

**Diseño e Implementación
de Programas para la
Atención de Grupos con
Bajo Rendimiento Escolar**



**Ministerio de Educación
de la Provincia de Salta
República Argentina**



Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación

MINISTERIO DE EDUCACION
PROVINCIA DE SALTA

« YO TAMBIEN PUEDO »

DOCUMENTO N° 1

C.D. I. E. Sa. Y	
N°	
SIG. TOP.:	
FECHA:	
REGISTRO N°:	

Mayo de 1998

C. D. I. E. Sa.

Centro de Doc. y Mt. Educ. de Salta

GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DE SALTA

Dr. JUAN CARLOS ROMERO

VICEGOBERNADOR

Dr. WALTER RAUL WAYAR

MINISTERIO DE EDUCACION

Dr. ANTONIO LOVAGLIO SARAVIA

SECRETARIA DE ESTADO DE GESTION EDUCATIVA

Lic. ELENA SORIA DE GARCIA

SECRETARIA DE PLANEAMIENTO Y CONTROL DE CALIDAD

Prof. JULIA ELENA ULIVARRI

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACION SUPERIRO

Prof. SOCORRO CHAGRA DE GONZALEZ

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACION PRIVADA

Prof. MARTA ALVAREZ DE LOVAGLIO

DIRECTORA GENERAL DE NIVEL INICIAL Y E.G.B.

Sra. MIRTA DEL CARMEN MARTORELL

UNIDAD DE COORDINACION Y EJECUCION
DE PROYECTOS ESPECIALES

COORDINADOR GENERAL DE U.C.E.P.E
DR. MATIAS CANEPA

COORDINADOR GENERAL DE P.R.I.S.E.
ING. ENRIQUE BASSANI

RESPONSABLE AREA PEDAGOGICA
PROF. ETHEL MAS

RESPONSABLE DE CONTROL DE GESTION
ING. CLELIA GUZMAN

P.R.I.S.E. - PROYECTO EJECUTIVO META X
« Diseñar e implementar programas para la atención de grupos de bajo
rendimiento escolar»



P.R.I.S.E.

META X

PROYECTO EJECUTIVO N° 1

COORDINADORA META X

Prof. ROSA MOYA

RESPONSABLE PROYECTO N° 1

Prof. NELDA SANCHEZ

ASISTENTES TECNICOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

Prof. GABRIELA E. IBÁÑEZ

Prof. MARIA DE LOS A. DENIS DE CABEZAS

ASISTENTES TECNICOS AREA LENGUA

Prof. GLADIS BORIS DE BERTONI

Prof. MARIA ISABEL LATRONCHE

ASISTENTES TECNICOS AREA MATEMATICA

Prof. RITA GALARZA DE MARTINEZ

Prof. ANGELICA ASTORGA

"¡HOLA SEÑOR ... YO SOY PEDRITO, REPETÍ
OTRA VEZ, Y ME TOCA CON UD. SI YO SUPIERA HABLAR,
SI PUDIERA DECIR LAS COSAS, LA HUBIERA ESPERADO EN LA
PUERTA DE LA ESCUELA Y LE HUBIERA PEDIDO QUE
CONVERSÁRAMOS UN RATITO, A VER SI ESTE AÑO ME
VA MEJOR ...

SEÑOR, YO SÉ QUE UD. ME VA A ENTENDER. ME
DIO CUENTA POR LA FORMA EN QUE ME MIRÓ Y PORQUE
NO ME RETÓ EN LA FILA, YO LE PROMETO ... NO SE,
COMO SE QUE LE PROMETO. PERO ... ¿UD. CREE QUE VOF
A PASAR DE GRADO?"...

PEDRITO

(1) Fragmento extraído de un material titulado «La Carta de Pedrito», perteneciente a PROMERE
- Programa de Mejoramiento de la Retención de la provincia de Mendoza (Documento N° 7 Expe-
riencias de Retención Escolar. Aportes para el análisis del tema. Enero de 1998)

INDICE

1. PRESENTACIÓN	13
2. ANALISIS ESTADISTICO POR DEPARTAMENTO	15
3. RETENCIÓN ESCOLAR: UNA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA POR RESOLVER	17
4. APRECIACION DE LOS PROYECTOS RELACIONADOS CON LA RETENCION ESCOLAR.....	21
OBSERVACIONES RELATIVAS AL AREA MATEMATICA	23
OBSERVACIONES RELATIVAS AL ÁREA LENGUA	25
CONCLUSION:	26
5. APORTES PARA EL TRATAMIENTO DE LA RETENCION ESCOLAR DESDE LAS DISCIPLINAS.....	27
5.1 - AREA LENGUA	27
5. 2 - AREA MATEMATICA	30
ANEXOS	35
ANEXO AREA LENGUA	37
CONTENIDOS Y COMPETENCIAS A LOGRAR	39
ANEXO AREA MATEMATICA	45
CONSIDERACIONES METODOLOGICAS	47
6. APORTE ACERCA DE LA ELABORACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS	51
7. BIBLIOGRAFÍA	53

1. PRESENTACIÓN

Si en los alumnos de nuestras escuelas sólo percibiéramos el éxito de los aprendizajes escolares no habría tanta necesidad de revisar los procesos pedagógicos imbricados en las instituciones escolares. los datos estadísticos darían fe de la eficiencia y eficacia del sistema educativo.

Sin embargo con frecuencia escuchamos hablar de fracaso escolar, de deserción escolar, niños que en forma reiterada repiten grados o tienen asistencias irregulares los cuales ejercen un fuerte impacto en el educando y su familia, en la escuela y en consecuencia en la sociedad. Por cierto el fracaso escolar no es un problema de hoy, siempre existió y está estrechamente vinculado con la calidad de la educación. Constituye una problemática sociopedagógica condicionada por múltiples factores, un desequilibrio entre lo que la escuela como institución formal ofrece y lo que la sociedad le demanda. Sea por razones externas o internas muchos niños de nuestra provincia se ven imposibilitado de aprender más y mejor.

Atendiendo a estas evidencias, la Meta X Diseñar e Implementar Programas para la Atención de Grupos de Bajo Rendimiento Escolar del PRISE en forma conjunta con PLAN SOCIAL EDUCATIVO, ha emprendido acciones tendientes a fortalecer la función pedagógica de las escuelas de nivel inicial, E.G.B.1 Y E.G.B.2: Enseñar cada día mejor adecuándose a las características del contexto para favorecer la retención escolar.

No desconocemos la experiencia y compromiso de los docentes en el aula, sabemos de sus preocupaciones y de sus necesidades. Pero también entendemos que la experiencia compartida, la ayuda mutua, la reflexión permanente de nuestras prácticas docentes a la luz de un marco teórico, de nuevos modelos de enseñanza constituyen constantes que deben ser resignificadas permanentemente. Para ello se necesita revisar la cotidianidad escolar desde el inicio mismo de las tareas, el uso de los tiempos y espacios, la significatividad de los aprendizajes, la comunicación, los vínculos alumno • docente, escuela • comunidad... Sólo así podríamos valorar favorable o desfavorablemente la gestión de la escuela.

Nuestra tarea de acompañamiento y/o asesoramiento para abordar la problemática del bajo rendimiento escolar, tiene por intención en este primer documento reflexionar acerca de su incidencia en la función pedagógica cuyos resultados estadísticos dan prueba de significativos índices de repitencia en primer grado de algunos departamentos de la provincia.

A partir del análisis de una muestra mínima de proyectos sobre retención escolar y, luego de una primera jornada de reflexión sobre el objeto que nos convoca realizada con el equipo de Supervisores de E.G.B. 1 y 2 y Supervisores del Nivel Inicial en abril de 1.998 pasado, se acordó elaborar un documento de trabajo que contenga entre otros aspectos un análisis conceptual sobre el fracaso escolar y la retención escolar, un informe de los proyectos de retención escolar analizados pertenecientes a veintidós escuelas de la provincia. También se consideró oportuno ofrecer en este primer documento algunas perspectivas metodológicas y sugerencias de actividades correspondientes a Matemática y Lengua propuestas a partir de los proyectos presentados por algunas escuelas que muestran particular interés por integrar la comunidad, o por rescatar sus saberes previos, sus costumbres y valores o por resignificar los saberes que las instituciones escolares deben distribuir a sus miembros.

Por último se hace necesario acordar algunos criterios que sean pertinentes con las características y/o naturalezas de proyectos sobre retención escolar, aclarando que lo planteado en este documento constituye aportes del equipo técnico de la Acción I correspondiente a la Meta X, de ninguna manera tienen carácter prescriptivo.

No dudamos que cada proyecto refleja el compromiso y la preocupación de los directivos y docentes para mejorar la calidad de la propuesta pedagógica. El desafío es cómo hacerlo, cómo lograrlo. Existen muchos caminos, pero como actores pertenecientes a un nivel del sistema educativo no debemos olvidar que nuestra primera y esencial función es enseñar, distribuir conocimientos de calidad y con significatividad, sin descuidar los contenidos procedimentales y actitudinales propuestos desde los diseños curriculares jurisdiccionales. En un próximo documento abordaremos otras temáticas inherentes a la retención escolar y atendiendo a las demandas de las comunidades educativas del nivel.



2. ANALISIS ESTADISTICO POR DEPARTAMENTO

Porcentaje de alumnos repitentes en el 1º año y 4º año, de algunos Departamentos.

Departamentos	1º año %	4º año %
Anta	17,81	6,80
Cachi	21,94	10,47
Capital	8,94	3,73
Cerrillos	10,31	2,70
San Martín	15,24	6,36
Guachipas	20,22	5,56
La Caldera	21,60	5,93
Orán	17,46	7,82
Rivadavia	26,50	9,90
San Carlos	22,46	11,82
Iruya	21,52	9,50
La Candelaria	21,43	1,71
Molinos	15,32	4,55
Rosario de Lerma	18,04	6,65
Sta. Victoria	32,61	6,01

Fuente: Relevamiento Anual Dirección General Red Federal e Información Educativa.
M.C.E. 1996.

ΔΔΤΑ Χ



3. RETENCIÓN ESCOLAR: UNA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA POR RESOLVER

En nuestro país la repetición es un problema clave, tanto más frecuente y relevante que la exclusión, el ingreso tardío o la deserción temprana.

En la medida en que muchos alumnos permanecen en la escuela sin poder lograr los desempeños mínimos la repetición opera por un lado como un factor de retención y, por otro como factor de expulsión, el esfuerzo que supone repetir, no permite superar la discriminación y el fracaso que acompaña al repetidor que no aprende.

El fracaso escolar es un elemento indicador en la relación entre el individuo y la escuela y bien podría ser considerado no como fracaso del individuo sino como el fracaso de la escuela.

En el análisis del fracaso escolar con sus diferentes variables : repitencia, ausentismo, abandono transitorio, deserción, bajo rendimiento escolar, plantea cuestiones sustantivas a considerar:

- Fuerte desintegración y desarticulación entre la escuela, sus agentes y el mundo social y el ámbito familiar.
- Una perspectiva dual-antagónica: lo que es relevante y tiene sentido en el interior del contexto escolar (contenidos, pautas valorativas en formas de enseñanza y evaluación, creencias y actitudes sobre la realidad social externa), carece de correspondencia con lo que ocurre y tiene sentido en el afuera de la escuela, en la comunidad y en las familias con respecto a las valoraciones y actitudes ante el cómo y qué aprender.
- Se hallan involucrados factores culturales y materiales exógenos y endógenos, materiales de carácter físico y también son numerosos los mecanismos en los que resulta significativo el peso de los factores culturales endógenos y materiales de tipos organizativos. Por ejemplo el caso de aprendizajes y contenidos escolares, metodologías de enseñanza y evaluación, criterios para la organización de la tarea escolar, roles del personal de conducción, canales de comunicación entre la escuela y el contexto socio-familiar etc..
- La cultura escolar presupone el grupo homogéneo y cuando surge la diversidad, se tiende a interpretar las diferencias entre los niños como deficiencias, desembocando la diversidad en patología.
- Niños diferentes ingresan también a escuelas diferentes, por que la escuela no es una abstracción, sino una institución compuesta por diversos actores.
- La diversidad implica reconocer las diferencias individuales, sociales, culturales para el logro de la igualdad educativa y realizar las acciones necesarias para que todos los alumnos accedan al curriculum logrando equidad, la que supone resignificación de las diferencias individuales y grupales.

La construcción del fracaso implica no reducir la problemática educativa a un análisis lineal de causa - efecto; sino considerar al fracaso escolar como una problemática sociopsicopedagógica, condicionada por múltiples factores: condición social, pautas culturales, factores emocionales, factores institucionales educativos, factores pedagógicos-didácticos.

Se podría considerar para construir el éxito escolar, las interrelaciones entre los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje: estrategias de aprendizaje de los alumnos, las intervenciones de los docentes y los contenidos curriculares.

Una Respuesta al Fracaso Escolar

- *Retener significa, primero y ante todo, que los alumnos permanezcan en la escuela, pero no solo eso: también significa que aprendan bien y en los tiempos previstos.*
- *El concepto de retención se refiere a la capacidad del sistema educativo y de cada escuela en particular para lograr la permanencia de los alumnos en las aulas, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando simultáneamente, el dominio de las competencias y saberes correspondientes.*
- La retención escolar se sustenta fundamentalmente en políticas educativas que, a través de acciones concretas, haga posible una escuela para todos; pero también en la reflexión y en la acción sistemática en torno a cuestiones tales como: la gestación de trabajos colectivos, las concepciones sobre el fracaso escolar, las expectativas de los docentes respecto al rendimiento de los alumnos, las características de las propuestas de enseñanza y su adecuación a las necesidades e intereses de los estudiantes, las relaciones al interior del aula y la institución, la participación de los padres en la escolaridad de sus hijos, los vínculos entre la escuela y la comunidad.
- Tal como lo demuestran las investigaciones las causas externas contextúan y contribuyen a explicar el riesgo pedagógico de los alumnos, pero no lo definen ni lo determinan en su totalidad. Lo que hacen con seguridad, es desafiar la mediación de la escuela interpelando su rol y su tarea.
- Es conveniente entonces observar a la escuela, a su propuesta cognitiva y el entretejido formado por actitudes, expectativas y valores que siempre la acompañan. Definir encuadres y acordar plataformas para pensar con criterios comunes aparece como una necesidad propia de la tarea que se está desarrollando y de las propuestas a futuro.
- Superar la perspectiva centrada exclusivamente en los factores exógenos no implica desconocer aquellas características del contexto que potencian el riesgo pedagógico. Por el contrario, los diagnósticos sobre el problema y los proyectos de retención deben fundarse en ellas de modo que podamos tener en cuenta la complejidad de la realidad en la cual se actúa.

Implicancias Pedagógico - didácticas

Se plantea claramente la necesidad de avanzar en la construcción de alternativas pedagógicas que permitan aumentar los índices de retención y mejorar la calidad educativa.

Del análisis de la dimensión pedagógico didáctica del problema, surge la relevancia de estrategias que giran en torno a la recuperación de los aprendizajes, la articulación de áreas, el

enseñar a aprender, la reformulación de la evaluación, la comunicación, la autoestima, etc.

La inclusión de la dimensión pedagógico-didáctica permite mejorar los dispositivos de enseñanza, puesto que incrementa las posibilidades de atender de manera más personalizada a los alumnos con dificultades.

Las escuelas que realizan un trabajo dirigido a mejorar las oportunidades educativas de los alumnos en situación de riesgo pedagógico, suelen implementar estrategias preventivas o recuperadoras de las dificultades de aprendizaje.

Enseñar a aprender es considerar que cuando las dificultades no se originan en problemas o discapacidades individuales de los alumnos, las dificultades de aprendizaje suelen estar asociadas a la carencia de herramientas intelectuales.

Enseñar a aprender, como estrategia recuperadora o preventiva, implica orientar y guiar el proceso de aprendizaje de los alumnos a fin de que alcancen los resultados esperados por la escuela, potenciando las capacidades que poseen y las que pueden desarrollar, es decir, instrumentarles para que caminen con éxito dicho proceso.

Enseñar a aprender implica necesariamente para los docentes avanzar en la adecuación de las propuestas didácticas a los procesos cognitivos que supone y requiere aprendizaje verdadero.

Los proyectos centrados en la retención y el mejoramiento de la calidad de la educación no pueden obviar la necesidad de revisar las concepciones y las prácticas relativas a la evaluación y promoción.

Evaluar exige considerar y analizar procesos, es decir atender no solo a los resultados, sino también a las capacidades y habilidades cognitivas que los alumnos ponen en juego en la situación de evaluación.

Modificar estrategias de evaluación implica necesariamente cambios en los dispositivos de enseñanza, es decir, redefinir cómo y qué se evalúa, supone repensar cómo y qué se enseña, en función de lo que se pretende que los alumnos aprendan. La evaluación es un momento o instancia de la secuencia didáctica y como tal no puede pensarse en forma aislada.

En consecuencia, no se trata sólo de incorporar nuevas técnicas de evaluación sino de recuperar el sentido de la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje y en función de eso, reformular los parámetros, las expectativas de logro, los instrumentos, las formas de operar con los resultados, de comunicarlos, etc.

En el rendimiento escolar de los alumnos también influyen las expectativas propias y ajenas respecto a su desempeño y sus posibilidades. La familia, el maestro, los compañeros, van configurando un horizonte de expectativas en el cual cada alumno construye una autoimagen que facilitará o inhibirá su rendimiento.

Trabajar en torno a los intereses implica articular los procedimientos y los contenidos de la enseñanza con las necesidades de los alumnos, aproximando las situaciones de aprendizaje a sus experiencias de vida.

Si el alumno en situación de riesgo pedagógico no es actor, protagonista de su aprendizaje, lo más probable es que termine siendo espectador y víctima de su fracaso.

El grupo como lugar de encuentro, la cohesión, la expectativas que estimulan, la situación

social en la escuela como potenciadora del enriquecimiento individual y colectivo y la heterogeneidad respetada constituyen dimensiones necesarias de una tarea pedagógica orientada a la retención y a la calidad educativa.

También es necesario destacar la importancia del lenguaje como elemento mediador en los procesos de aprendizaje que tienen lugar en la interacción social y con el entorno y en la construcción del conocimiento.

Frecuentemente se considera que la baja autoestima, la inhibición, etc. representan "problemas o dificultades" para el desarrollo de proyectos de retención o mejoradores de la calidad educativa cuando, en realidad, constituyen situaciones iniciales que demandan una intervención específica, no necesariamente especializada. Es decir lo que el sistema plantea como pre requisito para el aprendizaje debería ser el objetivo inicial de la acción pedagógica en los sectores marginales.

Una Tarea Compartida

Por su magnitud y su complejidad, el fracaso y la deserción escolar demandan cambios profundos y duraderos vinculados al funcionamiento institucional y del sistema, a las actitudes y la práctica docente cotidiana. Estas transformaciones difícilmente puedan alcanzarse a través del esfuerzo individual y acotado; por el contrario, demandan acciones colectivas que involucren a las distintas instancias del sistema y del gobierno escolar, y compromiso sostenido en el tiempo.

Los intentos de forzar el compromiso colectivo, parejo, de igual intensidad, simultáneo, suelen generar actitudes y respuestas más formales que reales y por lo tanto, no resultan significativos para el desarrollo de la tarea. La adhesión, a diferencia de la obediencia, no puede ser decretada; sin embargo, puede ser facilitada, requerida, suscitada.

No se trata de unificar voluntades y capacidades sino de sumarlas y articularlas en función de propósitos y encuadres compartidos, acordando criterios y tareas.

Tradicionalmente la estructura y el funcionamiento del sistema, así como las demandas hacia el docente han privilegiado el trabajo aislado en detrimento de la conformación de equipos solidarios. Por ello, encarar proyectos institucionales requiere un proceso orientado a revisar y reformular ciertas conductas y formas de trabajo, de modo que puedan desarrollarse capacidades generalmente devaluadas, como la capacidad de escuchar, de disentir y de construir en conjunto, respetando tiempos, experiencias y perspectivas diversas.

"Lo colectivo lo da la priorización conjunta del problema."

4. APRECIACION DE LOS PROYECTOS RELACIONADOS CON LA RETENCION ESCOLAR

Después de haber analizado una muestra mínima de proyectos presentados por las unidades educativas entre setiembre y diciembre de 1997, cabe centrar la atención en las siguientes reflexiones:

- 1 – Una de las inquietudes se funda en la evidencia puesta de relieve en los proyectos, que dan cuenta de una tarea apresurada y probablemente al margen del Proyecto curricular institucional. En apariencia fueron vistos como un proyecto adicional que demanda de un tiempo y energía independientes de los compromisos asumidos oportunamente por las instituciones, y que quizás se redujo al mero cumplimiento de una formalidad.
- 2 – En desconocimiento de cuál fue la consigna de trabajo, y sin negar la posible flexibilidad de la misma, en las producciones de las distintas escuelas se observan grandes diferencias. Estas oscilan entre escuelas que afirman no tener problemas de retención escolar, otras que solamente presentan la descripción de las jornadas de capacitación docente, y en otros casos, algunas elaboran proyectos que reflejan compromiso y capacidad institucional.

Lejos de la intención de pretender proyectos uniformes, porque precisamente la heterogeneidad da testimonio de la diversidad de realidades institucionales, podemos plantearnos la conveniencia de acordar criterios de trabajo, sugerir estructuras amplias. Ello no tiene otra intención que precisar algunas orientaciones que ya están consideradas en la bibliografía suministrada por el Plan Social Educativo. Esto facilitará la concepción del proyecto, la ejecución del mismo, el seguimiento y oportuno ajuste, la evaluación constante y la supervisión.

- 3 – En términos generales las propuestas se elaboraron teniendo como punto de partida un diagnóstico socio – económico de la comunidad educativa desfavorable. Tal situación conduce a localizar el problema en el exterior de la escuela solamente. En muy pocos casos figuran diagnósticos de orden pedagógico que dejen entrever una permanente revisión de la propuesta educativa institucional, procurando adaptarse a las características, necesidades y recursos de la comunidad en la que está inserta.

Nos referimos a la propuesta educativa institucional (reforzando lo expresado anteriormente en el punto 1), aludiendo a lo preocupante que resulta la ausencia de las distintas disciplinas o áreas curriculares, y esto cobra vida si pensamos a la escuela esencialmente como lugar para la apropiación de conocimientos socialmente válidos, que fueron seleccionados, regionalizados y plasmados en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, como así también trabajados y adaptados en la Institución constituyendo el Proyecto curricular institucional.

Es por eso que nos permitimos inferir que una proporción considerable de escuelas elaboraron el proyecto para atender a la retención escolar pensando que la institución debía sumar otras actividades a las que tenía previstas para efectuar durante el período lectivo. Y, como toda tarea se realiza en un tiempo también previsto, corresponde preguntarse, ¿qué habrán dejado de lado las escuelas para dar prioridad a estas nuevas actividades?

La ejecución de los proyectos estuvo planificada para los 2 (dos) últimos meses, de 1997, y para 1998, de modo que durante este año es posible perfeccionarlos, reorientarlos y evaluarlos.

Sería importante rescatar el valor del diagnóstico pedagógico como una instancia que permite resignificar la propuesta de trabajo de la escuela, como una estrategia orientada al logro del aprendizaje significativo.

4 – En cuanto a los ítems constitutivos de los proyectos, se observa en ellos algunas omisiones de aspectos prioritarios, mientras que en otros son consignados detalladamente. Nos referimos a un gran número de producciones que solamente consignan actividades, no se explicita tiempo de ejecución ni responsables. No queda claro si el proyecto fue concebido por docentes y/o directivos: se enuncian los distintos tipos de evaluación pero en ninguno figuran instrumentos que harán efectivo el propósito de evaluar.

OBSERVACIONES RELATIVAS AL AREA MATEMATICA

Consensuando las apreciaciones citadas en el documento anterior, podemos señalar que los proyectos presentan escasas consideraciones acerca del quehacer pedagógico de la escuela, en relación al tratamiento específico de problemas de aprendizaje o de contenidos disciplinares que requieran de atención por el bajo rendimiento obtenido.

Es conocido que uno de los problemas radica en el aprendizaje matemático, y éste aparece muy esporádicamente mencionado en los proyectos. En relación a ello, consideramos que se requiere de un análisis diagnóstico de la situación real, dado que a partir de allí será posible incorporar estrategias para abordar la misma. Los niños tienen múltiples experiencias vinculadas al conocimiento matemático, y estas experiencias podrían servir para plantear actividades significativas, tomando en cuenta las aplicaciones de la matemática a los diferentes oficios y profesiones. Son muchos los proyectos integradores que podrían formularse si se tomara en cuenta la vinculación de la matemática con otras áreas del conocimiento. Si el trabajo matemático se relaciona con la vida de los niños y adultos fuera de la escuela, se haría posible que se interesaran por él y no le tuvieran miedo. Estas experiencias superadoras permitirán formar un sujeto capaz de hacer, de producir resultados, de realizar tareas en forma competente, favoreciendo la autoestima buscada.

Desde la didáctica de la matemática, el factor común a los modelos de aprendizaje que hoy se plantea es el de tomar como eje esencial la producción del conocimiento por parte de los alumnos. Desde la realidad escolar la situación es otra: coexisten todos los modelos didácticos posibles, y el modelo que es predominante en la teoría didáctica, está lejos de serlo en la práctica en el aula.

Es la consecuencia de muchos años de recibir y enseñar el conocimiento matemático de la manera general y formal en que nos llega luego que los matemáticos lo formulan. Basados en el método axiomático, lo que más pesaba en la enseñanza eran las «reglas», de forma de tener el control de los resultados en el sentido de si se cumplían o no las reglas; pero no un control semántico, es decir si los resultados eran posibles y tenían significado. Quienes aprenden así la matemática, no han aprendido el conocimiento funcionando en la situación; lo han aprendido descontextualizado y de una manera formal y general.

Los C.B.C. de la educación general básica, requieren que la tarea áulica este orientada a:

- La comprensión conceptual
- el gusto por hacer matemática
- La habilidad para plantear y resolver problemas
- La significación y funcionalidad de la matemática a través de su conexión con el mundo real, entre sus ramas y con otras ciencias.
- La potencia de la matemática para modelizar problemas de otras disciplinas, a partir de su estructuración lógica y su lenguaje.

En ese marco la escuela está socialmente comprometida a posibilitar la formación de los niños, de modo que las herramientas matemáticas que aprenda a manejar en el aula puedan ser utilizadas en situaciones nuevas, surgidas desde otros ámbitos aun lejanos a la matemática.

~~DATA X~~

OBSERVACIONES RELATIVAS AL ÁREA LENGUA

Habiéndose monitoreado el corpus de proyectos de Retención Escolar, presentado por las instituciones, sumamos a las observaciones previamente citadas, las apreciaciones que a continuación se consignan.

Un porcentaje significativo de proyectos atendieron la problemática del lenguaje, como el eje vertebrador para lograr una mayor permanencia del niño en el sistema educativo.

Los hay, desde una perspectiva interdisciplinaria, como los proyectos de Huerta Escolar; otros, en que se aborda desde la transversalidad temas como la pediculosis o la desnutrición infantil, mediatizando los aprendizajes del lenguaje a través de la oralidad y de la lectura, como así también contamos con proyectos que centraron su atención exclusivamente en el área de la lengua, proponiendo acciones que atienden a cuestiones como la creación de Bibliotecas escolares y/o comunitarias, publicación de revistas, implementación de “bolsos viajeros”, puesta en marcha de propuestas teatrales, creación de radios escolares, etc.

En todos ellos, se comparte la preocupación de los docentes por lograr la superación de las falencias que testimonian sus niños cuando participan de situaciones donde esté involucrado el acto de escuchar, hablar, leer y/o escribir.

En pos de la superación de dichas falencias, pudo observarse en los proyectos el acercamiento a saberes atentos a las nuevas corrientes lingüísticas y psicolingüísticas. Circulando supuestos propios de la gramática textual, de la lectura y escritura como procesos, del uso de variedad y cantidad de textos, de la adecuación de los mismos a contextos significativos, etc., como contenidos innovadores para la enseñanza de la Lengua. Pero, salvo excepciones, se testimonia en los proyectos monitoreados, la ausencia de marcos teóricos claros y el vaciamiento de contenidos disciplinares que permitan sostener sólidamente las propuestas en el marco de un contexto curricular, donde el objeto de conocimiento aparece minimizado, quizás por una inadecuada interpretación del nuevo enfoque para la enseñanza – aprendizaje de la Lengua.

Consideramos que los proyectos de retención escolar, no deben desconocer que el aprendizaje de la disciplina, es un problema tanto comunicativo, como lingüístico y conceptual; no debe olvidarse el hecho de que el lenguaje es un medio para acceder a nuevos saberes y que es un saber en sí mismo.

Sabemos que la Lengua, no es sólo un problema del área de Lengua. Se enseña y se aprende a leer y escribir cuentos, coplas, canciones, poesías, pero también revistas de divulgación científica, informes de experiencias, relatos e investigaciones, enunciados de problemas, etc. En todos los casos, dichos textos, inscriptos en alguna circunstancia de comunicación comprometen algunas “restricciones, reglas, normas y/o convenciones” que le son propias y no deben ser desatendidas. Y si pensamos que se aprende lengua cuando se escribe en diversidad de formatos textuales, en distintos contextos, en cualquier área del conocimiento, sabemos que en todos los casos se enseña y se aprende sobre los contenidos que la lengua transmite y sobre las formas como la lengua se organiza para transmitirlos. Cuando la centración se hace sobre los contenidos, la lengua permite adquisición de nuevos conocimientos; cuando se hace sobre las formas bajo las que se organiza, la lengua es un saber en sí mismo.

Ambos son igualmente imprescindibles. Por lo que consensuamos que los proyectos po-

ANITA X

drán cumplir con mayor eficacia sus propósitos cuando logren articular equilibradamente el saber sobre el contenido y el saber sobre la lengua. Lo que supone reconocer la ineludible necesidad de integración, pero sin obviar la existencia y especificidad de dichos saberes.

Atendiendo a estas cuestiones y a los modos de apropiación del conocimiento por parte del niño, los proyectos de retención podrán dar cuenta del logros cualitativos en el dominio de los diferentes usos sociales del lenguaje por parte del niño/niña; facilitando no sólo su permanencia en el sistema sino la adquisición de competencias que le permitan, una vez fuera de la escuela, continuar accediendo a los saberes y produciendo los que la sociedad le requiera.

CONCLUSION:

A partir de una propuesta concreta de las instituciones cuya presencia da muestra del interés de las escuelas por optimizar la oferta educativa, queda claro también que es necesario trabajar juntos asesorando constantemente a las instituciones para aunar criterios, no desviar objetivos, aprovechar recursos y favorecer el crecimiento de todos, según lo propone el Plan Social Educativo:

“Fortalecer al autoestima del alumno y del docente, y hacer de la escuela un espacio convocante y significativo para el desarrollo personal”.

5. APORTES PARA EL TRATAMIENTO DE LA RETENCIÓN ESCOLAR DESDE LAS DISCIPLINAS

5.1 - ÁREA LENGUA

Lograr que un porcentaje significativo de niños ingrese a la E.G.B. pareciera factible, lo que aún se revela como un problema no resuelto es lograr su permanencia en el sistema y la disminución de las tasas de repitencia.

Como es sabido las cifras más alarmantes se ubican en el primer ciclo y el filtro más severo se ubica en el pasaje de primer y segundo año, encontrándose el acceso a la Lectura y a la Escritura entre las principales causas de sus fracasos. Aunque también, cabe enunciarlo, tenemos los casos de otros alumnos que completan sus estudios primarios y aún los secundarios pero encuentran con serias dificultades para hacer uso de la Lectura y Escritura – comprensión y producción – en sus estudios y/o actividades posteriores.

Si bien las investigaciones consensúan causales externos a lo institucional, como lo son un entorno socio-económico que no satisface las necesidades básicas, desnutrición, violencia, falta de estimulación en el hogar, una sociedad influida por medios de comunicación electrónicos que se superponen a la cultura oral y gráfica y que no facilitan sus análisis ni reflexiones. Asimismo, se consideran relevantes aquellos factores intrainstitucionales que tienen que ver con los distintos modos de acceder al conocimiento.

En los últimos años pudo observarse, en virtud de los distintos programas y planes de capacitación y perfeccionamiento, serios intentos que procuran revertir la situación, no obstante en la cotidianeidad áulica se continúa testimoniando el fuerte arraigo a posturas metodológicas que han perdido vigencia, y que inciden significativamente en lo que a calidad de alfabetización se refiere.

Es la escuela, a pesar de todas sus dificultades, la alfabetizadora, el ámbito por excelencia donde se consolidan los saberes tanto de aquellos que por razones geográficas, económicas y sociales, no pertenecen en forma activa a la cultura letrada, como de aquellos otros que, a raíz de una pertenencia distinta se alfabetizan como más facilidad. Para cumplir con dicha función ha de comenzarse por ampliar el concepto de alfabetización, considerándola no sólo como la etapa de iniciación en la lengua escrita, sino como un proceso permanente de construcción de saberes que haga posible el uso eficaz de los mismos en los diferentes contextos comunicativos en que le corresponda actuar al individuo.

Otro aspecto a ser tenido en cuenta, es que la lengua escrita de objeto social se ha transformado en objeto exclusivamente escolar, olvidando las funciones que históricamente le dieron sentido en la sociedad. Estas funciones que un niño que crece en un ambiente alfabetizado lo recibe cotidianamente (escribir para no olvidar, para comunicar afectos, para convocar, para solicitar; leer para adquirir conocimientos, leer para hacer, leer para recrearse, etc.); es difícil que lo reciban quienes crecen con bajos o nulos niveles de alfabetización, porque no se obtiene esta información fuera de los actos sociales que lo convierten en funcionales. Por otra parte, a veces se cae en excesivos funcionalismos y se olvida también de la particularidad disciplinaria,

cuyos contenidos deben ser abordados desde su especificidad y ser orientados en una proyección integradora.

Ha de insistirse en la superación de ciertos sustentos paradigmáticos, y con ello nos estamos refiriendo entre otras cuestiones al énfasis, prácticamente exclusivo, en la copia y reiteración con estrategias mecanicistas que priorizan la memorización durante las etapas iniciales del aprendizaje. Situaciones que llevan a que la escritura se presente como un objeto ajeno a la propia capacidad de comprensión, cuando ya hay excesiva información al respecto, que no informa acerca de las competencias que pone en juego el niño para descubrir la naturaleza y función de la escritura, antes de su ingreso al sistema educativo.

El riesgo reside en el hecho de que cuando el niño pone en juego sus hipótesis originales y espontáneas que le permitieron la reconstrucción del sistema de escritura, y se ve permanentemente descalificado en sus apreciaciones porque se califica como 'error' toda desviación de las formas convencionales, desconociendo aquellas que constituyen reales desviaciones de aquellas que son parte de un proceso natural de construcción, comienza a deteriorarse sus autoestima, opta por memorizar y repetir, y pierde confianza en su propia capacidad de pensar.

En consecuencia, proponerse el docente la reflexión sobre los procesos en la alfabetización inicial, su proyección y nueva dimensión a la luz de las recientes investigaciones psico y sociolingüísticas, implica abrirse a la reflexión y al diálogo sobre el valor y alcance de su propia práctica. Como aprovechar un espacio para construir interactivamente, con sus niños y la comunidad saberes significativos sobre la lengua que se escribe y el sistema de escritura. Recuperar con ellos la lengua escrita como objeto social, es recuperar los saberes de los niños sobre la organización particular de la lengua escrita, las diferencias discursivas y textuales, y, al mismo tiempo, recuperar todos los lugares cognitivo – lingüísticos implicados en la alfabetización.

Es así que la Meta X, tiene como propósito mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños con bajo rendimiento escolar, incidiendo en la transformación de las representaciones de la enseñanza de la lectura y escritura del docente, como así también de la práctica eficiente de la oralidad. Se procura incrementar la permanencia de los niños en el sistema, pero una permanencia fundada en el éxito de aprendizajes cualitativa y cuantitativamente válidos.

En este sentido, se procura que el desarrollo de la tarea escolar contemple las siguientes condiciones:

Funcionalidad de los aprendizajes. La necesidad de producir e interpretar textos variados en circunstancias claras de comunicación, con propósitos bien definidos. Los niños necesitan saber para qué y para quién hablan, leen o escriben en situaciones equivalentes a aquellas en que los usuarios competentes lo hacen fuera de la escuela.

Visión interactiva de los procesos de lectura. Los niños deben tener oportunidades para expresar diferentes interpretaciones sobre la lectura o escucha de mensajes y confrontarlos con pares y adultos.

Necesitan además, ejercitarse en diferentes niveles de comprensión de texto (literal, inferencial, crítico) como así también de estrategias cognitivas y lingüísticas, adecuadas a los distintos propósitos y modalidades de lectura. Es éste, uno de los modos de lograr lectores y escuchas comprensivos, autónomos y críticos.

Consideración del valor procesual de la escritura. Debe generarse espacios para que los alumnos tengan oportunidad de planificar sus escritos, para realizar todos los borradores que la instancia requiera, para revisar sus producciones sólo o con la colaboración de pares y adultos, para consultar textos de escritores expertos que le brinden solución a sus problemas como escritores. Para socializar sus saberes, y divulgar sus escritos conforme a las circunstancias de comunicación.

Variedad de situaciones que faculten el ejercicio del lenguaje. Los niños necesitan oportunidades para trabajar la lengua desde diversas situaciones que faciliten distintos niveles de aproximación para apropiarse de las características propias de cada una de las modalidades discursivas. Se requiere incrementar el ejercicio de todos los usos que la lengua permite: leer, escuchar, comentar, opinar sobre lo leído o escuchado; seleccionar y elegir qué leer; escribir, dictar, copiar, reescribir, revisar; resumir, expandir un escrito, solicitar, argumentar, etc.

Sistematización de saberes. Ante distintos actos de habla, cuando se lee o se escribe, los niños necesitan oportunidades para explicitar sus saberes, confrontarlos con los pares y adultos a propósitos de los mismos problemas. En la escuela, los saberes se explicitan para conocer las estrategias de apropiación del conocimiento, para generar espacios que faciliten las intervenciones del docente, para transformar el conocimiento en pro de una mayor eficiencia en el uso del habla, adecuado a las distintas circunstancias comunicativas; en una escritura con mayor claridad para el destinatario lector; en una lectura, cada vez más crítica y autónoma.

Del análisis de los proyectos de retención escolar presentados, se infiere que éstos cuentan a su favor el estar planteados a partir de problemáticas reales. Circunstancia que contextualiza los aprendizajes generando situaciones comunicativas precisas: la creación de bibliotecas, preparación de huertas, programas de salud, etc., lo que se genera propósitos reales con acciones reales así como **hablar** para solicitar, para convencer, para convocar, para defender un punto de vista, o **leer** para buscar información específica, leer para hacer, leer para escribir; **escribir** para solicitar, para convocar, para registrar información. Por lo que los proyectos de retención escolar brindan oportunidades de **privilegio** para funcionalizar los aprendizajes. Con estas ventajas, los aprendizajes cobran un sentido social y recuperan aquellas funciones que históricamente le dieron origen. No obstante estas cuestiones a favor, se observa que en la realidad de las prácticas surgen ciertas dificultades atinentes a la carencia o distorsión de conocimientos específicos. Algunas relacionadas con lo didáctico – pedagógico, y nos estamos refiriendo básicamente a los modos de intervención en lo que respecta al suministro de la información, y a la intervención frente al error, hecho íntimamente relacionado con la autoestima del niño como factor determinante en sus aprendizajes. Otros, relacionados a lo disciplinar, y nos estamos refiriendo a un posicionamiento de la problemática, en que lo comunicativo no es suficiente si no se acompaña con abordajes seriamente comprometidos con lo lingüístico y con lo conceptual. Para ello se requiere contar con conocimientos apropiados de las características peculiares de los distintos tipos textuales de circulación social, donde las nociones de lingüística textual y gramática oracional no aparezcan como desvinculados, especialmente en los grados medios y superiores. Así mismo es necesario revisar las representaciones del docente en relación a los rasgos propios de la oralidad, a los criterios de corrección atendiendo a la adecuación de variedades y registros en las distintas instancias comunicativas, a los modos de construcción de la oralidad en el niño, a las posibles intervenciones del adulto para ayudar a construir las diferentes moda-

lidades discursivas, etc.

La lengua goza de un valor instrumental en los aprendizajes, con lo que queremos enunciar que si bien no ha de descuidarse su especificidad disciplinaria no debe acotarse su tratamiento únicamente en los momentos destinados a tal fin, sino que es esperable que los contenidos propios de la lengua encuentren su sentido al integrarse al de las otras áreas.

5. 2 - AREA MATEMATICA

La enseñanza de la matemática ha sido y es fuente de preocupaciones para padres, maestros, especialistas: pocos niños egresan de la escolaridad obligatoria con el bagaje matemático que les permita enfrentarse eficazmente a la amplia gama de situaciones que la sociedad de hoy les plantea. Las investigaciones en Didáctica de la Matemática han permitido importantes avances en los últimos años, de modo de asegurar en los niños la **construcción de un saber vivo** (susceptible de evolucionar) y **funcional** (que permita resolver problemas).

Abordaremos a continuación algunas concepciones actuales a cerca de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática, como marco teórico para interpretar la propuesta posterior de resignificación de los proyectos de retención desde el área. Consideramos oportuno analizar los **modelos didácticos** propuestos por **Roland Charnay**, descripción que se apoya en la idea de “contrato didáctico” de **G. Brousseau**.

Pensando en la organización del aula, tenemos que pensar como funciona el maestro como funcionan los alumnos y como funciona el saber. Es decir, desde la perspectiva del “contrato didáctico” de Brousseau: conjunto de los comportamientos del maestro que son esperados por los alumnos, y conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro, y que reflejan el funcionamiento de la clase., definir los roles de cada uno y las relaciones maestro-alumno-saber. ¿Quien puede hacer qué?; ¿Qué se pide?; ¿Qué está permitido y qué prohibido?.

Esas reglas implícitas son percibidas por el alumno como constante detectadas en el curso de las actividades que se proponen; (por ejemplo un problema propuesto al final de la unidad requiere del empleo de conocimientos nuevos presentados en la unidad).

Brousseau expresa que el rol del maestro en las situaciones didácticas se sitúa en tres niveles: elección de un problema y determinación de las variables didácticas de manera de poner en juego el conocimiento elegido; devolución de la situación al alumno e institucionalización de los conocimientos.

A partir de esta teoría para que los alumnos construyan un saber es necesario que produzcan sus conocimientos, los hagan funcionar y los modifiquen, aceptando que la resolución del problema es de su responsabilidad, sin intentar adivinar las intenciones del maestro (o sea hacerse cargo de lo que se llama situación a-idáctica, situación en la que se omiten las intenciones didácticas; es decir que el maestro no muestra su voluntad ni determina lo que el chico vaya a hacer, posición que aparece con una fuerte resistencia en nuestras aulas). El maestro tiene que plantearse nombrar que los chicos permanezcan en una situación de trabajo independiente durante un tiempo, sin que estén en todo momento preguntándole a él; que se instale en la clase la idea de que hay un momento en que hay que ponerse a trabajar solo o con los compañeros.

Clásicamente los chicos hacen lo que se les propuso y no se preocupan por pensar si está bien o mal por que después el maestro va a decirlo.

Cambiar esto implica transferir la responsabilidad a los chicos, intentando que empiecen a asumir el control de su trabajo; es la "devolución" del problema a los alumnos, autorizándolos a ejercer su derecho de construir el conocimiento.

Lograr el clima de que ellos acepten que durante un tiempo serán responsables de la construcción, y que llegará otro tiempo en el cual el maestro convalidará la construcción, completará, ayudará a determinar lo que no pudieron, es muy costoso, pero también muy importante si esperamos que los alumnos hagan matemática, establezcan si lo que han hecho funciona o hay que revisarlo.

La **institucionalización** es un proceso que se desarrolla durante toda la enseñanza, no una fase final en la que el maestro da su clase. Comienza desde el principio de la devolución, ya que el docente debe dar al alumno, si no lo tuviera, el proyecto de adquirir conocimientos; si bien no puede ir derecho al objetivo, debe tenerlo siempre presente para controlar las condiciones que conducen al mismo. Con los alumnos con dificultad, los condicionantes que pesan sobre la institucionalización son articularmente visibles: si a continuación de la resolución del problema el maestro no inicia la descontextualización, los alumnos no retienen nada y no pueden más que del contexto del problema y no de su propósito. En ocasiones, la institucionalización requiere de numerosos ciclos de contextualización - descontextualización.

Roland Charnay plantea **tres modelos didácticos esenciales**. Un primer modelo es el que él llama **normativo**, centrado en el contenido, donde la función del maestro es mostrar las funciones, introducirlas, proveer ejemplos de los que está enseñando; mientras que la función del alumno es básicamente escuchar las explicaciones y luego repetir los procedimientos que el maestro ha enseñado como válidos para resolver problemas, ejercitarse, aplicar lo que se le ha enseñado. La concepción del saber es la de un saber acabado, construido, donde el maestro opera simplemente como intermediario.

El segundo modelo, llamado **incitativo** está centrado en el alumno, en sus intereses, sus necesidades; el saber está ligado a las necesidades del entorno, de la vida cotidiana, y la estructura propia del saber pasa a segundo plano.

En el tercer modelo, caracterizado como **apropiativo-aproximativo**, se entiende que el alumno llegará a reconstruir el saber socialmente constituido a través de aproximaciones sucesivas, interactuando con el contenido de diferentes maneras. Se propone partir de concepciones previas del alumno, para que en el marco de situaciones didácticas específicamente diseñadas, estas concepciones se encuentren con obstáculos que las obliguen a avanzar. Va a confrontar con sus compañeros, va a defender sus puntos de vista con argumentos, va a cuestionar los puntos de vista de los otros (o incluso los propios) acercándose al saber constituido. Lejos de ser el problema una aplicación del conocimiento acabado, como en el modelo normativo, en este modelo el lugar del problema es el de aquella situación que hace posible la construcción de un conocimiento.

Si bien ningún maestro utiliza exclusivamente uno de los modelos, de alguna manera privilegia uno de ellos. La realidad áulica muestra que sigue funcionando el contrato didáctico según el cual la producción del conocimiento no es una responsabilidad del chico, sino que surgirá

gracias a la comunicación que el maestro va a hacer, el trabajo concreto va mostrando que en realidad es mucho más fácil revelar de entrada la verdad, decirle a los chicos cómo es el conocimiento ya socialmente constituido que hacer el intento de que lo construyan a partir de la resolución de problemas. El desafío de “devolución” del problema a que hicimos referencia, es el que debe afrontar el maestro si intenta orientar la reconstrucción del conocimiento y no su mera transmisión.

¿Cuál es la intervención docente según la propuesta actual?

En el aprendizaje a partir de la resolución de problemas, es el maestro quien debe crear posibilidades para que, a través de la generación de conflictos cognitivos y socio - cognitivos, y el aporte de información, el alumno construya los conceptos matemáticos necesarios para abordar situaciones variadas y complejas de la realidad en que está inmerso. Se trata de que los niños encuentren el camino para:

- realizar lectura comprensiva de la situación (establecer qué se pide y cuáles son los datos)
- representar la situación utilizando variados lenguajes (gráfico, algebraico, geométrico, verbal).
- buscar estrategias de resolución.
- manejar algoritmos y estimar resultados.
- validar las respuestas obtenidas.

Este cambio implica una transformación en el quehacer de los maestros y los niños: predomina la situación de aprendizaje; se introduce el procedimiento de discusión entre los niños; los errores cometidos deben ser descubiertos por ellos mismos aunque resulte tentador “facilitar el proceso”.

En este contexto, se espera que tenga efectividad la utilización de un mismo concepto en situaciones diferentes, que le permitan avanzar en la resolución de situaciones problemáticas y generen la necesidad de nuevos conceptos o generalizaciones de los ya adquiridos.

Respecto a la comprensión de la situación, una de las grandes dificultades en el primer ciclo de la E.G.B. es la comprensión del texto mismo, en el cual juega un papel fundamental la enseñanza de la lengua. Es necesario ayudar a los niños a leer comprensivamente un problema, como así también resulta importante el hecho de que formulen ellos mismos los textos a partir de los dibujos o la operación dada. La comprensión del problema se alcanza al lograr una representación adecuada, es decir cuando se logra graficarlo, diagramarlo, plantearlo en términos de notación simbólica, estableciendo lo que se pide y cuáles son los datos útiles.

A partir de ello, los chicos ensayarán distintas estrategias de resolución; es necesario introducirse el uso de la estimación como recurso para anticipar resultados, para controlar un proceso realizado, etc. Una respuesta errónea puede convertirse también en soporte para el aprendizaje, incitando al alumno a modificar sus concepciones iniciales, a renunciar a ellas para construir otras nuevas, estimulando el desarrollo de un pensamiento independiente.

La tarea de la enseñanza intencional, exige que los docentes:

- observen y analicen las situaciones que los alumnos utilizan.

- diseñen situaciones didácticas ricas y variadas.
- Tengan en cuenta los saberes previos; los intercambios y las confrontaciones con otros.
- seleccionen actividades, materiales y experiencias que resulten “significativas”.
- trabajen en función de la “zona de desarrollo próximo” de modo que se propongan cuestiones que superen lo sabido pero no se alejen demasiado de esos dominios aceptando, incluso, la imitación.
- generen oportunidades para que vuelvan a encontrar las situaciones y aprendidas.
- *guíen y estimulen al niño para que se organice.* (1)

Es el maestro quien debe crear posibilidades para que, a través de la generación de conflictos cognitivos y socio – cognitivos, y el aporte de información, puede el alumno construir los conceptos matemáticos necesarios para abordar situaciones variadas y complejas de la realidad en que está inmerso.

Una tarea fundamental es la elección de situaciones que permitan la construcción del sentido del conocimiento, es decir, reconocer en qué situaciones es útil el conocimiento y cuáles son los límites de su utilización.

Desde la Didáctica de la Matemática, el “**sentido del conocimiento matemático**” se define:

- por la colección de situaciones en las que ese conocimiento es realizado como teoría matemática.
- por la colección de situaciones en las que el sujeto lo ha encontrado como medio de solución.
- también por el conjunto de concepciones que rechaza, de errores que evita, de economías que procura, de formulaciones que retoma, etc.

La intervención docente es esencial para lograr que los chicos adquieran conciencia en sus propias posibilidades como productores de conocimiento, de modo que los contenidos trabajados se constituyan en elementos útiles fuera de la escuela, que los reconozcan más allá de los muros.

El hacer uso de las herramientas matemáticas fuera de la clase misma, promoverá la cosnsolidación de la autoestima, el fortalecimiento de la confianza y el sentido de pertenencia en los niños, especialmente en los detectados en situación de riesgo de abandono.

ANITA X

ANEXOS

July

AREA LENGUA

A partir de los proyectos analizados y a modo de ilustración, presentamos a continuación algunas sugerencias. Previamente cabe consignar, que desde nuestro enfoque la diferencia en la adecuación de los tipos textuales a los distintos años de la E.G.B., está dado por el nivel de complejidad con que se abordarán los aspectos que hacen al texto; en el marco de los textos de circulación social, no se practica una clasificación taxativa por nivel, aunque se consensúa privilegiar determinadas modalidades discursivas en cada uno de los ciclos.

PROYECTO – La huerta escolar

ACTIVIDADES PROPUESTAS POR EL PROYECTO	CONTENIDOS CONCEPTUALES/PROCEDIMENTALES (Tipos textuales que pueden ser considerados).
1. Presentación de la situación problemática . ¿Qué necesitamos? ¿Qué se puede hacer? ¿para qué? ¿para quiénes? ¿quiénes lo harán? ¿cómo?	Conversación - Empleo de la lengua coloquial - Respeto por los turnos de habla. - Mantener la unidad temática. - Ejercicio de la escucha comprensiva - Respeto por la opinión de los compañeros.
2 . Búsqueda de terreno adecuado	Argumentación - Reconocimiento de acuerdos y desacuerdos. - Oralización de opiniones y defensa de las mismas. - Producción de ideas completas construidas en la interacción. - Lectura y análisis de lo gestual en apoyo de lo lingüístico.
3 . Visita a instituciones que cuenten con expertos.	Entrevistas - Elaboración de entrevistas para consulta a expertos. - Puesta en práctica de las mismas. Textos epistolares - Redacción de una solicitud a la directora del establecimiento requiriendo autorización para la visita. - Redacción de una solicitud a las autoridades del INTA, para concurrir a la Institución. - Relato de la experiencia.

4. Consulta de material bibliográfico	. <i>Textos expositivos</i> - Exploración y lectura de distintos portadores (revistas, libros especializados, manuales, etc.) - Exploración de lo paratextual. - Lectura en búsqueda de información general y en búsqueda de información específica. - Lectura para adquirir conocimientos (jerarquización de la información)
5. Preparación del terreno y de los almácigos.	. <i>Textos instructivos</i> - Lectura "para hacer" - Recolección de datos. - Lectura para adquirir conocimientos. - Escritura • registro de datos.
6. Informes sobre el trabajo realizado.	. Informes - Redacción de informe de experimentos. - Redacción de informes de experiencias realizadas (integrar enfoque desde las ciencias sociales).
7. Edición de un libro sobre el tema de la huerta escolar.	. <i>Exposición de la experiencia.</i> Staff Informes Instructivos Textos de referencia Humor en historietas o cuentos breves. Publicidad Entrevistas Poesías, adivinanzas, etc.
Cosecha y venta del producto	Afiche publicitario

LENGUA ORAL

- Registro de lengua
Uso de lengua conforme a un registro más formal.
- Comprensión
Práctica de una escucha comprensiva.
- Coherencia
Conservación de la unidad temática
- Tiempos de interacción
Respeto por los tiempos de escucha y participación.

LENGUA ESCRITA

Lengua escrita – comprensión

- Leer para escribir
 1. Reconocimiento de características del tipo textual.
Reconocimiento de contenidos textuales explícitos • Nivel literal de comprensión.
¿Quién entrevista? ¿A quién? ¿Dónde?
Anticipación, inferencias, autoregulación (como estrategias recursivas)
- Organización gráfica de la información (Silueta)
Lectura de datos paratextuales (marcas gráficas: negritas, guiones, etc.)
- Coherencia
Identificación del contenido semántico primordial. Tema de la entrevista.
- Comprensión del vocabulario por contexto, por etimología, por diccionario.
- Lectura oral (tener en cuenta que es una lengua escrita para ser oralizada)
Práctica oral en modos de preguntar. Utilización de figuras tonales que den claridad a la enunciación.

Lengua escrita – producción

- Redacción de la entrevista.
Planificación, textualización, revisión y producción final.

Reflexión acerca de los hechos del lenguaje

- Tipo de texto: Entrevista. Función: Informativa.
Organización de la información - Trama dialógica.
- Clases de oraciones: Oraciones interrogativas – enunciativas.
- Normativa:
 - Uso de guiones, signos auxiliares para la interrogación.
 - Uso de punto aparte y de la coma.
 - Ortografía.
 - Uso de mayúsculas.
 - Acentuación del pronombre interrogativo.

ACTIVIDADES

LENGUA ORAL

- Observar videos y comparar entrevistas y conversaciones. Establecer semejanzas y diferencias. Puntualizar la atención en fórmulas de tratamiento.
- Dramatizar entrevistas. Grabarse y escuchar. Analizar acerca de la importancia del respeto en los tiempos de escucha y de participación. Establecer normas. Se puede leer reglamentos y escribir reglamentos de convivencia.

Discutir acerca de si se conservó la unidad temática o la dispersión dificultó la entrevista.

- Escuchar entrevistas y reconocer el tema. Recrear otras entrevistas: los mismos interlocutores con diferentes temas o el mismo tema con diferentes interlocutores (variedades dialectales y de registro).

Intervención docente

Intervención del adulto en el desarrollo del discurso del niño

- Ayudarlos a mantenerse en el tema que se está desarrollando.
- Ofrecerles las conexiones faltantes o modificaciones de las incorrecciones.
- Ayudarlos a explicitar porqué dicen algo o a explicar cómo es algo.
- Parafrasear lo que dice el niño de manera más completa y compleja. Es decir reestructurar las emisiones cuando están muy desordenadas.

- 
-
- Repetir lo que el niño dijo para demostrarle que lo entiende y afirmar lo que enuncia.
 - Ayudarlos a articular conforme a una lengua estándar (en aquellas situaciones que así lo requieran).
 - Intervenir para mantener categorías morfológicas (género, número, tiempo, etc.)
 - Dar continuidad a las emisiones de los niños completando datos faltantes.
 - Ayudarlos a reestructurar expresiones generales o ambiguas, utilizando términos o expresiones más precisas.
 - Intervenir para que respeten los turnos de conversación.

Adaptación Marro Mabel , Grosso Amalia E. Vocación Docente. Curso de Capacitación a distancia. Bs. As. 1995.

LENGUA ESCRITA

- Escuchar grabaciones de entrevistas. Reflexionar acerca de cómo escribir las oraciones conforme a las figuras de entonación, interrogativa, enunciativas. Uso de signos auxiliares (signos de interrogación, guiones) (Reflexión acerca de hechos del lenguaje)
- Lectura de entrevistas para escribir entrevistas. Anticipar en base al Paratexto, siluetas, contenidos, signos auxiliares, etc.
- Lectura de textos transgresores, por ejemplo textos sin unidad temática, reconocer la dificultad, recuperar el tema y reescribirlo. Mezclar preguntas y respuestas, y ordenarlas según el caso (coherencia textual).
- Presentación de variedad de fotos de personajes conocidos (extraído de revistas, diarios, etc.) se busca información sobre el personaje, y del tema que desea tratarse con el mismo.

Escritura de la entrevista.

Planificación, textualización y revisión de lo escrito.

Planificación: selección de ideas básicas.

Textualización: primeros borradores.

Revisión de:

- conservación de la unidad temática.
- ideas principales.
- adecuación de variedad y registros (de acuerdo al contexto, interlocutores)
- organización gráfica de la información.
- uso de signos de puntuación y signos auxiliares.
- ortografía
- caligrafía.



- Inventar entrevistas entre personajes de cuentos clásicos (Caperucita y Cenicienta, La abuela y el lobo, El ratón del campo y el gato con botas, etc.) de historietas de seres inanimados personificados (una piedra y el río, etc.)

Intervención del docente

Niños de 3º año, E.G.B (1) proyectaron la escritura de una obra de títeres para ser representada en la fiesta de fin de año.

Después de enviar una solicitud invitando a una experta en títeres (2) con el objeto de que les cuente su experiencia y los asesore, comenzó una segunda etapa del proyecto: la preparación de la entrevista. Dicha instancia generó espacios para funcionalizar los aprendizajes, como por ejemplo, necesitaron de la escritura para no olvidar lo que debían preguntar (escritura como ayuda memoria)

Docente

¿Qué le preguntarán a C.P.?

Las preguntas que dijeron,
¿dónde están?

¿qué podemos hacer para no
olvidarnos de todo lo que quieren
preguntarle?

Dicha situación llevó a los alumnos a considerar la necesidad de buscar una forma para registrar las preguntas. Cada uno planteó sus inquietudes, las escribieron en sus cuadernos, se discutieron acerca de su pertinencia, formulación, etc. y las transcribieron en hojas para el momento de la entrevista.

Una vez realizada y grabada la misma, se procedió a la desgrabación para ser escrita y recordar lo que había contestado la titiritera y además para ser presentado en la exposición de "El diario de la Escuela".

Niños

N1: ¿dónde aprendió a hacer títeres?

N2: ¿cómo se hacen?

N3: ¿quién le enseñó?

N4: ¿cómo se manejan?

N4: En nuestra cabeza

N3: En nuestro pensamiento.

N5: Yo me voy a acordar

N6: El otro día dijiste lo mismo
y al final no trajiste las cosas
para plástica. Te olvidaste!



La experiencia de desgrabación generó la necesidad de reflexionar acerca de distintos aspectos del lenguaje como modos de representar pausas y figuras de entonación. Es decir, reflexiones metalingüísticas que permitieron comprender el uso de los signos auxiliares y de signos de puntuación, también contribuyó para realizar anticipaciones e inferencias de vocabulario.

Previo a la desgrabación para ser escrita, la docente creó la situación didáctica de exploración de entrevistas en distintas revistas. Dispuso medios para que el texto resulte previsible y pueda ser explorado, poniendo en correspondencia lo que se sabe con lo que está escrito, observando dónde dice, cómo dice, que se usa para significar tal o cual cosa, etc.

El propósito de la experiencia fue "leer para escribir", recordemos que si los niños tienen que escribir algún tipo de texto, debemos ponerlos en contacto con variedad y cantidad de los mismos, para que a partir de lecturas atentas y exhaustivas, descubran las particularidades textuales del mismo.

Después de haber conversado extensamente acerca de este tipo textual • qué son las entrevistas, para qué se realizan, dónde se han visto o escuchado (radio, televisión, revistas, etc.), la maestra leyó fragmentos de una de ellas, orientó una primera exploración global, favoreciendo la anticipación en base a la imagen, títulos, subtítulos y distribuyó revistas para que localicen la información necesaria.

En esta experiencia los niños prestaron atención tanto al contenido como a los datos paratextuales (imágenes, diferencia de negritas, guiones iniciales que identifican a los distintos interlocutores, signos auxiliares para diferenciar preguntas de respuestas, etc.)

Al concluir, se establecieron los "acuerdos" acerca de las características formales de la entrevista. La docente lo escribió en un papel afiche al dictado de los niños, para que lo comenten (leer para adquirir conocimientos) al momento de sus primeras escrituras.

En las entrevistas vimos que:

Llevan título

Hay que escribir del entrevistado

Las preguntas van marcadas con letras más gruesas

Las respuestas van con otra letra o sino otro color.

A las preguntas se le pone signos de interrogación.

Van una, y una.

Se pone guiones al principio, cuando contestan las personas.

Se ponen fotos.

Se escribe al final quién es el periodista y quién saca las fotos.

ANTA X

A modo de aporte para el enriquecimiento de los proyectos de retención escolar ya presentados, se adjunta un anexo en que se relacionan actividades mencionadas con contenidos matemáticos que pueden ser tratados con distinto nivel de complejidad según el ciclo en que se trabajen. Sin duda en cada unidad educativa podrán formularse con la pertinencia que corresponda, en el marco socio - cultural en que desarrolla sus actividades.

ACTIVIDADES PROPUESTAS EN PROYECTOS

CONTENIDOS CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES

I

Indagación en el centro de salud del barrio de:

- datos acerca de la atención de niños.
- calendarios de vacunación.
- registro de vacunaciones realizadas en determinado mes.

- Formas de recolección de datos.
- Tablas, gráficos y diagramas para organizar la información.
- Recolección de datos.
- Interpretación de la información contenida e ilustraciones.
- Elaboración de gráficos.
- Formulación y elaboración de conjeturas.

II

Formación del botiquín escolar.

- Armado del botiquín.
- Recolección de elementos y medicamentos.
- Clasificación y ubicación de los elementos y medicamentos.

Cuerpos

- Identificación y clasificación de cuerpos.
- Reproducción de cuerpos (utilización de instrumentos de geometría).
- Interpretación del diseño a escala del botiquín.
- Cálculo de elementos necesarios para la construcción y armado del mismo.

Figuras

- Clasificación según la forma.
- Construcción de figuras. Reconocimiento de ángulos, de lados perpendiculares y paralelos.

Medidas de magnitudes

- Comparación y ordenación de envases de remedios según propiedades como largo, capacidad, peso, etc.
- Empleo de procedimientos de medición en la determinación de largo, ancho, alto del botiquín.
- Empleo de unidades convencionales y no convencionales.
- Lectura de las cantidades que figuran en las etiquetas.
- Cálculo de perímetros, superficies y volúmenes.
- Planteo y resolución de problemas referidos a costos de medicamentos.

III

Información sobre prevención de enfermeda-

Números y operaciones

- des.
- Charlas a los padres.
- Estimulación de la práctica deportiva y de la actividades física.

Realización de actividades lúdicas y no lúdicas que involucren el empleo de números y operaciones:

- Comparación de números naturales desde el punto de vista cardinal y ordinal.
- Representación en la recta de números naturales y fraccionarios.
- Comparación de números fraccionarios.
- Exploración de equivalencia entre fracciones.
- Identificación de operaciones inversas.
- Traducción de situaciones al lenguaje aritmético.

Nociones espaciales

- Manejo de nociones espaciales: ubicación en el plano y el espacio (utilización de códigos).
- Interpretación de reglas de juego.

Medición

- Diseño a escala del campo de juego.
- Cálculo de perímetros y áreas.
- Utilización de unidades convencionales y no para la medición.
- Formulación y resolución de problemas de porcentajes y fracciones.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

En la formulación de la propuesta es importante tener en cuenta el poner a los alumnos en la situación de resolver un problema; por ejemplo, con referencia a la Actividad II:

- determinar el obstáculo a franquear (*construcción del botiquín*)
- buscar una representación adecuada.
- idear un plan (*formular estrategias para el diseño, búsqueda de materiales, cooperación de los padres o miembros de la comunidad, recolección de elementos*).
- ejecutar el plan.
- evaluar los resultados obtenidos (*¿Se logró construir el botiquín adecuado al espacio y necesidades? , ¿cuál fue la participación del niño? ¿cuál fue la participación de la comunidad?*)

Esta actividad incluye como contenidos conceptuales: Cuerpos y figuras; escala; medición. Con respecto a su tratamiento en el aula y su aplicación se realizan algunas consideraciones:

Cuerpo y figuras

Al estudio de la geometría no se le ha dado la importancia que merece, a pesar del interés que espera despertar en los niños, de la facilidad manipulativa y del carácter lúdico que pueden presentar los temas geométricos, y de la interrelación de éstos con contenidos matemáticos y de otras áreas.

La curiosidad del niño por descubrir los objetos y las relaciones que existen sobre ellos justifica su tratamiento desde comienzos de la escolaridad.

Se recomienda respetar las siguientes prioridades:

- Toda actividad geométrica debe empezar con una manipulación
- Las manipulaciones libres sugeridas deben dar lugar a una comunicación oral de las observaciones.
- La adquisición del vocabulario específico surge por la necesidad de esta comunicación.
- Se debe inducir el mayor número de veces posibles a los niños para que busquen procedimientos para comparar y medir.

La noción de volumen se genera desde la manipulación de objetos concretos; el niño construye el espacio reconociendo los objetos a través de todos los sentidos, y en un camino que va del espacio al plano: de allí la importancia de la exploración de cuerpos (primero reconoce su forma global, luego presta atención a las caras, líneas rectas o curvas que aparecen, "puntas" o vértices).

Al reconocimiento de los elementos se agrega luego el estudio de relaciones y propiedades de las mismas, nociones que son puestas en juego en las actividades de construcción y reproducción.



Las figuras deben ser estudiadas en forma dinámica, presentado cada categoría de figuras en todas sus formas posibles, diferentes posiciones, tamaños, etc. para evitar fijaciones mentales incorrectas (tales como por Ej. memorizar el triángulo isósceles siempre vertical). Con ello se ayuda a la consideración lógica y no meramente perceptiva de la figura.

Resulta muy adecuado el empleo de materiales didácticos como el geoplano o los polígonos y poliedros articulados, que permiten variaciones inmediatas de las figuras y una comparación directa entre la figura original y la transformada.

Escalas

Los niños manifiestan, en general, tempranamente a través de sus dibujos el interés por la representación gráfica de los objetos. De este modo se desarrolla un uso informal de la noción de escala basada en la idea de que una distancia puede ser representada por un segmento de mayor o menor longitud.

Partiendo de que el tamaño de los objetos es la "escala real" se introduce la noción de semejanza al dibujar o construir los mismos aumentando o disminuyendo su tamaño. Se favorece así, sin intentar necesariamente justificaciones geométricas, el análisis de relaciones entre objetos reales y el modo de registrarlos en dibujos o esquemas estableciendo comparaciones.

Será responsabilidad de la labor escolar, en el ciclo que corresponda, orientar el proceso de adquisición del control de las proporciones para que la representación sea cada vez más fiel.

Teniendo en cuenta que la escala se define como cociente, es conveniente que los alumnos identifiquen una escala tanto en su representación gráfica como por la fracción que la caracteriza. Son numerosas las actividades donde se aplica este concepto. El uso de escalas en planos y mapas, por Ej. posibilita la lectura e interpretación de gráficos, así también la identificación de la escala por el efecto de ampliación o reducción que producen en un esquema, promueve la reversibilidad del proceso.

Medición

El proceso de la medición de magnitudes debe partir de la **experiencia**, con el estímulo del docente para realizar prácticas efectivas de la medida, aunque resulten costosas en tiempo y esfuerzo.

No se concibe una educación que prepare a los niños para enfrentarse a las necesidades cotidianas sin que incluya un trabajo serio sobre la medida, porque éste es un tópico donde confluyen aspectos geométricos, aritméticos, de resolución de problemas, y por la cantidad de destrezas y habilidades que desarrolla.

El niño, antes de ingresar a la escuela, ha escuchado y utilizado expresiones que implican comparaciones y por lo tanto están relacionadas con la medida, tales como "el más alto", "está muy cerca", "esto es liviano", etc. e incluso han tenido contacto con instrumentos de medición como termómetro, regla, balanza. Esta es una buena base para el desarrollo de conocimientos

posteriores

La adquisición de cierto dominio en los actos de medir hará capaces a los niños de adoptar decisiones en el uso de instrumentos, y dará la posibilidad de lograr buenas estimaciones cuando así lo requieran sus necesidades cotidianas.

El conocimiento del proceso de medición ayuda a interpretar la realidad, y tiene alto valor instrumental para la aplicación en otras áreas como ciencias naturales, tecnología, etc...

Interpretar el proceso de medición implica:

- considerar y percibir una magnitud como una propiedad de una colección de objetos.
- comparar y ordenar objetos según una propiedad (más largo que, menos pesado que) en forma directa.
- utilizar unidades no convencionales de medición
- comparar en forma indirecta y utilizar unidades convencionales.

El riesgo que debe evitarse es “aritmétizar” la medida, o sea trabajar con simples ejercicios de conversión de unidades, o problemas que sólo se grafican y en los que incluso no se valida la respuesta. La estimación del resultado, el empleo de unidades y/o instrumentos no convencionales, el análisis de los procesos y “errores” de medición, posibilitarán el acceso a la noción de medida en términos reales.

A modo de reflexión final:

“Restituyamos a la Matemática su derecho a aparecer – también en la escuela • como una ciencia en permanente construcción. Restituyamos a los alumnos su derecho a pensar, también en la hora de Matemática. Restituyamos a la escuela su derecho a ser un ámbito de producción del conocimiento”.

Lerner de Zunino, Delia.

ΛΑΡΤΑ Χ

6. APOORTE ACERCA DE LA ELABORACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS

Un proyecto no sólo es una guía para la acción, sino también un factor de cambio y de transformación, un mecanismo de unidad y de integración.

La elaboración y evaluación de proyectos en el ámbito escolar es preocupación de docentes y directivos. Sobre esto hay mucho para conversar y acordar. La idea es encontrar las formas de trabajar, sin que estas formas se conviertan en prescripciones inflexibles que quiten la libertad de acción.

Para iniciar la discusión con miras a posteriores acuerdos consideramos los siguientes aspectos, que pueden ser tenidos en cuenta a la hora de proponer proyectos evaluables en las escuelas:

- Antecedentes.
- Objetivos.
- Metodología.
- Programación de actividades.
- Recursos humanos.
- Recursos materiales.
- Recursos financieros.
- Aspectos sociales.

• Antecedentes: deben fundamentarse en un diagnóstico. En esta etapa se definen las causas o necesidades que justifican la realización del proyecto.

• Objetivos: son lo que se desea alcanzar para presentar alternativas de solución al problema que justifica la realización de un proyecto. Los objetivos no son la solución del problema, sino apenas las vías y las recomendaciones que conducirán a la solución.

• Metodología: es el planteo de los diferentes caminos por los cuales se optará para alcanzar estos objetivos.

• Programación de actividades: es conveniente tener una lista completa de las actividades que se realizarán en el tiempo estimado, es importante señalar las actividades que se consideran más ponderables y prioritarias dentro del proyecto. De igual manera es fundamental determinar claramente los períodos iniciales y terminales de las actividades.

• Recursos humanos: el éxito o fracaso depende no sólo de los medios y recursos económicos y materiales que se dispongan, sino de la calidad del trabajo y preparación de los responsables de las tareas y trabajos propios del proyecto.

• Recursos materiales: interesa la presencia real, la cantidad suficiente y la utilización adecuada de los mismos.

• Recursos financieros: el presupuesto de un proyecto permite conocer los márgenes de



error de los gastos y el grado de utilización de los recursos humanos, materiales y financieros de un proyecto.

- Aspectos sociales: el contexto social y todos los aspectos externos al proyecto afectan directa o indirectamente el curso de éste. Resulta importante tener en cuenta: como afectan estos factores, si existen limitaciones sociales, la colaboración de la sociedad y los efectos que causó el proyecto en la comunidad.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Lauz, María Angélica. "El fracaso escolar desde una perspectiva pedagógica". En: Vocación Docente. Elaborado por la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Bs. As.
- Oyola, C. y otras. "Fracaso Escolar. El éxito prohibido. Una investigación sobre el fracaso escolar en áreas urbano • marginales". Bs. As. Aique. 1.994
- Pipkin Embon Mabel. "¿Cómo se construye el fracaso escolar?". Bs. As. Homo Sapiens. 1.994
- Pruzzo de Di Pigo Vilma. "Biografía del Fracaso Escolar. Recuperación psicopedagógica". Espacio Editorial. Bs. As. 1.994
- Ida y Vuelta. Escritos pedagógicos. N° 7: Experiencias de Retención Escolar: Versión Preliminar. Programa 1: Mejor Educación para todos. Plan Social Educativo. Presidencia de la Nación. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Enero de 1.998
- Gutiérrez Cerda Hugo. "Cómo elaborar proyectos. Diseño, ejecución y evaluación de proyectos sociales educativos". Redonda Magisterio. Colombia. 3° Edición. 1.997
- Bixio Cecilia. "Cómo construir proyectos en la E.G.B.". Homo Sapiens. Rosario de Santa Fe. 1.996

Area Matemática

- Cerner de Zunino, Delia. "La matemática en la escuela, aquí y ahora". Ed. Aique. 1.994
- Bressan, Ana y otros. "Los CBC y la enseñanza de la matemática". AZ Editora. 1.997
- Duhalde María Elena y González María Teresa. "Encuentros cercanos con la matemática". Edit. Aique. 1.997
- Manual de instructor comunitario. Niveles I y II.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. México. 1.989
- Diseños Curriculares Jurisdiccionales para E.G.B. Salta.

Area Lengua

- Diseños Curriculares Jurisdiccionales para E.G.B. Salta.
- Bruner, J. "Acción, pensamiento y lenguaje". Madrid. Alianza. 1.989
- Alvarado Maite. "El nuevo escriturón". Edit. El hacedor. Bs. As. 1.994
- Alvarado Maite. "El lecturón I y II". Edit. Libro del Quirquincho. Bs. As. 1.992
- Alvarado Maite. "El paratexto". U.B.A. Bs. As. 1.996
- Caurney, T. "Enseñanza de la comprensión lectora". Morata S.A. y M.E.C. 1.992
- Cassany, Daniel. "Describir el escribir". Barcelona. Paidós. 1.992

"Enseñar Lengua". Barcelona. Paidós. 1.994

"La cocina de la escritura". 1.995

- Castedo, Mirta. "Construcción de lectores y escritores". Lectura y Vida. N° 5. 1.995
- Desinano, M. y otros "Estudios sobre la interacción dialógica". Rosario. Homo Sapiens.
- Dubois, M. E. "El proceso de Lectura. De la Teoría a la práctica". Edit. Aique. Bs. As. 1.993
- Ferrero, E. y otros. "Haceres, quehaceres y deshaceres". Libros de Quirquincho". Bs. As. 1.992
- Kaufman, A. M. y otros. "Alfabetización de niños: Construcción e Intercambio". Aique. Bs. As. 1.994
- Muth, Denisse. "El texto expositivo". Aique. Bs. As. 1.995
- Solé Isabel. "Estrategias de lectura". Grao. Barcelona. España. 1.993
- Teberosky, Tolchunsky. "Más allá de la alfabetización". Bs. As. Santillana. 1.995
- Teberosky, Ana "Aprendiendo a escribir". Barcelona. 1.993

C. D. I. E. S.
Centro de Doc. e Inf. Ling. y Soc.

**"Por la Igualdad de oportunidades,
Educamos para el Futuro"**



U.C.E.P.E. - P.R.I.S.E.

MINISTERIO DE EDUCACION DE LA PROVINCIA DE SALTA
