

C.D.I.E.S.a.		
N° 1814-23		
SIG. TOP. —		
FECHA	08	02/83

Ministerio de Educación

Prof. Rubén O. Guaymás
Asesor Profesional
C.D.I.E.S.a.
Dir. Gral. Inf. e Inv. Educativa
M.E.C.C.Y.T. - SALTA

Programa Planeamiento Educativo

"Mirando Nuestras Instituciones"

Sub-Programa de Evaluación

C.D.I.E.S.a. - AGUERO	2007
1814-23	
SIG. TOP.	
FECHA	
REVIS.	

C. D. I. E. S. a.
Centro de Documentación e Información Educativa Salta

GOBERNADOR

Dr. Juan Carlos Romero

VICEGOBERNADOR

Don Walter Wayar

MINISTRA DE EDUCACIÓN

Prof. María Ester Altube

SECRETARIA DE GESTIÓN

Lic. Graciela M. Godoy

JEFA DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Lic. María Rosa Alfonso de Belmonte

“Mirando Nuestras Instituciones”

Sub-Programa de Evaluación

Elaboración del documento a cargo de:

Coordinación

Prof. Estela N. Correa

Especialistas de las áreas:

Lengua Prof. Susana Malek

Matemática Prof. Roberto Rivero

Cs. Naturales Prof. María Soledad Bustos

Cs. Sociales Prof. Rossana Córdoba

Maestra de Grado. Ana María Gómez

Colaboración

Equipo Técnico del Subprograma de Evaluación

Introducción

A partir de los resultados de los Operativos de Evaluación de la Calidad. El Ministerio de educación, Ciencia y Tecnología, invitó a las jurisdicciones a presentar proyectos para el “Uso y Aprovechamiento de la Información”.

Es por ello que la provincia de Salta elaboró el proyecto “Mirando Nuestras Instituciones”, que fuera aprobado por la Dirección Nacional de Evaluación para su implementación. Dicho proyecto consistía en acompañar a una muestra de escuelas que obtuvieron los resultados más bajos, realizando capacitación en servicio, con especialistas de las diferentes áreas evaluadas y producir un documento orientador, con el fin de generar información pertinente para atender la complejidad de los procesos de enseñanza.

“Seguramente, la riqueza de las experiencias educativas que se construyan será superadora del presente material, por ello, las especificaciones que encontrarán en este documento deben considerarse como orientaciones, ya que su real significación será alcanzada en el contexto de cada aula, de cada grupo de alumnos y de la situaciones de enseñanza que se diseñen”.

Es fundamental destacar que la información es un instrumento para objetivar los procesos de discusión y reflexión en instancias colectivas o equipos de trabajo en la Institución.

Cada escuela podrá analizar sus propios resultados tomando como referencias los resultados generales y así decidir institucionalmente si se mantiene o se modifica el rumbo didáctico, se fortalecen o se cambian las estrategias metodológicas habitualmente puesta en juego, si se inician acciones de mejora, etc.

Esperamos que este material sea un insumo valioso para mejorar las prácticas pedagógicas y optimizar los aprendizajes de los alumnos.

Presentación:

El Operativo Nacional de Evaluación 2003 (ONE 2003), realizado en distintos establecimientos educativos del país, y que actualmente se encuentra en su fase de devolución, muestra a través de los resultados obtenidos, las dificultades y los logros académicos de los alumnos.

El Operativo inserto en el contexto de un nuevo modelo y un nuevo enfoque de evaluación educativa, denominada criterial o Prueba Referida a Criterio, constituye una herramienta de trabajo tanto para la gestión como para la transformación de las estrategias didácticas y evaluativas.

El enfoque criterial centra su atención en la descripción de lo que los alumnos saben y son capaces de hacer. Este sirve para conocer qué conocimientos, competencias o capacidades específicas logran desarrollar los alumnos. Esta propuesta es la más conveniente desde el punto de vista pedagógico porque permite obtener información relevante acerca de los conocimientos, destrezas y habilidades específicas que un grupo de alumnos logra dominar.

A la vez que posibilita un diagnóstico previo de los alumnos, en términos de lo que son “capaces de hacer”, brindando información para intervenciones futuras.

En este marco conceptual y metodológico se diseñó el instrumento que consignó como saberes relevantes lo que los alumnos y las alumnas deben aprender, y lo que los maestros deben enseñar, nos referimos a los contenidos establecidos en los Contenidos Básicos Comunes (CBC), los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, y además se incorporaron los Núcleos de Aprendizajes Prioritario (NAP), en aquellos ciclos elaborados hasta el momento (1º y 2º ciclo de la EGB).

En síntesis el ONE 2003 tiene los siguientes alcances:

Actuó como generador de conocimientos sobre las realidades educativas, sirviendo de base para la fase de orientaciones futuras tanto en la selección de prioridades pedagógicas como en el diseño e implementación de proyectos remediales.

Posibilitó el establecimiento de un sistema de información y de disseminación de los avances en este campo, con alcances en el campo de intervención pedagógica. A su vez, contribuyó al fortalecimiento de la capacidad técnica del Ministerio de Educación en el área de la Evaluación de Calidad Educativa.

Estimularía la producción de Recomendaciones Metodológicas para el mejoramiento de las formas de enseñanza y los aprendizajes de los alumnos.

Los criterios utilizados en la evaluación, apuntaron básicamente a la exploración de los niveles de desarrollo de las capacidades cognitivas, entendidas como "operaciones mentales que el sujeto utiliza para establecer relaciones con y entre los objetos, situaciones y fenómenos. Se logran a través del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje y cobran significado de acuerdo con la determinación de contenidos socialmente relevantes y altamente significativos, frente a los que se ponen en juego y a través de los cuales se desarrollan" y que son las más utilizadas en los procesos de pensamiento del ámbito escolar de los alumnos.

En las tablas de especificaciones que enmarcan la aplicación de los instrumentos de evaluación criterial, que son referentes para todas las áreas, se trabajaron las siguientes **capacidades cognitivas**, con las adecuaciones pertinentes dependiendo de la asignatura:

ANÁLISIS DE SITUACIONES: reconocer relaciones y/o de seleccionar cursos de acción que requieren la aplicación de conceptos y/o principios y/o información previamente adquiridos.

COMPRENSIÓN LECTORA: reconstruir el significado de un texto escrito a través del proceso de la lectura. Este proceso es recursivo e involucra tareas de extracción, interpretación, reflexión y evaluación de elementos locales y globales del texto.

COMUNICACIÓN: interpretar la información y expresar un procedimiento o un resultado.

RECONOCIMIENTO DE CONCEPTOS: identificar conceptos y principios por medio de ejemplos, casos, atributos o definiciones de los mismos o viceversa: identificar ejemplos, casos, atributos o definiciones de conceptos y principios dados.

RECONOCIMIENTO DE HECHOS: identificar datos y/o hechos en un conjunto de información mediante la utilización de conocimientos que el alumno posee.

RECONOCIMIENTO DE VALORES: posibilidad de elegir conductas de acuerdo con valores en situaciones vinculadas con la responsabilidad social e identificar valores implícitos o explícitos en discursos y prácticas.

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS (en Matemática): Como capacidad “general” fue definida como “Solución de situaciones nuevas para el alumno, en las que necesita usar los conocimientos matemáticos de que dispone.

Los resultados de las pruebas muestran las carencias en los conocimientos básicos de los alumnos, considerando en perspectiva la graduación de los distintos niveles de desempeño de los alumnos en “Bajo, Medio y Alto”.

La información generada a partir de los resultados obtenidos en el ONE 2005, encuadra la formulación de nuestra propuesta con la intención de orientar en la interpretación de los datos obtenidos y contribuir al mejoramiento de las formas de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

ORIENTACIONES CONCEPTUALES: CONCEPTOS CLAVES

CRITERIOS DE EVALUACIÓN: Representan la expresión de un nivel de referencia que proporciona información sobre el tipo y grado de aprendizaje que se espera alcancen los alumnos en una determinada etapa; sirven como orientadores de las estrategias y actividades que se pueden proponer en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Para la elaboración de los criterios de evaluación se deben contemplar los contenidos, las capacidades y las situaciones en las que se va a evaluar.

INDICADORES DE LOGRO: son elaboraciones teóricas de referencia, nos son útiles para llevar adelante acciones en algún ámbito determinado. En el ámbito del proceso de enseñanza y aprendizaje constituyen los instrumentos orientativos para el logro de las capacidades deseadas.

- Son las pistas o señales observables y evaluables del desempeño de los niños/as, en relación a las capacidades seleccionadas en los criterios de evaluación.
- Nos permiten actuar con mayor seguridad
- Nos informan acerca de lo que se espera del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Nos posibilita establecer de forma clara y pública cuales son las competencias y prácticas que se espera alcancen los alumnos, de modo que todos los actores de la comunidad educativa puedan entenderlo, saber qué es lo que se puede esperar de la institución escolar y determinar qué tipos de acciones pueden ser conducentes al logro de los objetivos.

PROYECTOS REMEDIALES: trabajar con los resultados posibilita acciones como el diseño e implementación de proyectos que sugieran líneas remediales o actividades que ataquen los nudos críticos detectados proponiendo estrategias superadoras que permitan optimizar los aprendizajes.

Los proyectos de esta índole posibilitan:

Partir de un diagnóstico de la situación de aprendizaje y reflexionar acerca de nuestras prácticas pedagógicas.

A nivel áulico, promover el aprendizaje de las habilidades, conocimientos y actitudes básicas requeridas para cada una de las áreas evaluadas.

Diseñar retomando las diversas experiencias y opiniones de la comunidad educativa, a fin de acordar estrategias para solucionar los déficits de aprendizaje.

Introducción

Matemática

Hacer matemática es una actividad centrada en la resolución de problemas, tanto en el interior de la disciplina como en la escuela.

Desde el punto de vista histórico, el saber matemático se ha construido a partir de la resolución de problemas. Frente a cada problema se han buscado posibles caminos de solución, algunos se rechazaron por erróneos y se ha demostrado la validez de otros. Varios de los conocimientos que se producen a partir de esos problemas se sistematizan y difunden, a veces muchos años más tarde. En este sentido la matemática es una disciplina que ha crecido a través de los siglos y lo sigue haciendo a partir de los nuevos problemas que enfrenta. El origen de las cuestiones que se tornan en preguntas matemáticas proviene de otras disciplinas, de la realidad social o de la misma matemática.

Así como los problemas son el motor de la producción del conocimiento matemático, se propone que la resolución de problemas, incluidas todas sus instancias, probar caminos de resolución, analizar estrategias y formas de representación, sistematizar y dar cuenta de los nuevos conocimientos, etc, sea para los alumnos el modo de hacer matemática en la escuela. El conocimiento matemático "funciona" tanto para resolver problemas como para formular esos conocimientos para otros, decidir acerca de la validez de una conjetura, sistematizar y "nombrar" los conocimientos nuevos y relacionarlos con los ya construidos hasta el momento. Se propone que estos modos de producción de conocimiento matemático propios de la disciplina formen parte del trabajo del estudiante de matemática. Para que los alumnos entren en esta cultura matemática es preciso enfrentarlos a situaciones desafiantes para las cuales no tienen todavía disponibles en forma inmediata herramientas "óptimas" de resolución, aunque cuentan con conocimientos anteriores que les permiten encontrar algunos caminos posibles para abordarlos. Es necesario entonces generar en la clase un clima propicio que "dé permiso" para explorar y elaborar estrategias propias no importa que sean erróneas y discutir sobre la validez de los procedimientos propios y ajenos, de manera que los alumnos puedan confiar en sus posibilidades de producir conocimientos matemáticos.

Los conceptos matemáticos sólo cobran sentido para el estudiante a partir de los problemas que estos conceptos permiten resolver. Y como un mismo concepto permite resolver variados tipos de problemas, será necesario enfrentar a los alumnos, durante su estudio, con sus distintos sentidos (por ejemplo, el estudio de la resta asociado tanto con las disminuciones como con las diferencias; y el de las fracciones asociado tanto con el reparto como con la medida, etc.). Será necesario que, durante el camino de adquisición de una nueva noción matemática, los alumnos interactúen con un grupo de problemas amplio, variado y secuenciado. Los primeros problemas con los que se enfrenta el estudiante en el proceso de enseñanza le resultarán complejos y requerirán espacios de intercambio y discusión para resolverlos y dar validez a sus respuestas. De manera progresiva, esa misma clase de situaciones se tornará más familiar para el alumno, y las herramientas producidas para resolverlos, luego de ser estudiadas en sí mismas, podrán reutilizarse en otros problemas y ser herramientas útiles para abordar nuevos ámbitos conceptuales. Por ello, la construcción de conocimientos matemáticos requiere un largo proceso.

Para secuenciar los problemas se tendrán en cuenta, también, algunas variables que permiten al maestro comandar el grado de dificultad ya que posibilitan o inhiben que los alumnos desplieguen algunas estrategias u otras. Por ejemplo: el rango numérico involucrado en un enunciado, la "redondez" de los números en un cálculo, el tipo de instrumentos geométricos habilitados para una construcción geométrica, el conjunto de números a tratar (naturales o racionales), etc. Por otra parte, será interesante que los alumnos tengan la oportunidad de resolver problemas de acuerdo con una información presentada de modo variable (por ejemplo, juegos, enunciados, tablas, dibujos, etc.), que sean "internos a la matemática" (por ejemplo, cálculos, escrituras simbólicas, propiedades, etc.) y otros contextualizados en situaciones hipotéticas más cercanas a la realidad. La variedad en el tipo de situaciones presentadas también está dada, como ya se mencionó, por el modo en que funciona el conocimiento, si se usa para resolver un problema o si se trata de comunicar una información para que otros la entiendan, si el propósito es elaborar una explicación o discutir si una afirmación es válida, justificar una respuesta, clasificar problemas, etc. Además de la resolución del problema, la reflexión posterior sobre lo realizado

es otra instancia fundamental en el proceso de adquisición de los nuevos conocimientos. Será necesario organizar distintos "momentos" en la clase. En primer lugar, un momento donde los alumnos se encuentran con el problema y deben asumir la responsabilidad de intentar resolverlo por sus propios medios, en segundo lugar, otra instancia donde se propicia el intercambio de ideas entre los alumnos y el maestro acerca de los procedimientos utilizados en relación con los resultados obtenidos, comparándolos, discutiendo sobre su validez y relacionándolos con otros conocimientos aprendidos.

Por eso el rol del maestro es fundamental en varios aspectos, y no sólo en la decisión de qué grupo de problemas se elegirá para que los alumnos resuelvan con respecto a cada noción a enseñar. Su rol, además, es indispensable para sostenerlos en el momento de la resolución individual, favoreciendo que los alumnos se involucren en la situación utilizando las herramientas disponibles. El maestro también decide qué conocimiento se constituirá en objeto de reflexión durante el trabajo colectivo, qué conclusiones espera que se produzcan y qué situaciones presentará, después, para reutilizar el conocimiento aprendido. Es necesario establecer instancias de reflexión sobre los problemas resueltos. Es probable que los procedimientos empleados en los primeros contactos con los problemas, no sean matemáticamente óptimos, e incluso puedan ser erróneos. Sin embargo estos procedimientos constituyen el punto de apoyo para abordar la noción que se desea enseñar. Para lograr una secuencia adecuada de problemas es importante anticipar las posibles estrategias que pondrán en juego los alumnos, las dificultades que pueden presentarse y relevarlas efectivamente durante la clase, en las instancias de trabajo individual o en pequeños grupos. La posibilidad de enfrentarse con varios problemas y de discutir en la puesta en común los diversos caminos de resolución, analizando su validez para aprobarlos o rechazarlos, permitirá a los alumnos apropiarse de estrategias más avanzadas en forma gradual.

La forma en que los alumnos resuelven problemas nos da información sobre su estado de saber.

Fundamentación

Matemáticas

Desde el comienzo de la Historia, los avances culturales y científicos han dependido del uso de símbolos. La historia de la civilización puede considerarse como la historia del empleo cada vez más elaborado, que el hombre hace de los símbolos. A medida que avanza el conocimiento en una disciplina, los símbolos utilizados se hacen cada vez más importantes. Hay quienes consideran a las Matemáticas como el lenguaje de los símbolos.

Cuando los conceptos a que se refieren los símbolos son esencialmente no cuantitativos, los símbolos y sus relaciones pueden estudiarse dentro del marco de la lógica, y no se requiere de la Matemática. Empero, cuando los símbolos representan conceptos esencialmente cuantitativos es cuando las Ciencias resultan útiles, y de hecho indispensables, para analizar sus relaciones.

El alumno tiene su primer contacto con las matemáticas, es decir con la iniciación al uso de las herramientas básicas de las matemáticas en el primer ciclo de EGB. Se debe destacar la gran potencia de la Matemática, que colabora con el desarrollo individual y social de los alumnos, propiciando en ellos la "búsqueda de la verdad" y en relación con ésta el juicio crítico, el rigor en el método de trabajo, la presentación e interpretación de los resultados, la simplicidad y exactitud en el lenguaje, la valoración del trabajo en equipo, y de la opinión de los compañeros. Es una herramienta absolutamente indispensable a la hora de explorar otras disciplinas, Ciencias Naturales, Física, Biología, Medicina, Ciencias Sociales, Probabilidades y Estadística, Economía, Química, Medicina, Economía, etc.

La Matemática posee una estructura sistemática dentro de la cual se puede estudiar las relaciones cuantitativas. En Matemática, las definiciones o axiomas y los supuestos se establecen con precisión en forma simbólica, y el análisis se realiza por deducción a fin de obtener conclusiones.

La sociedad actual posee demandas específicas acerca del conocimiento y la manera de enfocarlo. El mundo contemporáneo exige distintos enfoques para un mismo problema, al igual que la búsqueda de relaciones comunes en situaciones de apariencias muy diferentes. Un criterio que es fundamental tanto en la enseñanza de la Matemática y en otros saberes, es el de buscar la comprensión de los conceptos y procedimientos que la escuela esta socialmente comprometida a impartir. Comprensión que asegura que los contenidos aprendidos pueden ser aplicados a situaciones nuevas surgidas desde otros ámbitos aun ajenos a la Matemática, reinterpretándolos en los contextos culturales en que se presenten.

Este enfoque de la enseñanza de la Matemática guarda total concordancia con las competencias educativas a desarrollar vinculadas al eje del conocimiento científico – tecnológico, que es donde los alumnos deben adquirir "esquemas de conocimientos que les permitan ampliar su experiencia dentro de la esfera de lo cotidiano y acceder a sistemas de mayor grado de integración", a través de los procesos de pensamiento específicos dirigidos a la resolución de problemas, en los principales ámbitos y sectores de la realidad.

La necesidad de disponer de métodos que permitan modelizar cosas naturales y creadas por el hombre como por ejemplo medir áreas, volumen, rectas, longitud de curvas, las que se pueden obtener a través de los contenidos conceptuales de Matemática. Cobra importancia en estos temas particulares la interrelación con otras Asignaturas Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Formación Ética y Ciudadana.

En Matemática, resulta necesario proporcionar una nueva terminología que se debe emplear con toda familiaridad, palabras tales como: números naturales, suma, resta, divisibilidad y muchas otras. Cada una de estas envuelve una idea importante y requiere de una definición y de la resolución de situaciones problemáticas y de resolución de ejercicios con una adecuada metodología. Resolver las situaciones problemáticas es necesario, para comprender las ideas que encierran cada una de las situaciones, esto es lo más importante que se debe tener siempre presente frente al alumno.

La Matemática ha llegado a ser un instrumento cotidiano de todos los tipos de profesionales que se ponen en contacto con datos cuantitativos o extraen conclusiones de ellos. Tales personas necesitan tener

una familiaridad con principios Matemático, la internalización de conceptos básicos y leyes, permitirá la correcta resolución de las situaciones problemáticas a resolver, más aun con el avance tecnológico de la computadora y los distintos programas de aplicación (Matemática, Científica Work Place, etc.) que permiten manejar y procesar gran cantidad de datos (variables), potencian la Matemática transformándola en una herramienta imprescindible en nuestros días.

El desarrollo de esta disciplina no debe estar aislado de las restantes materias que forman el currículo del nivel, debe existir una integración vertical y horizontal con el resto de las asignaturas, enmarcado en una propuesta didáctica compatible con el análisis sistemático de un seguimiento del alumno en la transmisión y aprendizaje de conocimientos.

9no año de la E.G.B.

Matemática

De acuerdo a los informes realizados en la Evaluación Educativa (ONE), que clasifica el grado de complejidad de las actividades en tres niveles, se debe reforzar la enseñanza en los ejes temáticos: El Número y sus Operaciones. Resolución de Problema. Funciones. Proporcionalidad. Porcentaje. Medida. Geometría. Estadística y Probabilidad. El Eje Temático que trataremos en particular es Funciones Proporcionalidad. Resolución de Problemas, Estadística y Probabilidad. Además el docente deberá considerar también los demás ejes.

1.- Los alumnos en el **Nivel Bajo** frente a actividades tipo como las siguientes.

Actividad 1:

x	y
1	4
2	6
3	8
4	10

La relación entre x e y es:

$$a) y = 3x + 1$$

$$b) y = x^2 + 2$$

$$c) y = 2(x + 1)$$

$$d) y = 3x$$

Los alumnos pueden:

En Números y Operaciones:

- Reconocer propiedades de las operaciones.

- Resolver problemas que requieran una operación con números enteros o enteros y decimales.
- Resolver una ecuación lineal simple.

En Funciones:

- Reconocer magnitudes proporcionales.
- Resolver problemas rutinarios y escolarizados que requieran el concepto de proporcionalidad.
- Calcular un porcentaje.

En Geometría:

- Identificar un objeto real es una figura geométrica.
- Reconocer elementos homólogos de figuras congruentes cuya. Representación.

Los alumnos muestran dificultades para:

- Utilizar conceptos y procedimientos matemáticos en la resolución de problemas medianamente complejos.
- Resolver problemas que no sean de rutina o presentados en contextos no familiares o que involucren conceptos matemáticos complejos.

Los alumnos Pueden:

En Geometría:

- Resolver problemas que requieran aplicar propiedades geométricas de los lados y de los ángulos de una figura.

En Medición:

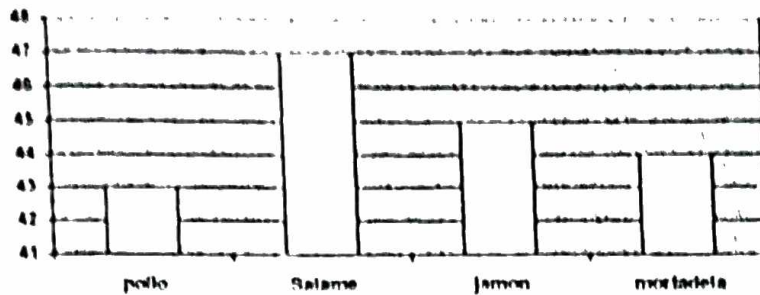
- Reconocer equivalencias entre medidas de peso, de volumen y capacidad, de longitud, de tiempo.
- Resolver problemas básicos que involucren el cálculo del perímetro.

En Estadística y Probabilidades:

- Leer e interpretar información directa de un gráfico usual.
- Resolver problemas simples que impliquen extraer los datos de un gráfico
- Calcular un promedio.
- Resolver problemas simples que requieran calcular la probabilidad de un evento.

1.- Los alumnos en el Nivel Medio frente a actividades tipo como las siguientes

Actividad 1:



¿Qué porcentaje del total de los sándwiches vendidos en esa semana son los sándwiches de salame?

- a) 50 %
- b) 46 %
- c) 47 %
- d) 46,50 %

Los alumnos pueden: En Números y Operaciones:

- Identificar fracciones en la recta numérica. - Interpretar información expresada en lenguaje simbólico matemático.
- Traducir del lenguaje coloquial al algebraico en forma directa. - Resolver problemas con números enteros Y decimales.

En Funciones:

- Identificar el porcentaje a partir de un gráfico sencillo.
- Resolver problemas que involucren porcentaje con datos aportados con distintas representaciones.
- Traducir del lenguaje algebraico al coloquial.

Los alumnos muestran dificultades para:

- Ser consistentes en la integración de los conocimientos matemáticos conceptuales y procedimentales.
- Aplicar sus conocimientos numéricos, algebraicos, geométricos y estadísticos para resolver problemas matemáticos complejos.

Los alumnos pueden:

En Funciones:

- identificar la expresión algebraica de una función dada por una tabla.
- Resolver problemas simples que requieran aplicar proporcionalidad de la recta, inversa y escala.

En Geometría:

- Resolver problemas que incluyan propiedades geométricas y cálculo de elementos de triángulos y cuadriláteros

En Medición:

- Expresar el perímetro de una figura en lenguaje simbólico matemático
- Comparar el área de figuras sobre una cuadrícula
- Resolver problemas que involucren el cálculo de tiempo con y sin equivalencias

Los alumnos pueden:**En Medición:**

- Resolver problemas que involucren el cálculo de peso con y sin equivalencias
- Resolver problemas que requieran calcular el perímetro y el área de una figura

En Estadística y Probabilidad:

- Resolver problemas simples que impliquen, extraer los datos de un gráfico.
- Resolver problemas simples que requieran calcular la probabilidad de un evento

1.- Los alumnos en el **Nivel Alto** frente a actividades tipo como las siguientes.

Actividad 1:

Recorremos cuatro supermercados y encontramos estos carteles de ofertas:

Supermercado I

Latas de tomate	Precio total
5	\$ 2,25
7	\$ 4,25
8	\$ 5,25

Supermercado I

Latas de tomate	Precio total
5	\$ 2,00
7	\$ 2,50
8	\$ 3,25

Supermercado I

Latas de tomate	Precio total
5	\$ 2,25
7	\$ 3,15
8	\$ 3,60

Supermercado I

Latas de tomate	Precio total
5	\$ 2,15
7	\$ 3,01
8	\$ 3,50

¿En cuál de los supermercados el precio es directamente proporcional a la cantidad de latas que se compran?

- Supermercado I
- Supermercado II
- Supermercado III
- Supermercado IV

Los alumnos pueden:**En Números y Operaciones:**

Expresar en notación científica un número decimal.

- Identificar un número decimal en la recta numérica.
 - Resolver operaciones combinando división y potenciación con exponente negativo
- Traducir del lenguaje algebraico al lenguaje coloquial.

- Resolver problemas complejos que impliquen comparar dos situaciones para hallar la solución.

En Funciones:

Reconocer una situación de proporcionalidad en situaciones concretas.

- Resolver problemas complejos que involucren proporcionalidad.
- Resolver problemas en situaciones no rutinarias que requieran porcentaje.
- Resolver problemas de porcentaje en situaciones complejas.
- Interpretar un gráfico cartesiano que representa el camino recorrido en función del tiempo.

Los alumnos pueden:

En Geometría:

- Resolver problemas que requieran aplicar propiedades de la circunferencia.
- Resolver problemas que impliquen calcular los ángulos de un polígono.
- Identificar el desarrollo plano de un prisma.

En Medición:

- Reconocer la equivalencia entre medidas de capacidad y volumen.
- Reconocer la equivalencia entre medidas de tiempo.
- Resolver problemas que requieren calcular la longitud de una circunferencia.
- Resolver: cálculo de perímetro que incluyan propiedades geométricas
- Resolver problemas que requieren calcular el área de figuras compuestas en las que intervienen rectángulos, triángulos y círculos

En Estadística y probabilidad:

- Aplicar sus conocimientos numéricos, algebraicos) geométricos y estadísticos para resolver problemas matemáticos complejos.

Algunas sugerencias didácticas.

Los conceptos de proporcionalidad se encuentran con frecuencia en nuestra vida cotidiana. Por lo tanto es imprescindible buscar en este entorno las diversas actividades problemáticas. Iniciar el tema, con ejemplos sencillos: *"si duplico la cantidad de plata que tengo para comprar figuritas, duplico la cantidad de figuritas"*.

"Si duplico la cantidad de cajas que tengo para guardar doce juguetes coloco en cada caja la mitad de los juguetes."

Trabajar con los alumnos para que ellos generen también diversos problemas.

Desatacar también que no todas las magnitudes son proporcionales *"si a los treinta años una persona pesa 30 kg. ¿Cuánto pesará a los cincuenta años?"*

"Para que las situaciones de enseñanza propicien la construcción de sentido de los conocimientos, la gestión de la clase debería incluir diferentes instancias:

- 1.- De presentación de las situaciones para su resolución en pequeños grupos.
- 2.- De resolución efectiva por parte de los alumnos, en las que la intervención del docente se centre en aclarar consignas y alentar la resolución sin intervenir de modo directo, sugiriendo lo que "se debe hacer"
- 3.- De confrontación de resultados, de procedimientos y de argumentos empleados, en las que el docente organiza la reflexión sobre lo realizado

4.- En las que el docente realiza una síntesis de los conocimientos a los que llegó el grupo y establece las relaciones entre el conocimiento que circuló en la clase, y aquel que pretendía enseñar, pone nombres a las propiedades, en el caso de que sean nuevas, reconoce ciertos conocimientos producidos por los alumnos y los vincula con otros ya estudiados, o con nuevos a trabajar.

Finalmente, la selección de problemas que reúnan las características de los descriptos, gestionados en el marco de una clase donde los alumnos puedan pensar, usar procedimientos propios, equivocarse, interactuar entre ellos, favorecerá el desarrollo de las capacidades generales que podrá utilizar tanto dentro como fuera de la escuela".

Otros aspectos a tener presente para el desarrollo de la clase son:

"Una atmósfera de clase distendida, en la que el desarrollo del proceso sea tan importante como el encuentro de la solución en la que el alumno intente usar diferentes estrategias, pruebe distintas formas de representación utilizando variados lenguajes: gráfico, algebraico, geométrico, verbal, proposicional; en la que verifique las soluciones y comparta sus resultados con sus compañeros".

Los problemas deben ser problemas, es decir, de que se elimine el "problema tipo". El empleo de este método presenta el inconveniente de que, una vez resuelto el primero, los demás ya no ofrecen novedad alguna y solo requieren la aplicación del mecanismo aprendido. Por eso creemos, además, que no se deben "explicar" los problemas sino guiar a los niños para que se enfrenten con ellos e intenten solucionarlos. Esta técnica de trabajo puede desarrollarse de manera tal que también sea una excelente oportunidad de enseñanza individualizada. Por ejemplo: presentamos cinco problemas. Tratemos de entregar los problemas impresos. Pensemos que, generalmente, los alumnos tardan más en copiar los enunciados que en hacer las soluciones, lo cual implica una pérdida de tiempo precioso. Estos cinco problemas deberán ser similares pero no iguales, habrán de estar sutilmente graduados desde el más fácil hasta el más difícil, y cada uno de ellos tendrá que presentar una nueva dificultad para que sea *realmente* un problema. Los alumnos intentarán resolverlos solos. Se supone que poseen los conocimientos básicos para hacerlo. Después de 5 ó 10 minutos la situación será, probablemente, la siguiente: el 25 % de los alumnos habrá resuelto correctamente tres o cuatro problemas; el 50 % habrá resuelto el primero o el segundo y no podrá solucionar el que sigue, y el 25 % no habrá podido terminar satisfactoriamente ni siquiera el primero. Entonces, el maestro puede reunir alrededor de su mesa o ante el pizarrón a los niños de este último grupo con el fin de *orientarlos* (no decimos de "hacerles el problema") para que hallen la solución correcta; luego aquél hará lo mismo con el segundo grupo o con los grupos que hubiesen tropezado con dificultades similares.

Al finalizar la clase, algunos chicos habrán hecho cinco problemas o más; otros, tres o cuatro, otros, uno o dos. Ello no importa; cada uno habrá alcanzado la medida de sus posibilidades.

Se aconseja que los tres primeros problemas sean esos que *todos* deben solucionar y que los otros exijan mayor profundización por parte de los más capaces.

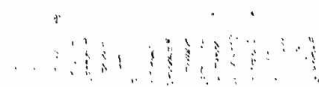
Esta técnica ofrece algunas ventajas:

- Determina que todos los niños se comprometan en la solución,

- Elimina los problemas de los “desatentos” que se distraen durante la explicación del maestro,
- Reduce las oportunidades de indisciplina, pues todos tienen trabajo para todo el tiempo,
- Brinda al maestro la posibilidad de orientar a los diferentes grupos o a algunos niños individualmente, según las diferentes necesidades y de hacer esta tarea con tranquilidad, pues el resto de la clase trabaja,
- Permite a cada alumno el máximo desarrollo de sus posibilidades. (Por esta razón, carece de importancia el hecho de que algunos no resuelvan la totalidad de los problemas planteados).

En la medida de lo posible se debe resolver muchos problemas, pero insistimos en que no sólo son problemas los que tienen “enunciados” a la manera clásica: también es problemática toda situación en que se requiere hallar un dato desconocido, y puesto que, según dijimos, el niño ha de descubrir, en lo posible, los conocimientos por sí mismo, todo el aprendizaje deberá estar impregnado de situaciones problemáticas, de las cuales, repetimos, “los clásicos problemas con enunciado” son solo un subconjunto.

Nivel Polimodal



De acuerdo a los informes realizados en la Evaluación Educativa (ONE), que clasifica el grado de complejidad de las actividades en tres niveles, se debe reforzar la enseñanza en los ejes temáticos: Número Reales. Funciones. Ecuaciones e inecuaciones. Geometría y En Estadística y probabilidad. El Eje Temático que trataremos en particular es Funciones. Resolución de Problemas. Además el docente deberá considerar también los otros ejes.

1.- Los alumnos en el Nivel Alto frente a actividades tipo como las siguientes.

Actividad 1:

Un objeto que cae desde una altura de 100 mts, al cabo de t segundos, está a una altura de $\left(100 - \frac{1}{2}gt^2\right)m$

¿Cuál es el gráfico que representa la altura en función del tiempo?

Los alumnos pueden:

En Números reales:

- Expresar en lenguaje simbólico el término general de una sucesión.

En Funciones:

- Resolver problemas aplicando conocimientos trigonométricos y porcentajes.
- Aplicar las propiedades de los logaritmos.
- Reconocer la expresión algebraica de una situación planteada en forma coloquial.

En Ecuaciones e inecuaciones:

- Plantear la ecuación o ecuación cuadrática que resuelve una situación o problema complejo.

En Geometría:

- Comprender y usar el lenguaje geométrico y resolver problemas que involucren el volumen.

En Estadística y probabilidad:

- Resolver problemas usando medidas de tendencia central y con cálculos combinatorios simples.

NIVEL MEDIO.

Los alumnos pueden:

En Números reales:

- Identificar un número irracional.

En Funciones:

- Reconocer la expresión gráfica de una función dada en forma algebraica.
- Identificar el dominio de una función y el modelo funcional.
- Resolver problemas con porcentajes.

En Ecuaciones e inecuaciones:

- Hallar la solución numérica o gráfica de una inecuación lineal.
- Resolver un sistema de dos ecuaciones lineales.
- Expresar en lenguaje algebraico una situación planteada en lenguaje coloquial.

Los alumnos muestran dificultades para:

- Aplicar sus conocimientos numéricos, algebraicos, geométricos y estadísticos en la resolución de problemas complejos.

Los alumnos pueden:

En Geometría:

- Expresar algebraicamente el área o el volumen, Resolver problemas con perímetro y área.

En Estadística y probabilidad:

- Resolver problemas aplicando probabilidad en una situación geométrica o cuyos datos son aportados por gráficos.
- Calcular el número de casos posibles conociendo la probabilidad de un evento.

NIVEL BAJO

Los alumnos pueden:

En Números reales:

- Aproximar números por redondeo.
- Reconocer los conceptos de fracción (fracción en la recta numérica), múltiplos y divisores.
- Expresar el término general de una sucesión sencilla.

En Funciones:

- Reconocer magnitudes proporcionales
- Resolver problemas que requieran el concepto de proporcionalidad.
- Hallar la solución numérica o gráfica de una ecuación lineal.

En Ecuaciones e inecuaciones:

- Resolver una ecuación lineal con problemas simples
- Plantear la ecuación o la inecuación que resuelve un problema simple.

Los alumnos muestran dificultades para:

- Utilizar conceptos y procedimientos en la resolución de problemas medianamente complejos.
- Resolver problemas que no sean de rutina o que involucren conceptos matemáticos complejos.

Los alumnos pueden:

En Geometría:

- Reconocer propiedades de figuras y cuerpos.
- Expresar algebraicamente el área o el volumen.
- Resolver problemas con perímetro y área.

En Estadística y probabilidad:

- Leer e interpretar información directa de un gráfico usual en problemas simples.
- Resolver problemas aplicando probabilidad cuyos datos son aportados por gráficos.

Tema a analizar Funciones

Se propone enseñar este tema, por medio de una estrategia de enseñanza que vincula a la matemática con la realidad. Se busca que el alumno aborde situaciones problemáticas diversas y compruebe que la matemática le brinda herramientas para enfrentarlas y resolverlas. A partir de esa experiencia, se intenta construir procesos de simbolización y abstracción, necesarios para acceder a contenidos más complejos, los que serán de utilidad para encarar y resolver nuevos problemas. Se estima que este acercamiento es una buena motivación, tanto para los estudiantes bien preparados, como para los que presentan serias deficiencias.

Los problemas propuestos, de enunciados "en muchos casos" complejos, ponen en juego la comprensión del texto, lo que configura una dificultad adicional al planteo matemático y contribuye al logro de progresos en ese campo. Asimismo, su considerable extensión apunta a promover también, un regreso a la lectura, hábito desplazado en las nuevas generaciones por otras formas de comunicación, novedosas y actuales.

Propiciar el abordaje gráfico, numérico y simbólico de los problemas planteados, dando en todos los casos significado a los símbolos. Se presentan como ejemplo cuatro problemas representativos de la propuesta, que muestran situaciones que involucran funciones elementales.

Metodología.

Se aborda cada tema a partir del planteo de un problema concreto y se trata de construir a partir de él resultados más generales. Se estima que este acercamiento motiva a la mayoría de los estudiantes; a los que cuentan con una preparación adecuada y también a aquellos que poseen conocimientos superficiales.

Propicia que los alumnos aborden los problemas desde tres ópticas distintas gráfica, numérica y simbólica y que refuercen su razonamiento, dando significado a los símbolos. En problemas relacionados con aplicaciones por ejemplo se pide con frecuencia que expliquen su significado en términos prácticos.

Los problemas propuestos tienen en general enunciados no lineales, complejos en muchos casos, lo que pone a prueba la comprensión del texto por parte del estudiante, aspecto que configura una dificultad adicional al planteo matemático y contribuye al logro de progresos en ese campo.

Puede observarse además que los enunciados propuestos son de considerable extensión, lo que también apunta a promover en los alumnos su regreso a la lectura.

A título de ejemplo, se presentan cuatro problemas que responden a esta estrategia. En particular, mostramos situaciones que involucran funciones elementales.

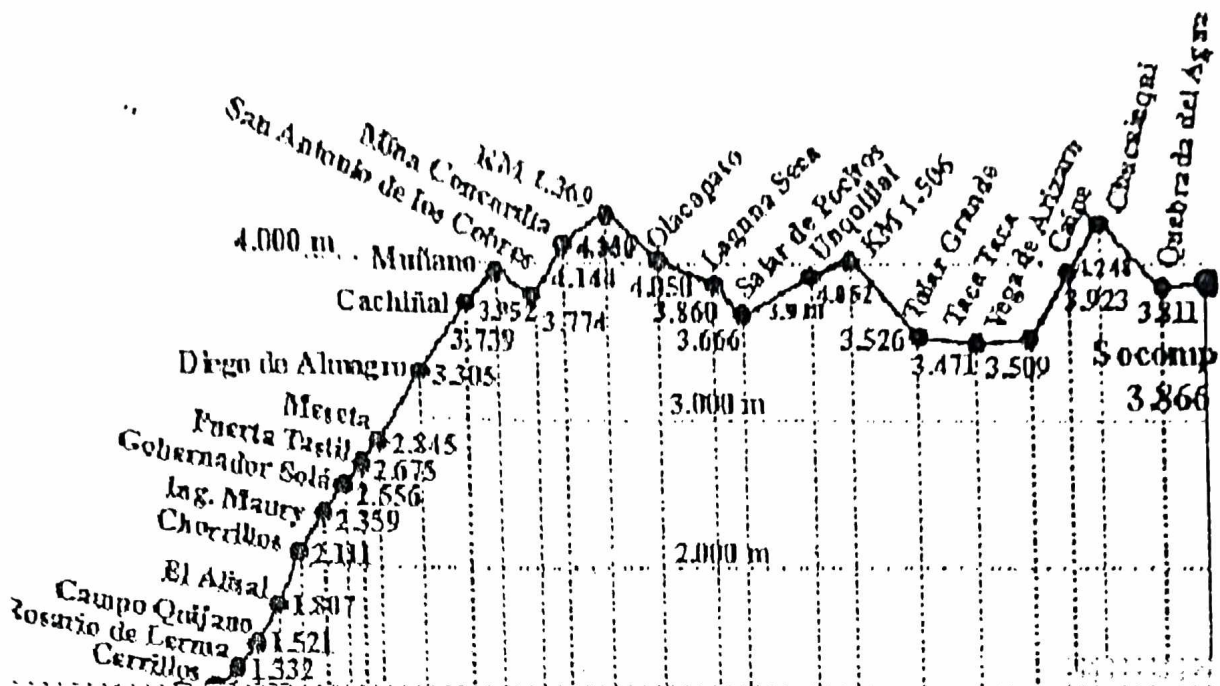
Actividad 1.-

El "Tren de las Nubes" realiza cotidianamente (salvo en épocas de nevadas o derrumbes) el trayecto de 172 km entre la ciudad de Salta y el Viaducto La Polvorilla.

Sin embargo, y esto no es tan conocido, hay otro servicio, conocido como "El trencito", que visita semanalmente a todos los pueblos que están al costado de las vías, hasta el paso fronterizo de Soconipa, a 496 km de la ciudad.

A continuación se da una tabla en la que figuran las alturas sobre el nivel del mar para varias localidades del recorrido completo, donde se visualizan las alturas sobre el nivel del mar de distintas localidades del Ramal C-14 en función de las distancias a la ciudad de Salta.

- ¿Puedes asegurar que esta curva modeliza una cierta función que relaciona la altura sobre el nivel del mar con la distancia a Salta? En ese caso, indica, en unidades apropiadas, el dominio y la imagen de la misma.
- ¿A qué distancia de Soconipa la altura es de 2845 m sobre el nivel del mar?
- ¿Entre qué poblados el tren que va de Salta a Soconipa está bajando?, ¿significa esto que allí la función es decreciente?
- ¿A qué distancia de El Alisal el tren alcanza la máxima altura?
- ¿Cuál es la preimagen de 1.093? ¿Qué significa esto en el contexto del problema?
- ¿Cómo nos diría el maquinista que $f(262) = 4.050$? ¿Dónde ocurre esto?
- El folleto que reparten a los turistas fue escrito por un matemático y en él se lee: "en Taca-Taca, el punto más seco de la línea $f^{-1}(3.471) = 436$ ". Expresa esta información coloquialmente.
- El médico de a bordo anuncia a los pasajeros que entre Diego de Almagro y el Abra de Muñano habrá una descompresión importante porque se ascienden 695 metros, parte de esta información puede ser simbolizada, ¿sabes cómo hacerlo?



- 2) Los aspirantes a bomberos de la academia "La Chispa" reciben una instrucción con sólidas bases científicas. Así, por ejemplo, en la clase del Licenciado Incenn Diahdo, deben modelizar matemáticamente situaciones concretas para ser más eficaces en su trabajo. Este profesor propuso a sus alumnos de la cátedra Piromanía III el siguiente caso:

Una autobomba tiene una escalera telescópica de gran longitud apoyada a 3 m sobre el suelo; para alcanzar llamas ubicadas a 75 m de altura el camión debe estacionarse a 60 m del edificio, ya que la inclinación máxima de la escalera es de 120%.

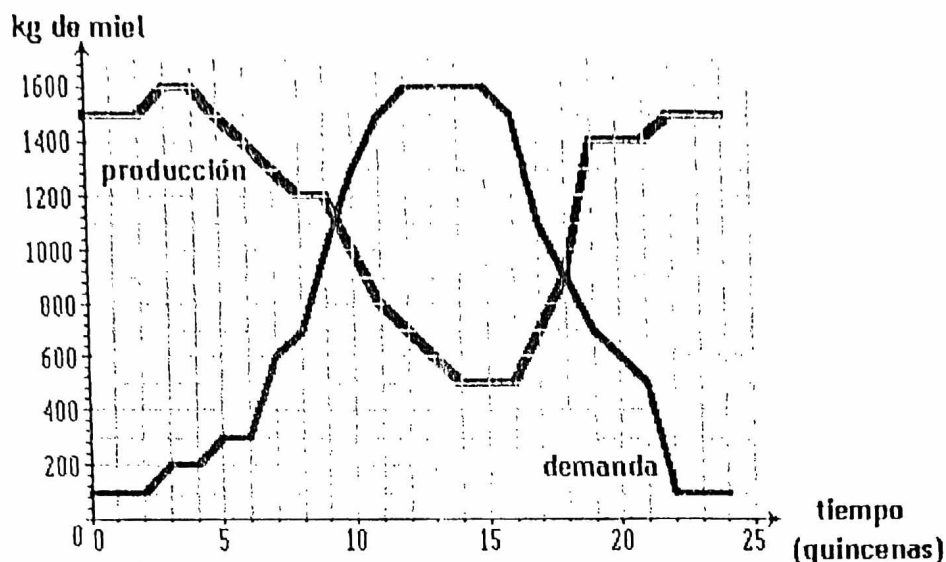
- Cuál es la función que vincula la altura a la que se puede atacar las llamas con la distancia horizontal entre el vehículo y el edificio que se quema? (considere que dicha distancia se mide desde el camión).
- Si la autobomba pudiese elevar aún más su escalera, con una inclinación del 150%, ¿a qué distancia podemos acercar el camión?
- Suponiendo que la escalera se traba a una inclinación del 90%, ¿dónde debe estacionarse el camión para que se pueda atacar un fuego que se desarrolla a 64 m de altura, sobre el mismo edificio?

- 3) Una cooperativa de criadores de abejas, cuyos apiarios están instalados en la localidad de Pozo del Breal, en el departamento de Anta, decidió estudiar con cierto detalle una serie de datos que pudieron recoger durante los últimos cuatro años, referidos a producción de miel por los enjambres de Apis amazónica, la nueva variedad que están criando, como así también los datos de demanda de esa miel por parte de su clientela en Salta y Tucumán.

Rodolfo Chiliguay, hijo de Don Mateo, que es el productor más experto en la zona, ha encarado el asunto ayudándose con gráficas matemáticas, aprovechando que está estudiando el profesorado, en

Joaquín V. González. Así, pudo ordenar la información y volcarla en los gráficos siguientes. Durante la última reunión de la Cooperativa "El aguijón", Don Gladys Quispe y Don Enrique Sotelo le pidieron a Rodolfo que les aclarara ciertas dudas.

- ¿En qué fecha se obtiene la mejor cosecha? ¿Y la mínima?
- ¿Qué demanda hay en ese momento?
- ¿Cuál es, aproximadamente, la cantidad de miel que se puede acumular entre noviembre y abril?
- ¿Cuándo se nota que la producción no alcanza para cubrir la demanda (demanda insatisfecha)?
- ¿Alcanzaría el stock acumulado en las épocas de baja demanda para cubrir ese déficit?



- El propietario de un campo liberó 18 liebres con la idea de salir de cacería, pero sus conocimientos sobre el efecto de las especies exóticas era nulo y ahora es responsable de un grave problema ecológico. En efecto, al cabo de un año de la suelta se hizo un censo por métodos aproximados y había 3.200 animales. Suponiendo que los datos sean correctos:
 - ¿Cuál es la tasa decrecimiento mensual de liebres?
 - ¿Cuántas liebres había a los cinco meses de la suelta?
 - Si no se controla la población, ¿cuántas liebres habría dentro de un año? ¿Y dentro de tres años?

La ecuación que describe el crecimiento de la población de liebres es: $y = C \cdot a^t$, donde C es la cantidad inicial y t el tiempo en meses.

La enseñanza de la lengua

Partimos del concepto que la lengua es el instrumento fundamental para la comunicación humana, que nos permite conectarnos con el mundo de adentro y de afuera.

La lengua posee dos dimensiones: lengua oral y escrita. La lengua oral es el eje de la vida social, común a todas las culturas.

La lengua escrita es otra forma de comunicación, el texto escrito supone una mayor elaboración del lenguaje. El texto escrito configura, organiza y da credibilidad a nuestro mundo.

Por lo tanto, la lengua tiene una dimensión social que la escuela no puede ignorar.

Por otra parte, la lengua nos posibilita organizar nuestro pensamiento y nos brinda los conocimientos necesarios para desenvolvernó en el mundo y en sociedad, los que están integrados por personas alfabetizadas.

Entonces, surge la pregunta para qué enseñamos Lengua.

Daniel Cassany en su libro *"Enseñar Lengua"* expresa al respecto lo siguiente:

"El aprendizaje de la Lengua supone:

- *adquirir la llave para entrar en los demás ámbitos de la cultura,*
- *poseer un instrumento con capacidad para ordenar nuestra mente,*
- *facilitar y ampliar nuestras posibilidades de comunicación y relación,*
- *poder analizar el mundo en que vivimos y participar en él, para aumentar la propia seguridad personal, la capacidad de desenvolverse en otros ámbitos y fomentar la comunicación, la relación y la participación."*

Otros conceptos importantes a considerar en la enseñanza y aprendizaje de Lengua son los de **competencia lingüística, competencia discursiva y competencia comunicativa.**

La competencia lingüística es la capacidad de formular enunciados sintáctica y léxicamente adecuados, de modo que puedan ser comprendidos por el receptor.

La competencia discursiva consiste en la capacidad de seleccionar el tipo de texto adecuado a la situación comunicativa.

La competencia comunicativa es la capacidad de emplear el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se presentan cotidianamente.

Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades lingüísticas que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse de una manera eficaz en distintas situaciones. Por ello, es necesario que en la enseñanza de la Lengua se desarrollen estas capacidades con un enfoque comunicativo. Además, estas capacidades deben ser reforzadas desde los otros espacios disciplinares.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, el objetivo de la enseñanza de la Lengua es mejorar el desempeño comunicativo del alumno, a través de la emisión y recepción de textos orales y escritos. Esto implica que la escuela promueva aprendizajes significativos individual y socialmente.

Debido a que en el Operativo Nacional de Evaluación 2005 en el Área de Lengua se evaluaron las capacidades de la comprensión lectora y la de reflexión sobre los hechos del lenguaje, creemos necesario abordar estos temas.

La comprensión lectora

"Toda lectura es lectura comprensiva".

La lectura es uno de los instrumentos más importantes de aprendizaje: leyendo diversos tipos de textos (cuentos, poesías, noticias, publicidades, etc) podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Además, la adquisición del código escrito significa el desarrollo de otras capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc.

Por lo tanto, la lectura es un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el desarrollo y crecimiento intelectual de la persona.

Para que los alumnos puedan comprender lo que leen deben, en primer lugar, encontrarle sentido a ese acto, o sea que, la lectura en el aula debe ser una actividad que les resulte significativa.

Podemos definir a la lectura como un proceso destinado a construir el significado de un texto en el que se producen transacciones entre pensamiento y lenguaje.

Entonces, la lectura se piensa como una manera de procesar la información que el texto ofrece y de construir su significado.

Este proceso modifica tanto al texto como al lector.

El lector es un sujeto activo que construye su interpretación a partir de:

- intención de lectura,
- lo que sabe acerca del mundo,
- lo que sabe del lenguaje antes de empezar a leer.

En este proceso el lector pone en juego:

- los usos y funciones del lenguaje escrito,
- el tema del que trata el texto,
- el tipo de texto,
- el conocimiento del léxico.

Estos aspectos influyen en el lector.

Estrategias de lectura

1° Muestreo : Cuando se lee el ojo elige determinadas marcas del texto y no todas sus letras y signos.

El muestreo permite la comprensión. Cuanto más entrenado sea el lector más rápido y mejor seleccionará esas marcas.

Además, posibilita deducir qué marcas del texto son más productivas para ser procesadas.

2° Anticipación : El lector entrenado anticipa todo el tiempo. Hay muchos aspectos del texto que nos brindan información y permiten una mejor comprensión. Por ejemplo títulos, palabras en negrita, diferentes formatos (poemas, cartas, noticias, etc.).

3ª Inferencia : A pesar de que hay mucha información que no está presente en un texto, el lector puede sacar conclusiones gracias a sus saberes previos. Permite completar la información disponible.

Comprender un texto supone:

- Entrar o penetrar en su significado.
-
- Desentrañar las ideas que encierran las palabras del texto, es decir, construir con las palabras del texto ideas o proposiciones.
- Conectar las ideas entre sí, es decir, encontrar un hilo conductor entre ellos (Progresión temática)

Las tareas de lectura

Son tareas que realiza el lector para procesar la información que proporciona el texto y así obtener significados globales que permiten la comprensión.

- 1- **Parafrasear :** el lector debe reconocer los significados equivalentes en dos o más oraciones, reconocer que las mismas cuestiones pueden ser formuladas de diferentes modos en diferentes lugares del texto y encontrar esas similitudes.
- 2- **Asociar:** El lector debe poder reconocer cuando algo está fuera de lugar en un texto o se aleja del tema tratado.
- 3- **Ideas principales y secundarias:** el lector debe tener la posibilidad de seleccionar qué es lo más importante en un texto y cuáles son los detalles que llevan a la información de una idea principal y cuáles no.
- 4- **Comparación:** el lector debe poder cotejar la relación entre ideas conectadas en distintos párrafos.
- 5- **Ambigüedad:** el lector debe poder reconocer que una misma oración puede contener más de un significado y luego interpretar la adecuada en el contexto de lectura.

Ejemplo: "Los aviones son peligrosos"

El lector debe analizar si es peligroso para los pilotos, quienes están en tierra o para todos.

- 6- **Relaciones causales:** el lector debe buscar las cadenas de causas y consecuencias entre los hechos presentados en un texto.
- 7- **Secuencias:** el lector debe organizar lo que sucedió antes y después de una historia, aunque en el texto la información se presente desordenada.

Propuestas para la lectura del texto

1ª Hipotetizar a partir del título: el objetivo de esta actividad es que los alumnos vayan reconociendo las marcas lingüísticas y no lingüísticas que presentan los títulos como orientadores de la lectura.

El título constituye una globalización temática. Permite conjeturar sobre el contenido y sobre el tipo de texto.

2º Lectura global: atiende al contenido y al propósito comunicativo. Tiende a movilizar los saberes previos, a activar los marcos de conocimiento y a elaborar las primeras hipótesis a partir del título. Es recomendable practicar sucesivas detenciones en el texto que permitan ahondar en los distintos planes de lectura. '.

3º Formular preguntas al texto que den cuenta del tema global: Es importante recortar las zonas que presenten mayor dificultad para detectar el tema y rescatar el tema y rescatar informaciones precisas y así aislar lo más importante.

4º Tomar párrafos como unidades textuales mínimas para detectar qué elementos los conectan. Esto permite que los alumnos adviertan de qué modo se mantiene la unidad del texto, revisar las formas de cohesión entre párrafos y observar cómo progresa la información.

5º Reducir o resumir siguiendo reglas como: omitir, generalizar y construir una interpretación.

La producción escrita

La vida actual exige dominio de la capacidad de escribir. Escribir implica expresar información de forma coherente y cohesiva para que la comprendan otras personas. Esta tarea significa poder realizar distintos tipos de textos (currículum, cartas, un resumen, una noticia, un informe, etc.). Por lo tanto, es una tarea compleja.

La escritura es un proceso que abarca distintos aspectos, que implican el manejo de variadas habilidades.

Es necesario considerar en cada pedido de escritura por parte del docente cuáles son las posibilidades que tienen los alumnos para producir un texto escrito. Por ello, **el trabajo comienza en la lectura.**

Hay discursos muy complejos, como el argumentativo, cuya producción requiere de una etapa previa de lectura, en la que se puedan revisar y afianzar las características del discurso que el docente demande escribir.

Esta actividad va a posibilitar que el alumno identifique los rasgos de los diferentes tipos textuales y luego las utilice cuando escriba.

Por ello, desde el punto de vista de la redacción, **la escritura es básicamente una reescritura.**

Además de manejar los tipos textuales, el alumno debe tener las nociones sobre normativa, ortografía, concordancia, uso de tiempos verbales, etc para producir el texto escrito. Para ello es fundamental que el docente considere en la enseñanza de la Lengua estos contenidos de una forma programada y sistematizada.

Si bien, como ya dijimos la tarea de escribir es compleja, no es imposible.

Requiere de orientación permanente del docente, quien debe guiar a sus alumnos en la tarea mediante la revisión de sus escritos durante todo este proceso.

La tarea de escribir, revisar, corregir y reescribir necesita de un período prolongado de tiempo, no se pueden saltar etapas para alcanzar el objetivo esperado.

No es indispensable que el alumno produzca muchos tipos textuales durante el curso, sino que logre escribir dos o tres eficazmente.

En el proceso de producir un texto escrito, es indispensable tener en cuenta los siguientes aspectos:

1º Planificación:

El que escribe se pregunta por:

- La intención del escrito,
- El receptor de su escrito.

El vínculo entre emisor y receptor determina el registro que se utilizará.

- Conocimiento que tenga del receptor,
- acerca del contexto (determina la cantidad de información que debería figurar en el texto).

Lectorabilidad del escrito:

- Estructura del texto,
- sintaxis,
- léxico,
- ortografía.

El que escribe debe elegir:

- El tipo de texto que responda a su intención.
- La estructuración de su texto para la mejor comprensión,
- El formato de ese texto.

2º Redacción o puesta en texto:

El que escribe debe tomar decisiones:

- Estructuración en párrafos: ¿Cuál es la información más relevante?, ¿cuánta información necesita el receptor?
- Relación entre párrafos:
 - Mantenimiento de la coherencia,
 - mantenimiento de la cohesión,
 - uso mayor o menor de conectores,
 - palabras de referencia interna,
 - sinonimia o repeticiones,
 - puntuación.
- Estructuración de las oraciones:
 - Morfosintaxis,
 - Concordancia,
 - Correlación de tiempos verbales,
 - Puntuación.
- Léxico:
 - Adecuación al registro elegido,
 - Adecuación al tema,
 - Adecuación a los conocimientos del receptor.
- Ortografía.

3º Revisión:

Durante la puesta en texto:

El que escribe puede ir produciendo cambios a medida que su escritura progresa:

- Modificación del plan,
- cambio del tipo de texto,
- cambio del orden de los párrafos,
- modificaciones en léxico, sintaxis, ortografía.

Después de la puesta en texto:

El que escribe debe responder a las preguntas y observaciones de sus lectores (pares o docente guía):
"No se entiende..." "¿Por qué?"

- ▲ ¿Falta información?
- ¿Sobra información?
- ¿Hay que cambiar la información de lugar?
- ¿Las oraciones son demasiado largas?
- ¿Están mal estructuradas? ¿son muy cortas?
- ¿Faltan elementos de cohesión?
- ¿Hay muchas repeticiones?
- ¿Faltan conectores que guíen al lector?
- ¿Hay algún salto en los tiempos verbales?
- ¿Hay palabras mal escritas?

4º Versión final de la producción escrita.

La tarea de escribir que se proponga a los alumnos tiene que **incentivarlos y tratar que ellos le encuentren un sentido a ese acto**. Además, que ellos sientan que sus escritos serán leídos por alguien y compartidos con sus pares. De esta forma, **la escritura adquiere un significado revitalizador**.

LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

En los años de 9º de Tercer Ciclo de EGB y 3º de Polimodal se eligieron el cuento "El plan malévolo" y el texto argumentativo "Futuribles para el año 2000" de Mario Bunge para efectuar la evaluación de comprensión lectora.

Hay que señalar, además, que los ejercicios propuestos son similares para cada curso.

Es necesario destacar que las dificultades detectadas en los alumnos de ambos años son semejantes, lo que evidencia que las mismas no pudieron ser superadas satisfactoriamente.

Transcribimos, en primer lugar, el relato mencionado.

EL PLAN MALÉVOLO

La señora Maria Meacham poseía un establecimiento de panadería en la esquina. Es esa panadería en la que se entra subiendo tres escalones y donde repica una campanilla cuando uno empuja la puerta. La señora Maria tenía cuarenta años; era soltera; su cuenta en el Banco sumaba dos mil dólares; tenía dos dientes postizos y un corazón sensible. Mucha gente se ha casado con mujeres de inferiores merecimientos.

Dos o tres veces a la semana entraba en el establecimiento un cliente que no tardó en llamar la atención de la panadera; un hombre de mediana edad, con gafas y una barba oscura cuidadosamente recortada. Siempre compraba lo mismo: dos rebanadas de pan duro. El pan tierno costaba cinco centavos la rebanada. El duro sólo valía cinco centavos cada dos trozos. Pero aquel hombre nunca pedía más que pan duro.

Una vez la señora Maria advirtió que su cliente tenía los dedos manchados de tinta. Su-puso que era un artista, y desde luego, muy pobre. Evidentemente, viviría en una buhardilla. Allí pintaría cuadros, comería pan duro y soñaría con las exquisiteces que hubiera podido comer en la tienda de la señora Maria. A menudo, cuando ésta se sentaba ante unas chuletas, panecillos tiernos, té y jamón, suspiraba. Hubiera querido que aquel artista, de tan gentiles modales, compartiese su gustosa merienda en vez de comer unas duras cortezas de pan en su desolado ático.

Ya dijimos que el corazón de la señora era muy sensible.

Para comprobar sus sospechas respecto al oficio de su cliente, la señora Maria llevó un día al establecimiento un cuadro que había comprado en una subasta y lo apoyó en los anaqueles donde tenía el pan.

El cuadro representaba un paisaje veneciano donde resaltaba un espléndido palacio de mármol (o eso pretendía el lienzo). Todo lo demás se reducía a un conjunto de góndolas, en algunas de las cuales viajaban damas que arrastraban por el agua las colas de sus vestidos, nubes, cielo, y una gran abundancia de claroscuros.

Seguramente un artista no dejaría de reparar en aquellos pormenores.

Dos días después entró en la tienda el esperado cliente.

— Dos rebanadas de pan duro— encargó.

Y, mientras se las envolvía, agregó con acento alemán

— Usted tener un cuadro muy bello, señora.

La señora Marta, satisfecha de su añagaza, repuso:

— ¿Sí? Admiro mucho... — no se atrevió a decir "a los artistas" y completó —: el arte. ¿Le parece bueno este cuadro?

El cliente dijo:

— En general no ser un buen dibujo. La perspectiva no ser acertada. Buenos días, señora.

Tomó el pan, se inclinó y salió presurosamente.

No había duda de que era un artista. La señora Marta volvió a llevar el lienzo a su cuarto.

Qué dulce y bondadosamente brillaban los ojos de aquel hombre detrás de sus gafas. Un hombre capaz de valorar una perspectiva con una sola mirada tenía que subsistir con una rebanada de pan duro... Pero es normal que el genio tenga que luchar mucho, antes de ser reconocido.

Qué estupendo sería para el arte y la perspectiva que el genio estuviese respaldado por una cuenta de dos mil dólares en un Banco, más una acreditada panadería y un corazón sensible, y...!

En fin, señora Marta, éstos son sueños en mitad del día.

Desde entonces, cuando el cliente venía, siempre platicaba un rato con la señora y hasta parecía que descaba escuchar sus palabras.

Pero siempre compraba pan duro. Y jamás una empanadilla, ni uno de los deliciosos pasteles que ella llamaba Sally Lunns.

La señora Marta comenzó a pensar que el artista adelgazaba y su aspecto parecía más abatido. Y ella siempre descaba añadir algo a la parca comida de su cliente. Pero en el momento de intentarlo no lo osaba realizar porque creía que los artistas tienen mucho orgullo.

Un día el parroquiano entró y, como de costumbre, depositó su moneda de níquel sobre el mostrador y pidió sus dos rebanadas de pan duro. Y mientras la señora Marta las buscaba, se oyó en la calle un gran estrépito y un camión de bomberos cruzó a toda velocidad. El cliente salió a la puerta, para mirar qué pasaba. Cualquiera hubiese hecho o mismo. Y a señora Marta aprovechó esa oportunidad.

Detrás del mostrador, en un anaquel, había manteca fresca que el lechero había dejado unos minutos antes. Con el cuchillo, la señora Marta practicó una profunda incisión en cada uno de los dos trozos de pan duro, insertó en ambos una generosa cantidad de manteca y volvió a colocar las rebanadas en su forma original.

Cuando volvió el parroquiano, ella estaba empaquetando el pan.

Una vez que el artista se hubo ido, después de una breve y placentera plática, la señora Marta sonrió para sí, no sin cierto estremecimiento en su corazón.

¿No habría sido demasiado atrevida? ¿Se ofendería el artista?

Seguramente no. Allí no había ningún mensaje especial. La manteca no simbolizaba la audacia de una soltera.

Mucho tiempo pasó cavilando sobre aquel tema. Imaginaba la escena que se produciría cuando descubriese aquel pequeño engaño: el artista soltaría su paleta y sus pinceles; miraría su caballete en el que lucía una pintura e resistía cualquier crítica. Luego, se dispondría a tornar su almuerzo, consistente en pan duro y agua. Mordería una rebanada y... Ah

La puerta sonó violentamente. Alguien entraba, con gran fragor y alboroto.

La señora Marta salió inmediatamente a la tienda. Había allí dos hombres. Uno era un joven desconocido que fumaba en pipa. El otro, el artista, cuyo rostro estaba enrojecido. Tenía el sombrero echado hacia atrás y el cabello revuelto. Crispó los puños ferozmente ante la señora Marta. Ante ella!

—Dummkopf—gritó, y añadió—: Tausendonfer! Algo así parecía decir en alemán.

El joven trató de contenerlo.

El artista exclamó airadamente:

—No lo toleraré; Se lo diré todo.

Sus dedos tamborilearon nerviosamente sobre el mostrador.

—Me ha echado usted a perder! —rugió. Sus ojos centellaban detrás de sus gafas—. Yo tener que decirselo. Usted ser... una puerca entrometida. La señora Marta se apoyó en el mostrador y se llevó la mano a la cintura ceñida de seda azul. El joven cogió al otro por el cuello.

—Vamos —dijo con autoridad—, creo que ya te has expresado bastante bien.

Sacó a la acera al enojado artista y regresó.

—Creo, señora —dijo— que querrá usted saber a qué ha venido todo esto. Mi amigo Blumberger trabaja de dibujante para una empresa arquitectónica. Yo soy compañero suyo de oficina.

"Blumberger llevaba tres meses trabajando intensamente en un plano para el edificio de unas casas consistoriales que van a construir- se ahora. Quería participar en un concurso. Y ayer terminó la tarea. Ya sabe usted que los delineantes hacen a lápiz los bocetos. Luego se borra lo no conveniente con miga de

pan duro. Es mucho mejor que la goma. Blumberger compraba el pan duro aquí. Y hoy... Bueno, señora, ya sabe usted que la manteca no es buena para borrar. Ahora resulta que los panos de Blumberger no valen más que para hacer bocadillos de cantina de ferrocarril". La señora Marta entró en la trastienda. Se quitó el ajustado vestido de seda azul y se puso el viejo de saiga que solía usar; después tiró por la ventana la mezcla de bórax y la semilla de salvado que últimamente empleaba para la cara.

9º Año EGB 3.

A continuación se transcriben los ítem de comprensión lectora que presentaron mayor dificultad, correspondientes a las evaluaciones de 9º año de EGB 3, con las capacidades que los alumnos debían alcanzar de acuerdo con los distintos niveles acordes con los criterios de evaluación respectivos (niveles alto, medio y bajo), las dificultades identificadas y propuestas pedagógicas.

Nivel alto

Los alumnos en textos narrativos e informativos pueden:

- Localizar información explícita que no aparece reiterada.
- Reconocer el tema a través de inferencias.
- Comprender relaciones textuales, inferenciales y complejas.
- Reconocer procedimientos de cohesión.
- Comprender estrategias argumentativas.
- Analizar elementos de enunciación.
- Analizar características de los personajes a través de sus acciones y/o pensamientos.
- Interpretar el significado de palabras o expresiones.
- Identificar elementos de la estructura del texto.

Ítem 8: "¡Qué estupendo sería para el arte y la perspectiva que el genio estuviese respaldado por una cuenta de dos mil dólares en un Banco, más una acreditada panadería, y un corazón sensible, y...!".

Este fragmento expresa:

- A) Reiteración en el texto con la finalidad de mostrar la situación del cliente.
- B) Contradicción en el texto con la finalidad de mostrar la situación del cliente.
- C) Anticipación en el texto con la finalidad de insinuar el desenlace.
- D) Comentario del narrador con la finalidad de caracterizar la situación del arte.

Capacidad : Comprensión lectora.

Contenido : Inferencias.

Operaciones requeridas y evaluadas: Reflexión sobre el texto. Realizar inferencias complejas.

Los alumnos no presentaron dificultades en este nivel.

Nivel medio

Los alumnos en textos narrativos e informativos pueden:

- Localizar información explícita.
- Identificar la secuencia de hechos o ideas.
- Inferir el tema y relaciones textuales.
- Inferir las características de personajes.
- Identificar elementos de la estructura de un texto.
- Identificar tipos de narradores.

Ítem 12: - Juan: A mí me parece que el señor Blumberger tenía mal carácter porque trató muy mal a la señora Marta.

- Ana: No, lo que pasa es que la señora Marta le estropeó el trabajo de tres meses.

¿Con cuál de estas opiniones estás de acuerdo? Explica por qué estás de acuerdo con esa opinión. Justifica tu elección teniendo en cuenta el texto.

Estoy de acuerdo con.....porque.....
.....
.....
.....
.....

Capacidad Escribir (Argumentación).

Contenido: Texto argumentativo.

Operación requerida y evaluada : Justificación del propio punto de vista.

Los alumnos muestran dificultades para:

- Hacer inferencias muy complejas.
- Relacionar aspectos textuales muy complejos con los conocimientos previos.
- Justificar su propio punto de vista.
- Comprender estrategias argumentativas.
- Reconocer elementos de cohesión.
- Analizar elementos de la enunciación.
- Analizar principios constructivos de un texto.

Nivel bajo

Los alumnos en textos narrativos e informativos pueden:

- Localizar información explícita.
- Identificar la secuencia de hechos.
- Reconocer el tema como idea principal.
- Comprender relaciones textuales explícitas.
- Analizar características de personajes que se explicitan.
- Interpretar el significado de palabras o expresiones.
- Identificar elementos simples de la estructura de un texto.
- Reconocer la persona gramatical desde la que se narra un texto.

Item 3: La señora Marta pensaba que el hombre compraba dos rebanadas de pan duro porque:

- A) Era más barato.
- B) Le gustaba más que el pan fresco.
- C) Deseaba conversar con ella.
- D) Deseaba adelgazar.

Capacidad: Comprensión lectora.

Contenido: Información explícita del texto.

Operación requerida y evaluada: Extraer información explícita.

Los alumnos muestran dificultades para:

- Inferir información desde varias partes de un texto.
- Relacionar aspectos textuales con conocimientos previos.
- Justificar su propio punto de vista.
- Localizar estrategias argumentativas medianamente complejas.

2. Año Polimodal:

Reproduciendo el texto de Mario Bunge, utilizado para la evaluación de la comprensión lectora

FUTURIBLES PARA EL AÑO 2000

Un futurible es un futuro posible imaginado por alguien. Al acercarse el fin del segundo milenio, muchos nos preguntamos qué pueden esperar los del tercero.

Podrían diseñarse tres futuribles para el tercer milenio: la extinción de la humanidad, el retorno a la barbarie y el avance a una sociedad mundial solidaria, equitativa y austera. Veamos de qué se trataría en cada caso.

Todos saben que la extinción de la humanidad ya no es mera fantasía de fanáticos religiosos, sino una posibilidad real desde agosto de 1945. Si se desencadenara una guerra mundial nuclear, al cabo de pocas semanas no quedarían organismos con vida en

el planeta. Unos morirían inmediatamente por efecto de las explosiones, otros, incinerados por las tormentas igneas en ciudades y bosques; otros, por intoxicación radiactiva, y los restantes, a causa del invierno nuclear.

En resumen, el primer futurible es el omnicidio -el fin de la biosfera-, que es lo más parecido al fin del mundo profetizado por sacerdotes hindúes, hebreos, cristianos y mayas. El segundo futurible es el retorno a la barbarie. En realidad, este retorno ya ha comenzado con la explosión demográfica, la explotación desahogada de los recursos minerales y el deterioro del medio ambiente. De proseguir estos procesos, las generaciones del siglo venidero verán agotarse definitivamente las reservas de petróleo y otros minerales que sustentan a la industria moderna.

Para ganar un poco de tiempo, las elites más agresivas atacarían a muchos países del Tercer Mundo (con la complicidad de las oligarquías locales), a fin de apoderarse de sus recursos naturales. No quedarían metales para construir nuevas máquinas, casas, puentes, ni carreteras de hormigón armado; ni quedaría petróleo ni otros combustibles fósiles para activar vehículos ni fabricar fertilizantes artificiales y plásticos.

El Tercer Mundo se convertiría en un vasto desierto en el que sólo funcionarían las industrias extractivas. Los dueños del mundo, brutalizados por sus propias conquistas territoriales y económicas, se desinteresarían de la ciencia, de las artes y de las humanidades; se romanizarían.

A esa barbarie ya nos estamos encaminando: basta ver los datos alarmantes acerca del crecimiento demográfico, del agotamiento de los recursos naturales no renovables, de los conflictos bélicos, del deterioro del medio ambiente y de la decadencia tecnológica, que aparecen en los informes anuales (World Development Reports) del Banco Mundial y del Worldwatch Institute.

El tercer futurible es la sociedad mundial solidaria, equitativa y austera. Sería una sociedad encabezada por un gobierno multinacional que asegurase la paz, la explotación racional de los recursos, la preservación del ambiente y el control de la natalidad.

Con una población mundial 10 veces menor que la actual, y dedicada a menesteres pacíficos, la humanidad podría sobrevivir varios milenios, acaso millones de años.

Sin embargo, para evitar desheredar a la posteridad, la humanidad tendría que adoptar un estilo de vida más austero que el que llevan las clases medias europeas y norteamericanas en la actualidad: el estilo del consumo conspicuo, como lo caracterizara Thorstein Veblen ya en 1889.

¿Cuál de los tres futuribles es el más posible? El primero, la extinción final y total de la vida, u omnicidio es perfectamente posible dada la acumulación de chatarra nuclear y la ambición de ciertos mandatarios.

El segundo futurible, o retorno a la barbarie, ya está siendo actualizado. La población mundial sigue creciendo a una velocidad aterradora. Por ejemplo, se estima que Nigeria sobrepasará los 500 millones, y la India, los 1700, antes de llegar al punto de crecimiento nulo. Creo que la única esperanza de supervivencia de la especie humana radica en tercer futurible. Es perfectamente factible y no requiere revoluciones sociales ni la cesión total de las soberanías nacionales, sino tan sólo su restricción en beneficio de todos. Sólo requiere que los estadistas entiendan de una vez qué está pasando, qué pasará si el mundo se sigue arruinando y qué podría lograrse de diseñarse y ponerse en práctica un proyecto internacional para salvar a la especie humana de la barbarie o incluso de su extinción. El que uno de los tres futuribles (o un cuarto) se haga realidad no depende sino de nosotros.

A continuación se transcriben los ítem de comprensión lectora que presentaron mayor dificultad, correspondientes a las evaluaciones del curso que nos ocupa, con las capacidades que los alumnos debían alcanzar de acuerdo con los distintos niveles acordados con los criterios de evaluación respectivos (niveles alto, medio y bajo), las dificultades identificadas y propuestas pedagógicas

Nivel alto

Los alumnos en textos narrativos e informativos pueden:

- Localizar información explícita que no aparece reiterada.
- Reconocer el tema a través de inferencias de un alto nivel de abstracción.
- Comprender relaciones textuales, inferenciales y complejas.
- Reconocer procedimientos de cohesión.
- Comprender estrategias argumentativas complejas.
- Analizar elementos de la enunciación.
- Analizar características de personajes a través de sus acciones y/o pensamientos.
- Interpretar el significado de palabras o expresiones.
- Identificar elementos de la estructura de un texto.
- Reflexionar sobre el uso y función de estrategias argumentativas.

Item 13 : ¿ Sobre cuál de las siguientes ideas se desarrolla **todo** el texto?

- A) Sobre la búsqueda de una sociedad solidaria, equitativa y austera.
- B) Sobre la responsabilidad de toda la sociedad en el futuro milenio.
- C) Sobre diversos futuros posibles para el tercer milenio.
- D) Sobre la posibilidad de extinción de la humanidad.

Capacidad: Comprensión lectora.

Contenido: Tema central del texto.

Operación requerida y evaluada: Reconocimiento del tema mediante un alto nivel de abstracción.

No se identificaron dificultades en los alumnos en este nivel.

Nivel medio

Item 17: De acuerdo con el contenido global del texto, ¿a qué se **opone** la siguiente expresión: "explotación desaforada de los recursos"?

- A) Al agotamiento de los recursos naturales no renovables.
- B) A explosión demográfica.
- C) A explotación racional de los recursos.
- D) A extinción de organismos con vida.

Capacidad: Comprensión lectora.

Contenido: Estrategias argumentativas.

Operación requerida y evaluada: Reflexión sobre el uso y función de estrategias argumentativas.

Los alumnos no presentaron dificultades en este nivel.

Nivel bajo

Los alumnos en textos narrativos e informativos pueden:

- Localizar información explícita.
- Identificar la secuencia de hechos.
- Reconocer el tema central como idea principal.
- Comprender relaciones textuales explícitas.
- Localizar estrategias argumentativas medianamente complejas.
- Analizar elementos propios de la enunciación.
- Analizar características de personajes que se explicitan.
- Interpretar el significado de palabras o expresiones.
- Identificar elementos simples de la estructura de un texto.
- Reconocer la persona gramatical desde la que se narra un texto.

Item 24: ¿Por qué el autor ha elegido el año 2000 como fecha para los futuribles?
Extrae datos del texto para explicar el "2000" del título.

Capacidad: Comprensión lectora.

Contenido: Información explícita.

Operación requerida y evaluada: Localización de información explícita.

Los alumnos muestran dificultades para:

- Inferir información desde varias partes de un texto.
- Relacionar aspectos textuales con conocimientos previos.
- Justificar su propio punto de vista.

Análisis de las dificultades

A partir del Operativo Nacional de Evaluación 2005, se ha podido determinar que las dificultades que presentan los alumnos están estrechamente vinculadas con la **capacidad de la comprensión lectora**. Observamos que las mismas son similares en todos los años evaluados, con un mayor grado de complejidad de acuerdo con el ciclo y con los contenidos.

Las causas que dan origen a las dificultades identificadas en 9º Año de EGB 3 y en 3º Año de Polimodal son:

- Falta de hábito de lectura. Para incentivar el acercamiento de los alumnos a la lectura, el docente debe crear un espacio privilegiado para esta actividad en el aula, seleccionar textos atractivos y variados que despierten el interés y gusto de los alumnos.
- Escaso vocabulario y desconocimiento del léxico, lo que impide resumir un texto, expresar sus opiniones y emociones sobre el escrito.
- Los inconvenientes para distinguir la información principal de la accesoria se deben a que no se relaciona el texto con los saberes previos del lector. Los lectores poseen conocimientos previos, por lo tanto es posible que los alumnos comprendan diferentes cosas aunque el texto leído sea el mismo para todos.
También esta dificultad puede estar ocasionada porque algunos textos carecen de una estructura que jerarquice la información, o no poseen organizadores discursivos que relacionen los distintos párrafos (en primer lugar, para concluir, en resumen, etc).
- A los alumnos les resulta complejo captar el tema central de un texto debido a que realizan una lectura parcial, prescindiendo de un enfoque totalizador del mismo. En la finalización de los estudios del Polimodal el alumno debería poder abstraer el contenido de un escrito para detectar y enunciar su tema central.
- La comprensión lectora también se ve dificultada porque los alumnos no reconocen la intencionalidad comunicativa de los textos ni las diversas tramas.
- La dificultad que manifiestan los alumnos para sostener su opinión personal está motivada porque no pueden expresar su pensamiento con claridad. Además, no utilizan apropiadamente las estrategias argumentativas.
- Existe un desconocimiento de las funciones y relaciones que establecen los conectores causales, de consecuencia, de oposición. Esto imposibilita la comprensión y la producción de textos.
- Ausencia de cohesión en la producción escrita de textos ya que se presentan ya que no emplean los procedimientos cohesivos apropiadamente, tales como la sustitución, elipsis, referencia, sinónimos, hiperónimos, etc.
- Los inconvenientes para organizar una secuencia se presentan cuando los hechos no se suceden de una manera explícita.
- El escaso trabajo con actividades de prelectura, postlectura y relectura impide la comprensión del texto.

Propuestas metodológicas

Las actividades propuestas para 3º Polimodal son válidas también para adaptarlas a 9º año de EGB 3. Para facilitar la comprensión y producción de textos argumentativos orales y escritos, reconocer y emplear adecuadamente los conectores y estrategias argumentativas, sostener su opinión personal, sugerimos las siguientes tareas áulicas:

- Completar textos prestando atención a la relación pedida por los conectores lógicos.
- Completar un cuadro, teniendo en cuenta la relación que establecen los conectores. Por ejemplo:

<u>Conectores</u>	<u>Significado</u>
_____	Causa de lo anterior.
_____	Confrontación de ideas.
_____	Consecuencia de lo anterior.

- Realizar ejercicios escritos de reconocimiento de los distintos recursos de cohesión (referencia, sustitución, elipsis, etc)
- Subrayar en un texto las repeticiones innecesarias. Luego, reescribirlo utilizando pronombres, elipsis y sinónimos que las eviten.
- Elegir situaciones de la vida cotidiana que den lugar a la argumentación. Por ejemplo: Discriminación en las discotecas.
- Seleccionar breves textos de opinión y reconocer el predominio de la trama argumentativa. Explicar por qué predomina en ellos esta trama.
- Lectura de diversos textos argumentativos (editoriales, artículos de opinión, cartas de lectores, discursos políticos, etc)
- Reconocer la hipótesis y argumentos para sostener la tesis.
- Dar a los alumnos una determinada tesis y redactar dos argumentos a favor o en contra. Deben apoyar sus argumentos con diversas estrategias argumentativas.
- Puesta en común de las producciones escritas de la actividad anterior y comparar los argumentos con otros que, sobre la misma hipótesis, expresen lo contrario.
- Luego, responder:
 - a) ¿Quién logró convencer más eficazmente al auditorio?
¿Por qué?
 - b) ¿Qué argumentos y recursos argumentativos agregarían al texto para persuadir mejor a sus compañeros?
- Escritura de la versión final del texto argumentativo.

Sugerencias para el abordaje de textos literarios

En primer lugar, los textos literarios serán más complejos a medida que el alumno avance en su escolaridad. Es aconsejable empezar con textos breves (cuentos, poesías, etc) para continuar con textos más extensos, como novelas y obras de teatro.

Antes de iniciar la lectura de textos del discurso literario, es importante comenzar con una motivación para esta tarea y con la indagación de los saberes previos.

Por ejemplo, si se va abordar cuentos humorísticos, podemos solicitar a nuestros alumnos que elaboren una lista de situaciones que provoquen la risa. Luego, se realiza la puesta en común y se analizan en todos las situaciones planteadas en qué radica su efecto de humor

A partir de allí, el docente propone la lectura de un texto en particular. Se efectúa la lectura comprensiva del mismo y su posterior análisis literario.

Se puede recrear el relato mediante la producción de cartas a un personaje determinado, cambiar el final del relato, modificarlo a partir de un núcleo narrativo en particular, etc.

También, el alumno puede elegir un episodio de un relato y agregarle diálogos, descripciones, textos pertenecientes a otros géneros discursivos, como cartas, poesías, etc.

Otra forma de favorecer la actividad de la lectura e incentivar el placer por ella, es por medio de la selección de textos de diferentes géneros literarios (poesía, cuentos, novelas, teatro).

Los alumnos eligen los textos que les resultan más atractivos. Esta actividad implica otro tipo de acercamiento a la Literatura, más vivencial, personal, que se basa en los intereses de los alumnos. Son ellos quienes escogen qué leer.

Luego, se les solicita que elaboren una antología ya sea por temas, por clasificación textual, por movimientos literarios, etc.

En la introducción de la antología, los alumnos pueden fundamentar la selección de los textos y brindar una recomendación para su lectura. De esta manera, podemos, además, afianzar en ellos la capacidad para la argumentación escrita.

También es productivo trabajar con el diálogo entre los textos, la intertextualidad, para despertar en ellos las capacidades de relacionar, comparar, emitir opiniones y que se les abra un abanico más rico de textos y posibles lecturas.

La enseñanza de la Literatura debe ser una vivencia en el aula, una experiencia compartida por docentes y alumnos.

Cs. Sociales en el Polimodal

En las ciencias sociales confluyen los aportes de un conjunto de disciplinas científicas con temas, metodologías y técnicas específicas que participan del interés por el conocimiento, la interpretación y la comprensión de la realidad social y la acción humana en sus múltiples dimensiones.

En la escuela, los contenidos formativos más tradicionales en el ámbito del conocimiento de la realidad social han sido los de la Historia y la Geografía, también, en las recientes innovaciones curriculares estas dos disciplinas con enfoques nuevos destacan dentro del área disciplinar que las nuclea constituyéndose en las disciplinas centrales del currículum escolar.

Este último también da paso a la participación en la formación de los jóvenes de las otras disciplinas que integran el área como son Sociología, Antropología, Economía, Ecología, etc.

Sin desmedir de aquellas, en el currículum tanto la Historia como la Geografía constituyen los ejes vertebradores de la enseñanza de las ciencias sociales en tanto espacio y tiempo representan dos categorías básicas para pensar la vida en sociedad y para construir referentes colectivos¹.

Así, los contenidos de las ciencias sociales atraviesan serios recortes, o sea que los conocimientos que se enseñan no son idénticos a los que se producen en el campo de las ciencias. Los contenidos de la enseñanza resultan de la "transposición didáctica", en sentido del proceso que transforma al conocimiento científico en otro tipo de conocimiento con el objetivo de adecuarlo al contexto didáctico que se desarrolla.

En ese "recorte" del saber se traslucen los objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales, que si bien están mediatizados, y constituyen un espacio de concurrencia de intereses diversos, son el soporte para comprender la sociedad en el proceso de apropiación de conceptos y procedimientos provenientes del campo de las disciplinas:

Son objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, que los alumnos:

- Se acerquen al conocimiento de realidad social con enfoques que den cuenta de la dinámica y del cambio social de manera reflexiva y crítica.
- Conozcan y se apropien de los procedimientos y de ciertas formas de razonamiento que son propias de las ciencias sociales, que les permita establecer relaciones, resignificar conceptos y elaborar contextos interpretativos y explicativos para los hechos, sucesos y fenómenos sociales.
- Construyan y sean capaces de practicar la participación en sentido de que esta sea un espacio que les permita hablar en su propia voz².
- Se constituyan como seres reflexivos de su propio comportamiento y en relación a las actitudes y valores presentes en la realidad social.

Los objetivos enunciados sucintamente intentan dar cuenta de la complejidad del campo de estudio de las ciencias sociales y en especial, nos dan señales de la complejidad del aprendizaje en este campo.

Y bien, que rol desempeña la evaluación en este proceso de construcción de conocimientos disciplinares y que se evalúa de lo que se aprende de este recorte de saber.

Hay consenso en el campo educativo que el término ha logrado situarse como clave en los discursos pedagógicos y en la práctica educativa asociado a propuestas innovadoras y transformadoras.

En la actualidad entre los profesores de ciencias sociales prima la idea de que la evaluación es un aspecto esencial en la enseñanza porque afecta a su calidad. En sentido que nos provee de información sobre

¹ Piénsese en la trayectoria de ambas disciplinas en el proceso de construcción de la identidad nacional Finocchio, Silvia, 1993, *Enseñar Ciencias Sociales*. Troquel/ELACSO, Buenos Aires. Pág. 40

² Fraser, Nancy, *Reconsiderando la esfera pública: una contribución a la crítica de la democracia existente*. Pág. 101

diversos y múltiples aspectos que integran la enseñanza y el aprendizaje, que visibilizados a través de este proceso y considerados como insumos nos permite revisar nuestras prácticas, orientar nuestras acciones y las de nuestros alumnos y establecer los logros de la enseñanza.

Esta estrategia nos permite realizar una revisión de los marcos epistemológico y metodológico en los que nos manejamos.

Por lo tanto, cuando evaluamos el desempeño de nuestros alumnos estamos evaluando a la vez nuestro desempeño (en sentido desde donde estamos hablando) que se ve reflejado en los logros y dificultades detectados, y si hacemos una lectura más profunda podemos obtener un panorama que abarca a las prácticas institucionales y la gestión misma.

El proceso de aprendizaje de este corpus disciplinar implica el trabajo sobre ciertas capacidades en nuestros alumnos ya que *"aprender una versión de las ciencias sociales es aprender al mismo tiempo una manera de pensarlas"*³ y a través de este andamiaje conceptual y metodológico los alumnos deben aprender un conocimiento que ya ha sido socialmente construido.

Aquí se imbrican dos cuestiones fundamentales tanto de índole epistemológica como pedagógica que hacen intersección en la construcción de un pensamiento formal en las distintas áreas.

En este proceso de apropiación del andamiaje conceptual y metodológico en la construcción del pensamiento formal, la evaluación tiene una participación fundamental si entendemos que la evaluación orienta y estima logros, y si se constituye como una actividad que promueve la calidad, será necesario definir e incluir como criterios de evaluación no solo a los contenidos sino además a las **capacidades**.

En el ONE 2005 para el área se fijó como referentes a las capacidades que en forma general señalamos al principio para todas las otras áreas, por lo que aquí no lo reiteramos. En este apartado introducimos las observaciones señaladas en el documento **"Recorrido político y técnico pedagógico en el proceso de elaboración, justificación y validación de los criterios de evaluación"**.

Durante el proceso de validación de los criterios de evaluación para los 3º y 6º años de la EGB:

Se separaron las siguientes capacidades: reconocimiento de datos y hechos de reconocimiento de conceptos, que se habían presentado como una sola.

Se incorporó la capacidad reconocimiento de valores.

Se modificaron y ajustaron los contenidos propuestos teniendo en cuenta las observaciones que se hicieron desde la visión de los diseños curriculares jurisdiccionales.

Y en las tablas de especificaciones que enmarcan la aplicación de los instrumentos de evaluación criterial, se estableció que:

Respecto a la capacidad COMUNICACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES, Las posibles alternativas para evaluar esta capacidad son las siguientes:

- Plantear una situación problemática.
- Describir la solución de una situación problemática.
- Redactar una fundamentación.
- Completar un cuadro, un mapa, etc.
- Producir un texto, un cuadro, un mapa, un gráfico, una tabla, etc.
- Expresarse con un adecuado vocabulario de la disciplina.
- Describir las distintas etapas de una construcción científica.

En síntesis, desde el área y compartiendo la mirada sobre este tipo de evaluación nos proponemos promover a la evaluación como una herramienta didáctica que visibilice los logros y problemas de aprendizaje detectados, que estos se constituyan en prioridades pedagógicas y actúen como punto de

³ Finocchio, Silvia, Ob. Cit., pág. 152

partida en el diseño e implementación de proyectos de intervención que aborden tales dificultades desde una perspectiva superadora.

A continuación presentaremos una selección de ítems incluidos en la Prueba del ONE 2005, en cada caso realizamos un señalamiento de las dificultades detectadas junto a la propuesta pedagógica que contiene algunas actividades sugeridas para el trabajo con los alumnos.

9º año, tercer ciclo EGB

Item: En un país democrático, es importante tener muchas organizaciones donde las personas puedan participar, porque esto permite....
(Item cerrado)

- A) que un grupo defienda a los miembros que fueron arrestados.
- B) que haya muchas fuentes de impuestos para el gobierno.
- C) que haya oportunidades de expresar diferentes puntos de vista.
- D) que el gobierno informe sobre nuevas leyes.

Competencia requerida: Análisis de situaciones.

Contenido: Democracia

Operación requerida y evaluada: establecer relaciones entre democracia y la participación ciudadana.

Apreciaciones de las respuestas obtenidas:

Los alumnos Pueden	Analizar situaciones muy concretas y actuales sobre democracia como sistema de gobierno y forma de vida.
Los alumnos muestran dificultades para	Analizar situaciones que requieren recuperar información extratextual e incorporarla en contextos sociales y/o disciplinares significativos sobre democracia como forma de gobierno y como forma de vida.

PROPUESTA PEDAGOGICA

Consideraciones didácticas:

Para resolver correctamente este ítem los alumnos deben reconocer a la democracia como forma de organización socio-política y estilo de vida resignificando este concepto a partir de sus propias vivencias y comparación con otras situaciones.

Sugerencias para trabajar este tema

Actividad:

A) Esta actividad tiene el propósito de brindar herramientas para que los estudiantes analicen críticamente el problema de la participación en contextos democráticos diversos y para que amplíen su concepto de la 'política'.

Armar pequeños grupos

Dar a leer el artículo "Elección decisiva"

En base al artículo que transcribimos a continuación analizar y reflexionar sobre las posibilidades de expresión de puntos de vista diferentes y por ende de participación social en ese país.

Tomar como eje la participación y la democracia y comparar esa realidad con la nuestra.

Redactar un texto con las conclusiones y realizar una puesta en común.

Por IGNACIO RAMONET

Es un final de ciclo, un verdadero cambio de era el que anuncia esta elección presidencial. Dadas las apuestas que conciernen a su futuro, toda Europa sigue atentamente las rivalidades electorales en curso. Obligadamente nueva, logrará la personalidad que se imponga en mayo restablecer la confianza, apaciguar las tensiones entre las comunidades, y relanzar el debate con la Unión Europea?

Por supuesto, estamos hablando de Turquía, que en medio de violentas manifestaciones y enfrentamientos elige a comienzos de mayo, para siete años, a su nuevo presidente, quien asumirá sus funciones el 16 de este mes en curso.

Predominantemente honoríficas, las funciones del presidente turco -actualmente Ahmet Necdet Sezer- le otorgan el poder de designar a los jueces, a los rectores de las universidades, a sus jefes del Estado Mayor de los ejércitos, y de disolver el Parlamento. No es elegido por sufragio universal sino por los diputados.

Los militares endurecieron el tono frente a las "amenazas regionales". Piensan en Al Qaeda y sus redes terroristas, en Irán y su proyecto nuclear. Pero sobre todo en el "peligro separatista".

Esta escalada chauvinista ha favorecido el regreso de los viejos demonios, y no es ajena al asesinato en el pasado mes de enero del periodista turco-armenio Hrant Dink, ni al exilio del escritor Orhan Pamuk, flamante Premio Nobel de literatura.

La presidencia de la República es uno de sus últimos bastiones. Es hora de aceptar la alternancia. Es el precio de una verdadera democratización de Turquía.

Extraído de Le Monde Diplomatique. Mayo 2007, Nº 139

B) Otra entrada al tema y más vinculado con la participación de los jóvenes puede organizarse a partir de la lectura del siguiente texto:

"La diferencia entre una democracia y un autoritarismo es que en la democracia somos políticos todos. Es por esto que alarma oír hablar de lo malos que son los políticos, de lo corruptos que son, y uno dice: querrá usted decir que nos pasa a todos, porque si los políticos son corruptos, lo son porque nosotros dejamos que lo sean, porque fracasamos en nuestra propia tarea política que es el elegirlos, sustituirlos, controlarlos, vigilarlos y, en último término, presentarnos como candidatos, como una mejor alternativa frente a ellos; [...] porque todos en una democracia somos políticos, y no hay más remedio que serlo. Lo fastidioso de la democracia es que nos obliga a tener que preocuparnos siempre por la cuestión política, y para eso hay que aprender a participar en la gestión pública de las cosas; no a dejarlas en las manos de los sabios, los técnicos, de los que vienen de fuera a resolver las cuestiones."

Fuente: Savater, Fernando, *Ética y ciudadanía*, Caracas, Monte Ávila, 1999, pp. 182-183.

El texto puede ser un recurso para iniciar un debate e incentivarlo a través de emplear algunas de las siguientes preguntas: ¿en qué se basa el autor para afirmar que todos somos políticos en una democracia?, ¿en qué sentido se usa el término 'política' en este

texto?, ¿están de acuerdo con las afirmaciones de Savater? ¿Qué piensan ustedes sobre la situación de los jóvenes en cuanto "políticos"?

9º año, tercer ciclo EGB

Eje: Las sociedades en el espacio.

Item: Variación de las exportaciones de algunos bloques económicos americanos entre 1996 y 1997 en (%)

Bloque	Comercio intrarregional	Comercio A todo el mundo
Mercosur	19,9	9,8
NAFTA	13,4	10,1
Grupo de los Tres (Colombia, México, Y Venezuela)	23,7	14,7

Fuente: BID, citado por la Nación, 14/8/98

Los países que integran los diferentes bloques económicos comercian con otros bloques y países del mundo, y también comercian entre ellos, en forma intrarregional.

De los bloques económicos que aparecen en el cuadro, el MERCOSUR es el bloque donde:

- A- menos creció el comercio a todo el mundo.
- B- Menos creció el comercio intrarregional.
- C- Más creció el comercio a todo el mundo
- D- Más creció el comercio intrarregional.

Competencia requerida: Interpretación - Exploración

Contenido: La Argentina en el MERCOSUR.

Operación requerida y evaluada: Interpretación de las relaciones entre los distintos bloques económicos regionales -en un contexto de integración y de múltiples interrelaciones- a partir del análisis del flujo de las transacciones comerciales en un determinado período.

Apreciación de las respuestas obtenidas:

Los alumnos Pueden	Interpretar información utilizando no más de una variable en gráficos, cuadros, tablas o textos.
Los alumnos muestran dificultades para	Reconocer hechos y conceptos que requieren realizar inferencias a partir de datos provistos por cuadros, gráficos, tablas o textos. Interpretar información relacionando dos o más variables que aparecen en gráficos, cuadros, tablas o textos.

PROPUESTA PEDAGÓGICA

Consideraciones didácticas:

La resolución correcta de este ítem requiere de la comprensión lectora y el manejo de los contenidos referidos a la dinámica de los flujos económicos, financieros y tecnológicos en la interacción de los mercados, su carácter especulativo y sus impactos en la región y en cada Estado Nacional.

La información que resalta en el ítem debe constituir un componente más en el abordaje del MERCOSUR, el que se entiende como parte de los procesos de integración regional contemporáneos que si bien cuenta con ciertos antecedentes históricos, esta vez, es promovido por las transformaciones de la relación entre capital y trabajo, que

promueve la intervención del Estado cada vez menos en un contexto de reestructuración capitalista.

El sistema capitalista ha profundizado su mundialización, provocando cambios entre otros, en los mercados nacionales al punto que se han difuminado las diferencias de otrora entre aquellos dando lugar a los procesos de integración y de múltiples relaciones, donde las turbulencias en un mercado pueden afectar inmediata y severamente a otro ubicado en otra parte del globo terrestre, fenómeno que se conoce como globalización.

Los diseños curriculares del Tercer Cielo de la EGB proponen para el abordaje de la organización económica y política del territorio, la caracterización del actual proceso de globalización y el análisis de la conformación de bloques económicos regionales, con especial referencia al Mercosur. Esto ocurre no sólo en virtud del "mandato" curricular sino porque, para comprender y explicar los actuales procesos de reorganización del espacio a escala nacional, regional y mundial, necesariamente se deben abordar los cambios económicos, políticos y sociales que se vienen desarrollando a escala planetaria en el contexto de la reestructuración capitalista y que tienen como una de las estrategias privilegiadas la asociación entre países.

Para su comprensión y para avanzar en el estudio de los problemas de desarrollo que comparten los países de la región es necesario revisar los marcos disciplinares y pedagógicos en los cuales se sustentan nuestras prácticas docentes a la hora de enseñar estos temas.

Se sugiere en relación al ítem evaluado considerar los temas siguientes y los procesos histórico-espaciales en el que estas cuestiones adquieren significado:

- Régimen de acumulación posfordista.
- Proceso de reestructuración en América Latina.
- Principales problemáticas socio-económicas de la región.
- Las economías regionales en el marco de las transformaciones del sistema económico global.
- Consecuencias territoriales
- Mercosur: espacio, territorio y lugar:

- Los grandes ambientes regionales y los impactos ambientales derivados de la apropiación de los recursos naturales por las sociedades humanas.
- Las poblaciones y sus características socioculturales: diversidad étnica y cultural, situaciones sociales comunes.
- Calidad de vida y problemas sociales implícitos: los problemas sociales (vivienda, salud, trabajo, educación y ambiente) a escala nacional y regional.
- Flujos económicos, financieros y tecnológicos: la interacción de los mercados, su carácter especulativo y sus impactos en la región y en cada Estado Nacional.
- Sistemas de ciudades, redes de transporte y de comunicación: hacia un nuevo sistema urbano del Mercosur. Innovaciones tecnológicas y competitividad de las redes de transporte.
- La gestión territorial: consensos y conflictos. El papel del Estado en la formulación de políticas de desarrollo territorial.
- La inserción del Mercosur en América Latina y en el mundo.

Sugerencias para trabajar este tema

Actividades:

A) Esta actividad pone a disposición de los alumnos datos para organizar en cuadros, tablas o gráficos información sobre aspectos económicos productivos del MERCOSUR.

Armar pequeños grupos

Consigna: Organizar la siguiente información en una tabla/cuadro/gráfico con su título, subtítulo y leyenda apropiados a la situación.

MERCOSUR:

Ganadería: 23 % del Stock de ganado vacuno del mundo.

3^{er} Exportador mundial.

Agricultura: 34 % de la producción de soja y 35 % de la producción de café a nivel mundial. 2^{do} Exportador mundial de maíz y semillas de oleaginosas.

Alimentos: 1^{er} Exportador de aceite de soja, café, azúcar, aceite de girasol y jugo de naranja y limón a nivel mundial.

Industria: 28 % de la producción de aceite de soja del mundo

(Fuente: Fundación Círculo de Montevideo)

En este caso, podemos intentar que los alumnos lleven a cabo la interpretación de la tabla o de la forma que eligieron para representar la información considerando como eje a la *inserción del MERCOSUR a las condiciones actuales de la economía mundial* y remitiéndose a otro tipo de información bibliográfica para ampliar y fundamentar esta interpretación.

B) Para el tratamiento del Mercosur los docentes por lo general recurrimos a información que excede el ámbito de los libros de texto. Esta información se inclina, incluido estos últimos, a aspectos comerciales reforzando el énfasis puesto sobre la dimensión comercial o económica del proceso de integración que recalcamos es también importante incorporar en los análisis sobre la temática en cuestión pero integrada junto a las otras dimensiones de la realidad social.

En este caso proponemos trabajar un texto periodístico que nos acerca a los problemas sociales, laborales, políticos, ambientales y culturales que enfrentan los países socios.

Los nuevos costos laborales en Argentina

Las empresas y los costos laborales, en el marco de las presiones y disputas entre el sector empresarial y sindical, son analizados en el siguiente trabajo por Andrea Mac Donald. Los nuevos costos laborales en Argentina afectan no sólo a los trabajadores sino también a los empresarios, librados entre su restricción presupuestaria a nivel salarial y (trabajadores) como también desde su maximización de beneficios. La pregunta que queda planteada es en qué forma podrían llegar las empresas a mantener el nivel de producción sin que esto se traduzca en un aumento de costos.

Los aumentos de salarios como presiones de los costos laborales

Varios son los factores que están en juego en el marco de los aumentos de salarios reclamados por los sindicatos en la recomposición salarial de los trabajadores, frente a los aumentos de precios en la canasta de bienes y servicios.

Uno de los primeros factores serían la estabilidad del consumo y el curso normal de la inflación quizás como detonantes si los mismos se desestabilizaran en el marco económico

y jurídico. Si bien han existido acuerdos del oficialismo con los sectores sindicales, estableciendo un techo del 10,5% del incremento salarial, no es suficiente para destrabar aún las paritarias, ya que muchas de ellas se encuentran congeladas o ausencia de diálogo con los empresarios

Ello nos llevaría a pensar que una de las presiones que pueden ejercer los sindicatos es impulsar a los trabajadores al ejercicio del derecho de huelga establecido en el artículo 14 bis cuando dice: "Quedan garantizados a los gremios concertar convenios colectivos de trabajo, recurrir a la conciliación y al arbitraje; el derecho de huelga...". Debemos tener en cuenta, que el derecho de huelga ha sido definido como el cese de tareas concertado colectivamente por los trabajadores con el fin de presionar a sus empleadores y obtener mejoras en las condiciones de labor.

KRITZ considera que "los sindicatos tienen una capacidad de negociación muy fuerte frente a las empresas porque estamos frente a una situación de casi pleno empleo en el sector privado formal".

Las empresas y los costos laborales – presiones y disputas en el marco salarial

Los costos laborales afectan también a las empresas ya que existen presiones y disputas en el marco salarial. Si bien existe un techo de negociación en la materia, algunos consideran que la intervención del oficialismo en los acuerdos salariales sería quizás un mal necesario cumpliendo el rol de regulador en los mismos.

FUNES de RIOJA, considera que "las metas porcentuales acordadas en presencia del Gobierno son mayores a las que se pensaba, ese es el gran defecto. La virtud reside en que se abre la posibilidad de anclar la negociación y evitar mayor conflictividad". Se ha considerado que las empresas podrían absorber un aumento salarial de hasta el 11 % sin pasarlo a los precios. Ello nos llevaría a plantearnos el interrogante de si dichos aumentos salariales no afectarían a los precios de los bienes y servicios.

Estamos de acuerdo en que los aumentos salariales significarían una recomposición salarial de importancia para los trabajadores, pero también sabemos que las empresas buscan siempre la maximización de beneficios. Sin aumento de costos, la pregunta es cómo podrían llegar a mantener el nivel de producción.

3/5/2007 | **Andrea Fabiana Mac Donald**

www.mercosurabc.com.ar

LA ETERNA ESCALADA DEL CONFLICTO DE LAS PAPELERAS

Como si fuera un videogame Opinión

Por Mario Wainfeld

Las plantas se siguen construyendo. La bronca crece en ambos países. Las negociaciones se empantan y Argentina considerará abierta la vía del reclamo ante la Justicia. Sus riesgos y límites. El largo inventario de los reproches mutuos. Las posibles vías de acuerdo, los ripios. La lógica que debería existir y su necesidad, contrarreloj.

El más grave conflicto internacional que afronta Argentina, ese que la encona con el país menos indicado del mundo, transita su peor momento. La Comisión Binacional (CB), grupo de trabajo conjunto, se encamina irremediablemente hacia un fracaso estrepitoso que distrajo meses. La exasperación de las respectivas sociedades civiles crece. El debate acerca del Mercosur forma parte del entripado y desnuda que hay allí más deudas que avances. Por si éramos pocos, apareció Greenpeace. ¿Buenas noticias? Ninguna muy específica, salvo suponer que, dado el punto a que escalan las dificultades, casi no queda otra que empezar a bajar. Habrá conversaciones internacionales en la semana que empieza. Entrarán a tallar funcionarios de uno y otro país menos desgastados en estas semanas con demasiada crispación. Pero lo que falta (templanza mutua y una propuesta sensata que contemple intereses contradictorios) sigue en borrador. Hasta que aparezcan y logren un piso de consenso será imposible que Néstor Kirchner y Tabaré

Vázquez dialoguen sobre las papeletas que han encrespado las dos orillas del río Uruguay.

El gobierno argentino acumula rezongos contra el uruguayo. "Tabaré no ayuda", masculla Néstor Kirchner hace rato con creciente asiduidad ante oídos fieles y ese diagnóstico corrobora otras observaciones desde el terreno.

La CB que comenzó hace 6 meses, tuvo el 18 su penúltima reunión y el 30 tendrá la final (ver páginas 2 y 3). Habrá dos informes, uno por país, y las disidencias no terminarán ahí. Argentina se apresta a interpretar que esa instancia es la faz negociadora previa que exigen las reglas legales vigentes para habilitar a una de las partes para llevar una controversia a tribunales internacionales. Uruguay, claro, niega que haya controversia. Consiguientemente le negará a la CB ese rango de mediación previa y (casi seguro) propondrá que se prorrogue su funcionamiento. Algo que (más que seguro) los argentinos rehusarán.

Acusaciones mutuas

Los argentinos endilgan a los uruguayos una recurrente política de hechos consumados. Las obras se comenzaron sin consultar, fustigan, y esgrimen uno de sus argumentos legales más sólidos. Contra lo que dicen los orientales, las papeleras no podían implantarse sin negociaciones previas. Dado que el río Uruguay es, en jerga del estatuto legal aplicable, un "recurso internacional compartido" la consulta y el consenso eran (son) ineludibles. "Nunca nos escucharon, siempre nos durmieron. Les auguramos que la protesta en Entre Ríos crecerá, pensaron que eran fuegos artificiales de la campaña electoral. Ahora siguen dándole largas sin prodigar un gesto, una suspensión de las obras", reseñan a metros del despacho de Kirchner.

Extraído de Diario Página 12, 22 de enero de 2006.

Indique que situaciones problemáticas se plantean en cada caso

Luego, proponga que formulen grupalmente algunas hipótesis en relación con los problemas sociales, culturales y ambientales que comparten el conjunto de países del Mercosur en relación con el tema seleccionado.

Proponga a sus alumnos realizar una pequeña investigación acerca del tema seleccionado, pidiéndoles que tengan en cuenta los problemas anteriormente mencionados. Los resultados deberán ser comunicados en un breve informe.

3° año, Fin del Polimodal

Item: En nuestro país, tienen derechos políticos:

- A. Todos los habitantes.
- B. Todos los ciudadanos.
- C. Todos los nativos.
- D. Los mayores de 18 años.

Competencia requerida: Reconocimiento de conceptos

Contenido: Deberes y Derechos

Operación requerida y evaluada: identificación de características de nuestra forma de gobierno en relación a los Derechos.

Aproximación de las respuestas obtenidas

Los alumnos Pueden	Reconocen hechos y conceptos Seleccionar y producir respuestas que impliquen recuperar información extratextual e incorporarla en contextos sociales y/o disciplinares significativos
Los alumnos muestran dificultades para	Reconocer hechos y conceptos sobre Democracia, Derechos, Ciudadanía Seleccionar y producir respuestas que impliquen recuperar información extratextual e incorporarla en contextos sociales y/o disciplinares significativos sobre democracia como sistema de gobierno y como forma de vida

PROPUESTA PEDAGÓGICA

Consideraciones didácticas:

La resolución correcta de este ítem requiere de la comprensión lectora y el manejo de conceptos que remiten a la organización social y dimensión política de las Ciencias Sociales. Específicamente requiere de los conocimientos sobre los derechos fundamentales contenidos en la Constitución Nacional Argentina.

La dimensión de lo político se juega tanto en espacios públicos generales como en ámbitos cotidianos y cercanos a los alumnos. Por ello, el trabajo con los conceptos y las propuestas de actividades deben intentar acercarse a ambos niveles. La escuela puede cumplir un papel muy importante en la socialización de los jóvenes de hoy, en la perspectiva de lograr una óptima calidad como sujetos ciudadanos en el marco de los cambios sociopolíticos y culturales de las nuevas realidades, y de las demandas que estas tienen para la formación de las nuevas generaciones.

Tal como se ha planteado, en la actualidad, la educación puede cumplir un papel importante en la formación de sujetos para que logren la capacidad de trascender la democracia representativa, (mediante la cual la población ha delegado el poder y la capacidad de decisión), para que ellos mismos puedan asumir sus derechos, deberes y responsabilidades, haciendo uso de los espacios y mecanismos de participación contemplados en la democracia participativa, y a su vez validándolos con base en la aplicación de los diferentes instrumentos de legitimación de los derechos.

Se recomienda trabajar el concepto de ciudadanía. Considerando que la ciudadanía es garantía de los derechos, deberes y responsabilidades de las personas.

Sugerencias para trabajar este tema

Actividades:

Confeción de una Guía de Análisis

Organizar pequeños grupos para su elaboración.

De acuerdo a la Constitución Nacional:

- ¿Cuál es la forma de gobierno que adoptó la República Argentina?
- ¿Puede el pueblo ejercer en forma directa el gobierno? Que establece la Constitución.
- ¿Qué forma de participación popular prevé?
- ¿Qué otras formas de consulta popular prevé la Constitución Nacional desde 1994?
- ¿Qué dice el artículo 37 acerca de los derechos?

- Leer y comentar los artículos 39 y 40 de la Constitución Nacional.
- ¿Qué relación hay entre estos últimos y los derechos políticos?

Una vez revisada la guía, aclarados y precisados los conceptos por parte del docente sumar los siguientes fragmentos de textos con el fin de que los alumnos puedan analizar situaciones cotidianas con conocimientos acerca de normas, derechos y deberes elementales.

Organizar un debate considerando los siguientes ejes posibles de discusión:

¿Qué son los derechos políticos? ¿Existen otras formas de participación política?

Los límites de la democracia.

Los retos del país con respecto a la juventud.

La ciudadanía y sus implicaciones en los asuntos de la vida escolar

TEXTOS:

“A diferencia de otros seres, vivos o inanimados, los hombres podemos inventar y elegir en parte nuestra forma de vida. Podemos optar por lo que nos parece bueno, es decir, conveniente para nosotros, frente a lo que nos parece malo e inconveniente. Y como podemos inventar y elegir, podemos equivocarnos, que es algo que a los castores, las abejas y las termitas no suele pasarles. De modo que parece prudente fijarnos bien en lo que hacemos y procurar adquirir un cierto saber vivir que nos permita acertar. A ese saber vivir, o arte de vivir si se prefiere, es a lo que llamamos ética”.

Fernando Savater: *Ética para Amador* (fragmento)

“En principio, se considera que uno de los retos del país con respecto a la juventud, es que la escuela se asuma como un escenario de la socialización, en el cual los esfuerzos académicos se orienten a la formación de ciudadanos reflexivos, críticos, deliberantes y creativos. El desarrollo temático del fenómeno de la ciudadanía se hace desde dos aspectos: inicialmente se tratan las implicaciones teórico conceptuales con base en las cuales se concibe el fenómeno de la ciudadanía, y luego las posibilidades de aplicarlas a la vida escolar. La conceptualización sobre el fenómeno de la ciudadanía se apoya en los planteamientos de José Gimeno Sacristán y de otros autores, a partir de los cuales se propone pensarlo como algo que tiene que ver con los siguientes asuntos: • La ciudadanía es una construcción histórica. • La ciudadanía como una forma de ejercer la socialidad. • La ciudadanía como resultado de las acciones humanas. • El marco de la ciudadanía es una sociedad jurídica y determinada. • La ciudadanía es garantía de los derechos y los deberes de las personas. • La ciudadanía reconoce en las personas la posesión de capacidades y posibilidades. • La ciudadanía involucra lo individual y lo colectivo. • Existen diversas formas de ser ciudadanos. Luego del análisis de estos elementos, se plantean diversos puntos de vista orientados a proponer la manera como la escuela puede ser uno de los escenarios de formación ciudadana. La inquietud que orienta la reflexión se puede sintetizar en la siguiente pregunta: ¿Qué posibilidad tiene la educación institucionalizada de contribuir a la formación de ciudadanos?”.

Castillo García, José Rubén. **La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible**. En Revista de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 1, Nro. 2. CINDE, Colombia, 2003.

Podemos decir, en este mismo sentido, que actualmente, a cincuenta años de la Declaración Universal de Derechos Humanos, hoy todo el mundo se da cuenta de que esa declaración (que en gran medida repite simplemente la Declaración de los Derechos del Ciudadano de la Revolución Francesa o el *Bill of rights* de la revolución norteamericana o los derechos fundamentales contenidos en el artículo 14 de la Constitución de la República Argentina) es, en última instancia, el conjunto de derechos básicos morales que permiten que una sociedad se desarrolle como una sociedad democrática. Se trata del anverso y el reverso de una misma situación. No hay democracia si no hay en su base un conjunto de principios éticos fundamentales, que no solamente garantizan sus derechos a cada ciudadano sino que son también los que de alguna manera imponen a las personas un conjunto de deberes para con los otros ciudadanos. De igual modo, la democracia es una de las condiciones indispensables para la vigencia de esos derechos.

Entrevista a Osvaldo Guariglia "Reflexiones sobre la Ética" En Educar

Bibliografía general:

BURKE, Peter, 1993, **Formas de hacer Historia**. Madrid, Alianza.

FERNÁNDEZ SEGURA, J. y otros, 1987, **Del presente al pasado**. Madrid, Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra.

FINOCCHIO, Silvia, 1993, **Enseñar Ciencias Sociales**. Buenos Aires, Troquel/FLACSO.

FRASER, Nancy, 2000, "Reconsiderando la esfera pública: una contribución a la crítica de la democracia existente" En **ENTREPASADOS**, N° 11, Buenos Aires.

GUREVICH, Raquel, BLANCO, Jorge y Otros, 1997, **Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada**. Buenos Aires, AIQUE.

PAVETTO, Susana y ALONSO, Luciano, 1992, **Módulo 1. La Construcción del tiempo**, Universidad Nacional del Litoral.

Recomendaciones metodológicas para la Enseñanza. 3er Operativo Nacional de Evaluación. Ciencias Sociales. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.

ROMERO, L.A., 1996, **Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B.**, Buenos Aires, Aique.

SAAB, Jorge y CASTELLUCCIO, Cristina, 1991, **Pensar y hacer historia en la escuela media**. Buenos Aires, TROQUEL.

VARELA, B., 1999, **Las Ciencias Sociales en la escuela. De la producción del conocimiento a la transposición didáctica**. Buenos Aires, Ediciones PROCIENCIA.

Para profundizar aún más el estudio de los temas disciplinares que involucra cada ítem evaluado, el docente podrá consultar alguna de las siguientes obras:

BOBBIO, Norberto, 1987, *La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento político*, FCE.

BOBBIO, Norberto, 1989, *Liberalismo y Democracia*, México, FCE.

CANDIA, José Miguel, 2004, "América latina: crisis del trabajo y nuevas formas de representación popular" En *Sociohistórica. Cuadernos del CISH* Universidad Nacional de la Plata, La Plata.

CAVAROZZI, Marcelo, 1996, *Autoritarismo y Democracia (1955-1983)*, CEAL, Buenos Aires.

CASO, F., GUREVICH, R. y I. MONTENEGRO, *Geografía General. Espacios y sociedades del mundo contemporáneo*, Buenos Aires, Ed. Aique, 1995.

CICCOLELLA, P. y otros (comp.), 1994, *Integración latinoamericana y territorio. Transformaciones socio-económicas, políticas y ambientales en el marco de las políticas de ajuste*, Buenos Aires, Instituto de Geografía, UBA.

CHERESKY, Isidoro, 1999, ¿Hacia una nueva ciudadanía en la Argentina? En *Nueva Sociedad* N° 159, Buenos Aires.

DE MATTOS, C., HIERNAUX, D. Y RESTREPO, D. (comps.), 1998, *Globalización y territorio. Impactos y perspectivas*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.

GALLOPIN, G. (comp.), 1995, *El futuro ecológico de un continente. Una visión prospectiva de América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica.

GIARRACA, N Y CLOQUELL, S., 1998, *Las agriculturas del Mercosur. El papel de los actores sociales*, Buenos Aires, La Colmena.

GARCÍA CANCLINI, N., 1995, *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo.

GARCÍA DELGADO, D., 1998, *Estado Nación y globalización. Fortalezas y debilidades en el umbral del tercer milenio*, Ariel, Buenos Aires.

HABERMAS, J., 1998, *Sobre el derecho y el Estado democrático de Derecho en términos de teoría del discurso*, Madrid, Trotta.

Le Monde Diplomatique (publicación mensual) Argentina.

MARTÍNEZ, V M. y PUIG, J., *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Barcelona, Ed. GRAO, 1994.

ROMERO, Luis Alberto, 2004, *Sociedad democrática y política democrática en la Argentina del siglo XX*, Universidad nacional de Quilmas, Buenos Aires.

SAGUES, Néstor Pedro, 2000, *Introducción a la Constitución de la Nación Argentina*, Buenos Aires, Astrea.

Ciencias Naturales en el Nivel Polimodal

Los contenidos del área de Ciencias Naturales aluden al conocimiento científico de las disciplinas que la integran, entre otras: biología, física, química, geología y astronomía. Cada una de estas disciplinas dispone de un cuerpo teórico de conocimientos que le dan coherencia interna. Entre ellas comparten un objeto de estudio general: procesos y fenómenos del universo natural.

Enseñar ciencias naturales en la EGB y en el Nivel Polimodal implica, entre otros aspectos, establecer puentes entre el conocimiento, tal como lo expresan los científicos a través de textos, y el conocimiento que pueden construir los estudiantes. Para conseguirlo es necesario «reelaborar el conocimiento de los científicos» de manera que se pueda proponer a los estudiantes dicho conocimiento, en las diferentes etapas de su proceso de aprendizaje. Esta reelaboración no se puede reducir a meras simplificaciones sucesivas y constituye el campo de estudio de la llamada «transposición didáctica».

En los docentes hay una tendencia a pensar que se está enseñando la ciencia «verdadera» y que hay una sola forma de llevar a cabo la transposición didáctica, la cual se deduce de la propia ciencia. Pero lo cierto es que antes de ser expuesto al alumno, el conocimiento se ha transformado a lo largo de un complejo proceso.

La idea de integración, como criterio didáctico para superar la descontextualización y acercar el conocimiento científico a la problemática de la vida cotidiana supone organizar los contenidos alrededor de conceptos y principios generales comunes a diferentes disciplinas científicas: conceptos estructurantes.

Por otro lado, esta forma de abordaje de los contenidos permite realizar una enseñanza espiralada en que cada núcleo puede ser abordado en cada etapa del aprendizaje con diferente grado de profundidad. Es decir, se va «complejizando» el modelo explicativo de las ciencias en forma gradual.

Esto requiere de un trabajo conjunto de los docentes de los distintos ciclos dentro de una institución. Es indudable que si se quiere avanzar en un proyecto educativo que esté asociado a una práctica pedagógica más rica y reflexiva dentro del área de las Ciencias Naturales.

La enseñanza es una acción intencional que se propone conseguir metas que abarcan múltiples dimensiones, entre las cuales es posible mencionar:

- Una dimensión disciplinar: vinculada con la adquisición de conceptos y teorías; por ejemplo conocer la naturaleza corpuscular de la materia, comprender los cambios asociados con el crecimiento de los seres vivos, interpretar la ruta de la materia y la energía en determinados fenómenos, etcétera.
- Una dimensión de procesos: donde predominan el dominio sobre técnicas, métodos o procedimientos necesarios para comprender más adecuadamente los fenómenos naturales y tecno-naturales; por ejemplo, utilizar un mechero, realizar un análisis crítico, formular hipótesis, establecer relaciones, diseñar un experimento, etcétera..
- Una dimensión de actitudes: referida a la internalización de conductas esperables para el campo de la enseñanza de las Ciencias Naturales; respeto por las personas y la naturaleza, valoración de la ciencia, escuchar a los otros, conciencia del valor del hábitat, mayores niveles de autonomía, etcétera.

Algunos autores, como por ejemplo Olivares Jiménez (1995), consideran también otras dimensiones en las cuales se entrecruzan, a su vez, las dimensiones ya citadas y que resulta interesante conocer porque destacan algunos aspectos poco reconocidos de la enseñanza de las ciencias. Ellas son:

- Una dimensión de contexto: asociada al sentido de la actividad científica en su aplicación a la vida diaria y a las interacciones con la tecnología y la sociedad; en nuestro caso, por ejemplo, interpretar el efecto del uso de las combustiones sobre la dinámica atmosférica y tomar decisiones personales que atenúen su efecto, etcétera.
- Una dimensión metacientífica: que promueva la comprensión de los procesos de evolución del pensamiento científico que sustentan el campo disciplinar químico; por ejemplo, conocer el desarrollo histórico de diversos conceptos científicos analizados en sus propios contextos de producción y la reflexión sobre las repercusiones sociales y en otros campos del conocimiento que ese desarrollo implicó.

Una de las preocupaciones básicas de la tarea en la enseñanza del área de Ciencias Naturales tiene que estar vinculada con la evaluación.

Saber evaluar es una competencia más, dentro de las necesarias para la implementación de una práctica de enseñanza significativa para los alumnos.

Esta, tendrá en cuenta la selección de los contenidos, los modos de organización de la tarea, la propuesta de actividades, la enseñanza en o fuera de contextos CTS, y, obviamente, en la forma de encarar la problemática de la evaluación.

Este análisis crítico, realizado para cualquiera de los niveles educativos, permite advertir la necesidad de un profundo replanteo de las funciones, prácticas, concepciones, metodologías y formas de la evaluación en el área de Ciencias Naturales en todos los ciclos de nuestro sistema educativo.

9° Año, Tercer ciclo EGB

Diálogo: El mundo Físico

Ejemplo de ítem para el Nivel Bajo.

La corriente eléctrica se debe a un desplazamiento de:

- A. Electrones
- B. Protones
- C. Iones positivos
- D. Iones negativos

Capacidad Requerida: Comprender y aplicar conceptos

Contenido: Formas de energía: Térmica, Mecánica y Eléctrica

Operación requerida y evaluada: Reconocer y evocar información sobre la corriente eléctrica.

Apreciación de las respuestas obtenidas

Los alumnos pueden	Reconocer y evocar información Comprender y aplicar conceptos. Resolver problemas sobre corriente eléctrica
Los alumnos muestran dificultades para	Comprender y aplicar conceptos para analizar situaciones referentes a corriente eléctrica. Resolver Problemas

Propuestas Pedagógicas

Consideraciones Didácticas

La corriente eléctrica es muy dañina para el cuerpo humano debido a que el cuerpo es muy buen conductor de electricidad. La corriente eléctrica puede causar daño al cuerpo de varias maneras:

- Paro cardíaco debido al efecto de la electricidad sobre el corazón.
- Destrucción masiva de los músculos por el paso de la corriente a través del cuerpo.
- Quemaduras térmicas por el contacto con la fuente de electricidad.

El cuerpo humano es un buen conductor de electricidad y el contacto directo con una corriente eléctrica puede ser fatal. Aunque algunas quemaduras puedan parecer menores, es posible que haya daños internos graves, sobre todo en el corazón, músculos y el cerebro.

Alrededor de 1.000 personas mueren anualmente a consecuencia de un shock eléctrico.

Las consecuencias de un shock eléctrico en un individuo dependen de la intensidad del voltaje al cual estuvo expuesta la persona, la ruta de la corriente a través del cuerpo, el estado de salud de la víctima y la rapidez y precisión del tratamiento.

Una corriente eléctrica puede causar lesiones de tres tipos:

- Un paro cardíaco debido al efecto eléctrico en el corazón.
- Destrucción masiva de los músculos por la corriente que pasa a través del cuerpo.
- Quemaduras térmicas por el contacto con la fuente eléctrica.

Causas

- Cuando los niños pequeños muerden o mastican un cable eléctrico o insertan objetos en un interruptor de corriente
- Contacto accidental con partes descubiertas de conexiones o artefactos eléctricos
- Relámpagos
- Irradiaciones de arcos eléctricos de líneas de alto voltaje

- Maquinarias o exposiciones ocupacionales a la electricidad
- Contacto accidental con partes expuestas de electrodomésticos o alambres

Sugerencias para trabajar este tema

Actividades

Empecamos por la base del mundo de la electricidad: La Ley de Ohm. En la escuela nos enseñan esta sencilla fórmula, $I=V/R$, donde I es la intensidad de corriente que circula por un circuito eléctrico, V es la diferencia de potencial eléctrico entre los extremos del circuito (más conocida como tensión, o voltaje), y R es la resistencia eléctrica del circuito. Al explicar esta fórmula, el profesor hace el clásico dibujo de un sencillísimo circuito, consistente en una pila y una resistencia unidas por un par de cables. La pila proporciona una tensión fija y constante, y la intensidad de corriente viene determinada por la resistencia que coloquemos.

Una vez entendido esto, imaginemos que simplemente conectamos unos cables a algún objeto metálico (una valla, una puerta, lo que sea). Las fuentes de alimentación del mundo real (como un enchufe), normalmente proporcionan una tensión más o menos constante (puede ser alterna o continua, pero eso no nos importa a hora). Eso quiere decir que tenemos un circuito como el del dibujo de la escuela: una fuente de tensión y una resistencia, de forma que la corriente está determinada por esos dos parámetros (en realidad, la fuente de alimentación también tiene una resistencia interna, pero se puede considerar que está en serie, y que simplemente se suma a la exterior). Como el objeto es metálico, la resistencia eléctrica del circuito sería muy baja, por lo que la corriente sería muy alta. Este invento, así montado, no nos serviría de mucho.

¿Por qué?

Bien, en la escuela se enseña también lo que ocurría al conectar varias resistencias entre sí. Básicamente, hay dos formas de hacerlo: en serie y en paralelo. Dos resistencias en serie se conectan una detrás de otra, de forma que son atravesadas por la misma intensidad de corriente, y tienen distinta tensión en sus extremos. Dos resistencias en paralelo se conectan una al lado de la otra, de forma que el cable se bifurca, y son atravesadas por distinta corriente, y tienen la misma tensión en los extremos. Si una persona toca el

objeto, sería como si pusieramos una nueva resistencia en paralelo. La persona no sería atravesada por la misma corriente que circula por el objeto, sino por otra con una intensidad menor. ¿Cómo de menor? Mirando la fórmula de la Ley de Ohm, comprobamos que la corriente que atraviesa una resistencia (sea nuestro cuerpo, o un trozo de metal) es siempre igual al valor de la tensión (entre los extremos que estemos considerando) dividido por el valor de la resistencia. Esto quiere decir que con la misma tensión aplicada, una resistencia 10 veces mayor que otra, será atravesada por una corriente de intensidad 10 veces menor. En nuestro caso, la persona sería atravesada por una corriente cuya intensidad sería tantas veces menor que la del objeto, como tantas veces mayor sea la resistencia eléctrica.

Y cuánto es eso? Bueno, es bastante difícil de cuantificar. La resistencia del cuerpo humano es bastante variable. Además hay que tener en cuenta que la resistencia de cualquier objeto, no sólo depende del material, sino de su geometría. Un cable largo y estrecho ofrece más resistencia que uno corto y ancho. Así que habría que considerar muchos factores (incluso si se toca con una mano o con dos). Pero podemos asegurar sin miedo a equivocarnos que la corriente que atravesase a la persona sería mucho menor que la que atravesase el objeto (salvo en circunstancias extraordinarias).

Por tanto, si queremos que la persona sea atravesada por una corriente de intensidad considerable, la corriente que atravesase el objeto debería muy grande. Y en este caso, o bien el objeto se calienta mucho (de hecho, así es como funciona una bombilla), o bien la fuente de alimentación que utilicemos no puede proporcionar tanta corriente. Si utilizamos una toma de una vivienda, posiblemente hagamos saltar el automático, ya que la corriente superaría a la permitida por el limitador.

Así que si queremos dar un sacudón eléctrico al que toque el objeto, debemos hacerlo de otra manera. Básicamente, lo que necesitamos es un circuito abierto, de forma que cuando una persona toque dos extremos del circuito, lo cierre y sea atravesado por la corriente. Una forma sencilla de asegurarnos que la víctima cierre el circuito es utilizando el propio suelo. Si disponemos de un suelo conductor, bastaría con conectar uno de los cables a éste, y el otro al objeto trampa. Cuando una persona toque el objeto (que debería estar aislado del suelo), recibirá una descarga.

Ya, pero ¿y si el suelo no es conductor? Pues siempre podemos poner algún objeto conductor de forma disimulada, como una esterilla del material adecuado. ¿Y una valla en el campo? ¿No contaría mucho poner una alfombra junto a ella? sí, pero no es necesario. La tierra conduce la electricidad. No tan bien como un cable, pero sirve. Por supuesto, la valla debe estar aislada eléctricamente del suelo de alguna manera.

¿Y si la persona usa suelas de goma? Pues entonces tendremos un problema, ya que la persona no recibirá la descarga deseada. Puede solucionarse en parte aumentando mucho la diferencia de potencial entre el objeto y el suelo, ya que no existen aislantes perfectos (al igual que no existen conductores perfectos), pero entonces tendríamos que mejorar el aislante de nuestra propia trampa, y contar con una fuente de alimentación capaz de proporcionarnos la tensión y la corriente necesaria (si la persona no lleva suelas de goma, la corriente sería muchísimo mayor).

Esto no evitaría que en el caso de una valla, alguien con previsión intentara trepar por ella sin tocar el suelo, saltando hacia ella y agarrándose fuertemente. Mientras no toque la valla y el suelo a la vez, estará a salvo. Podemos solucionar este inconveniente diseñando la valla en forma de alambres paralelos, que no se toquen, de modo que cada alambre tenga una tensión diferente (tal vez, de forma alterna). Sin embargo, una persona que conozca la disposición de la valla, podría saltar y agarrarse sólo a los alambres que no tengan diferencia de potencial entre sí, evitando ser electrocutado.

Pero ya nos estamos desviando el tema original. No es mi intención enseñar a nadie a electrificar una valla, sino poner de manifiesto un error algo recurrente: electrificar un objeto conectándole los dos extremos de un circuito.

3° Año Nivel Polimodal

Bloque: El mundo Físico

Item

Para minimizar los riesgos de recibir una descarga eléctrica al tocar un artefacto eléctrico defectuoso conviene:

- A) Aislar el artefacto de su contacto con tierra
- B) Conectar su carcasa metálica a tierra
- C) Aislar el cable que va al tomacorriente
- D) Conectarse uno mismo a tierra antes de tocarlo.

Capacidad Requerida: Comprender y aplicar conceptos

Contenido: Energía Eléctrica

Operación Requerida y evaluada: Interpretación de la información obtenida en los instructivos asociados a los artefactos eléctricos.

Apreciación de las respuestas obtenidas

Los alumnos pueden	Reconocer y evocar información sobre contenidos. Comprender y aplicar conceptos referidos a energía eléctrica
Los alumnos muestran dificultades para	Reconocer y evocar información sobre contenidos Comprender y aplicar conceptos Resolver problemas.

Propuesta Pedagógica

Consideraciones Didácticas

Es de suma importancia entender que en el medio que nos circunda ocurren distintos fenómenos físicos y químicos a los cuales el docente debe resignificar ya que representan una herramienta muy útil para evocar información sobre contenidos referidos a energía eléctrica y para promover en los estudiantes la semejanza y diferencias de las informaciones que poseen cotejando la veracidad de los, relacionarlos, razonar sobre ellos y utilizarlos como partes constitutivas de un hecho cotidiano.

Es por ello que los contenidos se deberán secuenciar en Niveles: el primero, en el que los contenidos seleccionados se tratan de una forma descriptivo-fenomenológica y se utilizan conceptos (fenómenos) muy relacionados con la observación, como son los fenómenos luminosos, caloríficos, magnéticos o químicos producidos por la corriente eléctrica. Este nivel va dirigido a los alumnos de 7° de E.G.B. 3, con edades comprendidas entre los 11 y los 12 años. El segundo en, 8° Año, los contenidos también se tratan de una forma descriptivo-fenomenológica, pero con un grado de abstracción y complejidad mayor. Para este nivel se introducen fenómenos relacionados con la electrificación de los cuerpos y las transformaciones energéticas que se producen en los mismos debido a la propiedad de conducir corriente eléctrica. El tercer nivel va dirigido a los alumnos de 9° de E.G.B.3., con edades comprendidas entre los 13 y 14 años. En el cuarto nivel, los contenidos se tratan de una manera explicativa-abstracta, retomándose nuevamente los contenidos tratados en los años anteriores (a modo de currículo en espiral), pero con un mayor grado de abstracción y complejidad, introduciéndose nuevos fenómenos como el almacenamiento de carga eléctrica en los condensadores. Este nivel va dirigido a los alumnos de los últimos años del Nivel Polimodal, con edades comprendidas entre los 16 y los 18 años.

Sugerencias para trabajar este tema.

Actividad

Una de las aplicaciones didácticas más importantes en las que puede utilizarse es la elaboración de Unidades Didácticas para el aula.

Unidad Didáctica de Electricidad y Corriente Eléctrica para alumnos del Nivel Polimodal del área de Física y Química.

Para ello debe tenerse en cuenta que el nivel de elaboración se relaciona con el nivel educativo al que va dirigido. Luego se realiza un análisis de los contenidos que se proponen estudiar en la asignatura. Se sugiere trabajar con 5 fenómenos relacionados con el estudio de la corriente eléctrica: la producción de corriente, la circulación de corriente, las transformaciones energéticas, la interacción mediante campos electromagnéticos y el almacenamiento de cargas eléctricas.

Es conveniente detectar las preconcepciones de los alumnos para poder programar las actividades posteriores en diferentes niveles.

En el primer nivel únicamente consideramos la naturaleza de la corriente eléctrica y las posibles transformaciones energéticas que tienen lugar. En el segundo nivel profundizamos al considerar además la producción de corriente eléctrica y los fenómenos de electrización, para finalizar en el tercer nivel con una justificación de las dos anteriores e incluyendo el almacenamiento de las cargas.

Finalizamos este paso observando los contenidos propuestos. En el primero, se incluyen los contenidos que deben saber los alumnos para afrontar con las máximas garantías de éxito los aprendizajes propuestos en este nivel (asociación de elementos eléctricos, conservación de la carga, conservación de la energía, etc.). En el segundo, se incluyen una serie de preguntas que sirven para guiar al alumno durante el proceso de observación de las experiencias y la construcción de los nuevos conceptos (¿qué es lo que circula por el interior de un circuito eléctrico?, ¿Por qué son necesarios los generadores en un circuito eléctrico?, etc.).



PROGRAMA INTEGRAL PARA LA IGUALDAD EDUCATIVA

EL ENTORNO EDUCATIVO:

LA ESCUELA Y SU COMUNIDAD



ÍNDICE

Introducción

- I. Presentación del PIIE
- II. Revisión de los diferentes modelos de articulación entre la escuela y la comunidad
- III. Una propuesta para pensar y debatir: la conformación de comunidades de aprendizaje
- IV. Líneas de acción para propiciar y optimizar la formación de la Comunidad de Aprendizaje
- V. Tareas para propiciar y optimizar la conformación de Comunidades de Aprendizaje
- VI. Ejemplos de iniciativas tendientes a fortalecer el vínculo escuela y comunidad



Introducción

Este documento tiene como fin compartir con Ud. y con la institución en la cual participa, los lineamientos generales del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE). Específicamente, en estas páginas, se revisan y proponen algunas ideas para pensar la relación entre la escuela y la comunidad, así como también algunas posibles líneas de acción.

La primer parte del documento incluye una breve presentación del PIIE en tanto política del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

En la segunda parte, el documento se ocupa de la relación entre la escuela y la comunidad¹, reconociendo el rol histórico de la escuela como la institución destinada a la producción, apropiación y distribución de los bienes culturales en una comunidad determinada. El objetivo propuesto es la revisión con el fin de optimizar, a relación entre la escuela y la comunidad, ya que se concibe a dicha relación como un gran impulso a la tarea educativa de la escuela y de inestimable ayuda para los niños y jóvenes en su tarea de aprender, fundamentalmente en contextos de pobreza.

En este sentido, se desarrolla una propuesta que se asimila con la idea de la conformación de Comunidades de Aprendizaje² entendida esta, como una expansión de la propuesta escolar al desarrollar alianzas con organizaciones de

¹ Referimos a comunidad en sentido amplio, a todas las organizaciones sociales (comedores comunitarios, bibliotecas, asociaciones civiles, grupos juveniles, asociaciones religiosas, sociedades de fomento, cooperadoras, grupos de padres, gremios, asambleas vecinales, OG, ONG) y otras que sean propias de la especificidad de cada región.

² El concepto de *Comunidades de Aprendizaje* tiene como sustrato la conceptualización realizada por Rosa María Torres con relación a la temática. Para ampliar, ver www.lipe-unesco.com



la comunidad y que asume un proyecto educativo propio. Dicha comunidad, se propone reforzar por un lado la tarea educativa de la escuela con el fin de mejorar las condiciones socio históricas de los sujetos que la transitan, y por otro contribuir a transformar las condiciones socioculturales de la comunidad en la que escuela está inserta.

A partir de la articulación de los recursos culturales y materiales locales, jurisdiccionales y nacionales, se propone una visión integral de lo educativo, poniendo especial énfasis en los aprendizajes y la cultura en sentido amplio como forma de acceso a una ciudadanía plena.

En la tercera parte del documento, se proponen líneas de acción para la constitución de Comunidades de Aprendizaje a partir de acciones educativas comunitarias, de la generación de estrategias para la Inclusión Escolar en el marco de las propuestas del Ministerio y la conformación de redes interescolares e intersectoriales³.

³ Este documento fue concebido para generar instancias de lectura colectiva, de discusión y revisión de la tarea; así como de disparador de discusiones acerca de proyectos que la Institución tiene actualmente vigente o como herramienta para diseñar nuevos proyectos educativos comunitarios. Es de especial interés que la lectura del mismo, sea compartida con diferentes miembros de la Institución para facilitar su discusión.



Presentación del PIIE

El Programa Integral para la Igualdad Educativa se constituye en una propuesta nacional cuyo propósito es el fortalecimiento de instituciones educativas urbanas primarias, de EGB 1 y 2 que atienden a la población de niños en situación de mayor vulnerabilidad social en todo el territorio del país⁴.

Para el despliegue de este Programa se han formulado un conjunto de propósitos y acciones que se hallan en consonancia con las metas más amplias de la política educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Una política que apunta a la inclusión y al ejercicio de derechos, entre ellos, el derecho a educarse y que se sostiene en el principio de igualdad de oportunidades, procurando para cada niño/a un recorrido significativo de experiencias de aprendizaje.

El PIIE busca asegurar el derecho a la educación de nuestros niños, sosteniendo la igualdad de oportunidades como principio de las políticas educativas y de las prácticas pedagógicas.

Son sus propósitos:

- IMPLEMENTAR ACCIONES PEDAGÓGICAS Y COMUNITARIAS QUE APUNTEN AL FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.
- ACOMPAÑAR Y APOYAR EL DESARROLLO DE INICIATIVAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES EN CUANTO ESPACIOS DE ACCIÓN Y REFLEXIÓN DE LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA INSTITUCIONALES Y DE AULA.
- FORTALECER EL LUGAR CENTRAL DE LA ENSEÑANZA A TRAVÉS DE PROPUESTAS DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE.
- PROMOVER ACCIONES EDUCATIVAS VINCULADAS CON EL ENTORNO ESCOLAR PARA LA CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.
- DISEÑAR E IMPLEMENTAR REDES INTERINSTITUCIONALES E INTERSECTORIALES Y DESARROLLAR ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN E INCLUSIÓN DE LOS NIÑOS QUE ESTÁN FUERA DE LA ESCUELA.



Para desarrollarlos se plantean las siguientes líneas de acción, que procuran avanzar integralmente en base a un modelo de gestión federal, es decir, a una coordinación colaborativa y consensuada con cada equipo jurisdiccional:

1. APOYAR LAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES:

Se propone que las escuelas diagramen e implementen una iniciativa pedagógica, es decir, un conjunto de acciones dirigidas al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para su implementación el PIIE ofrece a las escuelas acompañamiento pedagógico y otorga un subsidio para cada institución.

2. APOYAR EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE:

Se prevé para los docentes de las escuelas actividades, encuentros y seminarios de formación y capacitación. Asimismo se diseñarán y aprovecharán documentos pedagógicos y recursos didácticos complementarios de esta acción.

3. FORTALECER EL VÍNCULO DE LA ESCUELA CON LA COMUNIDAD:

Se impulsarán acciones con diferentes organizaciones de la comunidad para ampliar el entorno educativo y conformar comunidades de aprendizaje. Se impulsará asimismo el trabajo en redes interinstitucionales e intersectoriales que fortalezcan a la escuela y potencien las posibilidades de enseñanza y aprendizaje para todos los niños, especialmente los que se encuentran fuera de ella.

4. RECURSOS MATERIALES PARA LAS ESCUELAS:

Cada escuela recibirá:

- Una biblioteca de 500 libros.
- Equipamiento Informático.



- Vestimenta escolar.
- Un subsidio para útiles escolares.

5. MEJORAMIENTO DE LA INFRAESTRUCTURA ESCOLAR:

Se brindarán recursos económicos para el mejoramiento de la infraestructura escolar básica, especialmente destinados a la construcción, adecuación y mejoramiento de las salas de informática.

El PIIE parte de reconocer que en los últimos años -debido a la crítica situación económica y social que atravesó nuestro país- las escuelas se han visto enfrentadas a una diversidad de demandas y problemas que en general excedieron a sus funciones y posibilidades y que ocuparon el territorio de lo pedagógico con innumerables actividades que las urgencias impusieron.

En este sentido, y en cuanto es parte de la política pública nacional, el PIIE articula sus acciones con otros sectores del Estado (Salud, Trabajo, Desarrollo Social) para, conjuntamente, mejorar las condiciones educativas de los chicos que se ven más afectados por los procesos de desigualdad social y, de acuerdo con los propósitos y las acciones descritas, se plantea reorientar los esfuerzos y concentrar los recursos en las escuelas, procurando despejar el terreno de algunas demandas y así fortalecer la tarea central de la escuela, es decir, la enseñanza.



IV. Revisión de los diferentes modelos de articulación entre la escuela y la comunidad

En el sistema educativo nacional existe una larga tradición en las escuelas de entablar proyectos con la comunidad desde diferentes perspectivas. Es así que se establecieron diferentes modalidades de vinculación que han sido importantes y han contribuido a generar formas creativas que colaboraron tanto en el quehacer educativo de la escuela como en mejoras en la vida de la comunidad.

Una de las modalidades que podemos reconocer es aquella que piensa a la escuela y a su cultura como un elemento externo a la comunidad. La función de la escuela es socializar según los valores de la sociedad. Desde esta perspectiva, la escuela es la transmisora de una única cultura legítima. La escuela se "coloca" por encima de los problemas sociales de la comunidad que la rodea y a la vez la integra, creyendo que esta negación "le permite" seguir formando a los niños.

En esta modalidad la escuela se propone generar algunas actividades de extensión hacia la comunidad sin la participación de la misma. Así, al no tomar en cuenta las condiciones sociales de los alumnos a la hora de aprender no siempre la relación redunda en un beneficio educativo.

Es importante notar el esfuerzo de muchas escuelas por seguir formando y enseñando en el marco de esta modalidad con una actitud de preservación hacia los fundamentos de la escuela pública. Una frase que reflejaría esta modalidad sería "...cuando cierro las puertas de la escuela no me importa nada lo que ocurre afuera o de donde vienen los niños solo es importante enseñar..."



En otros casos la comunidad prima sobre la escuela; en esta perspectiva, la escuela pierde su especificidad y su sentido político y social en función de incluir la problemática de la comunidad en la que está inserta. La escuela se ve invadida permanentemente por las dificultades de la comunidad perdiendo espacios la tarea de enseñar y de aprender. Es necesario rescatar el esfuerzo de directores, docentes, no docentes y padres que luchan por revertir situaciones sociales sumamente dolorosas por las que atraviesan sus alumnos aunque resignando el espacio educativo.

La siguiente frase reflejaría esta modalidad "...en las condiciones que hoy llegan estos chicos a la escuela no podemos preocuparnos solo por enseñar, es necesario despiojar, dar de comer, preocuparse por la salud, por lo emocional y no queda tiempo para lo educativo..."

Resulta interesante considerar las experiencias que se vienen desarrollando en las que se establece un vínculo solidario entre escuela y comunidad. Desde esta perspectiva, la escuela difunde la práctica de la solidaridad a través de la participación de los estudiantes, docentes e instituciones en actividades colaborativas a partir de la detección de una necesidad en la comunidad. En este vínculo se inscribe con una larga e importante trayectoria el Programa Escuela y Comunidad del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Esta propuesta se basa en la idea de aprendizaje -servicio que es una metodología pedagógica que desarrolla proyectos solidarios o de participación comunitaria. Se plantea que existe un alto impacto en el aprendizaje de niños y jóvenes a partir del vínculo solidario. Es una modalidad que refuerza uno de los aspectos principales de la educación de los sujetos que hace referencia a la educación en valores para lograr conformar una mejor ciudadanía. La escuela desde sus propios saberes se constituye en un sujeto solidario hacia su comunidad y en esa instancia genera nuevos aprendizajes.



Por último, observamos la relación que se establece a partir de la transferencia de un conocimiento producido en la escuela hacia la comunidad como una de las modalidades que se viene desarrollando. En esta perspectiva incluimos a todos aquellos avances tecnológicos producidos en las escuelas que se aplican en la comunidad y traen como consecuencia una mejora en la calidad de vida de los habitantes. Ejemplos de este vínculo serían las escuelas de alternancia agraria. Si bien podrían ser incluidas en la modalidad anteriormente mencionada, se diferencia de la misma por que el propio proyecto de la escuela esta fundado sobre la base de este vínculo que le da sentido. La escuela tiene sentido en tanto la comunidad necesita para su producción los saberes adquiridos en ella.

Se ha desarrollado en esta breve síntesis sólo algunas de las modalidades posibles de vinculación entre la escuela y su comunidad sabiendo que existen múltiples experiencias que exceden al recorte realizado. Es necesario recuperar los conceptos centrales de cada modalidad para poder construir una propuesta que posibilite avanzar en la tarea educativa en el difícil contexto social, cultural, económico y político por el que atraviesa nuestro país.



III. Una propuesta para pensar y debatir la conformación de comunidades de aprendizaje

Durante muchos años el sistema educativo ha tomado el concepto de "comunidad educativa" incluyendo en este a los docentes, padres de la escuela y alumnos, dando lugar a un corte entre el afuera y el adentro de la escuela.

Cuando pensamos en una nueva modalidad de vínculo es que partimos de la hipótesis, de que en los nuevos escenarios sociales generados especialmente a partir de la década de los 90, especialmente en los barrios de los sectores más empobrecidos, nuevos actores sociales han tomado un rol protagónico en la comunidad y por lo tanto deben ser incluidos como parte de la denominada comunidad educativa o de aprendizaje. En este sentido y en términos de Neirotti y Poggi:

"El sistema educativo formal no monopoliza el proceso de aprendizaje ni son los docentes los únicos que enseñan. Las organizaciones comunitarias y los espacios públicos locales son ámbitos donde los sujetos aprenden, incorporando valores y hábitos, desarrollando capacidades (sean éstas para producir bienes o servicios o para ejercer sus derechos y responsabilidades ciudadanas). Las comunidades, a su vez, cuentan con sus propias instituciones y agentes de enseñanza y aprendizaje: familias, iglesias, clubes, organizaciones de vecinos, bibliotecas, mercados, fábricas, organizaciones productivas. En consecuencia, resulta necesario observar qué se aprende en esta comunidad donde la escuela es un actor más y quiénes son los actores de este proceso de aprendizaje."⁵

⁵ Neirotti, N, Poggi, M, *Alianzas E Innovaciones En Proyectos De Desarrollo Educativo Local. Evaluación Integral De La Iniciativa Comunidad De Aprendizaje* Buenos Aires, IIFE-UNESCO Sede Buenos Aires 2004.



La noción de Comunidad de Aprendizaje nos sirve para pensar a lo educativo como la construcción de un espacio de encuentro y articulación entre la escuela y la comunidad.

El desarrollo de una Comunidad de Aprendizaje requiere la consideración sobre algunos aspectos:

- ES UNA PROPUESTA QUE SE SUSTENTA EN EL DESARROLLO LOCAL Y COMUNITARIO EN EL CUAL SE INTEGRAN LAS DIVERSAS INSTITUCIONES QUE TIENEN INGERENCIA EN LA COMUNIDAD CON EL OBJETIVO DE CONSTRUIR UNA PROYECTO EDUCATIVO Y CULTURAL QUE PARTA DE LAS NECESIDADES Y POSIBILIDADES DE LA COMUNIDAD.
- EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARTICIPAN TANTO NIÑOS, COMO JÓVENES Y ADULTOS PROFUNDIZANDO EL APRENDIZAJE INTERGENERACIONAL Y ENTRE PARES, Y EL POTENCIAL DE LOS JÓVENES COMO EDUCADORES Y AGENTES ACTIVO DE SU PROPIA EDUCACIÓN.
- ES IMPORTANTE EL DESARROLLO DE PROPUESTAS QUE ABARQUE LA EDUCACIÓN PARA ADULTOS COMO FORMA DE PROMOVER EL BIENESTAR COMUNITARIO Y LA FORMACIÓN DE JÓVENES Y NIÑOS.
- LA MODALIDAD DE LA GESTIÓN DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE, ES BÁSICAMENTE PARTICIPATIVA, SE CENTRA EN LA MODIFICACIÓN DE LOS MODOS DE TOMAR DECISIONES TRADICIONALES PARA PASAR A UNA TOMA DE DECISIÓN QUE INVOLUCREN EN ELLA A ACTORES CENTRALES DE LA COMUNIDAD EN CONFORMACIÓN.
- SE BASA EN LA PREMISA DE QUE EL APROVECHAMIENTO DE TODOS LOS RECURSOS HUMANOS DISPONIBLES EN CADA COMUNIDAD PUEDEN HACER POSIBLE UNA GENUINA EDUCACIÓN PARA TODOS.

En el marco de lo planteado, es necesario que la escuela se abra a la comunidad a través de las organizaciones comunitarias incorporándolas en su proyecto educativo a través de comisiones, colaboraciones o formulando especialmente iniciativas educativas.

Para que produzca los efectos deseados, el vínculo debe tener como punto de partida el convencimiento de la escuela y de su personal de la necesidad de mejorar las condiciones sociales, culturales, políticas y educativas de la comunidad en la que está inserta y de la propia escuela.



Consideramos de suma importancia reconocer e identificar las condiciones que son necesarias para que los niños y jóvenes puedan efectivamente aprender. En aquellas comunidades en donde las condiciones de educabilidad no están construidas, la escuela tiene un rol central en su construcción. No pensamos a la educabilidad como algo dado, si no como condiciones sociales, económicas y culturales que la escuela aporta a construir a través del establecimiento de las alianzas intersectoriales necesarias. La posibilidad de conformar las alianzas necesarias deberá ser uno de los objetivos principales que debe tener una escuela que se propone mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

Es necesario que la escuela pueda registrar que en la comunidad hay demandas y necesidades que en parte están organizadas y visualizan a la escuela como una de las instituciones sociales con las que trabajando mancomunadamente se puede vehiculizar una respuesta que mejore el problema.

Finalmente, es necesario aclarar que cuando se piensa en un vínculo, se lo hace en términos políticos, sociales y culturales y que a partir de él se produzca un crecimiento tanto en la escuela como en la comunidad.



IV. Líneas de acción para propiciar y optimizar la formación de la Comunidad de Aprendizaje⁶

Se podrían señalar tres posibles líneas:

1. Las acciones educativas comunitarias
2. La construcción de redes Interescolares e intersectoriales.
3. Las acciones referidas a la inclusión escolar

1. LAS ACCIONES EDUCATIVAS COMUNITARIAS

Son las acciones que emprenden la escuela y la comunidad y que salen del marco estrictamente escolar, ampliándose a lo educativo. Es decir, estas acciones tienen como objetivo generar espacios de comunicación e intercambio tendiente éstos a mejorar las condiciones educativas de los niños / jóvenes, como así también su plena inclusión social y escolar y producir una retroalimentación cultural mutua.

2. LA CONSTRUCCIÓN DE REDES INTERESCOLARES E INTERSECTORIALES

2.1. LAS REDES DE ESCUELAS

Son las diferentes alianzas en las que se logra insertar la escuela y que posibilitan el trabajo en forma compartida optimizando el vínculo entre las

⁶ Habría dos instancias para pensar el trabajo comunitario: el asesor pedagógico comunitario y la escuela. Sobre las tareas del primero existe un documento que define sus funciones y tareas.



escuelas y con la comunidad representada por sus instituciones y organizaciones. El objetivo es articular y potenciar de modo transversal las propuestas, proyectos y recursos contruidos en las distintas escuelas y organizaciones que lo componen. La gestión en redes permite el seguimiento de los alumnos, la identificación de problemas comunes, la socialización de experiencias pedagógicas, la coordinación de acciones con los Institutos de Formación Docente, entre otras posibilidades.

2. 1. LAS REDES INTERSECTORIALES:

Son las que se constituyen entre la escuela y las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Es un espacio de articulación entre los distintos recursos de la sociedad local lo que posibilita una mirada integral de la problemática del niño y el joven en el contexto social concreto. La primer acción del programa en torno a esta red, será la implementación de la Libreta Escolar impulsada por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud como forma de garantizar el seguimiento de la trayectoria de la escolaridad básica de los alumnos.

3. LAS ACCIONES REFERIDAS A LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Es necesario construir un trabajo entre la escuela y las organizaciones sociales para apoyar con diferentes estrategias la vuelta a la escuela de todos los niños que no concurren a la misma y que se encuentran por fuera de las ofertas educativas existentes.

El trabajar conjuntamente en la elaboración de proyectos educativos entre la escuela y otras organizaciones o instituciones de la comunidad con fines educativos, posibilita la pronta visualización de los niños en situación de



vulnerabilidad educativa y aquellos que se encuentran por fuera de la escuela.

El PIIE desarrollará sus acciones y estrategias para este objetivo en el marco de los programas que propone el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.



V. Tareas para propiciar y optimizar la conformación de Comunidades de Aprendizaje

1. CONVOCATORIA A ORGANIZACIONES COMUNITARIAS PARA LA CONFORMACIÓN DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Definición de roles y funciones de la conducción de la escuela, las organizaciones y referentes comunitarios, docentes, no – docentes, niños y jóvenes en la gestión de la Comunidad.

2. RELEVAMIENTO DEL CONTEXTO

Diagnóstico y evaluación de las necesidades de la comunidad. Relevamiento y diagnóstico de las organizaciones comunitarias. Delimitación del territorio de influencia de la escuela. Sistematización de las acciones que la escuela ya tiene en funcionamiento con la comunidad.

3. DISEÑO DE UN PROYECTO ENTRE LA ESCUELA Y LAS ORGANIZACIONES COMUNITARIAS

No existe una única metodología de gestación de la propuesta. El proyecto puede concebirse desde una acción con objetivos que respondan a problemas coyunturales o a problemas estructurales cuya propuesta implique ya sea acciones puntuales específicas y/o acciones de mediano y largo plazo. Es



necesario establecer en el diseño claramente los objetivos, los responsables de la implementación, los acuerdos preestablecidos, la evaluación de los resultados y los tiempos previstos para las acciones enmarcadas en la propuesta.

4. ESTABLECIMIENTO DE ALIANZAS

Esta tarea es considerada central para el cumplimiento de los objetivos que nos proponemos realizar. Las alianzas, son como plantea Rovere Mario, las formas más profundas de constitución de redes en donde se comparten recursos de modo estable, por períodos prolongados de tiempo, en función de objetivos y proyectos comunes.

Para lograr dichas alianzas, es necesario precisar con quienes se conformarán redes interescolares e intersectoriales. Explicitando los acuerdos de compromisos entre las partes intervinientes y la modalidad de funcionamiento que se establece.

5. EVALUACIÓN

Es necesario construir desde la primera etapa y en concordancia con los objetivos los indicadores que permitan relevar el impacto educativo y social de la propuesta.



VI. Ejemplos de iniciativas tendientes a fortalecer el vínculo escuela y comunidad

Actividades culturales en la escuela y en el barrio. Ej.: ciclo de recitales, ciclo de cine debate, mate cocido literario en los bares del barrio, creación de orquestas infanto- juveniles barriales, clubes literarios, agrupaciones teatrales, murgas, creación de juegotecas, taller de juegos de matemática, campamentos educativos, centros comunitarios educativos, clubes deportivos de fines de semana en las escuelas, bibliotecas comunitarias y rodantes, padrinazgos de personalidades del mundo científico, cultural y deportivo, plan de lectura: los abuelos narradores, cuentos colectivos, la lectura va de visita entre la escuela y el comedor comunitario, clubes de ciencias, redes de apoyo escolar entre el barrio y el aula, autoconstrucción asistida: escuela y barrio en la construcción de viviendas, construcción de bibliotecas familiares, tutorías compartidas entre la escuela y la comunidad, entre otros.

