docentes al momento de evaluar. Como señalan Anijovich y Cappelletti (2022, p. 16), la evaluación formativa se focaliza en los avances, en los procesos, ofrece retroalimentación, orienta para lograr aprendizajes más profundos, se realiza antes, durante y después de la enseñanza, se lleva a cabo a través de autoevaluaciones, evaluaciones entre pares, observaciones y seguimientos, que pueden o no ser sistemáticos. Asimismo, estos autores sostienen que la evaluación cumple un propósito formativo cuando se utiliza para monitorear y acompañar el

aprendizaje de los estudiantes, y en la rúbrica se hicieron explícitos los criterios de evaluación, entendiéndose como el punto de referencia que explicita el enfoque del docente. Tales criterios indican las características que tienen que estar presentes en la actividad o producción de los estudiantes (Anijovich y Cappelletti, 2022, pp. 2233). Por otro lado, además, se promueve una modalidad de evaluación formadora (Sanmartí, 2007), en virtud de que se busca trabajar de forma mancomunada con los estudiantes y, por tal, la evaluación como un proceso de aprendizaje donde docente y estudiantes son copartícipes en un grado de horizontalidad, no asociándose cada una de las etapas de la actividad a una calificación concreta. En ese sentido, Neus Sanmartí (2007, p. 21) plantea que «no es suficiente que el que enseña ‘corrija’ los errores y explique la visión correcta, debe ser el propio estudiante quien se evalúe, proponiéndole actividades con este objetivo específico». Esta evaluación es la que se llama evaluación formadora.

REFERENCIAS

- ANEP (2022), *Marco Curricular Nacional*, Montevideo.
- ANEP (2022), *Progresiones de Aprendizaje*, Montevideo.
- Anijovich, R, Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós.
- DGETP (2022), *Plan BTP*. Montevideo
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones, Bogotá.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-egg E.(1995) *Técnicas de investigación Social*. Ed. Lumen / Humanista. Buenos Aires.
- Ander-Egg, E. Aguilar, MJ, (2005), *Cómo elaborar un proyecto*. Lumen / Humanista. Buenos Aires.
- Ander-Egg, E.(2011) *Aprender a investigar*. Ed. Brujas. Buenos Aires.
- Drudis, A., (2000), *Gestión de Proyectos. Cómo planificarlos, organizarlos y dirigirlos*. Barcelona: Gestión 2000.
- Santanach Casals, D. (2019). *Gestión de proyectos tecnológicos*. Ed. Universidad de Catalunya.

Webteca

Gestión de proyectos. <https://www.sydle.com/es/blog/pmbok-61e80383f41fbf069eb3ef2b>

Proyecto de investigación

<https://uruguayeduca.anep.edu.uy/index.php/recursos-educativos/4824>

 Fases de un proyecto de Tecnología en la ESO

https://www.youtube.com/watch?v=t068vdmj_Ck

www.uruguayeduca.edu.uy Cómo enseñar a hacer citas en un trabajo académico según las normas APA

https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2018-05/C%C3%B3mo%20ense%C3%B1ar%20a%20hacer%20citas_0.pdf

https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/el-proceso-de-investigacion_carlos-sabino.pdf

https://www.youtube.com/watch?v=t068vdmj_Ck

Se ha optado por usar los términos generales en masculino, sin que ello implique discriminación de género. (Resolución n.º 3628/021, Acta n.º 43, Exp. 2022-25-1-000353, 8 de diciembre de 2021).



ANEP



UTU



DTGA

DIRECCIÓN
TÉCNICA DE GESTIÓN
ACADÉMICA

**Espacio* para la reflexión y aporte del Docente sobre
el desarrollo de la presente Guía Programática:**

*Estos insumos serán tomados en cuenta para la elaboración de la presente Guía Programática.