

UNIVERSIDAD FASTA

FACULTAD DE HUMANIDADES



**ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

“EL FRACASO ESCOLAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA BÁSICA.”

AUTOR: BRUGUES, CLAUDIA.

TUTOR: LIC. NIETO, ROBERTO.

DEPARTAMENTO DE METODOLOGÍA”

FEBRERO 2.008



BIBLIOTECA

COFR 1010

INDICE

	Páginas
I Abstract-----	1
II Introducción-----	2
Lineamientos generales-----	13
- Problema-----	13
- Objetivo general-----	13
- Objetivos específicos-----	13
- Hipótesis-----	13
- Variables-----	13
III Desarrollo	
1- Teoría del aprendizaje significativo-----	15
1.1 Aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico-----	15
1.2 Aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por recepción-----	17
1.3-Requisitos para el aprendizaje significativo-----	18
1.4-Tipos de aprendizaje significativo-----	19
1.5-Principio de asimilación-----	21
1.6-Aprendizaje subordinado-----	22
1.7-Aprendizaje supraordinario-----	23
1.8-Aprendizaje combinatorio-----	23
1.9-Diferenciación progresiva y reconciliación Integradora-----	24
2- Resolución de problemas escolares como metodología para el aprendizaje significativo-----	26
2.1-Tareas de enseñanza y tareas de aprendizaje-----	27
3- Metodología del aprendizaje significativo-----	30
4- Estrategias cognitivas-----	33
IV	
Los adolescentes-----	34
Adolescente y el área de Lengua-----	39
Trabajar a partir de proyectos-----	41
El área de Lengua-----	42
V Diseño Metodológico-----	44
VI Análisis de datos -----	46
VII Conclusión-----	60

VIII	Propuesta	65
IX	Bibliografía	67
X	Anexo I	68
XI	Anexo II	76

Abstract

El presente trabajo surgió a partir de observar el fracaso escolar en el área de lengua y la pérdida de interés de los alumnos frente a las actividades planteadas por sus docentes.

Por ello, se intentó conocer el impacto que tienen las actividades diseñadas a partir de la "metodología de proyecto" en el área de lengua, en pos de la superación del fracaso escolar, de los alumnos de 7º año de la ESB N° 16, de nivel socio económico bajo.

El diseño utilizado fue de tipo correlacional (pretest – posttest), con el objeto de inferir probables relaciones entre las actividades implementadas y la superación del fracaso escolar en el área.

Al finalizar la experiencia se profundizó, a través de una entrevista semiestructurada suministrada a los alumnos, cómo vivenciaron las actividades propuestas.

Asimismo se evaluaron las condiciones socioeconómicas de los alumnos, a través de una encuesta social, a fin de conocer el contexto en la que se desarrollan y a los que la escuela no puede estar ajena por su impacto en el aprendizaje.

Los resultados alcanzados demuestran que la implementación de un proyecto de un proyecto que parta de los intereses de los alumnos de nivel socio-económico bajo permitió superar el fracaso escolar en el área de Lengua.

INTRODUCCIÓN

Se puede entender el fracaso escolar en un sentido amplio, y en un sentido estricto. Este último se refiere al problema tal y como se presenta en la escuela; supone una desviación más o menos acentuada del cuadro normal, y que responde a las expectativas con respecto al sujeto que aprende. Entiéndese que esta desviación puede articularse con aspectos mórbidos, y otros de carácter normativo e ideológico, y en la mayoría ocurriría la concurrencia de ambos.

Con respecto al primero, resulta internacionalmente aceptado que en cualquier tipo de sistema educacional, de un 5 a un 7% de los educandos padece problemáticas específicas (psicosis, oligofrenia, perturbaciones neurológicas severas), y con respecto a lo segundo aparece lo socio-histórico-cultural como determinante del carácter de normal – anormal.

Los factores mencionados en último término se refieren al entorno material del sujeto, las posibilidades reales que le brinda el medio, la cantidad, calidad, frecuencia y redundancia de los estímulos que constituyen su campo de aprendizaje habitual. Interesan en este aspecto las características del barrio, de la escuela, la disponibilidad de tener acceso a lugares de esparcimiento y deporte, etc.

En el nivel social podemos considerar al aprendizaje como uno de los polos de un proceso (enseñanza-aprendizaje) cuya síntesis es el proceso educativo. Este comprende todos los comportamientos dedicados a la transmisión de cultura, incluso los objetivados como institucionales (escuela). A través de la educación, el sujeto incorpora una cultura, aprende la manera de ser que la educación prescribe, con el objeto de constituir un ser que un grupo social necesita. Así, toda transmisión de cultura presupone un recorte, una selección de modalidades a partir, como ya se ha dicho, de las relaciones de producción.

Diagnosticar la relación entre nivel socio-económico y fracaso escolar no es difícil; lo que si es motivo de discusión y merece nuestro análisis, es la forma en que el medio determina esta situación, y la responsabilidad que a su vez le cabe al sistema educativo en el mantenimiento de las dificultades con las que se encuentra el sujeto.

Lo aclaran estas palabras:

*"En la medida en que los fracasos y las desigualdades escolares no corresponden al orden de la naturaleza de las cosas, sino de la historia de las sociedades y de sus sistemas de enseñanza, no podemos hablar de fatalidad salvo que demos que sea imposible, que una sociedad pueda crear y mantener un sistema más igualitario."*¹

La conjunción de los factores económicos-culturales y sanitarios da lugar a una patología que aparece como característica del subdesarrollo y la dependencia. Podemos volver a recalcar que las poblaciones subalternas tienen mayor riesgo de padecer enfermedades biológicas o carencia de estímulos que determinan trastornos del aprendizaje, pero muchos fracasos escolares, se deben a la imposibilidad de la escuela de adaptarse a las características psicosociales de las comunidades a las que debe asistir, debido a una ideología que subestima esos valores culturales de aquellos grupos, y propende a una asimilación y acomodación a los valores sociales dominantes.

A los niños de estas familias se les atribuye haber tenido en el hogar ausencia de adecuados estímulos visuales, táctiles y auditivos, debido a la escasez de objetos manipulables de producción estándar y supuestamente racional, y a la sobreabundancia de la competencia de ruidos. Se habla de una restricción lingüística, etc. lo cual, junto con lo anterior y en una fase temprana del desarrollo evolutivo del niño, ocasionaría daños definidos en el aprendizaje escolar al ser interferida la formación del lenguaje y el pensamiento abstracto.

Sin dejar de aceptar estas condiciones desfavorables esto no sería determinante, pues de lo contrario, caeríamos en una visión etnocentrista, y desvalorizante de las culturas propias de aquellas clases, descartando de plano que, en realidad, el problema radica en la existencia de la escuela como "entidad inflexible", incapaz de adaptarse a dichas culturas, a las que considera inferiores.

Esto provoca el fracaso escolar, el cual, sumado a la ya difícil situación económica, determinaría la deserción, pero tenemos que tener en claro que "no es deserción, sino expulsión encubierta", en general tras el eufemismo de un trastorno de aprendizaje.

¹Perrenoud, Ph, **La construcción del éxito y el fracaso escolar**, Madrid, Morata, 1.990, Pág. 14 y 15.

A la explicación de los fracasos por insuficiencia de determinadas capacidades, se ha adjuntado la noción de la deficiencia sociocultural que en ocasiones sustituye a aquella. Puede decirse que en distintos ámbitos escolares circula la idea que los hijos de las familias más humildes no tienen los medios necesarios para ser exitosos en la escuela, ya sea porque han heredado de sus padres una capacidad insuficiente, o bien, porque a causa del ambiente poco estimulante en el que viven, no realizan en su hogar los aprendizajes básicos y las experiencias mínimas para alcanzar, aunque más no sea, una inserción discreta en el medio escolar.

El papel de la familia en el fracaso escolar señala la existencia de una distancia cultural que no es otra cosa más que una diferencia en el dominio de ciertos códigos. Muchas familias están "desarmadas" frente a los códigos que manejan las instituciones, las viven como algo que sucede para las clases superiores; por lo tanto no se encuentran en condiciones de comprender los mensajes de la escuela y menos aún de contradecirlos y/o cuestionarlos, como así tampoco está entre sus deseos que sus hijos concurren a una escuela que les brinde una formación de esas características.

Así, el fracaso escolar adquiere distintas significaciones que están íntimamente relacionadas con las representaciones que se tiene tanto del éxito como del fracaso. Cuando un alumno vivencia una escolaridad deficiente y a la vez pertenece a un medio en el que el éxito no es un valor tal como lo definen las clases dominantes, tanto él como su familia terminan aceptando el fracaso como algo "natural". Al mismo tiempo, algunos niños-alumnos que llegan a la ciudad desde poblaciones más alejadas y con un parecer torpe o asustado, son tratados por la institución escuela como "extranjeros". En ocasiones, la humildad es vista dentro de la escuela como una realidad "extraña", "externa".

En los ámbitos académicos existe la hipótesis de que las diferencias entre los alumnos por sí solas no explican nada, no se transforman en desigualdades de éxito escolar, sino que determinan éste a través de un particular funcionamiento del sistema de enseñanza. Estos fracasos y las desigualdades escolares corresponden a la historia de la sociedad y sus sistemas de enseñanza, no es posible hablar de fatalidad salvo que pueda

demostrarse que es imposible sostener un sistema de enseñanza igualitario.

El éxito o el fracaso en el aprendizaje de los alumnos depende del entrecruzamiento de múltiples factores como son el contexto social, político, económico, cultural y ambiental, las características personales, las características institucionales, las condiciones curriculares, las teorías didácticas y las prácticas docentes y todo lo relativo a la administración organizativa de la institución. Si se contemplan todas estas cosas, cae por su propio peso la idea de que, al declararse la obligatoriedad escolar, todos los alumnos tienen la misma oportunidad de educarse. Todos los chicos no llegan a la escuela en las mismas condiciones, y por lo tanto lo que ella proporciona es recibido por ellos de distinto modo.

Desde esta óptica, es posible asegurar que un factor importante en el origen del fracaso y la desigualdad escolar está en la propia cultura de la escuela que supone una igualdad de oportunidad inicial que no es tal. Trata a todos los alumnos como si fueran iguales y así consolida cualitativa y cuantitativamente las desigualdades.

La cultura escolar presupone al grupo homogéneo y cuando aflora la diversidad la convierte en deficiencia y la transforma en patología.

La escuela considera que ella misma es una prolongación natural de la vida del niño en el hogar e incluso considera a la maestra como "una segunda madre" y desde esa perspectiva supone que las tareas a realizar y los materiales que se ponen en juego ya son conocidos para todos.

Las palabras transcriptas lo aclaran:

*"A la explicación de los fracasos por insuficiencia de determinadas capacidades del niño, se añade la noción de deficiencia socio-cultural que a menudo llega a sustituir a aquella. Los hijos de las familias humildes no tendrían los medios necesarios para triunfar en la escuela, porque a causa del ambiente poco estimulante en el que viven, no realizarían en el hogar los aprendizajes básicos."*²

Rara vez supone que la llegada a la escuela pueda significar un corte abrupto, que poco tiene que ver con el hogar, que las normas de comportamiento familiares sean otras, y que otras también sean las expresiones lingüísticas, los códigos, etcétera. La escuela rara vez contempla al inmigrante, o bien contempla los desequilibrios que produce la relación entre lo urbano y lo rural, ni tampoco para los desposeídos, los humildes, los incultos.

² C.R.E.S.A.S, **El fracaso escolar es una fatalidad**, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1.988, pág 18.

Para interpretar en fracaso escolar es necesario un abordaje mucho más profundo que parta de reconocer que las diferencias no son sólo de aptitudes de los alumnos, sino que éstas también tienen que ver con los vínculos, con la relación de los alumnos con el mundo social, económico, cultural, escolar y familiar.

Para caracterizar la población elegida debemos tener en cuenta que por su ubicación geográfica (Barrio Cerrito Sur) la Escuela Secundaria Básica N° 16 está conformada por grupos familiares insertos en la clase social baja, con alto porcentaje de desocupados u obreros temporarios.

No son poseedores de un núcleo central de necesidades consideradas básicas para el desarrollo de la vida en sociedad.

Carecen de:

- alimentación adecuada;
- vestimenta funcional y decorosa;
- alojamiento y equipamiento doméstico mínimamente apropiado para el funcionamiento del hogar y el equilibrio psicofísico de sus miembros;
- disponibilidad de agua potable y de sistema de eliminación de excretas que garanticen estándares sanitarios mínimos;
- condiciones ambientales sanas, que posibiliten la realización de actividades esenciales para el desarrollo individual y la integración social;
- acceso a servicios de salud;
- ingresos económicos que no alcanzan a satisfacer los requerimientos mínimos.

Los adolescentes de 7° año que conforman la población en estudio están constituidos por 18 mujeres y 22 varones, con características particulares:

- alto nivel de inasistencias.
- deserción.
- hacinamiento.
- situaciones abandonicas.
- familias numerosas y ensambladas.
- violencia.
- embarazos adolescentes.
- rebeldía.
- marginación y exclusión.
- códigos de vida y expresión propios.

Sin perder la visión objetiva de la situación, tenemos que tener en cuenta que la realidad desde donde se analizan los datos está conformada por familias y núcleos desfavorecidos económica y culturalmente, siendo los adolescentes partícipes de un espacio con carencias materiales y de hábitos.

En la realidad de la Escuela Secundaria Básica N° 16 la imagen prevaleciente entre los docentes con relación a los alumnos es la de carencia, tanto en términos cognitivos como económicos, sociales y culturales; el rasgo que los distingue es su pertenencia al sector de "escasos recursos", a esto se suma la "desintegración familiar" - niños que viven con un solo progenitor, "familias disgregadas" -.

Las características de estos grupos familiares se apartan de los modelos convencionales de la clase media, y en este sentido "diferentes" y alejados del alumno tipo. Hay una idea fuerte en torno al abandono y despreocupación de los padres, quienes no asisten a las reuniones, etc.

Así, frente a esta cultura familiar y juvenil que advierten, se encuentra la escuela que va por un camino y la realidad de ellos va por otro diferente.

Este énfasis en la problemática social les plantea a los docentes una tensión permanente entre brindar conocimiento y brindar contención socio-afectiva; cualquiera la posición que se adopte los conocimientos que se proponen a estar devaluados en razón de las características atribuidas a los alumnos.

Ante esta situación los profesores se sienten desbordados. Deben dar respuestas, a cuestiones de diversa índole o problemáticas que incluyen la violencia y el abuso. Así, constatan que la formación docente que recibieron no es congruente con las exigencias de su práctica. Al mismo tiempo, manifiestan temores, dudas e insatisfacciones, de aparecer como fracasando en su rol cuando los alumnos no aprenden, y cuestionándose acerca de la utilidad de la materia que enseñan.

En esta institución (ESB N° 16) se observa una dinámica regresiva que se manifiesta en su interior por el predominio de:

a. Cultura del facilismo y escaso compromiso con la tarea: manifiesta frecuentes inasistencias y suspensión de actividades por motivos diversos: por ejemplo cuando llueve, pauta que aparece como instituida y naturalizada.

b. Práctica pedagógica rutinaria y esquemática, con predominio de modelos unidireccionales de comunicación donde el

docente va volcando el conocimiento en los alumnos que aparecen como meros receptores. Las clases se basan, preferentemente, en el dictado de los contenidos que los chicos copian desganadamente, y que se legitima por la falta de una biblioteca o las posibilidades de fotocopiar textos, por la escasez de recurso de los alumnos.

c. Los conocimientos que se imparten son restringidos y devaluados, en concordancia con las bajas expectativas que asumen en este contexto.

d. Clima del aula caracterizado por el aburrimiento y desgano de los alumnos: quienes responden mecánicamente a las consignas. Se advierte vergüenza y retraimiento para participar por parte de alguno de ellos - lo que esta asociado con un bajo nivel de autoestima -, sin que el docente ensaye alguna estrategia que ayude a generar un clima de trabajo superador. (Se debe recordar que algunos de los alumnos entrevistados dicen abandonar la escuela por sus dificultades para relacionarse con los docentes).

e. Faltan estrategias de recuperación o seguimiento de los alumnos: se agrupan a los alumnos "problemáticos" en una división, - constituyendo una suerte de curso estigmatizado en el que se concentra toda la dificultad. Este mecanismo institucional de concentración o aislamiento fóbico de las situaciones problemáticas favorece una actitud expulsora, ya que los docentes se van sintiendo "aliviados", a medida que alguno de los alumnos - que asisten a estos cursos - y que "no les interesa nada de la escuela", desertan o abandonan el cursado; "terminan los que vinieron a trabajar en serio, los que vinieron a molestar finalmente se van".

f. Control disciplinario concentra la energía del docente: en particular en estos cursos que se auto-definen como difíciles o problemáticos, son una constante, los alumnos inquietos y hay que "cuidar" que no se vayan del curso, que no se molesten entre los mismos alumnos, etc.

*"El fracaso escolar es un fenómeno complejo al que contribuyen un cúmulo de factores que se articulan a lo largo de la trayectoria escolar y que finalmente terminan con la deserción/exclusión del alumno fracasado, del sistema educativo. El uso de uno u otro término no es aleatorio y encierra toda una teoría interpretativa del fenómeno en la que el alumno pasa a ser sujeto u objeto alternativamente de este proceso de fracaso."*³

³ Casas Álvarez Pedro, "El Fracaso Escolar en las zonas socialmente desfavorecidas", Movimiento por la calidad de la educación, 1999, pág. 78

Debemos tener en cuenta que todo proceso social, se configura a partir de prácticas sociales que resultan subsidiarias de los sistemas representacionales de los actores involucrados y que refieren a la vez a sí mismos y "al otro": alternativamente los docentes y los alumnos y sus familias.

Por lo tanto, es necesario considerar la cuestión del fracaso atendiendo a la dinámica social interna de la institución educativa y las familias, pero también el contexto en las que ellas se insertan. Son las instituciones las que justamente instituyen mecanismos de producción discursiva que funcionan en su interior y es allí donde es posible comprender cabalmente su sentido. En definitiva, las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socio-económico en el que están situadas, sino que son sitios políticos involucrados en la construcción y control del discurso, los significados y las subjetividades; los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clase no son universales a priori sino construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticas específicas.

En este contexto socio-cultural de la comunidad educativa se presenta como interesante el dar a los alumnos un múltiple conjunto de posibilidades para que se produzca en ellos un creciente interés por el área de Lengua a través del trabajo por proyecto.

Hemos querido revalorizar el área de Lengua aplicando la utilización de dicha modalidad para lograr despertar en los adolescentes interés en las actividades diarias, generando estrategias para la resolución de situaciones problemáticas.

Incentivando así el trabajo grupal y la producción creativa, partiendo en todas las actividades planteadas desde el trabajo práctico con material que puedan manipular con sus manos, explorar y observar para luego de crear arribar a la escritura. Siendo la misma lo más complejo para su realidad.

A través de estas actividades, trabajadas en equipo y con materiales de su interés (afiches, revistas, etc.) lograr que estos adolescentes produzcan textos escritos y disfruten de la escritura como fuente de enriquecimiento cultural.

En esta realidad socio-económica las representaciones y formas de significar el fracaso escolar se relacionan también con las percepciones

acerca de los niveles de aspiración de la familia respecto de la educación.

Los padres establecen una vinculación estrecha entre educación y logro de mejores condiciones de vida e inserción laboral; también asocian la educación con más altos niveles de ingresos, vivienda, salud y vestimenta.

Si relacionamos el fracaso escolar con los ingresos y la vivienda de las familias se puede tener en cuenta lo siguiente:

- En el caso de los ingresos de la familia podemos reconocer dos dimensiones distintas. Por una parte, los ingresos exiguos y discontinuos de muchas familias inciden en la cobertura, disponibilidad material y útiles escolares, y en el solventamiento de gastos de ropa y calzado. En cuanto a los útiles escolares, en algunos casos son cubiertos por la escuela. No ocurre lo mismo con la ropa y el calzado, elementos que aparecen como críticos, en cuanto al carácter muchas veces condicionante del ausentismo y abandono transitorio de la escuela y su incidencia en la pérdida de aprendizajes escolares, repitencia y eventual deserción.

Los ingresos de muchas familias acarrear problemas de inestabilidad y desintegración familiar e inciden en el estado emocional de los hijos, y en su consiguiente rendimiento y fracaso escolar.

- En cuanto a la vivienda, el principal impacto en el rendimiento escolar es la carencia de condiciones adecuadas mínimas en el mobiliario y el reducido espacio físico de numerosas casas para la realización de tareas escolares. La falta de disponibilidad de ambientes en relación con la cantidad de personas que las ocupan, provocan situaciones de hacinamiento, desfavorables para el estudio.

La carencia de proyectos y logros futuros; la incertidumbre cotidiana en relación con los problemas económicos detonan a corto o largo plazo en un fracaso no solo escolar sino familiar.

La situación socio-económica de las familias, sumada a las dificultades de desintegración familiar traen como consecuencia agresiones, violencia, carencias materiales etc. elementos éstos que inciden en el rendimiento y fracaso escolar del alumno.

Los padres desocupados, empobrecidos, abrumados, violentados y violentos, con adicciones, etc., etc. conforman un grupo difícil para el adolescente. Entiéndase bien, estamos hablando de trabajadores despojados de su trabajo y su salario, de la sanidad, de la vivienda y no sólo de una generación. Con los matices que hoy sufre un enorme sector

de la población , esta es la realidad de cada familia donde crecen nuestros jóvenes y no se puede decir que esto sea sólo el contexto como el fondo de un cuadro, ni que solo los padres de ellos sean los responsables de este desastre.

Los jóvenes que integran alguna de las de familias de desocupados, tiene todas las condiciones adversas para una adolescencia normal. No puede contar con sus padres sumidos en la desesperación, que en muchos casos con violencia patronal hacia su propia familia. Es un desocupado desde que nace, se enfrenta a problemas superiores a él, sabe que los logros -como conseguir trabajo- son titánicos.

La maternidad aparece tempranamente cuando todavía su psiquis sigue angustiada por la pérdida del cuerpo infantil. Para hacerse madre y padre, porque acceder a educación sexual y anticonceptivos es casi imposible. Se prohíbe la vida, violadores y asesinos de mujeres y embarazadas desaparecidas están libres y dan opiniones políticas.

Este "contexto", ¿no impacta en el desarrollo del adolescente, en su escolaridad o su educabilidad?

Obviamente que sí, se producen diferentes alteraciones, como por ejemplo la sobre adaptación que los lleva a asumir falsas (falso self), a actuar como adulto en medio de crisis tormentosas de constitución personales, conduce la agresión de sí mismo, no puede pasar a simbolizar, la prevalencia del Yo del deseo, hace que su conducta sea eminentemente agresión, conductas violentas y autodestructivas aumentan.

Los logros alivian el sentimiento de culpa y por consiguiente ayuda a calmar el miedo interior, las tendencias autodestructivas y violentas en general, estos logros se ven dificultados para esta etapa de su vida y para su futuro.

Para ello se requiere de una adecuación de la calidad de enseñanza que supone la carencia de respuestas satisfactorias que presentan los sistemas actuales y desarrollen estrategias que logren motivar y generar condiciones para la reinserción juvenil.

Permitir el logro de las competencias básicas ,los saberes instrumentales y la creatividad, el desarrollo de la capacidad de permanente búsqueda de aprendizajes.

El foco de estas estrategias es el fortalecimiento del desarrollo juvenil, tanto en lo cognitivo como en lo persal y social.

Las metas pedagógicas dan prioridad al valor que puede tener para los estudiantes lo que aprenden. Eso implica un gran cambio cultural, requerido por los jóvenes, hay una nueva relación intergeneracional. Los adultos ya no son los poseedores de toda la sabiduría, no pueden seguir con el paradigma que son los preparadores y que lo más importante es que sean escuchados. Igualmente es necesario reconocer que, por ser adultos, no pueden tener en sus manos toda la capacidad de protección, lo que les permitiría determinar cómo se protege estrictamente. También ser adultos no es equivalente a haber dejado atrás la necesidad de seguir preparándose y descubriendo. Es necesaria la colaboración intergeneracional en la construcción de estos logros.

LINEAMIENTOS GENERALES.

PROBLEMA

¿Es posible que a partir de la implementación de un proyecto en el área de Lengua superar el fracaso escolar, partiendo de los intereses de los alumnos de 7° año de nivel socio-económico bajo de la ESB N° 16?

OBJETIVO GENERAL.

-Comprobar el impacto que tiene la implementación de un proyecto superador en el área de Lengua partiendo de los intereses de los alumnos de 7° año de nivel socio-económico bajo de la ESB N° 16.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

-Caracterizar la población objeto de estudio en relación a variables sociales y económicas.

-Evaluar la implementación de un proyecto superador en el área de Lengua partiendo de los intereses de los alumnos de 7° año de nivel socio-económico bajo.

-Conocer la opinión de los alumnos respecto de las actividades propuestas en el proyecto superador.

HIPÓTESIS.

La implementación de un proyecto en el área de Lengua que parta de los intereses de los alumnos de 7° año de nivel socio-económico bajo de la ESB N° 16 permitiría superar el fracaso escolar.

VARIABLES.

DEPENDIENTE- Fracaso escolar en el área de Lengua.

INDEPENDIENTE- proyecto superador área de Lengua.

Definición de términos

Fracaso Escolar:

* El fracaso escolar es el desfase negativo entre capacidad intelectual del niño y su rendimiento escolar. Se produce en escolares (niños o adolescentes) con normal capacidad intelectual, sin trastornos neurológicos, sensoriales o emocionales severos.⁴

Proyecto

* El proyecto es un camino didáctico para recorrer, responde a un marco teórico, a inquietudes del docente dando sentido al material para desarrollar un tema, favoreciendo la comprensión conceptual del alumno, situada y contextualizada.⁵

⁴ Portellano Perez.J.A",Fracaso Escolar,diagnostico e intervención:una perspectiva",Madrid,1989.

⁵ Frigerio,G;Poggi,M".El analisis de la institución educativa",Santillana 1996.

DESARROLLO

TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se vea como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y APRENDIZAJE MECÁNICO

"Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición"⁵

Esto quiere decir que en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones

⁵ Ausubel, Novak, "Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo", México, Edit. Trillas, 1983, pág. 95

pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras.

La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones, de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunsores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva.

El aprendizaje mecánico, contrariamente al aprendizaje significativo, se produce cuando no existen subsunsores adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos pre-existentes, un ejemplo de ello sería el simple aprendizaje de formulas en física, esta nueva información es incorporada a la estructura cognitiva de manera literal y arbitraria puesto que consta de puras asociaciones arbitrarias.

Obviamente, el aprendizaje mecánico no se da en un "vacío cognitivo" puesto que debe existir algún tipo de asociación, pero no en el sentido de una interacción como en el aprendizaje significativo. El aprendizaje mecánico puede ser necesario en algunos casos, por ejemplo en la fase inicial de un nuevo cuerpo de conocimientos, cuando no existen conceptos relevantes con los cuales pueda interactuar, en todo caso el aprendizaje significativo debe ser preferido, pues, este facilita la adquisición de significados, la retención y la transferencia de lo aprendido.

Finalmente Ausubel no establece una distinción entre aprendizaje significativo y mecánico como una dicotomía, sino como un "continuum", es más, ambos tipos de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente en la misma tarea de aprendizaje; por ejemplo la simple memorización de fórmulas se ubicaría en uno de los extremos de ese continuo (aprendizaje mecánico) y el aprendizaje de relaciones entre conceptos podría ubicarse en el otro extremo (Ap. Significativo) cabe resaltar que existen tipos de aprendizajes intermedios que comparten algunas propiedades de los aprendizajes antes mencionados, por ejemplo Aprendizaje de representaciones o el aprendizaje de los nombres de los objetos.

APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO Y APRENDIZAJE POR RECEPCION

En el aprendizaje por recepción, el contenido o motivo de aprendizaje se presenta al alumno en su forma final, sólo se le exige que internalice o incorpore el material (leyes, un poema, un teorema de geometría, etc.) que se le presenta de tal modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en un momento posterior.

En el caso anterior la tarea de aprendizaje no es potencialmente significativa ni tampoco convertida en tal durante el proceso de internalización, por otra parte el aprendizaje por recepción puede ser significativo si la tarea o material potencialmente significativos son comprendidos e interactúan con los "subsunores" existentes en la estructura cognitiva previa del educando.

El aprendizaje por descubrimiento involucra que el alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado. Si la condición para que un aprendizaje sea potencialmente significativo es que la nueva información interactúe con la estructura cognitiva previa y que exista una disposición para ello del que aprende, esto implica que el aprendizaje por descubrimiento no necesariamente es significativo y que el aprendizaje por recepción sea obligatoriamente mecánico. Tanto uno como el otro pueden ser significativos o mecánico, dependiendo de la manera como la nueva información es almacenada en la estructura cognitiva; por ejemplo el armado de un rompecabezas por ensayo y error es un tipo de aprendizaje por descubrimiento en el cual, el contenido descubierto (el armado) es incorporado de manera arbitraria a la estructura cognitiva y por lo tanto aprendido mecánicamente, por otro lado una ley física puede ser aprendida significativamente sin necesidad de ser descubierta por el alumno, ésta puede ser oída, comprendida y usada significativamente, siempre que exista en su estructura cognitiva los conocimientos previos apropiados.

Las sesiones de clase están caracterizadas por orientarse hacia el aprendizaje por recepción, esta situación motiva la crítica por parte de aquellos que propician el aprendizaje por descubrimiento, pero desde el punto de vista de la transmisión del conocimiento, es injustificado, pues en

ningún estadio de la evolución cognitiva del educando, tienen necesariamente que descubrir los contenidos de aprendizaje a fin de que estos sean comprendidos y empleados significativamente.

El "método de descubrimiento" puede ser especialmente apropiado para ciertos aprendizajes como por ejemplo, el aprendizaje de procedimientos científicos para una disciplina en particular, pero para la adquisición de volúmenes grandes de conocimiento, es simplemente inoperante e innecesario según Ausubel, por otro lado, el "método expositivo" puede ser organizado de tal manera que propicie un aprendizaje por recepción significativo y ser más eficiente que cualquier otro método en el proceso de aprendizaje-enseñanza para la asimilación de contenidos a la estructura cognitiva.

Finalmente es necesario considerar que el aprendizaje por recepción, si bien es fenomenológicamente más sencillo que el aprendizaje por descubrimiento, surge paradójicamente ya muy avanzado el desarrollo y especialmente en sus formas verbales más puras logradas, implica un nivel mayor de madurez cognoscitiva.

REQUISITOS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Al respecto Ausubel dice que:

*"El alumno debe manifestar una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria."*⁷

Lo anterior presupone:

Que el material sea potencialmente significativo, esto implica que el material de aprendizaje pueda relacionarse de manera no arbitraria y sustancial con alguna estructura cognoscitiva específica del alumno, la misma que debe poseer "significado lógico" es decir, ser relacionable de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes que se hallan disponibles en la estructura cognitiva del alumno, este significado se refiere a las características inherentes del material que se va a aprender y a su naturaleza.

Cuando el significado potencial se convierte en contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un individuo en

⁷ Ausubel, Novak, "Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo", Mexico, Edit. Trillas, 1983, pag. 124.

particular como resultado del aprendizaje significativo, se puede decir que ha adquirido un "significado psicológico" de esta forma el emerger del significado psicológico no solo depende de la representación que el alumno haga del material lógicamente significativo, sino también que tal alumno posea realmente los antecedentes ideativos necesarios en su estructura cognitiva.

El que el significado psicológico sea individual no excluye la posibilidad de que existan significados que sean compartidos por diferentes individuos, estos significados de conceptos y proposiciones de diferentes individuos son los suficientemente homogéneos como para posibilitar la comunicación y el entendimiento entre las personas.

Disposición para el aprendizaje significativo, es decir que el alumno muestre una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva. Así independientemente de cuanto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados serán mecánicos, de manera inversa, sin importar lo significativo de la disposición del alumno, ni el proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es relacionable con su estructura cognitiva.

TIPOS DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Es importante recalcar que el aprendizaje significativo no es la "simple conexión" de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es la "simple conexión", arbitraria y no sustantiva; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje.

Ausubel distingue tres tipos de aprendizajes significativos: de representaciones, conceptos y de proposiciones:

-Aprendizaje de Representaciones

Es el aprendizaje más elemental del cual dependen los demás tipos de aprendizajes. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos, al respecto Ausubel dice: que ocurre cuando se igualan en

significados símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan

Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente en los niños, por ejemplo, el aprendizaje de la palabra "Pelota", ocurre cuando el significado de esa palabra pasa a representar, o se convierte en equivalente para la pelota que el niño está percibiendo en ese momento, por consiguiente, significan la misma cosa para él; no se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto sino que el niño los relaciona de manera relativamente sustantiva y no arbitraria, como una equivalencia representacional con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva.

-Aprendizaje de Conceptos

Los conceptos se definen como objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos, partiendo de ello podemos afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones.

Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos. Formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis, del ejemplo anterior podemos decir que el niño adquiere el significado genérico de la palabra "pelota", ese símbolo sirve también como significante para el concepto cultural "pelota", en este caso se establece una equivalencia entre el símbolo y sus atributos de criterios comunes. De allí que los niños aprendan el concepto de "pelota" a través de varios encuentros con su pelota y las de otros niños.

El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva por ello el niño podrá distinguir distintos colores, tamaños y afirmar que se trata de una "Pelota", cuando vea otras en cualquier momento.

-Aprendizaje de Propositiones

Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva. Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal, e ideosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

PRINCIPIO DE LA ASIMILACIÓN

"El Principio de asimilación se refiere a la interacción entre el nuevo material que será aprendido y la estructura cognoscitiva existente origina una reorganización de los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognoscitiva diferenciada, esta interacción de la información nueva con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognitiva propician su asimilación."⁸

Por asimilación entendemos el proceso mediante el cual la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y pre existentes en la estructura cognoscitiva, proceso en que se modifica la información recientemente adquirida y la estructura pre existente, al respecto Ausubel recalca que este proceso de interacción modifica tanto el significado de la nueva información como el significado del concepto o proposición al cual está afianzada.

Para tener una idea más clara de cómo los significados recién asimilados llegan a estar disponibles durante el periodo de aprendizaje, Ausubel plantea que durante cierto tiempo son disociables de sus subsunores, por lo que pueden ser reproducidos como entidades individuales.

⁸ Ausubel, "Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognoscitiva, Barcelona, Edit. Paidós, 2002, pag. 90.

La teoría de la asimilación considera también un proceso posterior de "olvido" y que consiste en la "reducción" gradual de los significados con respecto a los subsunsores. Olvidar representa así una pérdida progresiva de disociabilidad de las ideas recién asimiladas respecto a la matriz ideativa las que estén incorporadas en relación con la cual surgen sus significados.

La esencia de la teoría de la asimilación reside en que los nuevos significados son adquiridos a través de la interacción de los nuevos conocimientos con los conceptos o proposiciones previas, existentes en la estructura cognitiva del que aprende, de esa interacción resulta de un producto ($A'a'$), en el que no solo la nueva información adquiere un nuevo significado (a') sino, también el subsundor (A) adquiere significados adicionales (A'). Durante la etapa de retención el producto es disociable en A' y a' ; para luego entrar en la fase obliteradora donde ($A'a'$) se reduce a A' dando lugar al olvido.

Dependiendo como la nueva información interactúa con la estructura cognitiva, las formas de aprendizaje planteadas por la teoría de asimilación son las siguientes.

APRENDIZAJE SUBORDINADO

Este aprendizaje se presenta cuando la nueva información es vinculada con los conocimientos pertinentes de la estructura cognoscitiva previa del alumno, es decir cuando existe una relación de subordinación entre el nuevo material y la estructura cognitiva pre existente, es el típico proceso de subsunción.

El aprendizaje de conceptos y de proposiciones, hasta aquí descriptos reflejan una relación de subordinación, pues involucran la subsunción de conceptos y proposiciones potencialmente significativos a las ideas más generales e inclusivas ya existente en la estructura cognoscitiva.

Ausubel afirma que la estructura cognitiva tiende a una organización, jerárquica en relación al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de las ideas, y que, la organización mental ejemplifica una pirámide en que las ideas más inclusivas se encuentran en el ápice, e incluyen ideas progresivamente menos amplias.

El aprendizaje subordinado puede a su vez ser de dos tipos: Derivativo y Correlativo. El primero ocurre cuando el material es aprendido y entendido como un ejemplo específico de un concepto ya existente, confirma o ilustra una proposición general previamente aprendida. El significado del nuevo concepto surge sin mucho esfuerzo, debido a que es directamente derivable o está implícito en un concepto o proposición más inclusiva ya existente en la estructura cognitiva.

El aprendizaje subordinado es correlativo, si es una extensión elaboración, modificación o limitación de proposiciones previamente aprendidas. En este caso la nueva información también es integrada con los subsunsores relevantes más inclusivos pero su significado no es implícito por lo que los atributos de criterio del concepto incluido pueden ser modificados. Este es el típico proceso a través del cual un nuevo concepto es aprendido.

APRENDIZAJE SUPRAORDINARIO

Ocurre cuando una nueva proposición se relaciona con ideas subordinadas específicas ya establecidas, tienen lugar en el curso del razonamiento inductivo o cuando el material expuesto implica la síntesis de ideas componentes.

El hecho que el aprendizaje supraordinario se torne subordinado en determinado momento, nos confirma que esa estructura cognitiva es modificada constantemente; pues el individuo puede estar aprendiendo nuevos conceptos por subordinación y a la vez, estar realizando aprendizajes supraordinarios (como en el anterior) posteriormente puede ocurrir lo inverso resaltando la característica dinámica de la evolución de la estructura cognitiva.

APRENDIZAJE COMBINATORIO

Este tipo de aprendizaje se caracteriza por que la nueva información no se relaciona de manera subordinada, ni supraordinada con la estructura cognoscitiva previa, sino se relaciona de manera general con aspectos relevantes de la estructura cognoscitiva. Es como si la nueva información fuera potencialmente significativa con toda la estructura cognoscitiva.

Considerando la disponibilidad de contenidos relevantes apenas en forma general, en este tipo de aprendizaje, las proposiciones son, probablemente las menos relacionables y menos capaces de "conectarse" en los conocimientos existentes, y por lo tanto más dificultosa para su aprendizaje y retención que las proposiciones subordinadas y supraordinadas; este hecho es una consecuencia directa del papel crucial que juega la disponibilidad subsunsores relevantes y específicos para el aprendizaje significativo.

Finalmente el material nuevo, en relación con los conocimientos previos no es más inclusivo ni más específico, sino que se puede considerar que tiene algunos atributos de criterio en común con ellos, y pese a ser aprendidos con mayor dificultad que en los casos anteriores se puede afirmar que tienen la misma estabilidad en la estructura cognoscitiva, porque fueron elaboradas y diferenciadas en función de aprendizajes derivativos y correlativos.

DIFERENCIACIÓN PROGRESIVA Y RECONCILIACIÓN INTEGRADORA

La diferenciación progresiva y la reconciliación integradora son procesos dinámicos que se presentan durante el aprendizaje significativo. La estructura cognitiva se caracteriza por lo tanto, por presentar una organización dinámica de los contenidos aprendidos. Según Ausubel, la organización de éstos, para un área determinada del saber en la mente del individuo tiende a ser una estructura jerárquica en la que las ideas más inclusivas se sitúan en la cima y progresivamente incluyen proposiciones, conceptos y datos menos inclusivos y menos diferenciados.

Todo aprendizaje producido por la reconciliación integradora también dará a una mayor diferenciación de los conceptos o proposiciones ya existentes pues la reconciliación integradora es una forma de diferenciación progresiva presente durante el aprendizaje significativo.

Por ello la programación de los contenidos no solo debe proporcionar una diferenciación progresiva sino también debe explorar explícitamente las relaciones entre conceptos y relaciones, para resaltar las diferencias y similitudes importantes, para luego reconciliar las incongruencias reales o aparentes.

Finalmente, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora son procesos estrechamente relacionados que ocurren a medida que el aprendizaje significativo ocurre.

LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ESCOLARES COMO METODOLOGIA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

La resolución de problemas escolares es una de las vías más utilizadas en función de lograr la apropiación creativa de los conocimientos por parte de los estudiantes.

La resolución de problemas comprende un conjunto de estrategias metodológicas mediante las cuales el profesor no comunica los conocimientos de forma acabada sino en su propia dinámica y desarrollo, plantea a los estudiantes situaciones problemáticas de aprendizaje que les interesen y que los lleven a buscar vías para la solución.

La resolución de problemas dinamiza la formulación de interrogantes de vida, que se estructuran como unidades de trabajo académico desde las que se convoca al estudio y a la investigación de las distintas disciplinas y saberes en una estrecha relación con las necesidades, sentires y urgencias de la vida cotidiana.

Este tipo de estrategia metodológica se basa en la resolución de las contradicciones inherentes a la ciencia, las cuales, una vez transformadas desde el punto de vista metodológico, se llevan al aula en la organización del área.

Se basa en la preparación del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero desde el campo de actuación futura, es decir, el proceso de apropiación de los conocimientos por parte de los estudiantes se realiza desde la vida y la sociedad, lo cual potencia en mayor medida el aprendizaje vivencial y desarrollador.

Los profesores desempeñan un papel fundamental, son los encargados de dirigir el proceso de aprendizaje de los estudiantes y es necesario que vinculen los contenidos con la realidad de la sociedad.

La resolución de situaciones problemáticas escolares se estructura mediante la integración de la actividad reproductiva, productiva y creativa del estudiante, quien debe sentir que necesita los conocimientos, no solo que el profesor se los diga, sino que el descubra que debe ampliar sus conocimientos.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje los estudiantes, guiados por el docente, afrontan la solución de situaciones problemáticas nuevas para ellos, a causa de lo cual aprenden a adquirir conocimientos de

manera independiente, a emplear dichos conocimientos y a dominar la experiencia de la actividad creativa.

La resolución de problemas es una técnica de enseñanza aplicable en cualquier área.

Cuando nos preguntamos si se puede enseñar a pensar, a primera vista respondemos que no. La capacidad de pensar es natural, pero esa capacidad puede desarrollarse mediante su aprendizaje.

TAREAS DE ENSEÑANZA Y TAREAS DE APRENDIZAJE

“Las tareas de enseñanza son aquellas desarrolladas por los docentes con el objetivo de dirigir, de manera óptima, el proceso autónomo y consciente de construcción de conocimientos, habilidades y valores por parte de los estudiantes, en cuyo orden y organización se evidencia el método empleado por estos para estructurar el proceso.”⁹

La actuación metodológica de los docentes, que se materializa al realizar estas tareas, se instrumenta a través de procedimientos, técnicas y recursos didácticos, que se estructuran en función de los medios materiales y del repertorio cognitivo – instrumental de que disponga.

La finalidad de las tareas de enseñanza es dirigir el aprendizaje de los estudiantes para que su actuación en el contexto comunitario este en correspondencia con las exigencias de la sociedad, por lo que deben estar dirigidas a promover su actuación en el contexto educativo, a un nivel productivo y creativo.

Como parte de las tareas de enseñanza que desarrollan los docentes, esta el diseño, adecuación, contextualización de actividades destinadas a promover la construcción autónoma y consciente del sistema cognitivo-instrumental de cada estudiante, las que se conceptualizan como tareas de aprendizaje.

“Las tareas de aprendizaje son aquellas que promueven en los estudiantes una actuación encaminada a construir autónoma y conscientemente, un repertorio cognitivo-instrumental que le permita desempeñarse eficientemente en determinados contextos.”¹⁰

⁹ Ausubel”, **Aprendizaje Significativo y vivencial. Psicología del Aprendizaje Verbal Significativo**”, Barcelona, Edit. Paidós, 1963, pag. 154.

¹⁰ Ausubel”, **Aprendizaje Significativo y vivencial Psicología del Aprendizaje verbal y significativo**”, Edit. Paidós, 1963, pag. 83

REQUERIMIENTOS METODOLÓGICOS DE LAS TAREAS DE ENSEÑANZA Y DE LAS TAREAS DE APRENDIZAJE VIVENCIAL

Para hacer que las tareas de aprendizaje se planteen como problemas y para que tiendan a promover una actuación que modele la de los estudiantes en su contexto de actuación, integrando teoría y práctica se debe:

- Plantear las tareas abiertas, que admitan varias vías posibles de solución o incluso varias soluciones posibles, potenciando la emisión de hipótesis y la adopción de sus propias decisiones sobre el proceso de resolución.

- Modificar el formato o definición de los problemas, evitando que el estudiante identifique una forma de presentación con un tipo de problema.

- Plantear las tareas no con un formato académico, sino ubicadas en sus futuros contextos de actuación en la vida y en la sociedad, con lo cual deben adquirir significado para los estudiantes.

- Que su proceso de resolución exija la integración coherente de teoría y práctica.

- Que exijan la utilización de métodos, procedimientos y un sistema cognitivo-instrumental característico de los hombres de su futuro contexto de actuación.

Por su parte, las tareas de enseñanza que deben desarrollar los docentes para dirigir un proceso de aprendizaje autónomo y consciente, vivencial y desarrollador se caracteriza por:

- Encauzar la formulación de conceptos, a través del correspondiente sistema de preguntas.

- Promover la emisión de hipótesis por parte de los estudiantes acerca de las posibles vías de solución de la tarea planteada.

- Encauzar la construcción de conocimientos y habilidades, que permitan el empleo de métodos, procedimientos y medios característicos del futuro contexto comunitario del estudiante.

- Fomentar la cooperación entre los estudiantes en la realización de la tarea, así como incentivar la discusión y los puntos de vista diversos.

- Proporcionar a los estudiantes la información que precisen durante el proceso de solución, realizando una labor de apoyo, dirigida mas a hacer preguntas y fomentar en los estudiantes el habito de preguntarse, que a dar respuestas a sus preguntas.

- Valorar la reflexión y profundidad de las soluciones alcanzadas por los estudiantes.

RELACIÓN ENTRE TAREAS DE ENSEÑANZA Y TAREAS DE APRENDIZAJE

El proceso pedagógico en general y el de la enseñanza-aprendizaje en particular, pueden ser vistos como una serie sucesiva de tareas, lo cual justifica la distinción hecha entre las tareas que desarrollan profesores y estudiantes en su relación dialéctica.

El proceso de enseñanza-aprendizaje presupone una complementación entre tareas de enseñanza y aprendizaje. Desde el punto de vista temporal, estas pueden desarrollarse simultáneamente o no.

Durante la sistematización de conocimientos y habilidades, con la resolución de ejercicios y/o problemas, predomina la actuación independiente de los estudiantes, por lo que las tareas que se desarrollan son, básicamente, tareas de aprendizaje.

METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

La dirección de un proceso, como es el proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene que partir de la consideración de una metodología integrada por etapas, eslabones o momentos a través de los cuales transcurre el aprendizaje. Estas etapas no implican una estricta sucesión temporal de pasos, por el contrario se superponen y se desarrollan de manera integrada.

Las etapas de la metodología constituyen estadios de un proceso único y totalizador que tienen una misma naturaleza. Las etapas de la metodología del aprendizaje significativo, problemático y desarrollador son:

MOTIVACIÓN:

La motivación es la etapa inicial del aprendizaje, consiste en crear una expectativa que mueve el aprendizaje y que puede tener origen interno o externo. La motivación se logra planteando el problema.

Mediante la categoría motivación del contenido se identifica aquella etapa del proceso en la cual se presenta el objeto a los estudiantes, promoviendo con ello su acercamiento e interés por el contenido a partir del objeto. En esta etapa la acción del profesor es fundamental, es quien le presenta al estudiante el objeto y el contenido preferentemente como un problema que crea una necesidad de búsqueda de información, donde partiendo del objeto de la cultura, se promueve la motivación en los estudiantes. En esta parte del proceso se da la dialéctica entre objetivo-objeto-método, que el método adquiere la dimensión de promover la motivación, como síntesis de la relación dialéctica entre el objetivo y el objeto.

Para que un nuevo contenido cree necesidades, motivaciones, tiene que estar identificado con la cultura, vivencia e interés del estudiante y solo así creará las motivaciones y valores que le permitan constituir un instrumento de educación.

La motivación como eslabón se caracteriza por lo fenoménico, lo descriptivo, lo externo con que se muestran los objetos, buscando sus relaciones internas con los intereses de los estudiantes.

COMPRENSIÓN:

La comprensión es la atención del estudiante sobre lo que es importante, consiste en el proceso de percepción de aquellos aspectos que ha seleccionado y que le interesa aprender.

Conjuntamente con la motivación se tiene que desarrollar la comprensión del contenido, pues para que un contenido sea sistematizado se requiere de comprenderlo y comprender las vías, para ello mediante la etapa de la comprensión del contenido se muestra al alumno el modo de pensar y actuar propios de la ciencia, el arte o Tecnología que conforman el objeto de la cultura siguiendo el camino del conocimiento.

Si bien en la motivación se plantea el peso del profesor en el proceso, en la comprensión hay un mayor equilibrio entre ambos, profesor y estudiantes. En la comprensión del contenido se desarrolla la dialéctica entre objeto-contenido-método, desarrollando el análisis del objeto se estructura el contenido, procurando cumplir con:

- fortalecer el carácter razonable del contenido que se debe asimilar, lo que exige que los procedimientos que el profesor tenga que emplear sean de carácter esencial.

La comprensión como proceso se dirige al detalle, a la esencia de los objetos y fenómenos, buscando su explicación. En este sentido la comprensión sigue un camino opuesto al de la motivación aunque ambos se complementan.

SISTEMATIZACIÓN:

La sistematización es la etapa crucial del aprendizaje, aquí es donde el estudiante se apropia de los conocimientos, habilidades y valores. Se produce cuando el objeto de la cultura transformado pasa al interior del estudiante y se perfecciona el aprendizaje.

En esta etapa consideramos un complejo proceso en el que el estudiante desarrolla el dominio del contenido que le fue inicialmente mostrado y que comprendido en un carácter primario, pero que además el proceso ha de ocurrir de forma tal que ese contenido se va enriqueciendo.

Como en el proceso de enseñanza-aprendizaje el contenido a la vez que se asimila se enriquece, esto significa que la caracterización del proceso no es solo por la asimilación ni por la profundidad por separado sino que ambos indicadores se integran, en un proceso que debe ser capaz de desarrollar capacidades lo cual es posible si logra que el enriquecimiento en el objeto se produzca a medida que el estudiante se enfrenta a nuevos problemas que permitan no solo asimilar un esquema generalizado o guía para la acción sino que los construya en la medida que se enfrenta a nuevos problemas, cada vez con mas riqueza, con mas complejidad a la vez que los va asimilando.

El dominio se da en el sujeto cuando asimila un determinado contenido que es expresión del objeto de la cultura.

En la sistematización del contenido se desarrolla la dialéctica entre objetivo-contenido-método, constituye la esencia de la dinámica del proceso.

TRANSFERENCIA:

La transferencia permite generalizar lo aprendido, que se traslade la información aprendida a varios contextos e intereses. Es la ejercitación y aplicación del contenido asimilado a nuevas y mas variadas situaciones problemáticas.

RETROALIMENTACIÓN:

Tiene que ver con el desempeño del estudiante, es el proceso de confrontación entre las expectativas y lo alcanzado en el aprendizaje.

Las etapas de estas metodologías se dan en unidad como un todo que si bien tienen momentos en los que prevalece una u otra según la lógica del propio proceso, siempre hay alguna manifestación de ellas en los diferentes momentos a lo largo del proceso.

ESTRATEGIAS

ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Se refieren al conjunto de acciones que el sujeto puede realizar para alcanzar de manera más efectiva los aprendizajes escolares. Por ello se convierten en instrumentos que permiten optimizar la manera en que se hace frente a la información y a su procesamiento: codificación, organización, recuperación y utilización.

Estrategias cognitivas de adquisición: son los procesos y acciones que el alumno puede utilizar de manera intencional para optimizar la adquisición de los aprendizajes escolares. El desarrollo de estas estrategias se centra en un manejo eficaz de la información, lo cual involucra procesos de atención, codificación y reestructuración.

Estrategias cognitivas de uso: una vez que se ha adquirido el conocimiento específico es importante estimular su aplicación, lo que hace más significativo el aprendizaje.

Estrategias motivacionales: en este tipo de estrategias se reconoce la influencia del aspecto motivacional en el desarrollo de los aprendizajes escolares. Estas estrategias están orientadas a estimular en los alumnos acciones intencionadas de refuerzo o retroalimentación, para apoyar los propios procesos de aprendizaje.

Estrategias metacognitivas: se refieren a la toma de conciencia de los propios procesos cognitivos que se ponen en juego en el proceso de aprendizaje y a la manera en que pueden ser aplicados en situaciones concretas.

LOS ADOLESCENTES

La literatura científica pone el acento en los adolescentes difíciles, con problemas, o con dificultades. A tal punto que parecería como si los problemas de inadaptación social, inestabilidad emocional, comportamientos violentos entre otras características fueran una tendencia de la edad adolescente.

Aparecen diferentes enfoques acerca de los problemas de los adolescentes:

1) Unos consideran que en el marco de un desarrollo normal se insertan trastornos graves (Erikson) es decir los síntomas como expresión de los compartimientos de una psicología normal.

2) Otros interpretan los síntomas como manifestación patológica.

3) Para algunos la noción de síntoma es el resultado de un juicio de disonancia (criterio social) y su aspecto psicológico se asocia a la relación entre el individuo y su entorno.

La consideración de un síntoma está determinada por el contexto social particular.

Al referirnos a los adolescentes con problemas no entendemos que todos los adolescentes sean difíciles, o que esta sea una etapa en la que esos problemas sean "normales" o "típicos" sino que concebimos los mismos como señales de que el adolescente está en dificultades y necesita ayuda, o dicho de otro modo, estas manifestaciones no son condiciones necesarias, ni indispensables en el desarrollo.

En consecuencia, todo indica que hay conductas observables en la adolescencia que por la frecuencia particular de aparición en esta edad y porque las necesidades del desarrollo de los adolescentes no siempre son canalizadas adecuadamente en los espacios de socialización (familia, escuela) ni se producen los cambios en los sistemas de actividad (estudio, tiempo libre, tareas en las organizaciones, tiempo libre, etc) y ni de comunicación (con los adultos y los padres) obstaculizando frenando la necesidad de autonomía, independencia y generando inseguridad ante la nueva posición social que ocupa el adolescente.

La adolescencia existe en un contexto social particular. Por consiguiente, el tratamiento de los problemas de esta edad deben tomar en cuenta el contexto.

De los contextos sociales que influyen sobre el adolescente, la familia es el elemento fundamental, el medio social del que emergió el adolescente, el espacio vital en el que se configura su subjetividad. En otras palabras, frente a los cambios que ocurren en los ambientes sociales de los que participa el adolescente es más susceptible a las modificaciones que se operan en la familia y a su vez, el adolescente afecta al grupo familia al que pertenece.

Este enfoque implica sólo en la relación causa efecto, sino considerar las múltiples condicionantes que aplican la aparición de un comportamiento desajustado del adolescente.

Por otra, condiciones intrafamiliares representan factores de riesgo la aparición de problemas en los adolescentes:

- incomprensión de los padres de los cambios del adolescente.
- crisis de autoridad de los padres
- carencias emocionales o inapropiadas formas de expresión afectivas
- inadecuada disponibilidad del tiempo libre
- dependencia económica del adolescente
- manifestaciones de insatisfacción en los adolescentes adoptan diferentes modalidades
- conductas: violentas, rebeldes, depresivas, delictivas, apáticas, autodestructivas
- uso de medios compensativos incorporándose a instituciones, adhiriéndose a ideologías o grupos particulares o vestimentas y apariencias extravagantes
- recursos para evadir la realidad como drogas, ritos, comunas pseudo religiosas

Nos queda por plantear, en el marco de factores desencadenantes de los problemas de los adolescentes la influencia de la sociedad en su conjunto. Este influjo se traduce en: limitaciones económicas y sociales.

El empleo de las drogas psicoactivas se registra desde hace miles de años en diferentes culturas. Sin embargo, el consumo masivo de la droga por los adolescentes es un fenómeno de la sociedad de hoy "que provoca dificultades tanto al consumidor como a la familia y sociedad en

general, ya que sus consecuencias son consideradas...problemas para la salud pública y social: enfermedades, criminalidad y prostitución, desintegración familiar, accidentes etc”.

En la actualidad existe preocupación por el consumo de la droga porque los adolescentes se inician a una edad muy temprana y recurren a su empleo como respuesta para sus problemas. La curiosidad impulsa a los adolescentes a experimentar con las drogas, unos la dejan, otros quedan atrapados.

Las pautas de uso de drogas en el adolescente siguen generalmente las de los adultos. El consumo de barbitúricos y estimulantes para aliviar la infelicidad, la depresión y tensiones cotidianas por parte de los adultos representa el espejo a través del cual se miran los adolescentes sin olvidar la influencia de los medios de comunicación emisores de mensajes que estimulan al consumo de algunas drogas como el alcohol.

Se subraya la responsabilidad de la familia, la comunidad respecto, de las actitudes adolescentes.

En el interjuego entre la sociedad y el individuo aparecen como mediadores a nivel grupal diferentes agentes socializadores que constituyen eslabones de la influencia social sobre el individuo y portadores de una relativa independencia social.

Esto imprime un dinamismo a este condicionamiento social en tanto el individuo no refleja linealmente, ni es un receptor pasivo, sino que depende también de los contextos sociales concretos y del desarrollo de los grupos.

Para explicar las causas de algunas conductas que llevan al fracaso escolar ponemos la mirada en la familia, aquí se desarrolla generalmente un ambiente de falta de comunicación, comprensión y orientación hacia el adolescente.

Mas no se trata solamente de una comunicación disfuncional, sino que el tipo de autoridad, de control, los métodos de educación que empleen los padres también inciden en el comportamiento del adolescente.

Concordamos en el rol de modelo que representan los padres. La necesidad de aprender conductas adultas, de imitar ese modelo cercano, de seguir el ejemplo de los padres se incluye en la función educativa de la familia. No obstante, los adolescentes encuentran en ocasiones que el espejo esta “empañado”.

Encontramos que existen padres que son portadores de indicadores de desajuste social: alcoholismo, drogadicción, conducta sexual desorganizada, antecedentes delictivos, escándalos, agresión física y desvinculación laboral. Estas conductas de desajuste social tienen una doble influencia sobre los hijos:

- como conducta a emitir para la solución de problemas (ocio y delincuencia) y como estilo de relación que se extrapola a diferentes contextos y grupos (agresiones y conducta sexual desorganizada).

- distanciamiento familiar por ser víctimas de esos comportamientos y su acercamiento a personas y grupos con historias similares.

Si nos referimos específicamente al fracaso escolar podemos desarrollar las siguientes ideas:

El concepto de fracaso escolar varía de acuerdo con las diferencias individuales, las expectativas de los padres y maestros y la filosofía y metas del sistema educativo.

La noción de fracaso escolar está referido al lograr dominar los programas del año o cuando no hay ajuste emocional a pesar de la adquisición de conocimientos o de la promoción.

El fracaso escolar no es una "etiqueta" que se le acuña al alumno, es una gradación de dificultades de la escolaridad en diversos aspectos variable en cada adolescente que debe ser analizado y valorado objetivamente para su orientación. Lo que es un fracaso para un adolescente puede carecer de significación para otro. Lo que algunos padres podrían considerar como retraso o pobre rendimiento puede ser normal para otro.

Hablamos de fracaso escolar cuando la edad cronológica es mayor que la edad escolar. En estos casos prevalecen los adolescentes varones.

Causas del fracaso escolar

No considerar las diferencias individuales. El proceso de enseñanza se ha estandarizado, se trabaja con la media de la población escolar pero, ¿y los extremos?. Aquí nos interesa el extremo inferior lo que requiere más niveles de ayuda para aprender. Si al diagnosticar no conciben "la zona de desarrollo próximo" del sujeto, ni sus potencialidades, la conclusión quizás sea un adolescente con fracaso.

Dificultades en la lecto-escritura. El aprendizaje y el dominio de una habilidad no se adquieren al mismo ritmo y velocidad. En función de estos se distinguen lectores lentos, fáciles, intermedios, rápidos.

Factores socio-culturales. El poderío de los medios de comunicación masiva desestimulan la practica de la lectura.

El lector lento se desmotiva y leerá menos, le será más difícil cumplir con los trabajos escolares y puede fracasar. Este adolescente experimentara minusvalía con respecto al grupo y progresara menos, es un ciclo vicioso.

Conduce a conductas agresivas, hostiles o de aislamiento o depresión.

Difícil en la concentración.

La concentración como resultado de un esfuerzo volitivo susceptible de ser interrumpido por asociaciones mentales.

También la soledad, el aburrimiento interrumpen la concentración y estimulan la fantasía.

Problemas en la relación dependencia-independencia con sus padres, los estados depresivos y la intoxicación por drogas.

Enfermedades de alteraciones orgánicas.

Factores que precipitan el fracaso escolar.

Familia.

La rebeldía en la escuela puede ser que simboliza el mundo adulto autoritario que conoce a través de la familia.

Una relación padre-hijo inadecuada, interrumpida, pudiera provocar fracaso escolar, fugas del hogar, pandillerismo, autoagresion.

Factores socio-económicos. Las diferencias sociales conllevan a distintas experiencias de aprendizaje y a un déficit en la alimentación en la vivienda que influye el fracaso escolar.

Los estudiantes que abandonan sus estudios presentan problemas vocacionales y sociales. El mundo actual cada vez está más tecnificado, demanda de fuerza de trabajo calificada y disminuye los empleos que no requieren calificación. En muchas organizaciones exigen haber concluido la enseñanza media. El aumento de los índices de desempleo insta a que los jóvenes continúen estudiando de modo que puedan estar al margen del mercado laboral por un tiempo más prolongado.

ADOLESCENTE Y EL ÁREA DE LENGUA

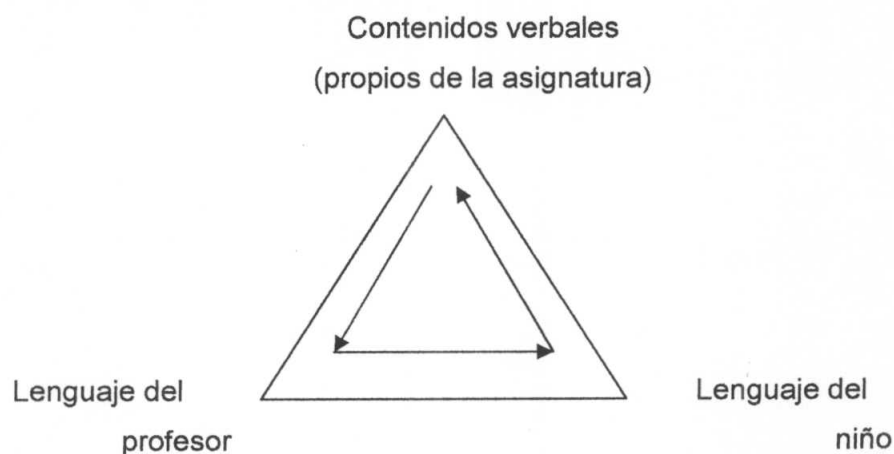
La lingüística educacional ha señalado ya la importancia que tiene el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Si tomamos en cuenta a un niño que no haya sufrido lesiones a nivel físico, podremos ver que existen dos grandes causas para la dificultad en la apropiación del habla.

En primer lugar un factor genético o hereditario, y en segundo lugar, factores como el ambiente o contexto. Nos detendremos primero en las problemáticas ambientales o de contexto.

El adolescente trae consigo un código de comunicación, que es su lengua materna, entorno le proveyó; a ello se lo denomina código restringido. Este niño, cuando entra a enfrentarse con los códigos propios de cada disciplina y el vocabulario que tiene el docente, código elaborado.

Podríamos graficarlo del siguiente modo:



Es decir que el adolescente deberá apropiarse de los contenidos verbales de cada asignatura, lenguaje de cada uno de sus profesores.

Los adolescentes usan menor cantidad de palabras, usan su propio código a veces con muchas dificultades para producir e interpretar las consignas o los textos analizados.

Para que el adolescente aprenda debe querer hacerlo y nadie lo puede obligar a querer.

Lo oral no requiere enseñanza, es espontáneo. En cambio lo escrito no es espontáneo, debe enseñarse y esa enseñanza debe ser sistemática.

La comprensión lectora no es leer, es trascender las palabras. Es un proceso constante, activo y estratégico, que requiere de tratamientos

léxicos, sintácticos (comprensión de consignas), semánticas (comprensión de textos y operatoria).

Requiere además, de procesos mentales básicos de percepción, atención y memorias mentales superiores, es decir, razonar, generalizar, inferir y monitorear los propios procesos.

Por lo expuesto en los párrafos anteriores se puede afirmar que:

"El lenguaje es un instrumento de comunicación y, junto a la lengua es un objeto de estudio. El lenguaje es una expresión del pensamiento del hombre y la lengua una estructura organizada sistemáticamente, un código que permite comunicar esos pensamientos" ¹¹

¹¹ Dirección General de cultura y educación, "Documentos Curriculares", Bs.As. 1995, pág. 79.

Trabajar a partir de proyectos.

Los proyectos de trabajo están relacionados con la realidad, parten de los intereses de los alumnos, propician su aplicación a otras situaciones. Además permiten descubrir y construir contenidos.

Los proyectos son caminos didácticos para recorrer, responden a un marco teórico, a inquietudes del docente dando sentido al material para desarrollar un tema, favoreciendo la comprensión conceptual del alumno, situada y contextualizada.

Además propician una mayor participación del alumno, siendo éste el protagonista de su propio aprendizaje, hacedor de su conocimiento.

Todo proyecto tiene un camino, un recorrido, un curso de acción.

Tiene distintos momentos:

- 1º Situación inicial.
- 2º Búsqueda de hipótesis de trabajo – planificación
- 3º Puesta en marcha, grupos de trabajo.
- 4º Puesta en común.

Las situaciones de clase que partan desde un proyecto deben provocar en el alumno experiencias originales que permitan resolver problemas que le plantea la práctica y construir un saber.

Para que se produzca un aprendizaje significativo el material del proyecto debe tener significado, ser comprensible para que el alumno pueda relacionar lo nuevo con lo ya adquirido.

Por lo expuesto en los párrafos anteriores podemos sintetizar que todo proyecto:

- parte de una situación problemática.
- destaca lo procedimental.
- necesita un docente activo, flexible, creativo que utilice estrategias que favorezcan la reflexión sobre los propios aprendizajes.

El área de Lengua.

El lenguaje constituye un medio privilegiado de comunicación, ya que posibilita los intercambios y la interacción social y, a través de ellos, regula la conducta propia y ajena.

Por medio del lenguaje, las personas se apropian de las imágenes del mundo compartidas, de los saberes socialmente convalidados e históricamente acumulados.

Hay una estrecha relación entre lenguaje y pensamiento, por lo tanto, podemos decir que enseñar a comprender y producir discursos sociales es enseñar a pensar y a actuar en la sociedad.

El lenguaje también permite la expresión de los afectos, los deseos, los sueños, y permite reflexionar sobre la propia identidad.

Lectura y escritura, en tanto procesos y prácticas complementarias, no pueden disociarse, ya que se apoyan e interactúan constantemente.

La sociedad demanda un dominio de la lengua escrita que habilite para elaborar una multiplicidad de mensajes, en una gran variedad de discursos, insertos en distintos contextos sociales.

Escribir constituye un complejo proceso comunicativo y cognoscitivo que exige la apropiación del código gráfico y del sistema lingüístico.

La escritura es un proceso que requiere la constante revisión del texto producido, la reflexión sobre la información pertinente para hacerlo comprensible, la discusión acerca de la organización de las ideas, los procedimientos de cohesión utilizados, la ortografía, la puntuación y la adecuación al registro atendiendo a la situación comunicativa.

Sin duda, el aprendizaje de la escritura exige la apropiación de un código gráfico lingüístico, con sus distintas unidades (texto, párrafo, oración, palabras, sílaba, letra) y atender a la normativa ortográfica y gramatical.

El proceso de escritura implica, desde el punto de vista comunicativo, reconocer el entorno de la tarea, determinar el asunto y desarrollar estrategias que permitan una actuación competente y adecuada al contexto comunicativo.

Desde el punto de vista lingüístico, el proceso de la escritura requiere determinar la estructura textual (narración, argumentación) y los contenidos semánticos que deben ser desarrollados, ajustándose al proyecto de escritura y atendiendo a los criterios de coherencia, cohesión y corrección.

Desde el punto de vista metacognitivo, el proceso de la escritura requiere el análisis del entorno de la tarea, la determinación de los propósitos, el diseño del plan de trabajo, todo lo cual implica generar, seleccionar, organizar y evaluar continuamente los resultados.

La adquisición de la lengua escrita supone nuevas formas de percepción y producción de lenguaje, su dominio requiere una práctica sostenida.

Las acciones de la familia, del entorno social y de la escuela, en relación con el aprendizaje de la lengua, se entrelazan y definen mutuamente.

Las situaciones comunitarias creadas y recreadas en la escuela, como respuesta a necesidades auténticas, movilizan a los alumnos en su situación protagónica de productores o receptores de mensajes significativos y originan proyectos de acción.

La escuela no puede realizar propuestas pedagógicas a espaldas de la realidad lingüística social de la época.

Su acción debe contextualizarse en esta realidad y desarrollarse a partir de los usos particulares de los alumnos vigentes en el entorno y en el momento.

Guiando a cada alumno a hacer uso de sus conocimientos lingüísticos con espíritu crítico para arribar a una competencia comunicativa.

DISEÑO

METODOLÓGICO

Diseño metodológico del estudio.

Caracterización del tipo de diseño.

Diseño de tipo correlacional pretest postest con el objeto de inferir probables relaciones entre las actividades de un proyecto de intervención en el área de Lengua y la superación del fracaso escolar partiendo de los intereses de los alumnos de 7° año de grupos socio-económico bajo de la ESB N° 16.

Delimitación del campo de estudio.

Población

Se seleccionaron 40 alumnos de 7° año de la ESB N° 16 de un nivel socio-económico bajo, Provincia de Buenos Aires, Partido de General Pueyrredon de la ciudad de Mar del Plata.

Escuela seleccionada en función a dos parámetros:

-Dependencia: provincial.

-Área geográfica: periférica, categorizada como escuela de alto riesgo social.

Selección de variables e indicadores.

Variables:

Dependiente:

Fracaso Escolar en el área de Lengua.

Dimensión: Fracaso Escolar.

Indicadores:

-puntuaciones del pretest: - uso de conectores.

-clasificación de palabras.

-estructura narrativa

-sobreedad: 2 años / 3 años / + de 3 años.

-repetencia: una / dos / tres.

Independiente:

Dimensión: Proyecto superador área Lengua.

Indicadores:

- puntuaciones posttest: -uso de conectores.
 - clasificación de palabras
 - estructura narrativa.
- opinión de los alumnos

Selección de instrumentos.

1-Encuesta Social con el fin de conocer determinantes sociales y características de la población objeto de estudio.

2-Implementación de un proyecto superador del fracaso escolar en el área de Lengua partiendo de los intereses de los alumnos, el mismo constará de evaluación inicial(pretest) y al finalizar la implementación del proyecto se realizará una evaluación final (postest), entre ambas evaluaciones se realizarán cinco estímulos.

3-Entrevista a alumnos sobre la opinión de los adolescentes acerca de las actividades del proyecto de intervención.

Relevamiento de datos.

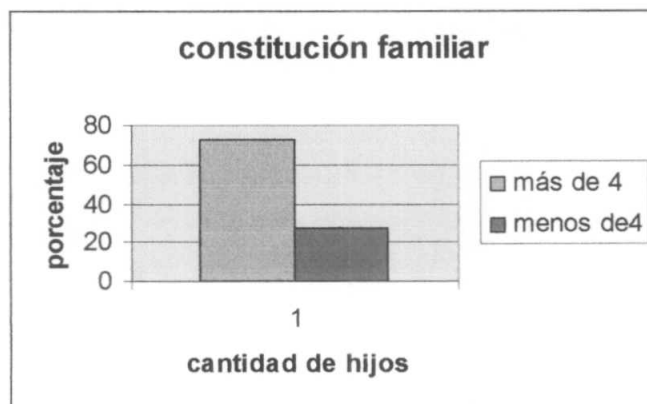
Los datos relevados a través de cada técnica serán volcados en cuadros de doble entrada posibilitando la sistematización de la información y una mayor claridad para la confección del informe final.

Procedimiento.

La recolección de datos del trabajo de campo se realizará durante los meses de marzo y abril de 2.007 en la ESB N° 16 de General Pueyrredón.

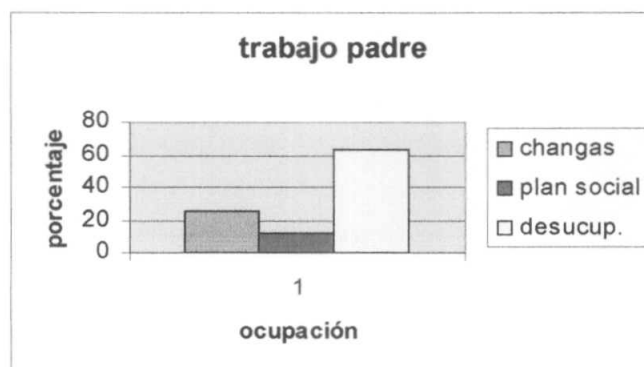
ANÁLISIS

Los datos volcados en los gráficos indican las características de la realidad socio-económica de las familias del barrio.



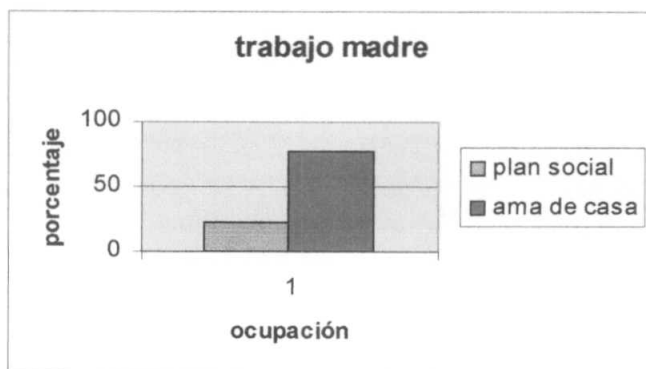
Sin perder una visión objetiva de la situación ,tener en cuenta que la realidad donde se analizan los datos obtenidos está conformadas familias y núcleos desfavorecidos económica y culturalmente, siendo los adolescentes partícipes de un espacio con carencias materiales.

Conformando un barrio con alta densidad de población, presencia generalizada de familias numerosas ,el 72,5% con más de 4 hijos y el 27,5% con menos de 4 hijos.

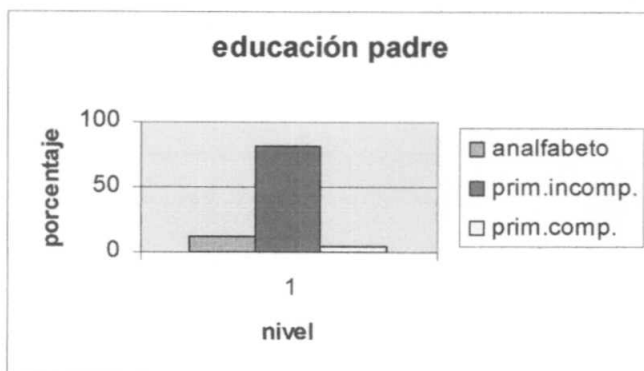


La ocupación de los padres varía entre: changas 25%, plan social: 12,5% y desocupados 62,5%. Existiendo un elevado nivel de desocupación.

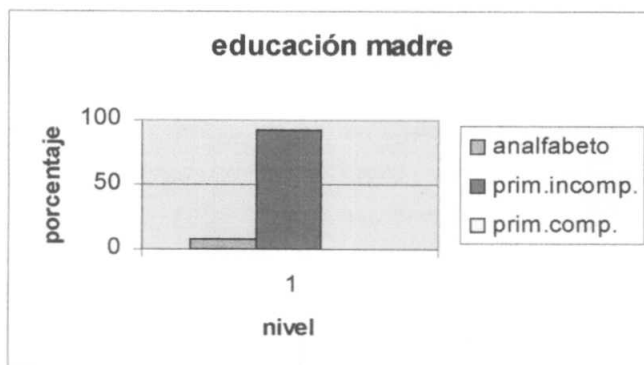
Esta situación de desocupación se desencadenó ante el colapso de dos de las industrias típicas (pesquera y textil)



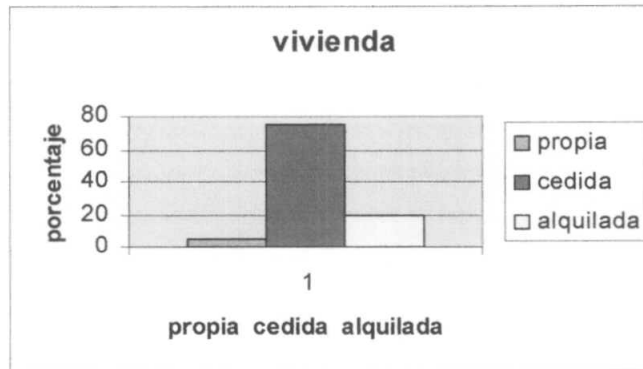
La ocupación de las madres se desarrolla entre: planes sociales 22,5% y amas de casa 77,5%



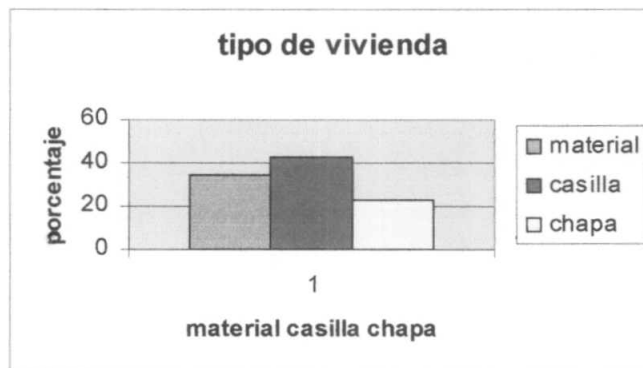
Con respecto al nivel de educación padres: analfabetos 12,5%, primaria incompleta 82,5% y primaria completa 5%.



Con respecto al nivel de educación de las madres: analfabetos 7,5%, primaria incompleta 92,5% y primaria completa 0%.

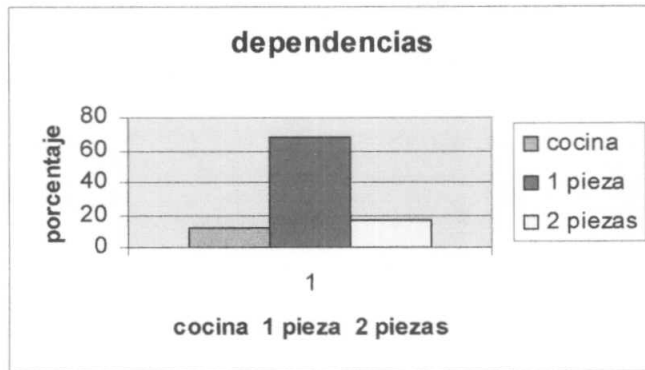


El conjunto de viviendas de este barrio presentan signo de precariedad, están construidas con materiales de baja calidad: el 75% son cedidas, sólo el 5% es propia y el 20% alquilada.

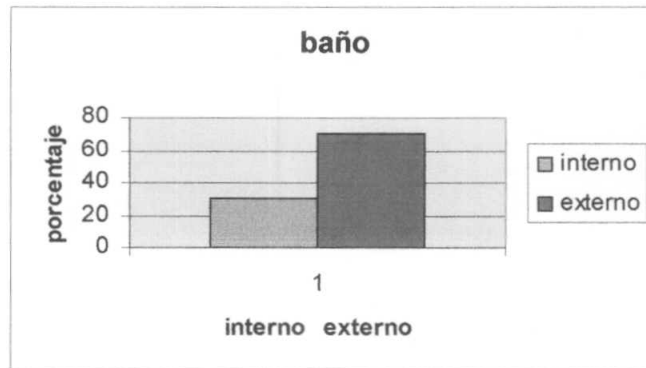


Con respecto al material de la construcción: el 35% es de material, el 42,5% casillas (madera) y el 22,5% de chapa.

Constituidas con materiales de baja calidad.

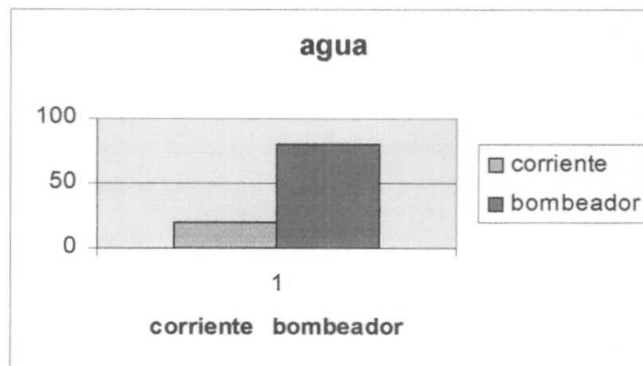


Con respecto a las dependencias : el 67,5% posee una sola pieza y el 17,5% dos piezas.

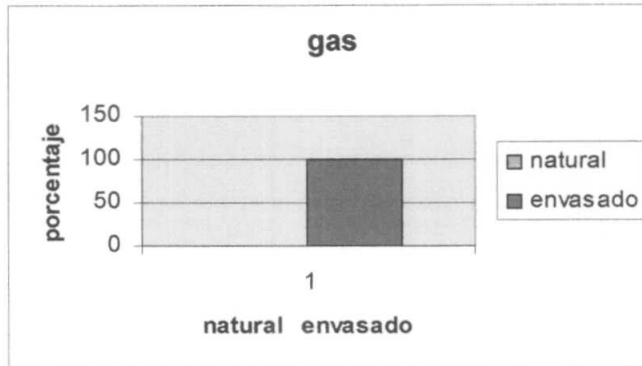


Con respecto al baño,el 70% de las viviendas posee baño externo y el 30% interno

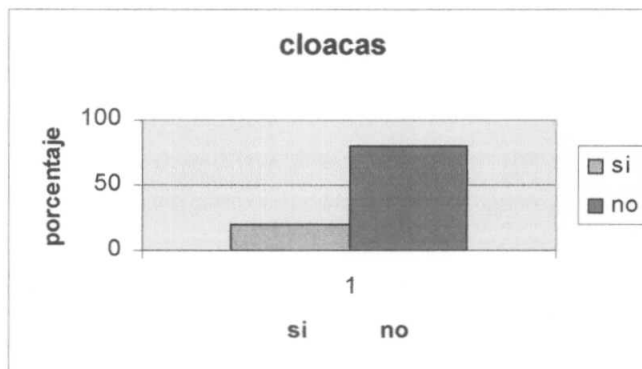
Servicios



Utilizan bombeador el 80% y agua corriente el 20% de las Viviendas.



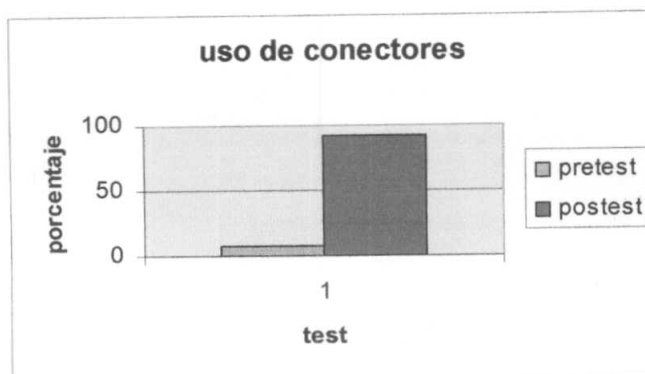
El 100% de las viviendas poseen gas envasado.



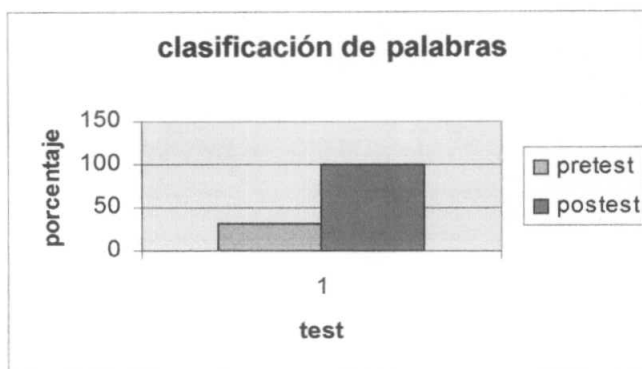
Con respecto a las cloacas el 20% posee el servicio el 80% no.

Uno de los aspectos importantes a considerar es que las calles de son mayoritariamente de tierra. Las condiciones de habitabilidad son deficiente.

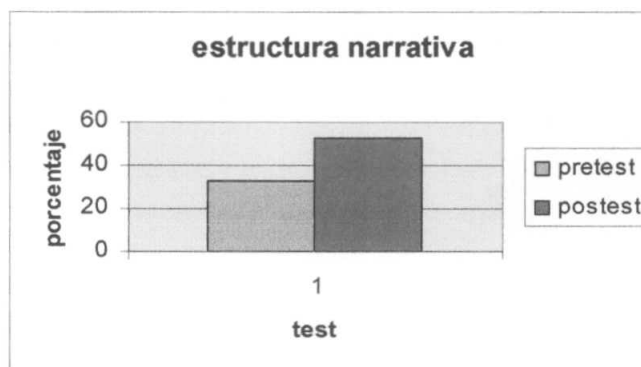
Los gráficos representan los datos comparativos porcentuales de las respuestas correctas del Pretest y Postest



Teniendo en cuenta las respuestas correctas los porcentajes en dicho ítem corresponden a 7,5% en el pretest y el 92,5% en el postest de respuestas correctas lo cual expresa un porcentaje de superación en la segunda evaluación

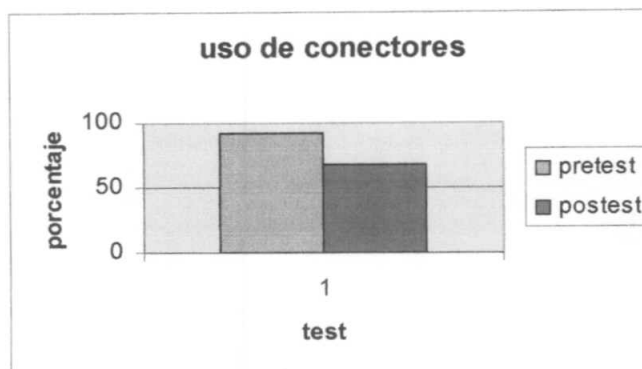


Observando este gráfico los porcentajes obtenidos en el postest (100%) superan los del pretest, siendo el mismo 32,5%.

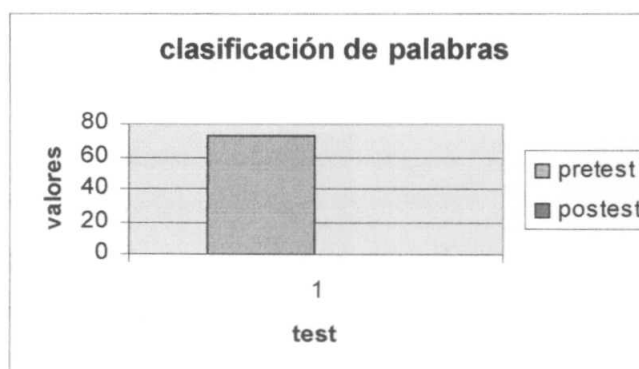


En esta actividad los porcentajes también superaron en el postest (52,5%) respecto del pretest (32,5%).

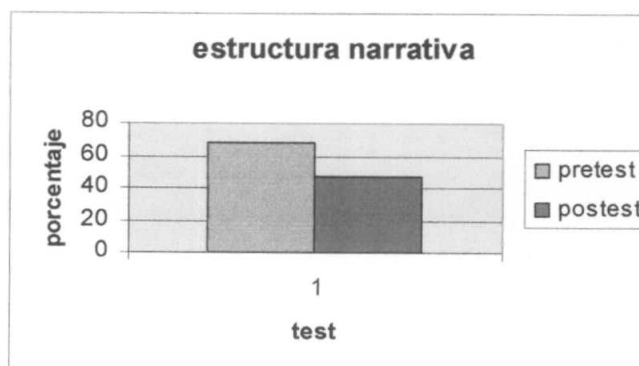
La representación por medio de gráficos aclara los porcentajes comparativos entre las respuestas incorrectas Pretest –Postest.



Las respuestas incorrectas en el ítem uso de conectores corresponde a 92,5% en el pretest y 67,5% en el posttest.

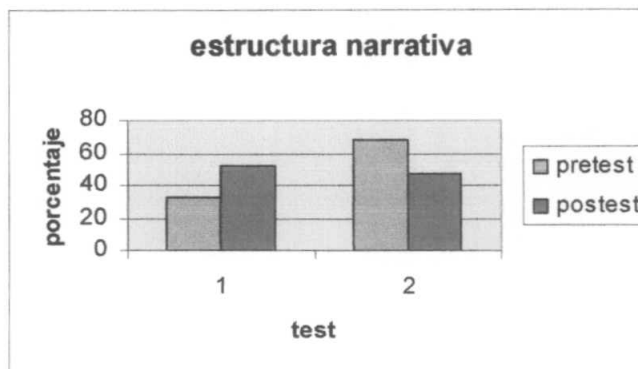
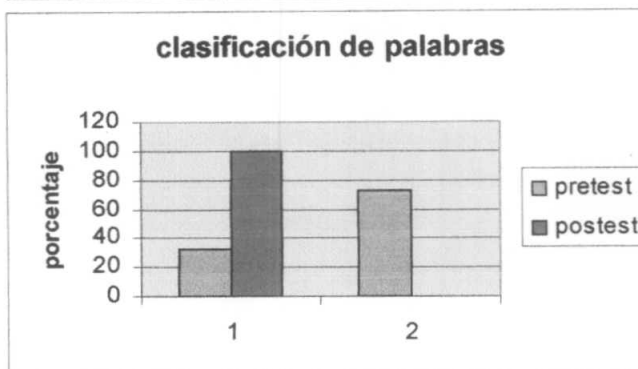
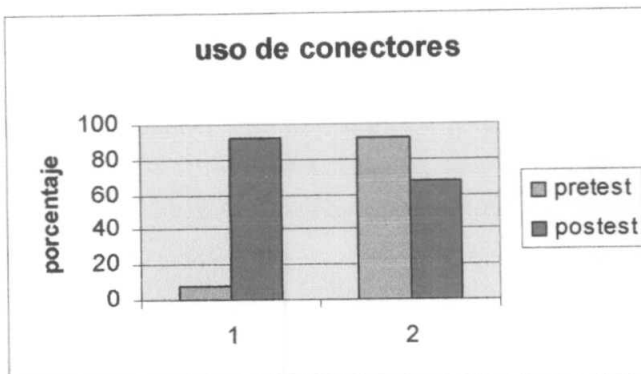


Las respuestas incorrectas en el ítem clasificación de palabras los resultados obtenidos: 72,5% en el pretest y 0% en el posttest.



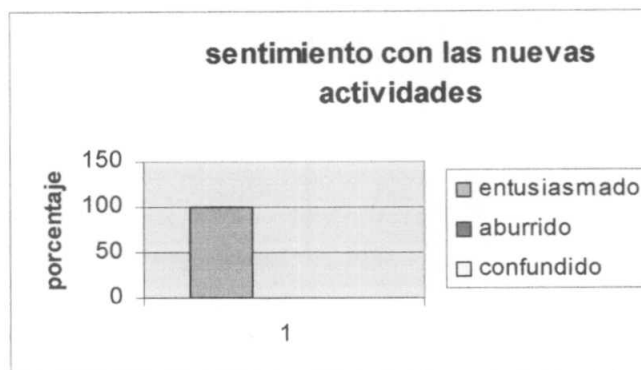
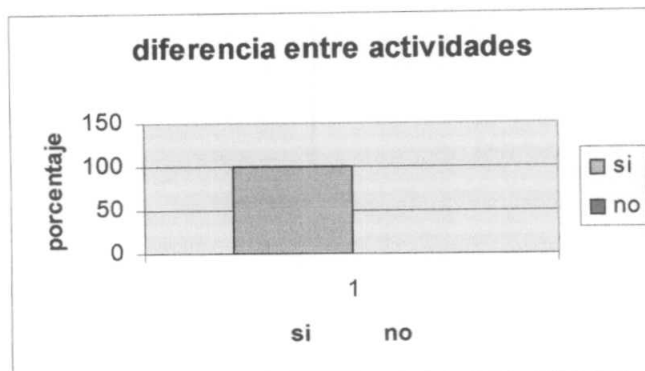
Las respuestas incorrectas en el ítem estructura narrativa los resultados obtenidos :67,5% en el pretest y 47,5% en el posttest.

Los gráficos explican la comparación porcentual entre respuestas correctas e incorrectas del Pretest y Postest.

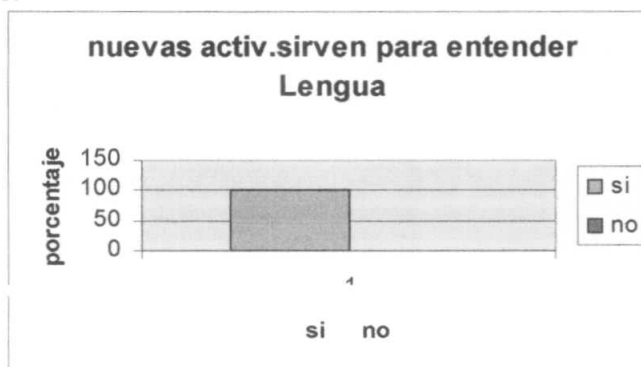


Al realizar una comparación entre las respuestas correctas e incorrectas entre ambos test(Pretest-Postest) los valores obtenidos de respuestas correctas son mayores en el postest por lo cual el análisis responde a una respuesta positiva de los alumnos hacia la implementación de las nuevas actividades del proyecto.

Gráficos de la grabación de los alumnos.



El 100% de los alumnos se sintió entusiasmado con las nuevas actividades.



El 100% coincidió que las actividades sirven para entender Lengua.

Teniendo en cuenta la encuesta tomada a los adolescentes respecto de las actividades del proyecto de intervención se podría conocer:

-el cambio de dinámicas de trabajo (grupos) favoreció el desempeño global.

-planteo de trabajo con nuevos materiales: revistas, láminas.

-el abordaje metodológico despertó en los alumnos mayor interés y atención sobre la temática a tratar.

Partiendo de lo explicado anteriormente deberíamos tener en cuenta que los contenidos del aprendizaje deben ser seleccionados y formulados según pautas que involucren las necesidades del contexto socio-económico vinculando el aprendizaje con los intereses adolescentes.

La metodología y actividades implementados en el proyecto superador ejercieron una influencia positiva sobre los resultados.

INSTRUMENTO

Evaluación (pretest)

Alumno:
Edad:

Curso:
Repitencia:

Fecha:

“El libro que atrapa “

Alina compró un extraño libro en una librería de usados; le llamó la atención por sus páginas amarillentas sus letras anticuadas y el título: “El libro que atrapa “. A la noche comenzó a leerlo y desde la primera página el relato era tan apasionado que a pesar de estar muy cansada, no pudo dejarlo.

Las horas pasaban y Alina continuaba leyendo la misteriosa historia de un libro muy antiguo que se había reimpresso muchas veces, en distintas épocas y lugares. Nadie sabía cuantos ejemplares había en el mundo, ni a cuantas lenguas había sido traducido, pero de tiempo en tiempo el libro reaparecía en alguna casa, alguna biblioteca, algún comercio de textos o de arte.

El relato contaba que los lectores estaban muy entusiasmados durante la lectura y sólo la interrumpían por razones muy importantes.

Algunos se fugaban de la realidad y se sabía de hombres, mujeres y niños que no habían dejado el libro ni siquiera para comer o descansar, sin embargo, no se conocía ninguna persona que lo hubiera terminado.

Alina se levantó, se preparó un café y continuó leyendo en la cocina, quería averiguar porque existían lectores que hubieran concluido el libro y aunque debía salir muy temprano, decidió terminar la historia imaginando muchas explicaciones pero ninguna le parecía bastante buena y ya estaba dando vuelta la última hoja, con manos temblorosas.

El pequeño texto de la página final decía:

QUERIDO LECTOR: DESDE AHORA FORMARAS PARTE DE ESTA HISTORIA PORQUE “EL LIBRO QUE ATRAPA” TE HA ATRAPADO.

1-Como veras tú también este atrapado en este final, sólo saldrás de él si tú te lo propones, debes escribir un final donde tú seas el protagonista junto con Alina, siguiendo las siguientes pistas:

- redactando en primera persona.
- en dos o tres párrafos.
- para cada párrafo un conector.

2-Utiliza los siguientes conectores para la realización de tres oraciones que tengan que ver con el tema de la historia:

Sin embargo

En un primer momento

Mientras que

Pero

Además

Luego

Cuando

Cuando
Por lo tanto.

3-Clasifica las siguientes palabras según su acentuación:

Compró, libro, usados, llamó, noche, página, continuaba, época, ejemplares,
interrumpían,
Lectura, realidad, café, lector, última.

4- Completa la estructura narrativa

SITUACIÓN INICIAL

COMPLICACIONES
(Encadenamientos de núcleos
Narrativos)

RESOLUCIÓN

Evaluación (postest)

Alumno:
Edad:

Curso:
Repitencia:

Fecha:

1-Uno de los personajes que declara a continuación acaba de robar una lata de atún en el supermercado .A continuación se transcriben las declaraciones de cada uno de ellos en la comisaría .EL LADRON ES EL UNICO QUE NO MIENTE.

¿Qué estaba haciendo a las 15.55 hs. El DIA 2 de marzo de 2006?

"A esa hora fui a buscar al nene para llevarlo a mi casa que queda al 200 de la Av. Peralta Ramos.El nene lloraba como un desaforado porque quería seguir jugando, así que le pegué cuatro chirlos y me lo llevé a casa" (declaración Sra. García)

"A esa hora estaba, como de costumbre, tomando unos amargos en la ventana, cuando vi. Que el salchicha de mi vecina atacaba al chico de la otra cuadra" (declaración Sr. Pérez)

"Iba para el supermercado cuando me encontré con las vecina del 340 volvía de hacer las compras con la bolsa repleta" (declaración Sra. Martínez)

"Me acababa de levantar de la siesta y salí a barrer la vereda los chicos estaban jugando en la terraza y mi marido se rescaba , como de costumbre. Eran las cuatro en punto cuando apareció la vecina del 340, que iba para la despensa."(Declaración Sra. Fernández).

"La calle estaba muy ruidosa.Entre la cantidad de autos que pasaban, el chico que lloraba agarrado del farol porque la madre lo retaba y los hijos de las vecinas que jugaban a los cow-boys en la terraza no pude escuchar donde me decía la vecina que vendían las latas de conserva mas baratas" (declaración Sra.Rodriguez)

"Me enojé porque mi mamá no me dejaba subir a jugar con los chicos a la terraza me quería llevar al supermercado y yo me aburro haciendo compras así que me agarré del reloj de la esquina y me negué a seguir caminando" (Pedro).

Encuentra al ladrón y justifica tu opción.

2-Luego que resuelvas el caso anterior, narra en un breve texto lo sucedido en el barrio teniendo en cuenta las declaraciones y los personajes nombrados en el punto uno.

Utiliza en dicho texto los siguientes conectores:

Por eso, también, entonces, porque, por el contrario, finalmente, resumiendo.

3-Regresa al punto uno, relee cada declaración e identifica palabras agudas, graves y esdrújulas .Justifica el uso o no de tilde.

4-Teniendo en cuenta el texto redactado en el punto 2 completa la estructura narrativa:

SITUACIÓN INICIAL

COMPLICACIONES
(Encadenamiento de núcleos
Narrativos)

RESOLUCIÓN

CONCLUSIÓN

Los seres humanos somos diferentes unos de otros y nuestras diferencias se expresan en las diversas formas de sentir e interpretar el mundo que cada uno construye dentro del marco histórico social y cultural en el que se desarrolla su existencia.

Hoy más que nunca, la diversidad de la población de alumnos nos pone en contacto con una gran heterogeneidad de nuestras aulas.

De los contextos sociales que influyen sobre el adolescente, la familia es el elemento fundamental, el espacio vital en el que se configura su subjetividad. En otras palabras, frente a los cambios que ocurren en los ambientes sociales de los que participa el adolescente es más susceptible a las modificaciones que se operan en la familia, y a su vez, el adolescente afecta al grupo familiar al que pertenece.

Los cambios psicológicos que se producen en la adolescencia y que son correlato de cambios corporales, llevan a los adolescentes a una nueva relación con los padres y con el mundo, lo que sólo es posible si se resuelve positivamente el duelo por el cuerpo infantil, la identidad del niño y su relación con los padres de la infancia.

Todas las modificaciones corporales incontrolables, como los imperativos del mundo externo que exigen del adolescente nuevas pautas de convivencia, son vividos al principio como una invasión.

Todos estos caracteres signan lo más notable de este período que es, la construcción de la nueva identidad.

En este proceso de crecimiento corporal y psíquico muchas veces los adolescentes asumen conductas provocadoras.

La inserción en el mundo social del adulto es lo que va decidiendo su personalidad. Prevenir una adolescencia difícil requiere de los trabajadores del campo sociocultural, la investigación de las necesidades y los límites útiles que permitan a los adolescentes desarrollarse. Necesita de una libertad adecuada con la seguridad de normas que le ayuden a adaptarse sin entrar en conflictos graves con su medio y la sociedad en general.

Del análisis del material obtenido en la presente investigación podemos arribar a las siguientes conclusiones:

Existe en la vida de los alumnos la influencia de los factores sociales tales como pautas familiares de crianza, el limitado apoyo escolar que los padres pueden brindar a sus hijos, la interacción verbal y los códigos lingüísticos escuela-familia que en cierta medida se relacionan con el fracaso escolar.

Por lo tanto, la carencia de proyectos y logros futuros; la incertidumbre cotidiana en relación a los problemas económicos detonan a corto o largo plazo en un fracaso no solo escolar sino familiar.

Además la situación socio-económica de las familias, sumadas a las dificultades de desintegración familiar trae como consecuencia agresiones, violencia, carencias materiales etc. elementos estos que inciden en el rendimiento del alumno.

A la pobreza material y a la falta de oportunidades de educación y empleo, se adiciona una alta vulnerabilidad psicosocial, con extendidas conductas problema y una débil participación en el mundo social.

Muchos adolescentes y jóvenes han aprendido la desesperanza y no vislumbran horizontes de gratificaciones por el esfuerzo. En consecuencia dejan de dar relevancia a la construcción de logros y buscan nutrirse de conquistas efímeras.

Otro elemento de la interacción y de los códigos en la comunicación familia-escuela, el cual incide en el aprendizaje escolar, es el derivado de la verbalización en tanto pauta cultural. El apoyo escolar que la familia puede brindar a sus hijos en la realización de las tareas, en la mayoría de los casos es limitado, carecen de instrumentos y conocimientos debido a su escasa escolaridad.

Además el bajo clima educativo del hogar y el hacinamiento influyen en el rendimiento escolar.

Son muy pocas las familias del barrio que brindan alguna ayuda efectiva. En tales casos se trata de algún padre con mayor nivel educativo formal.

Ahora bien, respecto de los ingresos exigüos y discontinuos de muchas familias influyen en la cobertura y disponibilidad de material y útiles escolares. Acarrean problemas de inestabilidad.

Los padres desocupados, empobrecidos, abrumados, violentos, con adicciones conforman un grupo difícil para el adolescente.

La carencia de condiciones mínimas adecuadas de mobiliario y el reducido espacio físico, la falta de disponibilidad de ambientes en relación a la cantidad de personas que ocupan la vivienda provocan situaciones de hacinamiento, desfavorables para el estudio y actividad escolar.

Las necesidades humanas básicas se mantienen a lo largo de la historia de la humanidad: nutrición, abrigo, protección, realización personal, recreación, descanso, todas ellas impregnadas de la necesidad de afecto, de

comunicación y de participación con los otros en diferentes instancias de la vida cotidiana.

Se puede inferir que la situación socio-económica de las familias del barrio, sumadas a las dificultades espacio-ambientales traen como consecuencia agresiones, violencia, elementos estos que inciden propiciando el fracaso escolar.

En muchos casos la repitencia y el fracaso escolar son asumidos con naturalidad y llegan a convertirse en parte irreversible de sus condiciones de vida.

Las "superfamilias" lo son por una falta de planificación, de metas y de objetivos a todos los niveles.

La situación económica de muchos hogares, sumado a la falta de comprensión de los padres hacia sus hijos y la inquietud de los adolescentes en llevar una vida acelerada se conjugan conformando un caos entre los integrantes de la familia.

Los niveles de deserción escolar aumentan cada año, por la situación económica de muchos hogares, sumergidos en la cultura del desamor, la falta de afecto, solidaridad, aprecio y sobre todo el desempleo que profundiza los niveles de empobrecimiento sistemáticos de la población, sumado a la falta de comprensión de los padres hacia sus hijos y la inquietud de los adolescentes en llevar una vida acelerada.

Las necesidades básicas familia-adolescente parten de un ser psico-físico que vive en un contexto socio-cultural determinado. La forma de resolver las necesidades responde a un contexto espacio-temporal dado.

Por lo expuesto en los párrafos anteriores podemos especificar que a nuestro criterio el sistema educativo es una de las programaciones más difíciles de modificar, pues se enfrenta con la velocidad de la reestructuración socioeconómica y cultural a la vez que tiene la estructura de su institucionalidad. La velocidad de los cambios afecta de diverso modo la temporalidad de la vida social. El desfase del tiempo social en el sistema escolar se da porque la enseñanza se apoya en el pasado y en una promesa de futuro, en tanto los adolescentes viven el presente sobredimensionado.

La pobreza afecta la vida de los adolescentes y lleva al fracaso escolar. La escuela no está preparada para reconocer e incorporar a sus prácticas el capital cultural y lingüístico que los chicos traen del ambiente familiar.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos de la entrevista a los adolescentes de la ESB N° 16 se concluye:

Los alumnos expresan un mayor gusto y predisposición por las actividades de carácter grupal y manifiestan que en pocas oportunidades han trabajado de esta manera. Señalan que el trabajo en grupo les permite intercambiar opiniones y apoyarse en las tareas.

Por otra parte, aclaran que los temas son entendidos con mayor facilidad con las nuevas actividades por ser las mismas mas interesantes.

De lo señalado se desprenden los mayores beneficios que el trabajo grupal brinda a los alumnos , en tanto es generador de valores de solidaridad y ayuda mutua optimizando el aprendizaje.

Además, la utilización de estrategias intelectuales jerarquizadas y sociales para resolver problemas, transferir y generalizar conocimientos son importantes en este contexto socio-económico.

Los contenidos deben ser significativos en relación con el contexto socio-cultural del adolescente.

Este aprendizaje siendo significativo facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido.

La organización del proceso de enseñanza aprendizaje se vincula con la forma que el docente implementa la tarea educativa, los niveles de participación que posibilita al alumno y como este percibe su repercusión en el rendimiento escolar.

Si analizamos las afirmaciones de los adolescentes recabadas en la entrevista acerca de las actividades del proyecto de intervención podemos concluir que las estrategias académicas deben enfatizar en el desarrollo de la capacidad creativa, contextualizando la realidad propia de cada alumno, valorizando las capacidades particulares e intereses extraescolares. Creando así un aprendizaje que reflexione sobre la práctica como consecuencia de un proyecto interdependiente entre los alumnos con distintas motivaciones, conocimientos previos, capacidades y representaciones culturales.

Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socio-económico en el que están situadas, sino que son sitios políticos involucrados en la construcción y control del discurso, los significados y las subjetividades ; los valores del sentido común y las creencias.

La escuela de y para adolescentes debe ofrecer los nuevos conocimientos para permitir la inserción social-laboral de los jóvenes al egreso.

La escuela debe trabajar desde lo pedagógico en procesos de enseñanza y de aprendizaje que tengan sentido de realidad para los jóvenes de estos contextos críticos.

Al establecer relación entre la realidad socio-económica de estos alumnos y los resultados de las evaluaciones pedagógicas (Pretest-Postest) resultan significativos los siguientes datos:

En uso de conectores: 7,5% logrado en el pretest y 27,5% en el postest, en clasificación de palabras: 32,5% logrado en el pretest y 100% en el postest y en estructura narrativa: 32,5% en el pretest y 52,5% en el postest.

Por lo cual se concluye que los temas explicados fueron comprendidos con más facilidad a partir de la implementación de las actividades del proyecto de intervención.

Con toda la realidad socio-económica que caracteriza a este grupo de alumnos y las limitaciones que a ello conllevan se concluye que la implementación de un proyecto de intervención en el área de Lengua constituido por actividades creativas y de participación grupal, partiendo de los intereses del adolescente permite superar el fracaso escolar.

PROPUESTA

Propuesta.

La mirada ética sobre la radiografía social implica trascender lo anecdótico, la mera enumeración de datos o la descripción sensible de una historia de vida. Supone un modo complejo de analizar el mundo: detectando problemas, preguntando y respondiendo más allá de lo obvio, interactuando con los otros con una actitud de aceptación y apertura.

Un cambio de enfoque requiere de una formación profesional adaptada a las demandas actuales de la sociedad.

Como futura Licenciada en Psicopedagogía considero necesario contribuir desde mi lugar y rol a la implementación de estrategias diversas y adecuadas atendiendo a las posibilidades de los alumnos.

Acciones.

A través de charlas y capacitaciones periódicas durante el ciclo lectivo con profesionales idóneos en el tema se orientará a los docentes de la ESB para promover una actuación que modele la de los estudiantes en su contexto de actuación, integrando la teoría y la práctica.

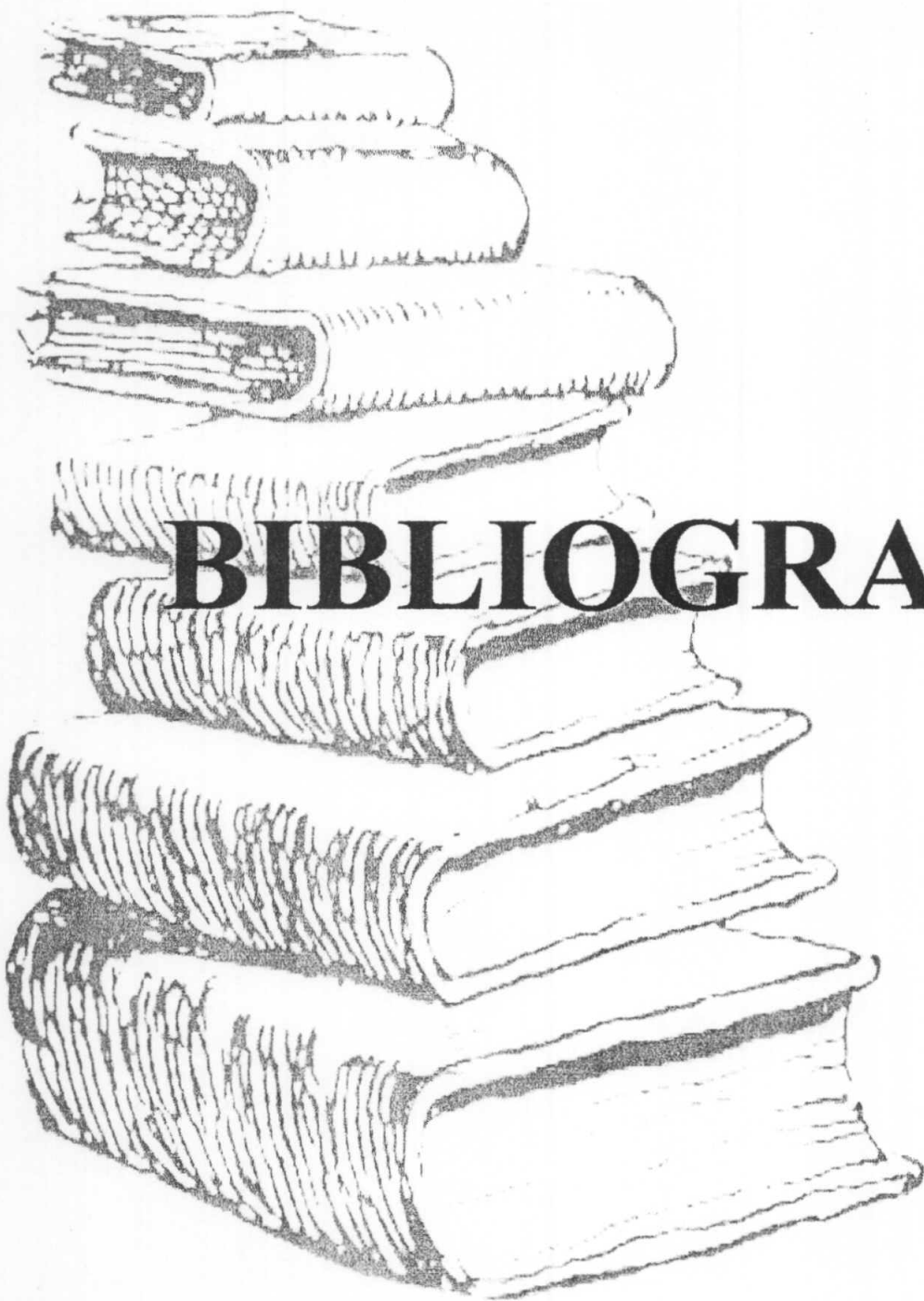
Capacitación para un modelo de formación docente continua en el que se integra la tecnología a los contenidos curriculares favoreciendo el aprendizaje significativo de los adolescentes a través de proyectos de trabajo.

Se orientará a los docentes para trabajar de la siguiente manera:

- Plantear tareas abiertas potenciando la emisión de hipótesis.
- Modificar el formato o definición de los problemas incentivando la búsqueda crítica de soluciones.
- Contribuir a desarrollar la conciencia en el docente de la importancia de partir desde la creatividad del alumno planteando resolución de situaciones cotidianas y trabajo grupal.
- Utilizar estrategias innovadoras (trabajo en grupos, utilización materiales tales como revistas, afiches, proyecciones) siempre teniendo en cuenta la realidad socio-cultural en la que se está trabajando como así también los saberes previos de los educandos. Tendiendo a la creatividad de sus alumnos.

-Proponer al docente que parta de ejemplos concretos los cuales sirvan como modelo para los alumnos.

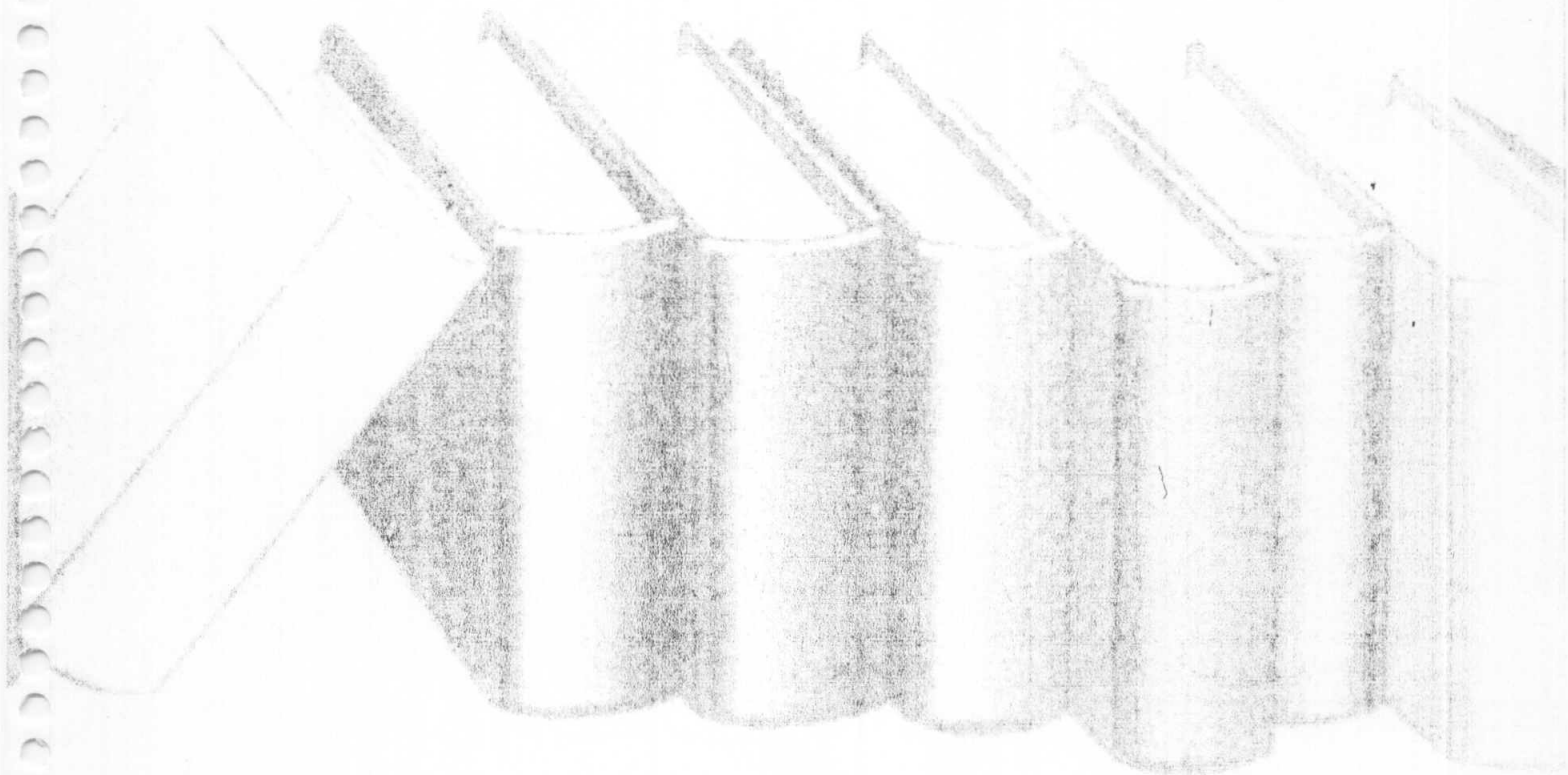
El esfuerzo del docente debe estar orientado a que el alumno pueda acceder a la nueva información decodificándola críticamente (a través de situaciones problemáticas de su propia realidad).Eligiendo un encuadre metodológico adecuado a la problemática en cuestión, logrando una postura flexible, amplia y crítica frente a la realidad en el que le corresponde accionar.



BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, Aprendizaje significativo y vivencial. Psicología del Aprendizaje verbal significativo, 1963
- Ausubel, Novak, Psic. educativa: un punto de vista cognoscitivo, Mexico, Edit. Trillas, 1983.
- Ausubel, Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognoscitiva, Barcelona, Edit. Paidós, 2002.
- Burgo, Migüela, El Fracaso Escolar, Bs. As., Acento Ediciones, 2.002.
- Casas Alvarez, Pedro, El fracaso escolar en las zonas socialmente desfavorecidas, Mov. por la calidad de la educación, 1999.
- CRESAS, El Fracaso Escolar es una Fatalidad, Bs. As., Edit. Kapelusz, 1.998.
- Dirección General de Cultura y Educación, Lineamientos Curriculares, Bs. As., 1.997.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Bs.As. Modulo 2, Capacitación Docente, 1.995.
- FUDAI, Fracaso escolar y situaciones de riesgo, Facultad de Psicología, Univ. Bs.As., 1995.
- Galeana, Rosaura, La infancia desertora, Mexico, SUTE, 1997.
- García Delia, Fracaso Escolar y desventajas sociales, Argentina, Editorial Lumen, 1.997.
- López Puig, Ana, El Fracaso Escolar en el Aprendizaje de las matemáticas, España, Univ. de Cádiz, servicio de publicaciones, 2000.
- Lurcat Liliana, Fracaso y Desinterés Escolar: cuales son las causas y como se explican, Bs.As., Edit. Gedisa, 1.999.
- Molina García, Santiago, Escuelas sin fracasos: prevención del fracaso escolar desde la Pedagogía Interactiva, Ediciones Aljibe, 1.997.
- Moreira, M A., Aprendizaje significativo teoría y practica, Edit. Visor, Madrid, 2000.
- Perez, Ana, La trama cultural de las escuelas, Conferencia de Sociología de la Educación, BsAs., 2004.
- Pían, Sara, Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje, Bs. As., Nueva Visión, 2.004.
- Perrenoud, Ph, La construcción del éxito y el fracaso escolar, Madrid, E. Morata, 1.990.
- Ramo Trabar, Zacarías, Éxito y Fracaso escolar: culpables y víctimas, España, Edith. Cisspraxis Saa., 2.000.
- Reñido de Detalle, Alicia, Una escuela en y para la diversidad, Bs. As., E Hache, 1.999.
- Revista Digital, Un enfoque hacia el desarrollo social del adolescente, Bs.As. año 5 N° 23 2000

ANEXO I



TABULACION DE DATOS

Cuadro 1: uso de conectores

Logrado -1

No logrado - 2

MUESTRA	PRETEST		POSTEST	
	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado
1	1		1	
2	1		1	
3	1		1	
4		2	1	
5		2	1	
6		2	1	
7		2	1	
8		2	1	
9		2	1	
10		2	1	
11		2	1	
12		2		2
13		2		2
14		2		2
15		2		2
16		2		2
17		2		2
18		2		2
19		2		2
20		2		2
21		2		2
22		2		2
23		2		2
24		2		2
25		2		2
26		2		2
27		2		2
28		2		2
29		2		2
30		2		2
31		2		2
32		2		2
33		2		2
34		2		2
35		2		2
36		2		2
37		2		2
38		2		2
39		2		2
40		2		2
TOTALES	3	37	11	29

Cuadro 2: clasificación de palabras

MUESTRA	PRETEST		POSTEST	
	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado
1	1		1	
2	1		1	
3	1		1	
4	1		1	
5	1		1	
6	1		1	
7	1		1	
8	1		1	
9	1		1	
10	1		1	
11	1		1	
12	1		1	
13	1		1	
14		2	1	
15		2	1	
16		2	1	
17		2	1	
18		2	1	
19		2	1	
20		2	1	
21		2	1	
22		2	1	
23		2	1	
24		2	1	
25		2	1	
26		2	1	
27		2	1	
28		2	1	
29		2	1	
30		2	1	
31		2	1	
32		2	1	
33		2	1	
34		2	1	
35		2	1	
36		2	1	
37		2	1	
38		2	1	
39		2	1	
40		2	1	
TOTALES	13	27	40	0

Cuadro 3: estructura narrativa.

MUESTRA	PRETEST		POSTEST	
	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado
1	1		1	
2	1		1	
3	1		1	
4	1		1	
5	1		1	
6	1		1	
7	1		1	
8	1		1	
9	1		1	
10	1		1	
11	1		1	
12	1		1	
13	1		1	
14		2	1	
15		2	1	
16		2	1	
17		2	1	
18		2	1	
19		2	1	
20		2	1	
21		2	1	
22		2		2
23		2		2
24		2		2
25		2		2
26		2		2
27		2		2
28		2		2
29		2		2
30		2		2
31		2		2
32		2		2
33		2		2
34		2		2
35		2		2
36		2		2
37		2		2
38		2		2
39		2		2
40		2		2
TOTALES	13	27	21	19

	Uso de conectores				Clasif. Palabras				Estructura narrativa			
	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado	Logrado	No logrado
PRETEST	3	37	7,5%	92,5%	13	27	32,5%	67,5%	13	27	32,5%	67,5%
POSTEST	11	29	27,5%	72,5%	40	0	100%	0%	21	19	52,5%	47,5%

MUESTRA	EDAD	REPITENCIA 7º AÑO
1	12	0
2	12	0
3	12	0
4	12	0
5	15	1
6	12	0
7	12	0
8	13	1
9	13	1
10	13	1
11	12	0
12	12	0
13	12	0
14	12	0
15	12	0
16	12	0
17	12	0
18	12	0
19	13	1
20	12	0
21	12	0
22	12	0
23	14	1
24	12	0
25	12	0
26	12	0
27	12	0
28	13	1
29	12	0
30	12	0
31	12	0
32	12	0
33	12	0
34	12	0
35	12	0
36	12	0
37	12	0
38	12	0
39	12	0
40	12	0

ACTIVIDADES.

- División del grupo en pequeños subgrupos de trabajo.
- Lectura por grupos de textos narrativos en los cuales los alumnos deben elegir la opción apropiada para finalizar el mismo, resolver un caso policial o de misterio si así fuera.
- Completar palabras que faltan en los textos.
- Reconstruir los textos que tienen sus partes desordenadas
- Situaciones problemáticas que deban resolver grupal mente.
- Exposiciones grupales e intercambio de ideas sobre los posibles finales de los textos.
- Aclaración de dudas sobre: clasificación de palabras, estructura narrativa y conectores.

Las actividades diarias serán detalladas en al final del proyecto así como también la evaluación inicial y la final.

RECURSOS

- lapicera, lápiz, hojas, pizarrón, tizas, fotocopias.

DESTINATARIOS.

Alumnos de 7º año de la ESB N° 16

TIEMPO.

Un mes (una vez por semana)

EVALUACIÓN

Se evaluará a los alumnos con una evaluación inicial con textos comunes a séptimo año (comunes a 7º año (pretest).

Se trabajará durante un mes con textos de interés de los adolescentes a través de juegos narrativos.

Por último se tomará una evaluación final teniendo en cuenta los textos que partan del interés de los alumnos (postest).

Actividades

1º

-Pretest

-Se realizará una evaluación tradicional con los siguientes contenidos a evaluar: conectores, clasificación de palabras (acentuación de palabras agudas, graves y esdrújulas) y estructura narrativa.

2º

-Se dividirá al grupo de 40 alumnos en 8 subgrupos de 5 cada uno.

-Se repartirán caramelos y a partir del color del papel los alumnos se agruparán.

-Se elegirá un coordinador en cada grupo.

-Se presentarán 8 sobres con un texto desordenado y sin final (situación problemática).

-Los alumnos deberán debatir por grupos el orden y crear un final.

-Puesta en común.

3º

- Se trabajará en los mismos grupos.

-Se entregarán sobres de colores con recortes de revistas de personas, paisajes y situaciones de la vida diaria.

-Los grupos escribirán sus textos en base a las figuras.

-Un representante de cada grupo leerá el texto.

4º

-Se pondrán en un sobre distintos conectores.

-Un miembro de cada grupo deberá sacar por lo menos cuatro de los conectores.

- Deberán combinar los conectores y formar un texto.

- Se deducirá en forma grupal la aplicación y características de los mismos.

5º

-Se invitará a los alumnos a que pasen al pizarrón y escriban lo que se les ocurra en el momento (sentimientos, frases, ideas).

-Con todo el material escrito, por grupos deberán escribir un texto que tenga coherencia y se relacione con su vida diaria.

-Puesta en común por grupos.

6°

-Se les pide que escriban en un papel nombres de películas que les hayan interesado.

-Se colocan los nombres en un sobre.

-Un representante de cada grupo pasa, saca un papel y debe representar con su grupo la película.

-Los demás grupos deben adivinar de cual se trata.

-Luego los grupos eligen una de las películas representadas y cambian algo de la misma (personajes, situación, lugares, final).

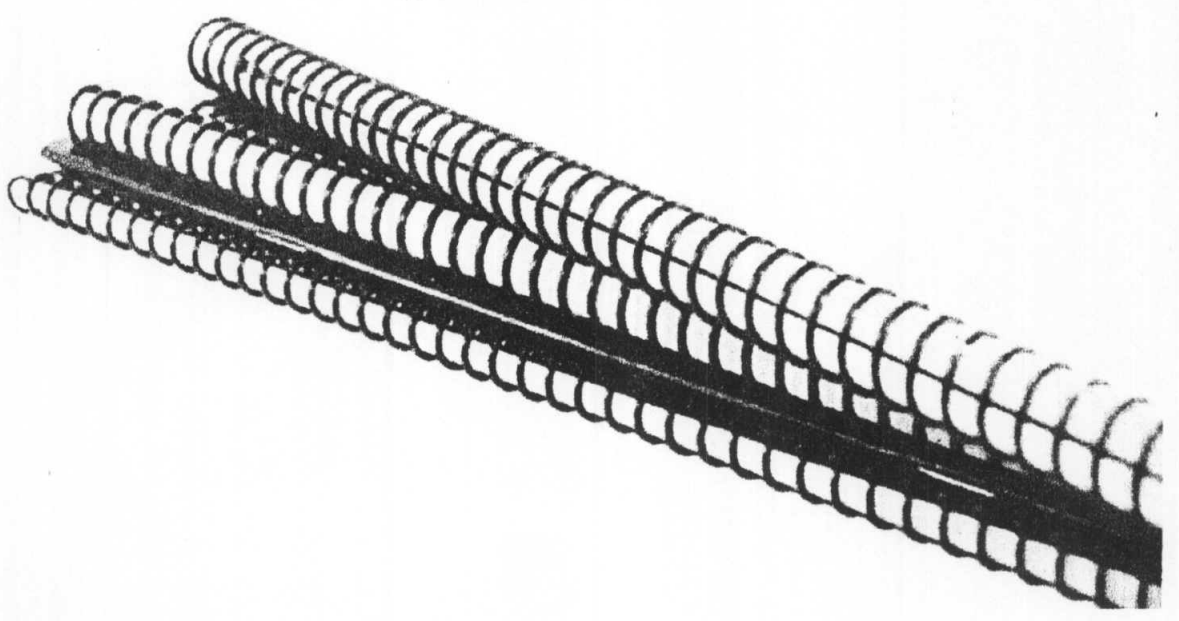
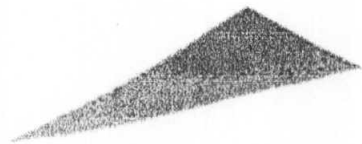
-Lectura general e intercambio de ideas.

Durante todas las actividades el docente acompañará a los alumnos llevándolos a la deducción individual o grupal de las situaciones problemáticas presentes en el trabajo diario, incentivando la creatividad y reflexión.

Como actividad final se realizará un posttest partiendo de lo significativo.



ANEXO II



Encuesta .

Marcar con una cruz las opciones elegidas

Aspecto socio-económico.

1-Constitución familiar.

Familia numerosa(4 o mas hijos)

Si _ No_

2-Ocupación de los padres

Padre

trabajo estable
 changas
 plan social
 desocupado

Madre

trabajo estable
 changas
 plan social
 ama de casa

4-Nivel educativo de los padres.

	analfabeto	prim.incomp.	Prim.comp.	Sec.incomp.	Sec.comp.	terc	Univ.
Padre							
Madre							

5-Vivienda

La vivienda es propia
 cedida
 alquilada

Tipo de vivienda material
 casilla
 chapa

Dependencias cocina
 1 pieza
 2 piezas
 3 o + piezas

Baño interno

externo

Servicios

agua corriente
 bombeador

gas natural
 envasado

cloacas Si
 No

Aspecto pedagógico (alumnos)

1-¿Hay diferencia entre las actividades diarias de lengua y las que realizaste conmigo?

Si No

¿Por qué?-----

2-¿Cómo te sentiste con las actividades que realizaste conmigo?

entusiasmado.

confundido.

aburrido.

3-¿Las nuevas actividades te sirvieron para entender mejor la materia?

Si No

¿Por qué?-----

Tabulación de datos encuesta social

Cuadro: Constitución familiar

FAMILIA NUMEROSA			
4 hijos o mas			
SI	%	NO	%
29	72,5%	11	27,5%

Cuadro: Ocupación padres

	Trabajo estable	%	changas	%	Plan social	%	Desocup.	%	Ama de casa	%
Padre		0%	10	25%	5	12,5%	25	62,5%		0%
Madre		0%		0%	9	22,5%		0%	31	77,5%

Cuadro: Nivel educativo padres

	Analf.	%	P.inc	%	P.c.	%	S.inc	%	S.c	%	Terc	%	Univ..	%
Padre	5	12,5%	33	82,5%	2	5%		0%		0%		0%		0%
Madre	3	7,5%	37	92,5%		0%		0%		0%		0%		0%

Cuadro: Vivienda

Propia	%	Cedida	%	Alquilada	%
2	5 %	30	75 %	8	20 %

Tipo de vivienda					
material	%	casilla	%	chapa	%
14	35%	17	42,5%	9	22,5%

Dependencia Cocina	%	1 pieza	%	2 piezas	%	3 piezas o +	%
6	12,5%	27	67,5 %	7	17,5%		

Baño			
interno	%	externo	%
12	30%	28	70%

Servicios							
Agua		Gas				Cloacas	
corriente	bombeador	natural	envasado	SI	NO		
8	32	0	40	12	28		
20%	80%	0 0%	0%	30%	70%		

Respuestas encuesta (desgrabación)

1-¿Hay diferencias entre las actividades diarias de Lengua y las que realizaste conmigo?

___ Si

___ No

¿Por qué?

Respuestas:

- 1 "Si, las tuyas son mejores, las otras aburridas."
- 2 "Si, porque la de todos los días son difíciles."
- 3 "Si, porque las que hacemos todos los días no las entiendo..., estas si."
- 4 "Si... las tuyas son mas divertidos".
- 5 " Si, porque entendí mejor con tus actividades."
- 6 " Si, porque... el trabajo en grupo me gusto mucho..., eso nunca lo hacemos"
- 7 " Si, entendí mejor el tema con las actividades nuevas"
- 8 " Si, porque las de siempre son mas largas... los textos son aburridos"
- 9 "Si, entendí todo mas rápido con las tuyas."
- 10 " Si, porque las de todos los días son complicadas y no entiendo lo que la otra profesora me explica."
- 11 " Si, porque estuvieron re buenas las que hicimos con vos".
- 12 "Si ,las que hicimos con vos super, las otras rechuri."
- 13 " Si, porque ... fueron distintas... entendí mas."
- 14 " Si, porque las ultimas me dieron mas ganas de trabajar".
- 15 " Si, las otras son siempre iguales.. estas no"
- 16 " Si, porque fue bueno trabajar en grupo... con la otra nunca lo hacemos."
- 17 " Si, son buenísimas las tuyas.. las otras guask...."
- 18 "Si, entendí mejor el tema con las tuyas"
- 19 "Si, porque con las tuyas no me aburrí!!!"
- 20 "Si, porque entendí mejor el tema con las que vos nos diste."
- 21 " Si, porque no me aburrí con las ultimas"
- 22 " Si, porque las ultimas me sirvieron... entendí.."
- 23 " Si, porque las nuevas tenían onda."
- 24 "Si, porque con las ultimas entendí mejor los temas."
- 25 " Si, porque el tema me pareció mas simple con tus actividades."
- 26 "Si, porque las otras son re churi, la otra profe se re zarpa "
- 27 "Si, porque las tuyas son buenas como la cumbia"
- 28 "Si, las otras nunca me interesan... estas si."
- 29 "Si, porque estas son re divertidas y aprendí."
- 30 "Si, porque trabajar en grupo estuvo recopado."
- 31 " Si, las tuyas recopadas.. vos sabes? los profe se piensan que como somos grandes todo tiene que ser aburrido y no es así!!!
- 32 "Si, las tuyas fueron interesantes"
- 33 "Si, por fin hicimos algo distinto!! muy copadas las tuyas...."
- 34 " Si las que hicimos con vos super!"
- 35 "Si, muy buenas... nada que hacer con las otras aburridas"
- 36 "Si, porque entendí mejor con las tuyas, con las otras a veces no entiendo nada."

- 37 "Si, por fin a alguien se le ocurrió algo divertido, las otras son para tomarse una birra y olvidarse"
- 38 "Si, porque las tuyas me encantaron... son mas claras"
- 39 "Si, porque fueron barbaras las que nos diste... me entusiasme con el tema"
- 40 "Si, porque uno tiene una idea aburrida de la materia pero las actividades nuevas... me mostraron algo bueno... divertido y que lo entiendo."

2-¿Cómo te sentiste con las actividades que trabajaste conmigo?

entusiasmado

aburrido

confundido.

Respuestas :

Los 40 alumnos respondieron:"entusiasmado"

3-Las nuevas actividades ¿te sirvieron para entender la materia?

Si

No

¿Por qué?

Respuestas:

- 1 "Si, después fue mas fácil acordarse lo que explicaste."
- 2 " Si, porque todo lo veo mejor... mas simple"
- 3 "Si, porque antes todo lo veía complicado... mucha explicación pero en difícil."
- 4 " Si, porque al participar mas me divertí y... mas interesante"
- 5 "Si, porque como participe en grupo, fue distinto y entendí mas"
- 6 "Si, porque todo es mas simple"
- 7" Si, todo sensillo, lo puedo entender sin drama"
- 8 "Si, porque son actividades claras..."
- 9 "Si, porque al ser mas simple lo entendí"
- 10 " Si, porque me dieron ganas de prestar atención ..sirve"
- 11 " Si, porque lo re entendí ... entonces sirve"
- 12 "Si, porque como participe, entendí y me super sirvió"
- 13 " Si, buenísimo me sirvió"
- 14 " Si, sirven... son mas simples."
- 15 "Si, porque son mas divertidas... y te entra mas y sirve... entendí"

- 16 "Si, me mostraron otra forma de estudiar... muy divertida entonces sirve"
- 17 " Si,....sirven"
- 18 " Si sirve..."
- 19 " Si, re piolas entendí,... sirvan mas"
- 20 " Si, re sirven"
- 21 " Me dieron lo mismo..."
- 22 " Si, me sirvieron"
- 23 " Si, porque al ser simples me sirven mas"
- 24 " Si, siempre tendría que ser así... sirven"
- 25 " Si, porque son fáciles... simples y se entiende"
- 26 " Si, entendí."
- 27 " Si, se entendió mas lengua"
- 28 " Si, lengua es una materia fea y para mi difícil... con estas actividades se entiende..."
- 29 " Si, porque hace la lengua mas interesante y te dan ganas de estudiar"
- 30 " Si, porque fueron distintas, se entiende y aparte nos divertimos"
- 31 " Si, porque me dan mas ganas de estudiar "
- 32 " Si, porque vi todo mas simple"
- 33 " Si, lengua es una materia aburrida pero con actividades mas divertidas ... se entiende"
- 34 " Si, porque el tema lo explicaste distinto"
- 35 " Si, porque hacen todo mas fácil"
- 36 " Si, porque de la otra forma no presto atención"
- 37 " Si....sirve... se entiende mas"
- 38 " Si, porque me enganche..no me aburri, sirve"
- 39 " Si, todos los profes tienen que hacer esto... sirve, entendí"
- 40 " Si, porque es re piola entendí ..."