

COLECCIÓN: CUADERNOS PARA PENSAR,
HACER Y VIVIR LA ESCUELA

**ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE
ENSEÑANZA PARA LA
RETENCIÓN ESCOLAR**

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador:

Dr. José Manuel de la Sota

Ministro de Educación:

Prof. Evelina M. Feraudo

Subsecretario de Equipamiento Escolar, Proyectos y Políticas Educativas

Ing. Ricardo Jaime

Subsecretaria de Planificación y Gestión Educativa:

Dra. Amelia López

Agencia Córdoba de Inversión y Financiamiento

Presidente de la A.C.I.F.:

Cra. María Carmen Poplawski

Coordinador Ejecutivo U.CO.PRO

Cdor. Fernando Marcelo Arteaga

Subunidad Ejecutora

Subcomponente de Gestión y Cobertura del Sistema Educativo

Jefe de Equipos de Proyecto:

Lic. Horacio Ferreyra

Jefe de Proyecto Reforma y Fortalecimiento de la Gestión del Sistema Educativo:

Dr. Carlos A. Sánchez

Jefe de Proyecto de Autonomía Escolar:

Lic. Luján Mabel Duro

INDICE

I. INTRODUCCIÓN

II. SÍNTESIS DE APORTES CONCEPTUALES

II . 1 La retención escolar como desafío institucional

II. 2 Estrategias de aprendizaje - enseñanza para la retención escolar

III. ACCIONES PARA LA RETENCIÓN

IV. EL ENRIQUECIMIENTO ESTRATÉGICO COMO PROPUESTA PARA LA RETENCIÓN

IV. 1 Elementos de una definición de 'estrategia'

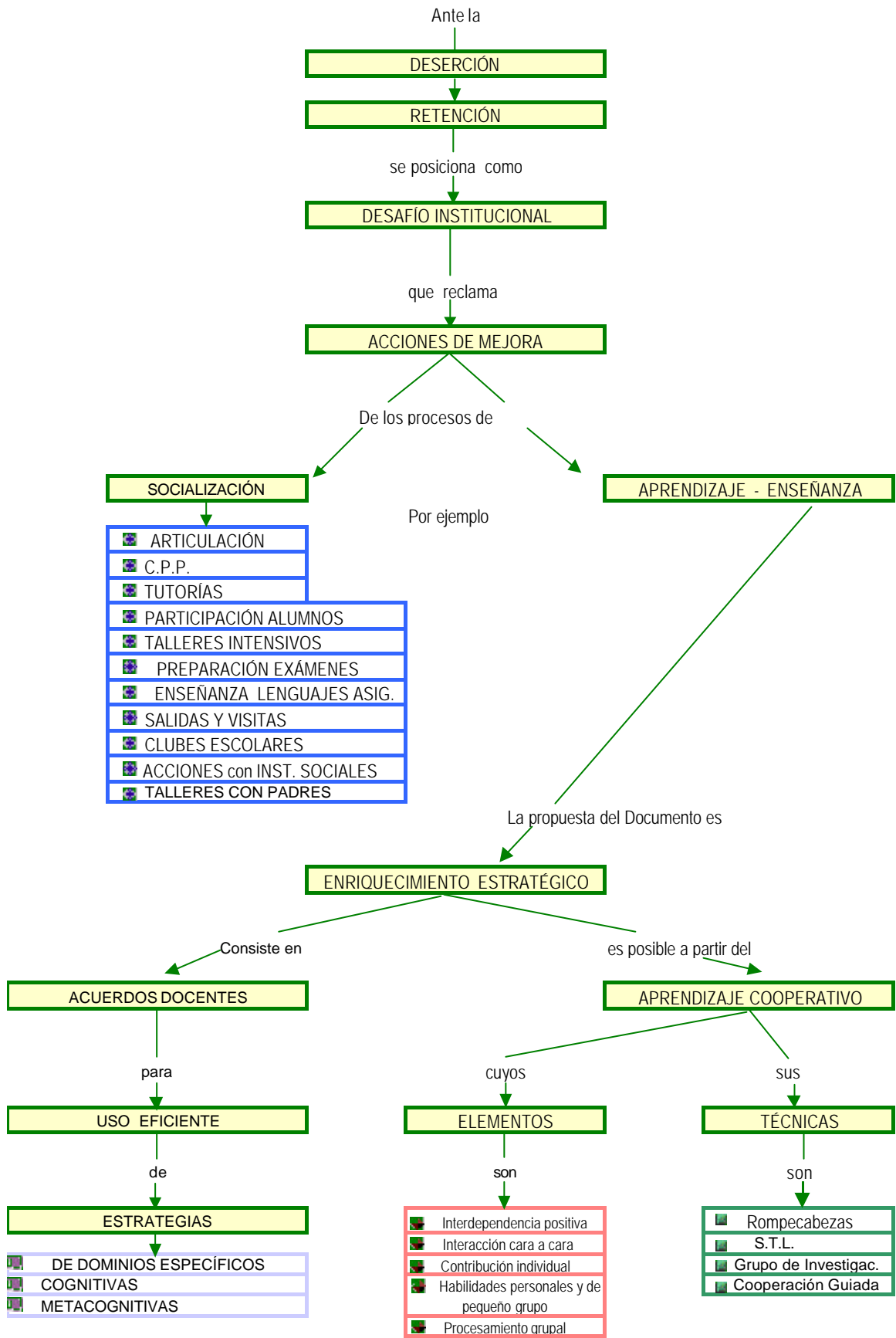
IV. 2 Tipos de estrategias

IV. 3 El enriquecimiento estratégico y sus implicancias para el trabajo en la escuela

V. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA EL ENRIQUECIMIENTO ESTRATÉGICO

V. 1 Técnicas de aprendizaje cooperativo

V. 2 El aprendizaje cooperativo y la actividad del docente



I. INTRODUCCIÓN

Por su magnitud y complejidad, la deserción escolar demanda propuestas variadas. Pero si se pretenden resultados duraderos, esas propuestas deben estar vinculadas fundamentalmente a las actitudes y a la práctica docente cotidiana. Desde esta perspectiva, la retención se constituye en un desafío que reposiciona la función pedagógica de la escuela.

Gran número de escuelas están desarrollando un intenso trabajo hacia el mejoramiento de sus niveles de retención, manifestando su compromiso frente al problema del riesgo pedagógico. Los docentes, concientes de no poder intervenir directamente sobre los factores externos que dificultan la experiencia educativa, han probado algunas propuestas para que sus alumnos permanezcan en las aulas y aprendan; y en esta tarea han acumulado aciertos y dificultades que alimentaron su experiencia y la de la Institución en torno al problema de la deserción.

Es el momento entonces de recuperar lo realizado hasta aquí, pero para superarlo; ya que el mejoramiento de la capacidad de retención de las escuelas no se logra únicamente a través de acciones compensatorias focalizadas en los que poseen serias dificultades para progresar, sino que se requiere impulsar propuestas pedagógicas que, manteniendo a todos los alumnos en la escuela, aseguren que aprendan bien aquello que debe enseñarles. De esta manera, al preocuparse sistemáticamente por aumentar sus niveles de retención, las escuelas se encuentran inmersas en un proceso de mejoramiento de la calidad de su propuesta educativa.

Esta preocupación por la calidad de su propuesta le exige a la escuela promover el logro de competencias educativas que requieren: mayor nivel de abstracción, originalidad-creatividad y el desarrollo de estrategias metacognitivas y de habilidades para co-operar y participar en proyectos colectivos. Proponemos, entonces, priorizar lo estratégico sobre lo algorítmico, las acciones reflexivas antes que las respuestas mecánicas, la generación colectiva de alternativas ante problemas reales y la participación creciente de los alumnos en la toma de decisiones. Por ello, la propuesta del Documento consiste en lo que hemos llamado "*el enriquecimiento estratégico*", a partir de una articulación entre las estrategias de los dominios específicos - relacionadas con las áreas disciplinares -, las estrategias en los procesos mentales básicos - memoria, atención e imaginación - y las estrategias metacognitivas.

Estimular entre los alumnos el uso conciente de estas estrategias propuestas en forma articulada por todos los docentes, no sólo les facilita la organización y elaboración de

información, sino que favorece un desempeño que implica simultáneamente cognición, metacognición y motivación, promoviendo el logro de las competencias educativas establecidas como prioritarias. Los diferentes enfoques son complementarios: la atención, el metaconocimiento, las habilidades para leer y escribir, el abordaje contextualizado, etc., se apoyan y potencian unos a otros cuando se les hace interactuar, por lo que la consideración de un grupo de estrategias no puede prevalecer sobre otra.

En este documento la enseñanza de estrategias es considerada a partir de las posibilidades que ofrece el *aprendizaje cooperativo*: el grupo cooperativo puede actuar como mediador de la ayuda pedagógica en el proceso de construcción de las estrategias de aprendizaje.

Concientes de que "no hay estrategias seguras, si por ello se entiende una forma de proceder que lleve directamente al éxito en los aprendizajes"¹, este documento presenta consideraciones teóricas y metodológicas que si cada escuela adapta a su realidad, a sus necesidades y posibilidades de acción, pueden favorecer el logro de mejores desempeños, en pro de la retención escolar.

II. SÍNTESIS DE APORTES CONCEPTUALES

II . 1 La retención escolar como desafío institucional

Muchos alumnos presentan dificultades para permanecer en la escuela. Su permanencia, en la mayoría de los casos, está condicionada o asociada con: bajo rendimiento, repitencia reiterada, ingreso tardío, ausentismo reiterado, inconcurrencia prolongada, deserción temporaria, sobriedad. Podría decirse que nos encontramos frente a problemáticas que colocan a los alumnos en situación de "riesgo educativo"; el cual no es exclusivamente atribuible a factores externos (carencias económicas, marginación social, etc), también la propuesta pedagógica y la organización escolar atentan contra la permanencia de los alumnos en la escuela. La exclusión es, a menudo, el resultado de una combinación de factores escolares y extraescolares.

Si las causas de todo el problema se colocaran enteramente fuera del ámbito de la escuela y de la actividad de los docentes, ninguna respuesta pedagógica sería válida. Partimos, entonces, de la base de que -desde la escuela- es posible mejorar los niveles de retención y promoción de los alumnos. Para ello será necesario formular estrategias específicas

destinadas a los sectores para los que la escuela es la principal fuente de acceso a conocimientos relevantes en lo personal y en lo social, y posibilitar que esos alumnos completen en forma exitosa sus estudios. Decimos esto porque el concepto de *retención* no se refiere únicamente a la permanencia de los alumnos en las aulas, sino a la capacidad del sistema educativo y de cada escuela de garantizar -al mismo tiempo- la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos, y asegurar –simultáneamente- el dominio de las competencias y saberes correspondientes.

II.2 Estrategias de aprendizaje - enseñanza para la retención escolar

Las escuelas que pretenden retener enfrentan fundamentalmente un desafío pedagógico: dimensionar institucionalmente los problemas y acrecentar la disponibilidad de estrategias y de propuestas de intervención didácticas, adecuadas a su contexto específico, las cuales debieran acordarse en el marco del Proyecto Curricular Institucional. Retomamos, entonces, la expresión "*escuelas que trabajan bien*" que es utilizada para hacer referencia a aquellas instituciones que cumplen con una serie de condiciones pedagógicas que enriquecen la propuesta de enseñanza y, por tanto, enriquecen los aprendizajes de los alumnos. Son escuelas que enseñan mucho, con variedad de estrategias y profundidad en los contenidos, ocupándose de la retención con responsabilidad, del desarrollo de su trabajo y de los resultados que generan. Cuentan con una visión compartida; hacen uso inteligente de los recursos materiales, financieros y didácticos; establecen relaciones estables con "el afuera" a partir de acciones articuladas y colectivas y asumen las oportunidades que ese contexto ofrece para su propia transformación.

Aunque existen escuelas en condiciones de ser calificadas como "escuelas que trabajan bien" y necesitan mantener sus fortalezas, otras están en camino de serlo. Y lo demuestran pensando en aquella parte de la solución a la que pueden aportar en razón de sus funciones específicas: el enriquecimiento de las propuestas de enseñanza y aprendizaje. La incorporación de la diversidad como criterio institucional, la definición de competencias pedagógicas prioritarias, el perfeccionamiento permanente, el trabajo en equipo, la gestión y desarrollo de propuestas curriculares ricas y variadas, son algunos de los caminos para afrontar el problema de la deserción escolar.

Pero la complejidad y diversidad de factores asociados con la deserción llevan a que también las vías para avanzar en su resolución deban ser variadas, sostenidas en el tiempo y de efecto

¹ Rinaudo y Vélez: "Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo", Educando Ediciones, Cba., 2000.

convergentes, para posibilitar una respuesta más ajustada a cada una de las situaciones y problemáticas.

Podemos partir de la consideración de que la deserción escolar es el último eslabón en la cadena del fracaso escolar. Antes de desertar, el alumno probablemente haya repetido más de una vez. En consecuencia, para comprender la deserción, se debe analizar más detenidamente la repitencia. Ella es la mayor causa de deserción escolar: un repitente tiene alrededor de un 20% más de probabilidades de abandonar el sistema escolar.

Existen diversas perspectivas que hablan del fracaso escolar. Es necesario analizar en la escuela la perspectiva desde la que nos posicionamos. ¿Se atribuye la repitencia a características individuales del alumno vinculadas a cuestiones psicológicas, físicas, afectivas? ¿Se la relaciona exclusivamente con cuestiones de índole sociológico? ¿Se reflexiona acerca de la escuela como productora de fracaso escolar o de la falta de precisión respecto de lo no logrado por el alumno? ¿Se plantea quién o quiénes deben asumir la tarea de apoyarlo para que aprenda?

Analizar la repitencia implica también repensar la evaluación. El desafío es replantear su sentido y objetivo. De modo que, frente a un alumno en dificultad, habría que reconsiderar la pertinencia de las propuestas de enseñanza y ofrecer nuevas oportunidades de aprendizajes. Convendría pensar la evaluación como instancia de seguimiento y monitoreo continuo de los aprendizajes, que nos proporciona pistas para mejorar nuestra tarea. Desde este punto de vista, se puede avanzar hacia el desarrollo de prácticas positivas que den respuesta a los alumnos en situación de riesgo educativo, ya que la tarea de evaluación genera información que tendría que compartirse y trabajarse con todos los docentes de la escuela con el propósito de enriquecer la mirada y el análisis, e intercambiar soluciones.

III. ACCIONES PARA LA RETENCIÓN

De diversos documentos elaborados a nivel nacional y jurisdiccional pueden rescatarse sugerencias que permiten avanzar en la implementación de acciones que mejoran los niveles de retención. Las alternativas de trabajo propuestas pretenden impactar en dos dimensiones claves de la práctica educativa institucional: en los procesos de enseñanza y en las condiciones de socialización. Las acciones vinculadas al mejoramiento de las condiciones de socialización repercuten ineludiblemente en el rendimiento escolar, ya que al ampliar las

oportunidades de establecer vínculos con sus pares, con adultos, con los saberes y el contexto, activan procesos cognitivos que permiten aprender no sólo dentro de la escuela.

Sugerimos, a continuación, una serie de acciones que pretenden la mejora de las dimensiones mencionadas. El listado de acciones ofrece alternativas que serán efectivas en la medida en que sufran un proceso de adaptación a las condiciones institucionales y a las posibilidades del contexto.

Acciones de articulación entre niveles o ciclos: Se trata de sumar y articular las voluntades y capacidades de los equipos de trabajo de las Instituciones, Niveles o Ciclos involucrados en el proceso, en función de propósitos y encuadres compartidos, acordando criterios y tareas. Se debe advertir que cada etapa permitirá acceder con más éxito a la siguiente en la medida en que el alumno pueda ir alcanzando las expectativas previstas para ella. Los Equipos de Conducción son los que guían este proceso, ya que tienen la perspectiva "macro", institucional, que posibilita un conocimiento más profundo sobre los posibles clivajes y puntos de articulación. Los docentes son quienes reflexionan colegiadamente sobre cuestiones fundamentales: dar coherencia y sentido al conjunto de acciones que desarrollan, pero -a la vez- ofrecer discontinuidades y complejizaciones en contenidos, ambientes y prácticas educativas.

Competencias pedagógicas prioritarias (c.p.p.): Considerando las características de la institución y las problemáticas detectadas, se establecen institucionalmente las C.P.P. Cada Área o Departamento acuerda los criterios para la selección y desarrollo de estrategias de enseñanza por año y, finalmente, cada docente implementa la propuesta respetando las necesidades y posibilidades de cada curso. Es necesario prever indicadores de proceso que permitan realizar los ajustes necesarios.

Tutorías: Un adulto acompaña al alumno, con la intención de identificar sus necesidades y posibilidades en relación con su desempeño escolar y condiciones de socialización, y de esta manera puede colaborar con el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y del clima institucional. Obtiene información relevante a través de observaciones individuales y grupales, de las tareas escolares, de los registros de aprendizaje; de encuestas a docentes, padres y alumnos; cuestionarios sobre intereses, hábitos y técnicas de estudio. Es importante trabajar con la familia la construcción conjunta de significados respecto de la importancia de una trayectoria escolar sin fracasos; y con los alumnos, la organización del tiempo de estudio y de

recreación, el uso de los recursos de la escuela y de la comunidad, la mejora de sus estrategias de aprendizaje.

Proyecto de tutorías docentes rentadas: Es una alternativa para las instituciones que cuentan con horas institucionales o espacios curriculares especialmente destinados a la función tutorial.

Co-tutorías preceptor – profesor: ambos se comprometen al seguimiento y acompañamiento individual de los alumnos y del grupo. El preceptor aporta el contacto cotidiano con los alumnos y el profesor las particularidades de las propuestas de enseñanza.

Participación de los alumnos en la vida institucional

Padrinazgos: cada uno de los alumnos de Sexto Año toma como ahijado a dos de Primero, para compartir algunas actividades, ayudarlo ante lo desconocido, comunicar su experiencia y aprendizajes realizados.

Consejo de escuela: nexos entre el equipo directivo y los alumnos. Los delegados de curso participan en reuniones con los directivos, opinan sobre las temáticas que se discuten y transmiten las cuestiones que preocupan a los estudiantes.

Asambleas de aula: sesiones donde los alumnos de un curso abordan problemáticas/situaciones que surgen de la vida del aula (peleas entre grupos o alumnos, mal uso de la infraestructura o mobiliario, necesidad de recursos, etc.), con el objetivo de diseñar estrategias de resolución.

Talleres intensivos: Períodos de aprendizaje intensivo (por ejemplo, dos semanas al finalizar el trimestre) durante los cuales se desarrollan actividades diferenciadas en función de los saberes previos de los alumnos, para favorecer la promoción a término y garantizar el logro de las competencias pedagógicas prioritarias. Pueden desarrollarse para un curso, o con diferentes secciones en aulas paralelas: uno de los docentes trabaja con los alumnos que no presentan dificultades y quienes necesitan revisar algunos contenidos, y el otro docente se dedica a quienes presentan mayores problemáticas. Es necesario una etapa de trabajo previo para identificar la situación de los alumnos y elaborar las actividades correspondientes, que serán más efectivas si se complementan con trabajo no presencial.

Preparación de exámenes: Recuperación de alumnos con materias previas. Se les propone una Jornada de Consulta (con horarios previamente acordados para las diferentes asignaturas), guías teórico-prácticas y material bibliográfico.

Clases de apoyo: Para los alumnos que presenten dificultades en el logro de competencias pedagógicas prioritarias. Como requieren de espacio físico, recursos didácticos y personal idóneo, las clases de apoyo suelen realizarse a partir de convenios con Institutos de Formación Docente (alumnos de profesorados de Lengua y Matemática dictan clases de apoyo a alumnos de C.B.U. en horario extraescolar), Secretarías o Centros Municipales (clases de apoyo en Centros Culturales, asistencia de un Gabinete)

Portafolios docente: Recopilación de trabajos del docente (planificaciones, registros de clase, proyectos, autoevaluaciones, comentarios) y del alumno (proyectos, investigaciones, narraciones, dibujos, evaluaciones); documentación de experiencias de aprendizaje y de enseñanza que el docente realiza a lo largo del año para un curso determinado. Al contener trabajos de los alumnos, permite analizar sus progresos y la relación de éstos con la propuesta de enseñanza y el producto final. El análisis de los portafolios de todos los docentes permitirá advertir cuál es realmente la propuesta institucional de trabajo.

Enseñanza de los lenguajes de las disciplinas: Cada asignatura tiene un lenguaje específico que los alumnos deben aprender para alcanzar las competencias propias de la asignatura. Los docentes pueden construir un glosario con conceptos fundamentales de cada disciplina; diseñar actividades orientadas a la apropiación de ese vocabulario; analizar los textos que predominan en cada disciplina (informes, crónicas, registros de observación, etc.) y promover su interpretación y producción.

Salidas y visitas: Se trata de experiencias formativas, con valor recreativo y socializador, necesarias en la medida en que los acerquen a situaciones, objetos, personas, importantes para su formación pero que no son advertidas por ellos como tales o son difíciles de acceder. Partir del intercambio de ideas con docentes de las diferentes áreas y especialidades respecto de a dónde ir y para qué; delimitación de contenidos curriculares e identificación de puntos clave para las diferentes áreas. Dialogar con los alumnos acerca de la propuesta, para arribar a una justificación compartida por el grupo. Organizar las actividades: cómo vamos, cuándo, qué llevamos; debate sobre diferentes propuestas; formación de grupos y distribución del trabajo. Elaboración de instrumentos que faciliten el acercamiento de los alumnos hacia el objeto de la visita o salida, orienten la observación y promuevan el registro de los elementos relevantes. Tras la visita/salida, presentación de la información obtenida: Intercambio

que permita conocer, apreciar y analizar distintas opiniones, sensaciones y conclusiones. Evaluación por observación directa de resultados de la actividad de cada grupo y de la participación individual dentro del grupo. Valoración final de los resultados de la actividad: informe oral o escrito sobre lo trabajado: conceptos, datos, procedimientos, normas. Síntesis de la experiencia recogida: aciertos y errores.

Clubes escolares: Se trata de grupos de alumnos que se reúnen fuera de las ocupaciones estrictamente escolares, según motivaciones o capacidades comunes, para profundizar en sus conocimientos o en sus prácticas en el campo correspondiente a estas motivaciones o capacidades (Ciencia, informática, lectura, recreación, deporte, arte, cine y video, etc.) No son talleres ni cursos; la participación es voluntaria y permite mayor flexibilidad y horizontalidad de los vínculos en relación con los que priman en el ámbito del aula. Permite desarrollar intereses, ejercitar habilidades y ampliar conocimientos, ya que se deben planificar, ejecutar y evaluar las acciones y, para ello, asumir responsabilidades, generar y administrar recursos y establecer prioridades. Es importante contar con el apoyo de adultos (profesores, preceptores, especialistas en la temática convocante, padres); disponer de un lugar adecuado a la actividad a desarrollar; comunicar las propuestas y logros del club.

Club de discusión: debate educativo que se organiza después de la proyección de un video o audiovisual, de una obra teatral, la visita a una exposición. Se trata de objetivar las impresiones recibidas ante la obra, advertir las situaciones planteadas y los problemas suscitados, compararlos con los de la vida cotidiana, apreciar los medios utilizados por el autor o creador de la obra en cuestión, etc. Supone una preparación previa de un animador, ya que ha de generar actitudes de análisis y reflexión personal.

Acciones conjuntas con instituciones que desarrollan tareas sociales: Trabajo en Red. Las redes logran mayor impacto en virtud de que ante problemáticas comunes se recurre al abordaje desde múltiples ámbitos y al trabajo interdisciplinario. Es necesario establecer acuerdos y planes sobre qué aspectos o problemas específicos trabajar; qué proponen, ofrecen, demandan y necesitan las instituciones intervinientes; quiénes serán los representantes de la escuela, cuál será la participación de los docentes, alumnos y directivos; cómo se realizará el seguimiento y la evaluación de la tarea.

Desde la escuela es posible: fomentar actividades de conocimiento de esas entidades sociales: investigaciones sobre su historia, misión, objetivos, proyectos; abrir los espacios escolares, cediendo la biblioteca, las instalaciones deportivas, a

agrupaciones juveniles, clubes sociales o deportivos; organizar actividades fiestas, conciertos, muestras de fotografías, con participación de todos los sectores; comunicar al municipio los resultados de investigaciones, estudios, experiencias, que -elaboradas desde la escuela- sean importantes para la comunidad; abrir el centro a inquietudes de los Institutos de Formación Docente: a observadores externos, estudiantes en práctica, etc.

Desde las otras Instituciones sociales: de las Cooperativas o Mutuales, Cursos de Cooperativismo o Microemprendimientos para jóvenes; desde las Instituciones Educativas de Nivel Superior, Talleres de Periodismo, Apoyo escolar; de organismos gubernamentales, áreas de Desarrollo social, Minoridad y Familia: Jornadas de Reflexión, Visitas y conferencias de especialistas, Charlas - Coloquio con autoridades; de áreas de Turismo, Juventud, Deporte, Cultura: talleres de cerámica, pintura, informática, teatro de títeres, Competencias deportivas y culturales, etc.

Talleres con padres: Trabajar con los padres de alumnos que corran el riesgo de fracasar, asegurándose de que las familias sean enviadas a los servicios apropiados de salud y sociales según sea necesario.

Talleres para Padres sobre estrategias para el aprendizaje: durante todo el año implementar sesiones educativas para padres, que apoyen en los alumnos directamente la formación de destrezas en lectoescritura, matemáticas y organización para el estudio. Estas actividades incluirán por ejemplo, un programa para prestar libros a los padres, o la creación de materiales de aprendizaje y juegos educativos para usar con sus hijos en el hogar.

Las experiencias descritas son líneas de acción posibles, ideas a ser discutidas.
Cada una requiere un diseño diferente y un tratamiento particular que permita encontrar las respuestas más pertinentes para cada institución.

La alternativa de trabajo que se presenta a continuación aborda el mejoramiento de las propuestas de enseñanza a partir del enriquecimiento estratégico. Se trata de mantener a los alumnos en la escuela, de modo que puedan adquirir las competencias necesarias para seguir aprendiendo, y actuar con autonomía en los diversos ámbitos de la vida social.

IV. EL ENRIQUECIMIENTO ESTRATÉGICO COMO PROPUESTA PARA LA RETENCIÓN

La presente propuesta supone la necesidad de integrar las estrategias y los procedimientos que se enseñan desde los diferentes espacios curriculares con el objeto de potenciar y fortalecer los aprendizajes. Se trata de acordar institucionalmente una articulación entre las estrategias de los dominios específicos - relacionadas con las áreas disciplinares -, las estrategias cognitivas, y las estrategias metacognitivas y de interacción. Los diferentes tipos de estrategias son complementarios: la atención, el metaconocimiento, las habilidades para leer y escribir, el abordaje contextualizado, etc., se apoyan y potencian unos a otros cuando se les hace interactuar, por lo que la consideración de un grupo de estrategias no puede prevalecer sobre otra.

Trabajar institucionalmente para el enriquecimiento estratégico requiere una escuela donde se priorice lo estratégico sobre lo algorítmico, las acciones reflexivas antes que las respuestas mecánicas; una escuela donde colectivamente se generen respuestas alternativas ante problemas claramente identificados y se potencie la participación creciente de los alumnos en la toma de decisiones. Desde esta perspectiva se intenta superar la idea de que las estrategias se enseñan sólo para resolver o dar respuesta a una situación muy puntual; en realidad, lo que se busca es centrar la mirada en el sujeto que aprende, en su desarrollo cognitivo y afectivo.

El enriquecimiento estratégico favorece desempeños que implican simultáneamente cognición, metacognición y motivación, por lo tanto, promueve la construcción de un amplio repertorio de tácticas cognitivas y refuerza la calidad de las experiencias metacognitivas, para facilitar el aprendizaje significativo y aumentar la motivación y el interés.

Finalmente, tomar conciencia de los propios procesos y estrategias mentales (metacognición), permite poder controlarlos y modificarlos, mejorando el rendimiento en cualquier tarea intelectual. Es decir, lo valioso del enriquecimiento estratégico no está en ampliar el repertorio de recursos de los alumnos sino en que reconozcan su capacidad de evocar y adaptar estos recursos o de crear estrategias alternativas necesarias para dar respuesta a determinada situación o problema.

IV. 1 Elementos de una definición de 'estrategia'

Para Carlos Monereo ², una *estrategia* es "una toma de decisiones consciente e intencional que trata de adaptarse lo mejor posible a las condiciones contextuales para lograr de manera eficaz un objetivo, que en entornos educativos podrá afectar al aprendizaje (estrategia de

² "El aprendizaje estratégico" Aula XXI. Santillana, Madrid, 2000

aprendizaje) o a la enseñanza (estrategia de enseñanza)". Se trata de comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, de aprendizaje.

Es discutido si se habla de utilización de estrategias sólo para conductas conscientes de decisión, o también para secuencias de acción que se aplican rutinariamente. Existe un punto medio entre ambas posiciones para el cual las estrategias son comprendidas como modo de proceder que conduce a una meta y que, al principio es utilizado conscientemente pero paulatinamente es automatizado pero que permanece con la capacidad de volverse consciente.

IV. 2 Tipos de estrategias

Se distinguen los siguientes tipos de estrategias de aprendizaje: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias de interacción.

Las **estrategias cognitivas** se refieren a procesos y conductas que se utilizan para mejorar la capacidad de aprendizaje y de memorización. Algunas de estas estrategias son:

- ❖ *la repetición*, que sirve para identificar y para memorizar;
- ❖ *el reagrupamiento de elementos según diversos criterios*.
- ❖ *la inferencia*, que consiste en utilizar elementos del texto - oral o escrito -, o bien de la situación, para elaborar hipótesis o para darle sentido aunque este no haya sido manifestado de manera explícita;
- ❖ *la síntesis interna*: es una actividad periódica de reformulación interior cuya finalidad es facilitar la memorización;
- ❖ *la deducción*, que consiste en aplicar reglas conocidas para resolver problemas nuevos del mismo tipo;
- ❖ *la inducción o generalización*: es la formulación de reglas generales a partir de la observación de un número de casos entre los que se perciben ciertas regularidades.
- ❖ *la creación de imágenes mentales*: ayuda a estructurar y a retener una situación o un elemento;
- ❖ el *transfert* consiste en utilizar reglas que se han aprendido en situaciones anteriores para realizar nuevas aplicaciones en situaciones nuevas;
- ❖ *la elaboración*, que consiste en unir los nuevos datos a las informaciones ya conocidas, para elaborar una representación más adecuada a la nueva experiencia lingüística.

Las **estrategias metacognitivas** hacen alusión a los procesos mentales que cada persona pone en juego para controlar el aprendizaje, mientras éste tiene lugar, y evaluarlo una vez completado. Las estrategias metacognitivas se pueden clasificar en:

- ❖ *estrategia sobre el foco de interés o de concentración*: el individuo retiene ciertos detalles y elimina otros;
- ❖ *estrategia de planificación*, consistente en prever el orden de actuación;
- ❖ *estrategia de vigilancia* que consiste en controlar el desarrollo de la actividad y aportar eventuales modificaciones;
- ❖ *estrategias de evaluación*, son aquellas que se utilizan para apreciar la calidad de los resultados de las actividades realizadas.

Las **estrategias de interacción** son las que regulan los intercambios con los demás y el control intelectual sobre las situaciones en curso.

Incluyen las estrategias de interacción propiamente dicha y las estrategias comunicativas.

Dentro de las primeras:

- ❖ *la estrategia de cooperación*, que consiste en solicitar la ayuda de los otros participantes de la situación comunicativa (interlocutor).
- ❖ *la petición de clarificación* es otra de las estrategias de la interacción que se utilizan para solicitar reformulaciones, aclaraciones, etc..
- ❖ *la auto-regulación verbal*: el individuo se habla (en voz alta o en voz baja) para verificar que lo que ha entendido, hecho o dicho es conforme a lo que sabe que debería haber comprendido, hecho o dicho.

Las estrategias comunicativas, por parte del emisor, son aquellas encaminadas a transmitir un mensaje satisfactoriamente. Por parte del receptor son las estrategias encaminadas a la efectiva continuación del mensaje recibido, ya sea para ampliar, modificar o concluir.

El trabajo institucional para el enriquecimiento estratégico supone acordar institucionalmente la articulación de todos estos tipos de estrategias pero también requiere integrar aquellas **estrategias que pertenecen a los dominios específicos**.

Son estrategias diferenciales de cada dominio:

- ❖ *de Ciencias Naturales*: observar, relacionar, reconocer las partes y funciones, preguntar, formular hipótesis, experimentar, dominar el lenguaje específico;
- ❖ *de Ciencias Sociales*: recuperar y adquirir información, ubicar en la trama témporo - espacial, inferir relaciones, dominar el lenguaje específico y las representaciones propias;
- ❖ *de Lengua*: monitorear el resumen de un texto (jerarquizar datos, integrarlos y recordarlos), atribuir significado a la información con recursos semánticos o sintácticos,

anticipar en función de la información de que se dispone, analizar lo no transmitido (actitud crítica), rehablar - reescribir (como estrategias de producción de textos);

- ❖ *de Matemática*, ante la resolución de problemas como situación básica, leer comprensivamente enunciados, explorar caminos de solución, planificar, calcular, verificar y presentar resultados.

El saber disciplinario y las estrategias de aprendizaje se desarrollan simultáneamente. Este modelo de una influencia bidireccional se ha impuesto: el saber específico es condición para la adquisición de estrategias y la utilización de estrategias facilita la apropiación de nuevo saber e incluye la idea de la compensación recíproca entre ambos aspectos.

Sintetizando, una utilización eficiente de estrategias de aprendizaje reposa sobre una coordinación que se logra entre saber específico, saber estratégico, control metacognitivo y creencias motivacionales. Borkowsky y colaboradores (1987) han mostrado que la aparente espontaneidad en el uso que una persona hace de estrategias de aprendizaje es, en realidad, el resultado de una interacción compleja que incluye el conocimiento que tiene de las estrategias, el conocimiento de las estrategias de coordinación de alto nivel y sus creencias motivacionales.

IV. 3 El enriquecimiento estratégico y sus implicancias para el trabajo en la escuela

Los aportes teóricos en torno a este tema aceptan que, en comparación con el aprendizaje incidental, la escuela ofrece condiciones estructuralmente favorables para la adquisición de estrategias efectivas de aprendizaje de un grado de generalidad medio; porque su ambiente está, en gran medida, constituido sobre procesos sistemáticos y de larga duración, de tipo acumulativos, centrados en una continuidad temática.

Desde una perspectiva evolutiva, con la adquisición de estrategias de aprendizaje y de pensamiento, específicas de cada campo de conocimiento, se edifican al mismo tiempo potenciales estrategias más generales. El conocimiento acerca de la estrategia es, en un comienzo, poco estructurado internamente; pero en el transcurso del aprendizaje escolar y con el ensanchamiento de la base de conocimiento disponible se va produciendo una reestructuración, diferenciación y modificación de estas estrategias, a la vez que se incorporan nuevos recursos.

Es decir, el proceso de cambio y enriquecimiento estratégico no es fácil, pero partimos del hecho de que las estrategias son modificables, y que en el proceso de reelaboración o sustitución de estrategias le cabe al equipo docente un papel importante. Lamentablemente, con frecuencia la escuela fomenta que los estudiantes utilicen sólo aquellas estrategias que permiten alcanzar metas a corto plazo. En ocasiones, los métodos de enseñanza empleados en las escuelas no sólo no fomentan el uso de estrategias de aprendizaje adecuadas, sino que impiden y bloquean su desarrollo.

Señala Moreno (1989)

"La forma en que presentamos el conocimiento, la cantidad y tipo de información que les ofrecemos, las preguntas que les dirigimos o el método de evaluación favorecen el desarrollo del metaconocimiento y ciertas estrategias de aprendizaje más adecuadas o todo lo contrario. De hecho los alumnos discriminan muy bien entre los exámenes que consisten en repetir fidedignamente cierta información y los exámenes en los que hay que pensar".

Desarrollar en el aula estrategias de aprendizaje

El "enriquecimiento estratégico" como propuesta de trabajo institucional está centrado en desarrollar en los estudiantes, a partir del proyecto curricular institucional, en relación a las distintas áreas de contenidos y a los diferentes niveles educativos, un conjunto de habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento, y en promover en ellos la conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (metacognición).

Mencionamos a continuación cuestiones a considerar al momento de planificar la propuesta de enriquecimiento estratégico:

1. Conocer las características de los alumnos, la tarea por realizar y el tipo de estrategias que se quiere enseñar.

-La edad, el nivel de escolarización, las capacidades y limitaciones cognitivas, van a condicionar la propuesta del docente.

El niño es menos consciente de sus propios procesos de pensamiento, por lo que es menos capaz de evaluar tales procesos. Los púberes, más conscientes de las limitaciones de su

capacidad de memoria, no comprenden que pueden hacer un uso más eficiente de su capacidad limitada por medio de una intervención estratégica, o aún comprendiéndolo les resulta complicado el recambio estratégico. Seguir el rastro de las operaciones empleadas y monitorear el resultado de la estrategia de intervención, juzgar el alcance de la utilidad de una estrategia, aplicar la heurística a nuevas situaciones, son habilidades que no llegan a ser dominadas fácilmente por el adolescente. Por lo tanto, es muy importante conocer estas características a la hora de encarar una propuesta de enriquecimiento estratégico.

-Características de la tarea: el tipo (de matemáticas, física, lengua extranjera), el grado de dificultad, la estructuración del material, etcétera.

Los materiales sobre los que se propone trabajar deberían facilitar la generalización y ofrecer una gran riqueza y variedad. Por ejemplo: no sólo con texto escrito "clásico" podemos trabajar la metalingüística, también se puede recurrir a otro tipo de actividades; la mímica, el teatro, diapositivas, vídeos o los collage realizados por los propios alumnos son ejemplos de recursos disponibles. Otro ejemplo: el canto y la invención de canciones nuevas haciendo juegos de palabras podrían ser ejercicios preparatorios de la comprensión de textos al facilitar la consolidación de un análisis metalingüístico en los niños pequeños; estas actividades no solo darían contenido acerca de la funcionalidad del lenguaje en cuanto medio de comunicación y de realización personal, sino que darían la oportunidad de experimentar el lenguaje.

-Las estrategias de aprendizaje, sin olvidar los procesos cognoscitivos implicados.

Román Pérez y Díez López³ señalan como estrategias cognitivas relevantes para el aprendizaje⁴, y por lo tanto que debe plantear el equipo docente a sus alumnos, las siguientes:

- estrategias para la búsqueda de la información (hacer preguntas; utilizar material de referencia),
- estrategias de asimilación de la información y retención (codificar y formar representaciones, leer con comprensión);
- estrategias organizativas (establecer prioridades, programar el tiempo, disponer de recursos);
- estrategias inventivas y creativas (generar ideas, hipótesis y predicciones, usar analogías);
- estrategias analíticas (desarrollar una actitud crítica, evaluar ideas e hipótesis);

³ "Aprendizaje y currículum. Diseños curriculares aplicados." Ed. Novedades Educativas, Bs. As., 2000.

⁴ Adaptado de "Esquema 5: Estrategias cognitivas a utilizar en el aula" Beltrán: "Psicología de la Educación", Madrid, Eudema Univ., 1987.

- estrategias para la toma de decisiones (identificar alternativas, hacer elecciones racionales);
- estrategias sociales (evitar conflictos interpersonales; cooperar y obtener cooperación, motivar a otros).

Nos parece importante realizar la siguiente aclaración que se relaciona con el uso de la memoria. Todas las estrategias, o mejor aún, todo aprendizaje requiere de la memoria, entendida como retención de información para su uso activo, y no como repetición mecánica irreflexiva. Desde esta concepción, se trata entonces de fomentar el "estudiar con memoria" y no el estudiar de memoria.

Para que esto suceda, es decir, para que los alumnos recuerden pero con sentido una información, el docente debe enfatizar la idea principal de lo que está enseñando, hacer participar al alumno activamente y con mucha frecuencia, fomentar la formulación de preguntas y todo tipo de registro (gráfico, sonoro, escrito, etc),-

2. Pensar la propuesta para todo el Ciclo Lectivo.

Investigaciones realizadas sobre estrategias de lectura concluyen que sólo después de cuatro meses aproximadamente, empiezan a ser evidentes cambios en el aprendizaje. Las estrategias no se aprenden inmediatamente, es necesario un tiempo para el recambio estratégico. Además, es necesaria la simultaneidad coherente de mensajes instruccionales durante todo ese tiempo, para evitar la ruptura de la estructuración, que es lo que precisamente sucede cuando se cambia de táctica por pensar que la anterior no funciona. Es importante señalar aquí que un modelo de trabajo extracurricular, descontextualizado, separado de contenidos académicos, no es favorable, por lo que la propuesta de articulación de saber específico, saber estratégico, control metacognitivo y creencias motivacionales - propia del enriquecimiento estratégico -, es lo más positivo.

3. Poner especial atención en las estrategias metacognitivas.

Las críticas en relación al trabajo con estrategias de aprendizaje se dirigen a su perdurabilidad después de transcurrido cierto tiempo, a que no se generalicen a otras situaciones, y a que no se transfieran dentro de los dominios conceptuales (Palincsar y Brown 1984). Son numerosos los autores que coinciden en que la metacognición es un

punto clave para la generalización y transferencia de las estrategias de aprendizaje (Selmes,1988; Palincsar y Brown,1984; Taylor, 1983; Duffy y Roehler, 1989; Pressley, et al. 1985). Ante esta situación, Monereo sugiere tres métodos de enseñanza de las habilidades metacognitivas:

1. El modelamiento metacognitivo. El alumno tiene que imitar aquellas acciones cognitivas que son expresadas verbalmente por el maestro, y que al mismo tiempo hace explícitos los motivos que le llevan a efectuar cada ejecución.
2. El análisis y discusión metacognitiva. Consiste en reflexionar lo que ha hecho el alumno durante una tarea determinada: qué ha pensado, recordado, imaginado, para resolver el problema o cualquier otra cuestión de aprendizaje.
3. La autointerrogación metacognitiva. El sujeto se hace una serie de interrogantes antes, durante y después de la tarea, con la finalidad de establecer un sistema de autorregulación del proceso de pensamiento.

4. Utilizar diversos métodos de evaluación de las estrategias.

Numerosos autores sugieren utilizar complementariamente diversas técnicas de evaluación. Entre otras:

- la observación del habla espontánea del alumno, que consiste en la verbalización emitida sin la intención de que nadie escuche. Esto es muy común en los preescolares, pero los mayores también a veces lo hacen;
- el reporte verbal, también llamado procedimientos de pensamientos en voz alta. Puede consistir en un relato acerca de una ejecución posible (verbalización predictiva), un relato durante la ejecución de la tarea (verbalización concurrente) o después de ella (verbalización retrospectiva);
- la entrevista: es el docente quien interroga al alumno; antes, durante y/o después del aprendizaje;
- la tutorización para externalizar el repertorio de estrategias;
- "la estimulación del recuerdo", utilizando videos o cassettes de la situación de aprendizaje;
- el análisis de la tarea y ejecución de la conducta, que consiste en inferir la metacognición directamente de las tareas de ejecución;

- actividades de producción óptima y no óptima, por ejemplo, el pedirle a los alumnos que resuelvan un problema de la manera más eficiente y de la menos eficiente - en relación a la economía de tiempos-.

Especial mención merece *la tutorización para externalizar el repertorio de estrategias*. Desde la perspectiva que podríamos llamar de *elaboración cognitiva*, se afirma que, si se quiere que la información sea retenida y relacionada con otra ya existente en la memoria, el estudiante debe involucrarse en alguna clase de reestructuración cognitiva del material; por lo que una de las formas de trabajo más eficaces para esto es la técnica de los tutores - pares, que beneficia tanto al que hace al papel de tutor como al que cumple el rol de alumno.

Por ejemplo, en el aprendizaje de procedimientos técnicos: uno de los alumnos - quien cumple el rol de tutor - lee el texto indicado por el docente, y luego, el otro alumno, - quien cumple ese rol - debe resumir la información, en tanto que el primero corrige los errores, agrega la información faltante y piensa formas en que pueden recordar las ideas principales. Ante el próximo texto, pueden cambiar los roles. Trabajo similar se puede proponer en Matemática a partir de la resolución de problemas: uno de los alumnos comenta la planificación y su ejecución, mientras el otro monitorea el trabajo, señalando los errores, las soluciones alternativas, etc. Como vemos, algunos alumnos preguntarán a sus compañeros lo que no han comprendido, otros mostrarán cómo hacen ellos para recordar la información recibida, otros estimularán a los demás a anticipar cómo continuar la tarea, y de este diálogo puede el docente recabar información con fines evaluativos.

5. Optar por métodos de enseñanza que consideren el rol del docente y el grupo de pares en el aprendizaje de las estrategias.

Desde la perspectiva de los modelos que tratan la metacognición, los adultos y los pares tienen grandes papeles que jugar en el aprendizaje de las estrategias. El adulto puede facilitar un entorno rico y variado, gratificante, que permita al alumno enfrentarse a diferentes situaciones y superarlas, ayudando a desarrollar su autoestima y el conocimiento de sí mismo. Es en la interacción - con el docente y sus pares - donde se construye el yo, social o individual. Las relaciones sociales son una fuente inagotable de formación y de información. Román Pérez y Díez López afirman que es el sujeto que aprende quien trata de definir, elegir y mejorar sus propias estrategias, pero con la mediación del profesor y el

grupo de pares. Por su parte, Gadino insiste en que la construcción de estrategias se produce en el plano social: la motivación es social, la ejecución eficaz es producto del intercambio y finalmente la reflexión metacognitiva es social: *"todos aprenden a reconocerse a sí mismos en la diversidad; en sus recursos y en sus insuficiencias, todos aprenden cómo hay distintos modos de aprender"*.

Una metodología de trabajo coherente con este análisis y que potencia la adquisición y desarrollo de estrategias es el **Aprendizaje Cooperativo**.

6. Acordar institucionalmente los procedimientos para la implementación de la propuesta.

- ❖ No partir del supuesto que todos los docentes saben enseñar estrategias. Las instancias de capacitación son espacios propicios para adquirir estos conocimientos.
- ❖ Realizar investigaciones aplicadas sobre estrategias de aprendizaje, analizar los resultados y difundir sus conclusiones. Este tipo de estudios se podría efectuar de manera articulada y cooperativa con los Institutos de Formación Docente.
- ❖ Trabajar con los alumnos, en diferentes etapas. En una primera etapa conocer en qué condiciones comenzamos: las capacidades y limitaciones cognitivas. En una segunda etapa: centrar el trabajo en las estrategias cognitivas y las del área (para todos los cursos, adaptadas a las edades y situaciones grupales, así como a la realidad escolar). Evaluar si se conocen y aplican correctamente; aplicar acciones remediales. Es importante incluir estas estrategias como contenidos curriculares, cuya evaluación remitirá a una calificación. En la tercera etapa, programar instancias colectivas de revisión de la propuesta. Promover la abstracción reflexiva: un regreso - "una vuelta hacia atrás" - para considerar las propias operaciones cognoscitivas como objetos de pensamiento, es decir, reflexionar sobre el propio pensamiento: el alumno debe darse cuenta de lo aprendido y cómo lo ha conseguido.
- ❖ Definir instancias institucionales para la evaluación y mejora de la propuesta: reuniones de docentes en las que puedan compartir logros y dificultades. ¿domino las estrategias diferenciales de mi área? ¿Pude advertir las capacidades y limitaciones cognitivas de mis alumnos? ¿La mayoría de mis alumnos atraviezan los distintos procesos cognitivos? ¿Pongo en evidencia mis

estrategias de aprendizaje? ¿Son coherentes con lo que estoy proponiendo al alumno? ¿Promuevo el recambio estratégico (ante estrategias no eficaces, problematizo para que sean modificadas)? ¿Qué técnicas de evaluación me resultaron más valiosas para reconocer las estrategias metacognitivas?

Finalmente, es fundamental que el equipo docente advierta el alcance de la interacción entre el uso de estrategias y las creencias motivacionales: la utilización de elaboradas estrategias de aprendizaje, cognitivas y metacognitivas, se puede comprender en relación con la dinámica motivacional. La motivación influye considerablemente en la forma y la calidad de los procesos de aprendizaje: la convicción acerca de la posibilidad de control de la situación de aprendizaje escolar y la confianza en poder satisfacer las expectativas de rendimiento a través del esfuerzo personal, son condiciones importantes para el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Las hasta aquí enumeradas son cuestiones a considerar al momento de planificar la propuesta de enriquecimiento estratégico. El tema que desarrollaremos a continuación, "El aprendizaje cooperativo para el enriquecimiento estratégico", es una forma de trabajo institucional que les acercamos pues cuenta con mucho reconocimiento y se viene sustentando desde la práctica y experiencia. Y, además, porque entendemos que los grupos cooperativos pueden operar como mediadores de la ayuda pedagógica en el proceso de aprendizaje y enseñanza de las estrategias cognitivas.

V. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA EL ENRIQUECIMIENTO ESTRATÉGICO

La interacción de los alumnos en el aula contribuye tanto a su desarrollo social como cognitivo. En concreto, algunas de las más importantes consecuencias de las relaciones entre compañeros son las siguientes (Johnson y Johnson, 1987a):⁵

- aprenden directamente actitudes, valores, habilidades e información que no pueden obtener de los adultos;

⁵ Véase el apoyo empírico específico a cada uno de los siguientes correlatos en Johnson (1980) y Johnson y Johnson (1987b).

- proporciona oportunidades para practicar la conducta prosocial (ayudar, compartir, asistir, etc.), y modelos, expectativas y refuerzos para aprender a controlar sus impulsos;
- aprenden a ver las situaciones y problemas desde otras perspectivas, lo que permite una mirada más amplia y compleja. A la vez, desarrolla su autonomía: entiende lo que esperan de él, pero es libre de satisfacer o no tales expectativas;
- promueve el logro de una identidad social coherente e integrada: en la interacción se desarrolla un marco de referencia para percibirse a sí mismo.
- Influye en las aspiraciones educativas de los estudiantes.

En la escuela, las relaciones con los compañeros pueden ser estructuradas para crear una interdependencia importante a través del Aprendizaje Cooperativo.

El Aprendizaje Cooperativo provee un amplio rango de estrategias para promover un aprendizaje académico a través de la comunicación y cooperación con los alumnos, ya que implica que se ayuden mutuamente a aprender, a compartir ideas y recursos, y que planifiquen cooperativamente qué y cómo estudiar.

Es importante conocer que el Aprendizaje Cooperativo:

- pretende que los alumnos trabajando en grupo, desarrollen la tareas encomendadas y además aprendan del proceso de aprender, que tomen conciencia que es tan importante lo que se aprende como el cómo se aprende;
- se propone el "entrenamiento y desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social)",
- busca que los alumnos se comprometan con su propio aprendizaje y aprendan junto a otros; que es su responsabilidad que su compañero de grupo se desarrolle y donde el éxito del grupo completo depende de los individuales aportes de cada uno de sus miembros.

Los elementos básicos de aprendizaje cooperativo son:

- ❖ Interdependencia positiva: interdependencia de metas (los objetivos de la tarea son compartidos por todos los miembros del grupo), de tareas (por la división de

tareas), de recursos (deben interactuar para desarrollar la tarea porque el docente realiza una división de los materiales o la información); de roles (se asignan diferentes papeles: tomar notas, aportar nuevas ideas, distribuir los materiales, comunicarse con otros grupos o con el profesor, etc.), de premios (se otorgan refuerzos o recompensas conjuntas a todos los integrantes del grupo, es decir un premio al grupo).

- ❖ Interacción cara a cara: el contacto cara a cara entre los alumnos participantes de un grupo de aprendizaje cooperativo, es el que les permite acordar las metas a lograr, desarrollar roles y estimular o frenar actitudes de sus pares en el desarrollo de las tareas. El alumno aprende que puede aprender de ese compañero con el que interactúa, o que él le puede enseñar.
- ❖ Contribución individual: la capacidad del alumno de desarrollar la parte del trabajo de la cual se ha responsabilizado, contribuyendo al éxito del grupo.
- ❖ Habilidades personales y de grupo pequeño: los alumnos utilizan habilidades de trabajo colaborativo: escuchar activamente, hablar por turnos, compartir, intercambiar y sintetizar ideas, opinar y expresar su propio pensamiento y sentimientos, dar apoyo y aceptación hacia las ideas, no presionar para que se haga lo que él desea, etc. Son consideradas habilidades de trabajo grupal: la capacidad de organizarse y planificar considerando las diferentes expectativas, fundamentalmente decidir en grupo.
- ❖ Procesamiento grupal: la eficiencia en el trabajo de un grupo se ve influenciada por la reflexión que el mismo haga acerca de su funcionamiento: analizar sus acciones y decidir sobre conductas que deben mantenerse y las que deben cambiarse.

Estos elementos básicos del Aprendizaje Cooperativo nos permiten afirmar que existen importantes diferencias entre éste y las técnicas tradicionales de trabajo en grupo. Por ejemplo, en los grupos de aprendizaje cooperativo las metas son estructuradas para que los alumnos necesiten el rendimiento de *todos* los miembros del grupo tanto como el propio, cosa que no ocurre en las técnicas tradicionales de grupo. En los grupos de aprendizaje cooperativo, hay una clara *responsabilidad individual: cada miembro tiene un trabajo asignado*, que se evalúa; se le comunica sus progresos, pero también al grupo, para que puedan ayudarlo; ello no suele ocurrir en el aprendizaje tradicional en grupos. Mientras que en estos grupos tradicionales existe un líder, en los grupos de aprendizaje

cooperativo todos los miembros comparten el liderazgo y, por tanto, también la responsabilidad de las acciones y la marcha del grupo. Las metas en los grupos de aprendizaje cooperativo son conseguir que cada uno de sus miembros aprenda el máximo posible y que existan buenas relaciones de trabajo a partir del desarrollo de las habilidades sociales, y el docente sugiere procedimientos para que el grupo analice cuán eficazmente está trabajando; en los grupos tradicionales, la meta consiste en completar la tarea asignada, las habilidades interpersonales y grupales son supuestas y no se presta atención a cómo trabaja el grupo.

V. 1 Técnicas de aprendizaje cooperativo

Existen varias técnicas que cumplen adecuadamente los elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo y que están siendo implementados exitosamente en las escuelas. Mencionamos algunas de ellas:

1. "Rompecabezas".

Es especialmente útil para las áreas de conocimiento en las que los contenidos son susceptibles de ser «fragmentados» en diferentes partes (por ejemplo, literatura, historia, ciencias experimentales...)

Dividimos la clase en grupos heterogéneos de 4 o 5 miembros cada uno. El material objeto de estudio se fracciona en tantas partes como miembros tiene el equipo, de manera que cada uno de sus miembros recibe un fragmento de la información del tema que, en su conjunto, están estudiando todos los equipos, y no recibe la que se ha puesto a disposición de sus compañeros para preparar su propio «subtema».

Cada miembro del equipo prepara su parte a partir de la información que le facilita el profesor o la que él ha podido buscar.

Después, con los integrantes de los otros equipos que han estudiado la misma sección, forma un «grupo de expertos», en el que intercambian la información, ahondan en los conceptos claves, construyen esquemas y mapas conceptuales, clarifican las dudas planteadas, etc.; podríamos decir que llegan a ser expertos de su sección.

A continuación, cada uno de ellos retorna a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar al grupo la parte que él ha preparado. Así pues, todos se necesitan mutuamente y se ven abocados a cooperar, porque cada uno de ellos dispone sólo de una pieza del

rompecabezas y sus compañeros de equipo tienen las otras, imprescindibles para culminar con éxito la tarea propuesta.

2. "Student Team Learning". Serie de técnicas que enfatizan la utilización de metas grupales y en los que el éxito grupal sólo puede ser alcanzado si todos los miembros aprenden adecuadamente.

a. Trabajo en equipo logro individual (TELI)

Aplicable a todas las edades y asignaturas.

Forman grupos heterogéneos de 4 ó 5 miembros. El profesor presenta el material dividido en fragmentos y después los estudiantes trabajan en sus grupos para asegurarse que todos los miembros conozcan el material.

Finalmente, los estudiantes son evaluados individualmente, sin recibir ayuda de sus compañeros. El docente compara la calificación obtenida en este examen por cada estudiante con sus puntuaciones anteriores, y si iguala o supera a la anterior, entonces reciben unos puntos que son sumados a los del equipo para formar la puntuación grupal y sólo los equipos que alcancen cierta puntuación obtendrán determinadas recompensas grupales. Además, las puntuaciones obtenidas por cada equipo son reflejadas en un diario de clase o en el boletín o revista del colegio. Como vemos, pues, esta técnica incluye también diversos aspectos competitivos.

b. Torneo de juego por equipo (TJE)

Es similar al TELI, pero sustituye los exámenes por «torneos académicos» semanales en los que los estudiantes de cada equipo compiten con los miembros de similares niveles de rendimiento de los otros equipos para ganar puntos para sus respectivos equipos. Este "torneo académico individual" les proporciona a todos los miembros del grupo iguales oportunidades para contribuir a la puntuación del grupo; pero cada estudiante "se mide" con otro de igual nivel.

c. Lectura y escritura integrada cooperativa (LEIC) (equipos cooperativos integrados para la lectura y la redacción)

Se trata del más nuevo de los métodos de Student Team Learning, y consiste en un programa comprensivo para enseñar a leer y a escribir en los grados superiores de la enseñanza elemental.

Mientras el profesor está trabajando con un grupo de lectura, los miembros de los otros grupos están trabajando por parejas, provenientes de dos grupos diferentes de lectura, en una serie de actividades cognitivamente atractivas, incluida la lectura mutua, el hacer predicciones sobre cómo terminarán las historias, resumiéndose historias unos a otros, escribiendo historias, etc.

En el LEIC los estudiantes siguen la siguiente secuencia: instrucción del profesor, práctica por equipos, pre-evaluación y examen. O sea, los estudiantes no irán al examen hasta que los compañeros de equipo hayan determinado que está preparado para ello. Las calificaciones grupales son otorgadas en base a la calificación media de todos los miembros del grupo en las actividades de lectura y de escritura.

3. "Grupo de Investigación"

Se trata de un plan de organización general de la clase en el que los estudiantes trabajan en grupos pequeños que utilizan investigación cooperativa, discusión de grupo y proyectos cooperativos.

Los estudiantes forman grupos de dos a seis miembros. Después de escoger temas de una unidad que tiene que ser estudiada por toda la clase, cada grupo convierte esos temas en tareas individuales, y lleva a cabo las actividades necesarias para preparar el informe grupal.

Después cada grupo hace una presentación para comunicar a la clase sus hallazgos.

4. "Cooperación guiada"

Técnica para estudiantes de los últimos Años del Nivel Medioo estudiantes de Nivel Superior, con grupos de dos miembros, que utiliza tareas de procesamiento de la información, centrándose en las actividades cognitivas y metacognitivas de la díada. Aunque el mismo guión puede ser aplicado a diferentes tareas (leer, escribir, etc.), los autores suelen aplicarlo sobre todo al procesamiento de textos, siguiendo estos pasos:

Ambos compañeros leen la primera sección del texto.

El compañero A repite la información sin mirar el texto.

El compañero B proporciona «feedback», sin mirar el texto.

Ambos trabajan la información (por ejemplo, desarrollan imágenes, relacionan la información con conocimientos anteriores, etc.).

Ambos leen la segunda sección del texto.

Los dos compañeros se cambian los roles para la segunda sección.

A y B continúan de esta manera hasta que hayan completado todo el texto.

Es decir, que primero el profesor (instructor o experimentador) divide el texto en secciones; luego los dos miembros de la díada desempeñan uno el rol de «aprendiz/recitador» de lo aprendido, y el otro de «oyente/examinador», escuchando y procurando detectar los errores y las omisiones. Luego, los dos juntos se forman ideas sobre cómo elaborar la información y hacerla más fácil de memorizar.

Después pasan a la segunda sección, pero cambiándose los roles, etc., hasta terminar el texto.

V. 2 El aprendizaje cooperativo y la actividad del docente

Al aplicar el Aprendizaje Cooperativo en el aula, se debe cumplir con los elementos básicos enumerados en un comienzo. El docente debe:

- ❖ elaborar los objetivos en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje y en relación a los procesos de socialización,
- ❖ *decidir el tamaño del grupo y constituirlos:* comenzar con grupos de 2 o 3 miembros; hasta 6. Cuanto menor sea el tiempo disponible, menor deberá ser el grupo, ya que necesita menos tiempo para organizarse. *Puede partir* de un análisis sociométrico u otra técnica similar, que le permita formar los grupos teniendo en cuenta los intereses de sus alumnos. Permitir a los grupos que permanezcan estables durante - por lo menos- dos meses;
- ❖ *organizar el ambiente físico, contemplando que bs* miembros del grupo deberían sentarse en círculo, próximos para comunicarse eficazmente, pero separados de los otros grupos.
- ❖ *planificar el material.* La distribución dependerá de la técnica, pero también de las habilidades que tiene el grupo. Por ejemplo: darle al grupo una sola copia de los materiales, de forma que para tener éxito deban trabajar juntos; proporcionar la información a los miembros en forma de rompecabezas o, por ejemplo en Nivel Superior, dar un libro a cada uno.

- ❖ *Asignar roles.* Roles complementarios e interconectados, que dependerán de la técnica escogida. Por ejemplo: encargado de tomar notas, de aportar nuevas ideas, de distribuir los materiales, de comunicarse con otros grupos o con el profesor, etc.
- ❖ *Explicar en qué consiste la tarea.* Explicar la técnica; comunicar los objetivos de la tarea; explicar las habilidades cooperativas que deben desarrollar; relacionar los conceptos a estudiar con la experiencia y el aprendizaje anterior; definir los conceptos relevantes.
- ❖ *Explicar los criterios de evaluación y especificar las conductas deseadas.* Los criterios deben ser definidos para proporcionarles a los estudiantes información sobre cómo están aprendiendo. Los docentes necesitan definir la cooperación operacionalmente, especificando las conductas apropiadas: animar a los demás a participar, escuchar eternamente lo que dicen los miembros del grupo, hacer críticas pero no a las personas, sino a las ideas, etcétera.
- ❖ Supervisar la conducta de los estudiantes y asistir en la tarea, enseñando las habilidades necesarias. Observar a los miembros del grupo para ver qué problemas están teniendo para realizar las tareas y para trabajar cooperativamente. Mientras supervisan los docentes deberían clarificar las instrucciones, responder a preguntas, enseñar las habilidades necesarias, sugerir procedimientos más eficaces.
- ❖ *Proporcionar una conclusión a la tarea del día:* al final de la clase, los estudiantes deberían ser capaces de resumir lo que han aprendido y cómo.
- ❖ *Promover la evaluación de la calidad y cantidad del aprendizaje de los estudiantes y cuán bien funciona el grupo.*

Es evidente que, en el Aprendizaje Cooperativo, el docente es el principal dinamizador del aula, y que las técnicas mencionadas pueden hacer posible el enriquecimiento estratégico.

Pero, el enriquecimiento estratégico a partir del empleo de técnicas del aprendizaje cooperativo requiere no sólo voluntad y apertura, sino también formación en torno a los fundamentos de la propuesta y un entrenamiento en aquellas habilidades que garanticen su posterior aplicación en el aula. Ahora bien, esto no será viable si los docentes trabajamos solos o sin suficiente apoyo de nuestros compañeros.

LITERATURA CONSULTADA

BRUER, JOHN, "Escuelas para pensar", Paidós, Barcelona, 1995.

CARANDINO, EDGARDO Y PERETTI, GABRIELA, "Proyecto Institucional de Retención Escolar" Versión Borrador, Unidad Ejecutora Jurisdiccional del P.N.B.E., Cba., 2002.

GADINO, ALFREDO, "Gestionar el conocimiento", Homo Sapiens, Rosario, 2001.

INSTITUTO DE DESARROLLO ECONÓMICO DEL BANCO MUNDIAL. Instituto de Informática Educativa. Universidad de La Frontera, Enlaces Mundiales para el Desarrollo, Marzo 1998.

JOAQUIM DOMÈNECH, Algunas técnicas para el aprendizaje cooperativo. En Aula de Innovación Educativa, Núm. 59, Año VII- IES Rafael Campalans, Anglès (Girona), Barcelona, Febrero 1997.

JOHNSON, DAVID Y JOHNSON, ROGER, "Aprender Juntos y Solos. Aprendizaje Cooperativo, competitivo e Individualista", AIQUE Grupo Editor S.A., 1999.

KIT, IRENE; ALEN, BEATRIZ Y TERIGI, FLAVIA "Propuesta pedagógica e Institucional para la retención" Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Programa "Mejor Educación para Todos", Bs.AS., 1998

LÓPEZ, JOSÉ ÁNGEL, El desarrollo metacognitivo y su relación con el aprendizaje escolar ,en <http://www.comportamental.com/articulos/16.htm>. Tenerife , España.

MIR,C. (Coord.) y otros "Cooperar en la Escuela" La Responsabilidad de Educar para la Democracia, Barcelona, GRAÓ 1998.

MONEREO, CARLOS, "El aprendizaje estratégico", Aula XXI. Santillana, Madrid, 2000.

MURIA VILA, IRENE, La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas (análisis crítico de algunas propuestas), (falta lugar y fecha)

NARVAJA, PABLO, Primeras Jornadas Electrónicas sobre Educación a Distancia Ministerio de Cultura y Educación Buenos Aires, 1998.

Producción del Plan Social Educativo que ha servido de bibliografía de referencia de este documento:

"El Día a Día de los Proyectos"

"El ABC de las Becas Estudiantiles"

"Mejoramiento de la Retención Escolar"

Programa Worldlinks. Materiales de Capacitación. Módulo "Aprendizaje Cooperativo".

REVISTA CIENTÍFICA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL SALVADOR Año 1 N° 1. Cuestiones relativas a las estrategias de aprendizaje y su relación con el aprendizaje efectivo.

RINAUDO, M. CRISTINA Y VÉLEZ, GISELA, "Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo" Educando Ediciones, Colección Universidad, Universidad de Río Cuarto, Río Cuarto, 2000.

RODRIGUEZ MONEO, MARÍA "Conocimiento previo y cambio conceptual", Aique, Bs. As., 1999.

ROMÁN PÉREZ, MARTINIANO Y DIEZ LÓPES, ELOÍSA, "Aprendizaje y curriculum. Diseños curriculares aplicados", Bs. As., Novedades Educativas, 2000.

SLAVIN, ROBERT, "Aprendizaje Cooperativo. Teoría, Investigación y Práctica", Buenos Aires, AIQUE Grupo Editor S.A., 1999.

Compilación de ideas potentes⁶.

La sistematización y publicación de las experiencias que llevan a cabo las escuelas no constituye una tarea habitual. Son escasos los testimonios docentes sobre sus procesos de aprendizaje y superación. Pero resulta innegable que la consulta entre colegas de una misma escuela o entre equipos docentes de escuelas diferentes, es positiva. La recuperación de las propuestas de enseñanza efectivamente puestas en práctica, permite revisar las experiencias, analizarlas y mejorarlas.

Desde los Documentos de Plan Social se insiste en que la valoración social incide en la calidad de los procesos escolares, y que para que los docentes sean reconocidos como valiosos no es necesario "refundar la escuela" ni imaginar otros docentes, *"sino estimular la tarea escolar compartida porque es constructora de identidad y generadora de confianza y autoestima, lo que redundará en beneficio de las propuestas de enseñanza."*

⁶Todas las experiencias mencionadas corresponden a Instituciones educativas de la provincia de Córdoba.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA:

“Talleres intensivos en Matemática y Ciencias Naturales”

El Proyecto “**Talleres intensivos en Matemática y Ciencias Naturales**” para los alumnos de Cuarto Grado "A" y "B" del Centro Educativo "República del Paraguay", de la Localidad de Marull, tiene como objetivo generar un período de aprendizaje intensivo durante el cual desarrollar estrategias de enseñanza diferenciadas en función de las posibilidades de los alumnos, para facilitar la promoción a término de todos los alumnos en el área de Matemática y Ciencias Naturales, con el dominio de competencias básicas adquiridas.

El proyecto implica la realización de actividades diferenciadas atendiendo a la diversidad de niveles y ritmos de aprendizaje: actividades de compensación y consolidación para los alumnos que están en desventaja social y cultural, y actividades de profundización para los alumnos que no presentan dificultades. Finalmente, se involucra a todos en actividades de desafío.

Para ello, se utilizan las últimas tres semanas de clase, en la que los alumnos distribuidos en grupos - correspondientes a los tipos de actividades mencionadas - responden las consignas (presentadas en tarjetas) de manera individual y grupal.

Esta propuesta requirió de trabajo anticipado del docente, evaluando la situación de sus alumnos y programando las actividades diferentes, según las necesidades y posibilidades de cada uno.

La evaluación de la tarea realizada ratifica que el trabajo con actividades diferenciadas asegura que todos aprendan en la medida de sus posibilidades y permite al docente retomar la tarea con el grupo total en mejores condiciones para abordar nuevos aprendizajes. Por lo que se decidió para el próximo ciclo lectivo realizar talleres intensivos una semana antes del cierre de cada trimestre.

Institución: Centro Educativo "República del Paraguay"

Dirección: 25 de Mayo N°299. - Tel. 03563 - 492277 - (5139) Marull.

Docente Participante: Alicia Eda Sereno de Bergese.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA:

“TALLER DE APOYO PERSONALIZADO EN MATEMÁTICA”

El **IPEM N° 96 “Profesor Pascual Bailón Sosa”** de la ciudad de **San Francisco** pretende atender a cada alumno en su especificidad, para que se sienta aceptado y reconocido por el grupo mejorando su aprendizaje en calidad, profundidad y continuidad. Es así que a partir del proyecto **“Taller de apoyo personalizado en Matemática”** se reorganizan los tiempos y espacios de la asignatura para lograr el mejoramiento de los alumnos menos aventajados y mantener activos y estimulados a los más avanzados.

Para ello:

- se elabora un reglamento con normas claras;
- se precisan contenidos actitudinales y procedimentales vinculados a los conceptuales desarrollados en el programa;
- la carga horaria de la asignatura se reparte en dos clases de un módulo de duración cada uno y una clase de medio módulo en el que se conforman dos grupos de trabajo;
- se confecciona una carpeta con situaciones problemáticas especiales, aplicables al grupo más avanzado.
- En el medio módulo se prevé un momento inicial común para los grupos, y otro posterior, en el que el grupo más independiente trabaja con guía de actividades basadas en la resolución de problemas, bajo la supervisión de personal responsable (director, preceptor, etc.), y el otro grupo, formado por alumnos con mayores dificultades, recibe asistencia del docente de la cátedra. Los grupos son flexibles;
- se va modificando el proyecto ante las dificultades presentadas;
- los controles se hacen por bimestre: mayo – junio, agosto – septiembre, octubre – noviembre, analizando los resultados obtenidos en los distintos períodos.

Los resultados se califican como positivos: los alumnos participaron con entusiasmo, se apoyaron mutuamente para mejorar su situación, bajó el porcentaje de no reprobados y se evidencia una mayor predisposición a encarar la resolución de las situaciones problemáticas.

Institución: IPEM N° 96 “PROFESOR PASCUAL BAILÓN SOSA”

Dirección: Manuel Belgrano N° 2158 – (2400) San Francisco – Teléfono 03564 - 443716

Docentes Participantes: Profesores Ana Aimasso, Mirta Gioino, María Raquel Visconti, Evelin Ferratto, Liliana Vottero y Susana Paravarosco.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA:

“APRENDIENDO A LEER Y ESCRIBIR MEJOR”

El proyecto “**Aprendiendo a leer y escribir**” del **IPEM N°33** de **James Craik** pretende optimizar el uso del lenguaje oral y escrito a partir de un clima áulico propicio para la participación y comunicación sostenida, que implica el manejo de conocimientos previos extralingüísticos de los alumnos, temas de la actualidad y contenidos de diversas asignaturas.

Los profesores trabajan con un cuadernillo elaborado por el Área de Lengua, que consta de ejercitación adecuada al nivel y relacionada con cada asignatura que el alumno posee en cada curso del C.B.U. Las actividades parten de un texto de interés, de recreación, que incentive la lectura y que tenga relación no sólo con la asignatura a trabajar sino con las demás disciplinas; luego se promueve la expresión oral, artística y escrita, la aplicación de técnicas de estudio y el uso correcto de las normas o sistematización del lenguaje.

El alumno trabaja una vez por semana con el cuadernillo, en una asignatura determinada previamente por los profesores (Biología, Música, Geografía, Matemática, Historia, etc.). Cada profesor corrige sus actividades considerando lectura, expresión oral y escrita, y ortografía, con una escala cualitativa; el docente de Lengua evalúa el cuadernillo completo con una calificación numérica, que constituye una nota más al momento de promediar.

Se trata de promover, a través del proyecto, el mejoramiento de la lecto-comprensión y producción textual, a partir de un verdadero trabajo de “equipo docente”, que ejercita la aplicación de técnicas de estudio en textos de diversas asignaturas, concientizando al alumno de que “hablar y escribir bien en Lengua es hacerlo en cada disciplina y en cada momento”. Desde la Institución, se rescata el compromiso asumido por los docentes para evaluar las producciones de los alumnos (cuya calificación osciló entre Bueno y Muy Bueno en su mayoría) y su predisposición para guiar hacia la interdisciplinariedad.

La calificación del cuadernillo completo varió entre el 6 (seis) y el 9 (nueve), como producto del interés y entusiasmo demostrado por los alumnos y docentes participantes, que resultaron favorecidos por el proyecto.

Institución: IPEM N° 33

Dirección: Salgueiro y Saavedra - James Craik

Docentes Participantes: Profesoras autoras: Natalia Martín y Shirley Zamora;
todos los docentes del C.B.U.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA:

"EXPRESÁNDONOS"

El Proyecto denominado "**Expresándonos**" del **IPEM N° 16 de Barrio Villa Cornú** de la ciudad de **Córdoba**, propone la realización de actividades que promueven la comprensión de texto, confección de resúmenes, síntesis y gráficos, redacción y exposición de contenidos, para los alumnos de los primeros años del C.B.U., con la intención de mejorar su comunicación oral y escrita y permitirles abordar con éxito cualquier actividad intelectual.

Para que el proyecto no quede reducido al ámbito escolar, se lo extiende a la comunidad de padres de 1°Año, con el fin de estimular las prácticas de lectura y escritura desde el hogar, haciendo la tarea más continua y por ende, fructífera. Para ello se propone a los padres la realización de talleres que les permitan ejercitar y actualizar sus conocimientos a partir de actividades como: lectura de textos recreativos e instrumentales, utilización de diccionario, confección de cuadros, resúmenes y síntesis, redacción de cartas, solicitudes, notas, curriculum, etc.

El proyecto se desarrolla durante todo el Ciclo Lectivo 2000, y se ocupa en la Primera Etapa de estrategias de lectura y actividades afines a la lecto – escritura; y en la Segunda Etapa, de práctica de ortografía y caligrafía.

Todas las actividades realizadas con los alumnos se llevan a cabo en horario escolar; las desarrolladas con los padres, en el Taller denominado "El saber no ocupa lugar", en los meses de Septiembre y Octubre, con encuentros semanales de una hora reloj, fuera del horario escolar y con los mismos docentes de Lengua del C.B.U.

Los resultados de esta experiencia han sido los siguientes: mayor acercamiento de los padres a la institución; extensión de la tarea escolar al hogar; integración y colaboración padre-docente (relación que favorece la adquisición de conceptos por parte del alumno); mejoramiento de los alumnos en redacción, comprensión y expresión lectora; toma de conciencia de la importancia de la ortografía y caligrafía en la presentación de los trabajos de clase.

Para próximos años se prevé continuar con la propuesta, ampliando la convocatoria a todos los padres del C.B.U. y abriendo, en lo posible, el abanico de temas a (por) tratar, atendiendo a la solicitud de los padres de que se les brinde charlas de especialistas en temas de salud, familia, economía familiar, derechos del consumidor, etc.

Institución: IPEM N° 16

Dirección: Calle 3 esquina Salta (Tabacué y Cauque) – Barrio Villa Cornú –
(5147) Córdoba – Teléfono 03543 – 429888

Docentes Responsables: Profesores Raúl Úngaro, Elisabet Faggian, Roxana Kaek y Julieta Mazzara;
Preceptores: Ana De La Rosa y José Alvarelllos.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA:

“HACIA LA CALIDAD EDUCATIVA, EVITANDO EL FRACASO ESCOLAR”

Resulta relevante el Proyecto del **IPEM N° 166 “Capitán Gabriel del Valle”** de la localidad de El Tío, Departamento San Justo, denominado **“Hacia la calidad educativa, evitando el fracaso escolar”**, que se propone disminuir los índices de repitencia y deserción e integrar a los alumnos con problemas de aprendizaje, promoviendo el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

Los relevamientos solicitados por PAICOR y el Programa Nacional de Becas Estudiantiles, revelaron importantes problemas socioeconómicos, y éstos pudieron ser vinculados con los índices de repitencia, deserción y dificultades en el desarrollo cognitivo. Este proyecto parte, entonces, del reconocimiento de la necesidad de acciones por parte del docente para mejorar la capacidad de retención de la institución.

Las acciones realizadas por un grupo de docentes del IPEM 166 fueron variadas:

- elaboración de una estadística con diversos datos: cantidad e identidad de alumnos que deben rendir exámenes, cantidad y nombres de asignaturas que adeudan;
- investigación acerca de las razones por las que los alumnos no se presentan a examen;
- relevamiento de los criterios de evaluación y promoción, y de situaciones de exámenes de las diferentes asignaturas, a través de un cuestionario acercado a cada docente, y con la intención de contar con lineamientos comunes en el momento de evaluar;
- apoyo a los alumnos en la preparación de sus exámenes a través de “Consejos para un buen examen” (folleto institucional) en el que se les explican cuestiones administrativas;
- se rescata como actividad diaria en todas las asignaturas la exposición oral y se realizan simulacros de exámenes en los cursos del C.B.U.

El proyecto se realizó durante el horario escolar, con visitas de 10 minutos a todos los cursos, una vez por semana, variando los horarios para no interrumpir siempre las mismas asignaturas. Los meses escogidos fueron mayo, junio, octubre y noviembre.-

Los primeros resultados obtenidos (año 2000) se califican como positivos, ya que disminuyó un 15% el total de alumnos que reprobó asignaturas, con respecto al año anterior al desarrollo del Proyecto (1999).

Institución: IPEM N° 166 “CAPITÁN GABRIEL DEL VALLE”

Dirección: Capitán Gabriel del Valle N° 152 – (2432) El Tío – Teléfono 03576 - 491391

Docentes Participantes: Profesores María Esther Cagnolo, Jacqueline Gómez, Laura Sampedro y Liliana Parmigiani.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA:

“PERMANENCIA EN LA ESCUELA: UNA FORMA DE EVITAR LA EXCLUSIÓN SOCIAL”. SUBPROYECTO “LA CALIDAD EDUCATIVA COMO SUSTENTO DE LA RETENCIÓN ESCOLAR”

El **IPEM N°141 “Dr. Dalmacio Vélez Sársfield” de Huinca Renancó** llevó adelante el Proyecto denominado “Permanencia en la Escuela: una forma de evitar la exclusión social”- Subproyecto “**La calidad educativa como sustento de la retención escolar**”, que, partiendo del conocimiento del entorno familiar, se plantea el propósito de elevar niveles de logro en Matemática, Lengua e Inglés y contribuir a la equidad desde la integración sin discriminación.

Se parte de un diagnóstico que permite aislar las dificultades en el aprendizaje de las asignaturas involucradas en el Proyecto.

Se organizan, ejecutan y evalúan diversas actividades:

- entrevistas con padres y alumnos;
- Taller sobre Convivencia (evaluación de la expectativa escolar de los alumnos de 1°Año);
- Taller sobre Límites, con padres de 1° y 2°Año;
- Talleres con personal especializado destinados a docentes (capacitación y orientación);
- Taller de Resolución de Problemas;

Clases de Apoyo (optativas) en horario de contraturno en Matemática, en Inglés y en Lengua;

Taller de Escritura y Comprensión Lectora.

Se realiza el seguimiento de los Talleres, detallando porcentajes de asistencia, resultados esperados, aspectos positivos, calificaciones obtenidas y “aspectos a mejorar para el próximo año”, poniendo en evidencia una evaluación realizada con la intención de mejorar los procesos.

Los resultados obtenidos se califican como positivos al disminuir los niveles de deserción a partir de un mejor rendimiento académico, basado en un apoyo específico.

Institución: IPEM N° 141 “DR. DALMACIO VÉLEZ SÁRSFIELD”

Dirección: Güemes y Juramento – (6270) Huinca Renancó – Teléfono 02336 – 442155

Docentes Participantes: Profesores: Nancy Alamino, María Susana Álvarez, Verónica Arroyo, Susana Cerutti, Ana Piratto, Nora Véliz y Miriam Voltarel.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA:

“CONOCIÉNDONOS”

El IPEM N°138 “Jerónimo Luis de Cabrera” de la ciudad de Córdoba, desarrolló un Proyecto denominado “Conociéndonos”, con la intención de favorecer la inserción del alumno en el nivel medio, considerando los aspectos conceptual y socio – afectivo.

Parten de un diagnóstico de la situación de los ingresantes y del sistema. Los objetivos explicitan la necesidad de arribar a acuerdos en el equipo docente (criterios, contenidos, códigos, metodología) y promover la interacción del alumno con pares y adultos, como mecanismo para favorecer la inserción buscada.

El proyecto implica la ejecución de las siguientes actividades:

- al comenzar el Ciclo Lectivo, el Gabinete Psicopedagógico se reúne con los padres de los ingresantes para informar y recabar información (llenado de fichas);
- se organizan grupos de 25 a 30 alumnos, y se propone un mes de clases con actividades diarias en los dos primeros módulos de cada turno: el primer módulo, alternadamente Lengua (los textos y la comunicación, comprensión lectora, lectura exploratoria y analítica, códigos, textos ficcionales y no ficcionales) y Matemática (resolver problemas aplicando sistema de numeración, operaciones con naturales; divisibilidad, SIMELA, ángulos, polígonos, perímetros y superficies; comprensión lectora en matemática) y en el segundo, las actividades planificadas por Educación Física (espacio y tiempo; adecuación al movimiento; grupo y equipo; juego reglado).
- Con la orientación del Gabinete se evalúa la marcha del proceso y se realizan los ajustes necesarios.
- Finalmente, se reorganizan los grupos áulicos que permanecen estables a lo largo del año.

En 1999, el proyecto se desarrolló dos semanas antes del inicio del ciclo lectivo. Se detectaron diferencias en el rendimiento del grupo de ingresantes que intervino en el proyecto, respecto de los que se incorporaron en el mes de marzo (matrícula posterior) y no pudieron hacerlo. Por lo tanto, en el ciclo lectivo 2000 se implementó a partir del inicio de clases.

La evaluación fue permanente, de proceso y de rendimiento, lo que puso en evidencia resultados positivos al disminuir los índices de repitencia 8 puntos (20% en 1998, 12% en 1999) y los de deserción, 4 puntos (9% en 1998, 5% en 1999).

Institución: IPEM N° 138 “JERÓNIMO LUIS DE CABRERA”

Dirección: Santa Rosa N° 650 – (5000) Córdoba – Teléfono 0351 – 4332361 / 4332370

Docentes Participantes: Gabinetista María Eva Cettolo, Prosecretaria Susana Pérez; Profesores: Sonia Lizarriturri, María Isabel Marucci, Susana Oliveira, Mercedes Pasquali, Rodrigo Peralta, Carlos Picari y María Cristina Sosa.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA:

“MEJORAR LA RETENCIÓN EN EL IPEM N°210”

El IPEM N°210 “Ing. Víctor Des Rotours” de Zona Rural de Almafuerite, a partir del Proyecto titulado “Mejorar la retención en el IPEM N°210”, pretende no sólo reducir el riesgo de fracaso sino que sus alumnos tengan en la institución una experiencia formativa relevante en un clima de reconocimiento y apoyo, para lo cual aspira a “construir una propuesta pedagógica e institucional comprometida con la retención”.

Se trata de un Proyecto asumido por la comunidad educativa en su totalidad: directivo, regente, docentes, alumnos (del C.B.U., destinatarios; del C.E., voluntarios), padres, personal de cocina y limpieza.

Parte de un diagnóstico muy claro y plantea variadas actividades, por ejemplo:

- elaboración de una Hoja Calendario (cada docente hace anotar las tareas en el casillero correspondiente y los padres cooperan leyéndolas y apoyando a sus hijos);
- aplicación de técnicas de estudio (Proyecto Interdisciplinario “Aprendiendo a comprender textos”);
- adecuación de ambientes para el estudio (adecuación del comedor como sala de estudio, mejorando la iluminación y calefacción);
- propuestas extraescolares de recreación (caminatas al lago);
- constitución de una cooperativa escolar (con objetivos educativos y económicos);
- formación de un Cuerpo de Tutores (profesores, preceptores, alumnos voluntarios de 4°, 5° y 6°Año y padres, para el seguimiento individualizado de los alumnos);
- control de la asistencia de los alumnos (principalmente los días lunes controlar el arribo a la Terminal de la Ciudad, informar las inasistencias a los padres, convocarlos en caso de inasistencias reiteradas, etc.).

Se evalúan los resultados como “altamente positivos” no sólo por lograr un menor índice de deserción, sino por el hecho de intentar hacerlo desde la creación de un clima de reconocimiento y contención.

Institución: IPEM N°210 “ING. VÍCTOR DES ROTOURS”

Dirección: Zona Rural Almafuerite – (5854) Almafuerite – Teléfono 03571 - 15684440

Docentes Participantes: Directivo: Elvira Bazán; profesores: Alicia Donatucci, Clara Fanesi y Estela Pereyra.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA:

“APRENDIENDO A ESTUDIAR”

El proyecto “**Aprendiendo a estudiar**” del **IPEM N° 189 “Dr. Juan M. Garro”** de la ciudad de **Córdoba** tiene el propósito de crear un espacio institucional donde los alumnos tengan la posibilidad de reflexionar acerca de sus propias competencias para aprender, de sus limitaciones y habilidades para resolver situaciones de aprendizaje.

El Proyecto se presenta como transversal, a ser desarrollado en todas las asignaturas de 1° Año. Existe un tiempo institucional de trabajo (en cada asignatura realizan actividades que les permiten desarrollar competencias para pautar su propio plan de trabajo escolar, proponerse objetivos y conocer y aplicar diferentes maneras de buscar, organizar y comunicar la información), y otro extraescolar (dos horas semanales) – de carácter optativo -, donde los alumnos expresan sus temores, preocupaciones y expectativas respecto de la actividad escolar, a la vez que integran y refuerzan contenidos actitudinales y procedimentales desarrollados en las distintas asignaturas.

Asimismo se convoca a los padres de los alumnos de Primer Año a una serie de reuniones que se proponen reflexionar en la búsqueda de estrategias para acompañar a sus hijos a superar las dificultades esperables al inicio de una nueva etapa escolar. En estas reuniones se toma conocimiento de que en muchas ocasiones la deserción está vinculada más a cuestiones afectivas que cognitivas.

El proyecto “Aprendiendo a estudiar” forma parte de un conjunto de estrategias institucionales que se implementan en el C.B.U. con el propósito de lograr la retención. A través de ellas se ha disminuido significativamente el fracaso escolar.

Institución: IPEM N° 189 “DR. JUAN M. GARRO”

Dirección: Avenida Las Malvinas Km. 5 – (5012) Córdoba – Teléfono 0351 - 155130828

Docentes Participantes: Profesora Analía Corti y todos los docentes del C.B.U.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA:

“EN MEDIO... DE LOS MEDIOS”

El proyecto denominado **“En medio... de los Medios”** del **IPEM N° 72 “Juventud Unida”** de la localidad de **Oliva**, consiste en la utilización de un Taller de radio FM, televisión y diseño gráfico, en el que trabajan interdisciplinariamente asignaturas de la Formación Especializada y la Práctica Especializada (Especialidad: Arte – “Diseño y Comunicación”), para que los alumnos realicen programas de los distintos géneros, a fin de favorecer la comunicación, buena expresión y elaboración de guiones radiales, televisivos y gráficos, en los que se tienen presentes las temáticas mundiales, nacionales, provinciales y regionales, en los ámbitos sociales, recreativos y culturales.

A través del proyecto, se establecen vínculos con otras instituciones educativas y la comunidad toda, a partir de emisiones radiales (de 07:00 a 22 horas) y televisivas, que los involucran. Las actividades – desarrolladas gran parte en horas extraclase- son realizadas por los alumnos, como locutores, operadores o guionistas, encargados de escenografía, iluminación y sonido. De este modo, el proyecto permite la adquisición de conocimientos teórico – prácticos propios del ámbito de la comunicación de masas, sin descuidar la articulación con las asignaturas de los otros Campos de Formación del Ciclo de Especialización.

Se valora, más allá de las competencias específicas alcanzadas, la autonomía y la responsabilidad con la que se manejan los alumnos involucrados en el proyecto. Se trata de actitudes y valores promovidos desde el equipo directivo y docente que, habiendo brindado los conocimientos necesarios, asumen la función de guías orientadores y no meros controladores de las acciones. Asimismo, la Institución, en una actitud de apertura, se manifiesta capaz de negociar ante los problemas surgidos (por oposición de radios locales - al funcionar mejor comercialmente la radio de la escuela – se negocia con la Municipalidad el uso de su frecuencia), en pro de una mejor marcha del Proyecto y de mejores vínculos interinstitucionales, que benefician a todos sus actores.

Institución: IPEM N° 72 “JUVENTUD UNIDA”

Dirección: Belgrano y Pueyrredón – (5980) Oliva – Teléfono 03532 - 428924

Docentes Participantes: Profesores Jorge Fontana, Guillermo Bolatti, Magdalena Bussone, Gabriela Fontana, José Alberto Juárez y Ana María Astegiano.

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA:

“PRÁCTICA DE ENSEÑANZA EN ESCUELAS MUNICIPALES: FORMACIÓN DE COROS ESCOLARES”

El **IPEM N°36 “Domingo Zipoli”** de la ciudad de **Córdoba** propone el proyecto denominado **“Práctica de Enseñanza en Escuelas Municipales: Formación de Coros Escolares”**. Este proyecto tiene la intención de introducir a los niños en el arte a través del canto coral, y que los alumnos de la Especialidad Arte: “Preparación de Coro” tengan contacto con la realidad que encontrarán al egresar. Por ello el Proyecto promueve la creación de Coros de niños en las Escuelas dependientes de la Municipalidad de Córdoba, dirigidos por los alumnos que cursan la asignatura Práctica y Dirección Coral.

Los Practicantes asisten a las escuelas escogidas, realizan la selección correspondiente entre los niños que cursan de 3° a 6°Año de la E.G.B. y proceden a su capacitación, que culmina con una audición pública en los C.P.C. más cercanos a la escuela.

El Proyecto permite llevar a la práctica los contenidos aprendidos, y hacerlo en el contexto real.

Implica un doble beneficio: para los alumnos – practicantes, por un lado, y para las escuelas donde se realizan las prácticas, por otro, ya que éstas no cuentan con la asignatura Música dentro de su estructura curricular y, dada la condición socio-económica de los niños que asisten a ellas, tienen escasas posibilidades de acceder a otro nivel de formación artístico – cultural.

El buen desarrollo del Proyecto implica estrechar vínculos con numerosas instituciones y personas: desde la Dirección de Educación de la Municipalidad de Córdoba hasta cada uno de los directivos de las escuelas municipales involucradas en el Proyecto. Cada uno de ellos con una responsabilidad bien definida: coordinación y supervisión, y seguimiento de las prácticas, respectivamente.

Institución: IPEM N° 36 “DOMINGO ZÍPOLI”

Dirección: Maestro Marcelo López S/N – Ciudad Universitaria –
(5016) Córdoba – Teléfono 0351 - 4334539

Docentes Participantes: Profesores Delia Brunner y Gustavo Báez;
directivos Miguel Bruno y María del Carmen Degano.

Dispositivos para la acción

Se transcribe a continuación una experiencia de trabajo implementada en México. Este proyecto parte de una propuesta educativa denominada la Quinta Dimensión, que pretende crear espacios de interacción y comunicación entre los diversos miembros de una comunidad de aprendizaje, con fines de investigación básica y aplicada. Para esto, se relaciona a la Universidad con la comunidad local y centros educativos, buscando analizar y promover el aprendizaje y desarrollo de todos los participantes en diversos ámbitos: cultural, social, emocional, cognoscitivo y psicolingüístico.

Desde su creación, la propuesta de la Quinta Dimensión se ha expandido rápidamente, y ha sido adoptada y adaptada por muchas universidades e instituciones educativas y comunidades a través de California y otras ciudades en los Estados Unidos. De manera más reciente, programas afines a esta propuesta también se han extendido en otros países del mundo, incluyendo Suecia, Dinamarca, Australia, Rusia, España y México. Los resultados obtenidos hasta ahora han sido en general altamente satisfactorios, y se han logrado efectos positivos significativos sobre el desarrollo intelectual y social de los participantes, además de ganancias académicas en los educandos en áreas como la lectoescritura y las matemáticas (Blanton et al., 1996).

Sin embargo, es importante resaltar que cada cultura, comunidad e institución, crean una versión propia de la propuesta, adaptándola flexiblemente a su situación local y contexto sociocultural, así como a las necesidades de la comunidad en la que está inmerso el programa. **El siguiente texto está centrado en la experiencia acontecida en México, y de la misma se sugiere rescatar aquellas estrategias que se constituyan en ejemplos de acciones posibles en nuestro contexto.**

CREANDO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN ESCUELAS PRIMARIAS DE MÉXICO

Una comunidad de aprendizaje está formada por diversos miembros que pueden incluir a alumnos, maestros, directivos, padres de familia y académicos, quienes se involucran cotidianamente en actividades socioculturales a través de diversos artefactos tales como el lenguaje, los libros, los materiales educativos y las computadoras, para construir el conocimiento y re-crear la cultura de manera conjunta.

Históricamente, la teoría sociocultural se ha interesado por entender la dinámica de los procesos sociales, cognoscitivos y psicolingüísticos que se dan al interior de diversas comunidades de aprendizaje. Dicha teoría se ha aplicado además en el diseño de escenarios y programas educativos que permiten el óptimo funcionamiento de sus sistemas de actividad. Dentro de estos programas se encuentra la propuesta educativa denominada la Quinta Dimensión, generada en los años ochenta por el Laboratorio de Cognición Humana Comparativa (LCHC) de la Universidad de California, en San Diego, dirigido por el Dr. Michael Cole (Cole, 1996; LCHC, 1994; Nicolopoulou y Cole, 1993). Los programas de la Quinta Dimensión pretenden crear espacios de interacción y comunicación entre los diversos miembros de una comunidad de aprendizaje con fines de investigación básica y aplicada. Para esto, se relaciona a la Universidad con la comunidad local y centros educativos, buscando analizar y promover el aprendizaje y desarrollo de todos los participantes en diversos ámbitos: cultural, social, emocional, cognoscitivo y psicolingüístico.

En la ciudad de México, en el Laboratorio de Cognición y Comunicación (LCC)¹ de la Facultad de Psicología de la UNAM, se ha creado una versión particular de la propuesta de la Quinta Dimensión, vinculándola directamente al funcionamiento dentro de la escuela primaria y que se denomina Proyecto CACSC (Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento).

La propuesta educativa se inserta principalmente dentro de una perspectiva sociocultural, influenciadas por las ideas seminales de Vygotski (Vygotski, 1962; 1978), y por diversos desarrollos más recientes inspirados en sus propuestas originales (por ejemplo, Brown y Reeve, 1987; Bruner, 1984; Cole, 1985, 1992, 1996; Coll, 1990 a y b; Edwards y Mercer, 1987; Lave, 1991; Mercer, 1995; Rogoff, 1990; Rogoff y Lave, 1984; Wertsch, 1985, a y b; 1991). Al mismo tiempo, cuentan con experiencias previas en el campo que incluyen la aplicación de procedimientos educativos derivados de la Teoría Sociocultural y que han sido probados en diversas poblaciones de educandos de escuelas públicas y privadas desde hace más de diez años. Los estudios aplicados en general han arrojado efectos altamente positivos sobre varios aspectos del desarrollo

cognoscitivo, psicolingüístico y el aprendizaje en diversas áreas, incluyendo la autorregulación para la solución de problemas y la alfabetización funcional (Peón, 1992; Rojas-Drummond, Dabrowsky y Gómez, 1996; Rojas-Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán, 1998; Rojas-Drummond, Peña, Peón, Rizo y Alatorre, 1992). Además de las influencias de las propuestas de tipo la Quinta Dimensión, el programa se ha inspirado en otros desarrollos educativos afines a la corriente sociocultural. Entre ellos están: a) algunas aportaciones del currículum de High-Scope, incluyendo el arreglo del salón de clases y el ciclo básico de planeación-trabajo-recuerdo; b) el trabajo por proyectos del currículum inglés; c) el enfoque balanceado para la alfabetización funcional que integra la propuesta de Lenguaje Total y la promoción de estrategias discursivas; c) las propuestas de aprendizaje cooperativo o "Enseñanza recíproca" (Brown y Palincsar, 1989) y d) las propuestas de promoción de la construcción guiada del conocimiento y el habla exploratoria derivadas de los trabajos de la Universidad Abierta de Inglaterra (Mercer, 1995).

Descripción genérica del programa

Desde un punto de vista social, el Proyecto CACSC es una propuesta orientada a la construcción de escenarios educativos innovadores dentro de la escuela, mediante la participación de tres grandes agentes sociales que conforman una comunidad de aprendizaje: la universidad (a través de académicos y estudiantes universitarios), la escuela primaria (incluyendo alumnos, maestros y directivos), y la comunidad local (incluyendo a padres de familia y otros miembros). Cada uno de estos agentes aporta elementos valiosos al programa, que contribuyen a que éste sea sustentable a largo plazo. Por ejemplo, la universidad aporta recursos humanos, y en su caso contribuye a recaudar apoyo financiero de diversas instituciones; la escuela primaria aporta la participación de alumnos, maestros y directivos, así como espacios y ciertos recursos materiales; y la comunidad educativa local aporta recursos humanos y materiales y la participación de padres de familia, entre otros miembros. De la misma forma, se pretende que cada uno de estos participantes reciba beneficios a cambio. Por ejemplo, la universidad cuenta con escenarios propicios para la investigación, además de espacios para la formación de nuevos cuadros profesionales y de investigación; la escuela primaria obtiene recursos humanos y materiales, además de apoyo al mejoramiento de la práctica docente y al enriquecimiento del desarrollo y aprendizaje de sus educandos y, por último, la comunidad recibe el beneficio potencial de una mejor educación para sus miembros.

Desde un punto de vista académico, el Proyecto CACSC persigue de manera central desarrollar habilidades socio-afectivas, cognoscitivas y psicolingüísticas en educandos de primaria, a través de su participación activa en comunidades de práctica y tutelaje, cuyos miembros realizan diversas actividades enmarcadas en un ambiente lúdico y funcional.

Dicho programa ofrece una amplitud de oportunidades cotidianas para la interacción social, la comunicación oral y escrita y la práctica en la solución de problemas de diversa índole. Además, se

propicia la participación guiada entre expertos y novatos y la mediación de sus actividades por diversos artefactos culturales, incluyendo herramientas y signos. La propuesta pretende balancear actividades que los niños diseñen y en las que elijan involucrarse voluntariamente, con aquellas actividades propuestas por los adultos que persiguen el logro de ciertos objetivos de desarrollo y aprendizaje. Los procesos que se promueven en los educandos están centrados en habilidades generales de interacción, colaboración y solución de problemas, así como en habilidades específicas en los usos funcionales de la lengua oral y escrita, incluyendo la comprensión y producción de diversos tipos de textos y la solución de problemas en dominios particulares.

En el contexto antes descrito, el Proyecto CACSC persigue, a largo plazo:

1. Dar cuenta de los procesos de interacción y discurso mediante los cuales diversos miembros de una comunidad de aprendizaje construyen conjuntamente y se apropian de una serie de conocimientos culturales.
2. Evaluar empíricamente una versión escolarizada de las propuestas educativas del tipo la Quinta Dimensión, dentro de escuelas oficiales de primaria en México.

Desarrollar en los participantes diversos procesos culturales, sociales, cognoscitivos y psicolingüísticos relevantes en su desempeño como miembros de una comunidad tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

Proveer de experiencias a estudiantes universitarios para desarrollar habilidades de investigación básica y aplicada, así como para obtener una formación práctica en el campo profesional, y

Contribuir a mejorar la calidad de la práctica educativa en escuelas primarias en México a través del diseño, aplicación y evaluación de procedimientos educativos acordes con las propuestas curriculares vigentes, así como a través del apoyo a la formación docente y profesional en la práctica.

Formas de funcionamiento del programa

El escenario tiene un arreglo que consta de varios módulos octagonales con mesas y sillas. Los niños se distribuyen en equipos y trabajan junto con su maestro(a) y otros adultos (académicos y estudiantes universitarios, miembros de la comunidad local, etc.) durante varias sesiones semanales en cada área de manera simultánea o rotativa, realizando las actividades propias de cada área. Las áreas que operan actualmente son: solución de problemas, comunicación, texto literario y texto expositivo.

Artefactos

Entre los artefactos que median las actividades están:

a) Herramientas

- Computadoras: la computadora juega un papel importante como herramienta para apoyar las actividades y promover la interacción entre los diversos miembros de la comunidad de aprendizaje. Las computadoras son utilizadas para procesar los textos que los niños generan, o para jugar algunos juegos de solución de problemas, realizar búsquedas en enciclopedias electrónicas, diseñar ilustraciones, imprimir los productos que los niños realizan cotidianamente, etc.
- Máquinas de escribir: se utilizan para que los niños escriban algunos textos, como sus boletines, cuentos y fichas de trabajo.

b) Portadores de texto

- Biblioteca: Se cuenta con una biblioteca que incluye un área de lectura recreativa. En ésta los niños tienen libre acceso a una gran diversidad de portadores de texto para la realización de múltiples actividades de alfabetización funcional. Entre ellos se encuentran:
- Enciclopedias: se utilizan para que los niños hagan investigación documental, consultando información en libros o en línea utilizando CD ROM's, y realizando fichas de trabajo.
- Textos literarios: se encuentran disponibles diversos tipos de literatura para que los niños lean y se familiaricen con las estructuras y estilos de los diversos géneros literarios, incluyendo de manera central el narrativo. Dentro de los libros se incluyen los realizados por los propios niños dentro y fuera del proyecto.
- Periódicos: se cuenta con diversas publicaciones como periódicos, revistas, boletines e instructivos, que se utilizan para que los niños identifiquen el estilo de redacción periodística e informativa, así como las secciones que los conforman, para poder generar ellos mismos un boletín informativo, entre otros textos de este género. Este boletín puede contener noticias tanto de interés nacional e internacional, como acontecimientos internos al escenario de la Quinta Dimensión o de la escuela primaria o comunidad en donde los niños viven.

c) Materiales de apoyo

- Laberintos: son la representación simbólica del progreso y de la distribución de actividades en las cuatro regiones o áreas: Solución de problemas, Comunicación, Texto literario y Texto expositivo.
- Juegos de mesa: se utilizan para que los niños aprendan a resolver problemas enfrentándose a situaciones de tipo social, lógico-matemático, viso-espacial, etcétera.

- Juegos de rol: se utilizan para involucrar al niño en situaciones imaginarias de acción y solución de problemas mediante la administración de recursos y la selección de herramientas apropiadas a cada situación. Esta estrategia se utiliza para que los niños se apropien de procedimientos de solución de problemas, tanto en forma declarativa como de procesos.
- Tarjetas de aventura: se usan como organizadores y guías de apoyo a las actividades en cada área; conjuntan las reglas del juego, diversión (contexto mágico), y un contexto instruccional con sugerencias de cómo realizar algunas de las actividades.
- Pasaportes: son cuadernillos en donde cada niño lleva un registro de las actividades que ha realizado en su paso por las diferentes áreas, así como su progreso, los productos generados y sus reacciones en cada fase.
- Libros de pistas e instructivos: consiste en la recopilación de las experiencias que han tenido los participantes con los diferentes juegos y actividades, y en donde se describe la forma en la que se resolvieron diversos problemas, así como algunas sugerencias para enfrentarse a los mismos.

d) Elementos lúdico-mágicos: herramienta motivacional central por medio de la cual involucramos al niño inicialmente en las actividades dentro del escenario.

- Habitantes: es la representación de todos los participantes en Dorquidim:
- Ístari: representa una entidad virtual conformada de hecho por los investigadores (académicos y estudiantes universitarios) con el fin de desplazar algunos aspectos de la autoridad de los adultos y permitir que niños y adultos puedan participar en las actividades en un ambiente lúdico y cooperativo.
- Asistentes de Ístari: son los investigadores, maestros y otros adultos.
- Aventureros: todos los niños.

Función del mundo mágico de Dorquidim y su relación con el programa académico.

A cada área de Dorquidim corresponde un laberinto que representa la trayectoria por la que transita el niño durante su proceso de apropiación de conocimientos y habilidades. Los laberintos están plasmados en una maqueta tridimensional que lustra visualmente el mundo de Dorquidim y el recorrido que los niños siguen en su paso por cada laberinto. Esta maqueta sirve para introducir la metáfora mágica, que es uno de nuestros elementos motivadores centrales. En ella se plantea que Dorquidim es un país de la Quinta Dimensión al que sólo se puede tener acceso por nuestra imaginación o por vía Internet. Ístari, el Ser Supremo de la Orden de Hechicería de la Quinta Dimensión, nos envió un día un extraño mensaje por e-mail. En él nos pide la ayuda de los niños y todos los miembros de la comunidad para salvar a su país del avance de La Nada, que se nutre de la ignorancia de los habitantes de Dorquidim. Así, cada una de las cuatro regiones del mundo de

Dorquidim representa un tipo de saber cultural que los participantes tendremos que reconstruir a lo largo de nuestro paso por el laberinto correspondiente, hasta, gradualmente, recorrerlos todos y apoyar a Ístari en su misión. Los cuatro laberintos están a su vez estrechamente vinculados a las áreas de conocimiento de interés: solución de problemas, comunicación, texto literario y texto expositivo.

El laberinto de Ost-Belegroth

Consiste en un laberinto subterráneo en donde los antiguos aspirantes a aventureros de Dorquidim se enfrentaban a diversos retos para volverse expertos en la aplicación y descubrimiento de estrategias de solución de problemas. El paisaje de Ost-Belegroth está compuesto por grandes peñascos de formas hexagonales que tienen por debajo los diferentes cuartos de reto del laberinto. Dicho laberinto corresponde al área de solución de problemas. En ella se utilizan juegos de mesa y de computadora, así como juegos de rol, tarjetas de actividad y pasaportes. El reto es convertirse en experto en solución de problemas a través de juegos y situaciones imaginarias. Las actividades son guiadas por los adultos apoyándose en las tarjetas de actividad. Los logros son registrados cotidianamente en los pasaportes y eventualmente en instructivos.

La ciudad de las comunicaciones Gilangaril

Esta ciudad era la encargada de transmitir el conocimiento y la información mediante la gran torre de telecomunicaciones. A raíz del avance de La Nada, la ciudad fue destruida y sus habitantes huyeron. Para reconstruirla los aventureros tienen que realizar diversas actividades que permitan reestablecer las comunicaciones. Esta ciudad corresponde al área del texto comunicativo. En ella se utilizan periódicos, folletos y revistas, además de tarjetas guía para fomentar la comunicación mediante la lectura y creación de un boletín, folletos, páginas Web para Internet, etc. Al mismo tiempo, se espera que en fechas próximas todos los participantes se puedan comunicar por la red con otros miembros de comunidades de aprendizaje del tipo la Quinta Dimensión en México y otros países.

El río fantástico Kuivie Fallas

Las aventuras a lo largo del recorrido por este laberinto tienen la función de reconstruir el mundo literario que se ha perdido en Dorquidim a raíz del avance de La Nada. Por ello los participantes debemos crear un libro de textos literarios para Litenia, un ser que atesora toda la literatura de Dorquidim. Este laberinto corresponde al área del texto literario. Aquí los niños utilizan un mapa de Dorquidim, un cofre del tesoro, rompecabezas, libros de cuentos y otro tipo de textos literarios y cuentos escritos por otros niños. El reto consiste en rescatar la cultura literaria leyendo y creando nuestros propios textos para formar nuevos libros, así como crear y representar obras de teatro.

La ciudad amurallada Minas Turquentar

En esta ciudad se refugian seis sabios que de manera secreta hacen investigaciones en el interior de un castillo y dictan conferencias en las torres que dan hacia el exterior de la muralla. Son los depositarios de los grandes saberes de Dorquidim y tratan de reconstruir el conocimiento mediante sus investigaciones y conferencias para vencer el avance de La Nada. Este laberinto corresponde al área del texto expositivo. En ella se utilizan libros guía como "El libro de los sabios" y "El libro de los aventureros", además de textos académicos diversos, incluyendo materiales escritos y computacionales como revistas, libros y enciclopedias presentadas en CD-ROM y otros textos a través de búsquedas en la red. La misión es apoyar a los sabios a detener el avance de La Nada por medio del rescate del conocimiento y la cultura, elaborando conferencias y carteles, y ayudando a los sabios a recrear y difundir dicho conocimiento.

Los productos de los niños son expuestos al resto de la comunidad mediante el uso de pizarras y corchos dentro del escenario o el salón de clases, además de foros más amplios como ferias culturales. Por otra parte, se promueve la correspondencia escrita cotidiana con Ístari, a través del uso de cuatro buzones para que los niños depositen sus cartas dependiendo del área en la que se encuentren. Dichas cartas son contestadas regularmente por el equipo de investigadores para fomentar la comunicación y reflexión de los niños sobre sus actividades, su progreso y sus dificultades en su recorrido por los diferentes laberintos. Además, con la conexión de la red, se busca fomentar la comunicación para que los participantes de nuestra comunidad de aprendizaje intercambiemos experiencias y productos con otros participantes de proyectos afines dentro y fuera del país.

Estrategias de intervención

Dentro de las estrategias de intervención utilizadas por investigadores, maestros y otros participantes en el Proyecto CACSC se encuentran:

- a) **Motivación para el aprendizaje:** se maneja mediante la metáfora del mundo mágico y los diversos artefactos, procedimientos y proyectos funcionales.
- b) **Tutelaje cognoscitivo:** funciona mediante el modelaje, el andamiaje y la interacción entre expertos y novatos para la creación de Zonas de Desarrollo Próximo que promueven la autorregulación.
- c) **Aprendizaje cooperativo:** se basa en el enfoque socioinstruccional de colaboración en equipos para realizar actividades de aprendizaje. Se promueve el desarrollo de estrategias generales de interacción y solución de problemas específicos para la

participación competente en actividades de diferentes dominios, y de manera preponderante de tipo psicolingüístico (lengua oral y escrita).

Construcción social del conocimiento: se promueve la interacción y discurso socio-constructivos entre todos los participantes a través del uso de diálogos socráticos y habla exploratoria.

Reflexión metacognoscitiva: se enfatiza que los participantes reflexionen oralmente y por escrito sobre sus actividades, su progreso y sus dificultades, para apoyar el desarrollo de la autorregulación.

Programas complementarios de apoyo a docentes, profesionistas y padres

Dentro del programa se busca que los docentes participen de manera activa y asistan regularmente al escenario apoyando las actividades de los educandos a lo largo de su progreso por cada laberinto. A la vez, se cuenta con un programa de apoyo docente para que los maestros puedan enriquecer su práctica cotidiana en el aula con herramientas del programa. El programa de intervención incluye una aproximación participativa y co-constructiva con el maestro como miembro activo de la comunidad de aprendizaje. Se busca tomar decisiones de manera conjunta y encontrar cierta congruencia entre las prácticas realizadas en el escenario y en el aula. El apoyo docente se da con base en la participación activa del maestro en el escenario, además de la planeación conjunta de actividades a realizar en el aula y la retroalimentación que recibe el docente con respecto a su práctica cotidiana. Con esto se busca que el docente pueda enriquecer su práctica para beneficio de la comunidad de aprendizaje y los educandos.

Paralelamente, con el programa de apoyo docente se inicia un programa de formación de nuevos profesionistas que se incorporan al proyecto, además de un programa de colaboración con padres y otros miembros de la comunidad.

Se revisa frecuentemente el programa educativo con los siguientes propósitos:

- Ampliar el uso de las computadoras a diversas actividades de solución de problemas, alfabetización funcional y comunicación, incluyendo la comunicación por red y el diseño por parte de los niños de páginas-Web.
- Refinar los contenidos, materiales, actividades y ritmos-tiempos de estancia en cada laberinto. Dichos cambios están orientados a: 1. ampliar la cobertura de habilidades promovidas en cada uno y darles mayor coherencia y posibilidades de apropiación de las mismas; 2. incrementar la gama de opciones y alcance de las actividades y proyectos que los educandos pueden elegir en cada laberinto; y 3. adecuar mejor el mundo mágico y el

nivel de complejidad de las actividades involucradas en cada laberinto para los diversos grados de desarrollo de los educandos, creando como resultado diferentes versiones del programa para adecuarse a cada grado escolar. Ampliar la participación activa de todos los miembros que componen la comunidad de aprendizaje, incluyendo a diversos académicos y estudiantes de la universidad y a otros docentes y directivos de las instituciones educativas directamente e indirectamente involucradas en el programa. Además, se busca involucrar a los padres y a otros miembros de la comunidad de manera más integral, para extender los posibles beneficios del programa al ámbito extra-escolar.

En conclusión, el proyecto educativo CACSC busca promover la creación de nuevos espacios en escuelas primarias en México que ofrezcan una gama amplia de posibilidades para la interacción entre diversos miembros de la comunidad educativa. En estos espacios se articulan diversas actividades de participación guiada y tutelaje mediadas por artefactos culturales. Además, se diseñan y aplican procedimientos que faciliten en los educandos el desarrollo de habilidades de comunicación, colaboración, solución de problemas, alfabetización funcional y aprendizaje de diversos contenidos dentro de contextos lúdicos y funcionales. Se busca que este programa sea llevado a cabo conjuntamente por investigadores, estudiantes universitarios, docentes, educandos, directivos y otros miembros de la comunidad a lo largo de los diferentes ciclos escolares.

Dichas acciones pretenden reforzar y ampliar algunas de las habilidades y conocimientos que los educandos adquieren dentro del aula, y que se consideran clave para que puedan participar competentemente dentro y fuera del ámbito escolar. Así, intervenciones de este tipo podrían funcionar como medida no sólo remedial sino preventiva de problemas potenciales en las áreas que involucran la interacción social, la comunicación, el uso funcional de la lengua oral y escrita, así como la solución de problemas y el aprendizaje de diversos saberes culturales. Al mismo tiempo, propuestas de este tipo aplicadas a largo plazo, podrían coadyuvar a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar cotidianamente dentro y fuera de las aulas de educación básica. En este sentido, el programa educativo busca capitalizar diversos procesos sociales de desarrollo y aprendizaje en todos los miembros de la comunidad, apoyándonos en las aportaciones de nuestro propio trabajo y en el de muchos otros investigadores y educadores que trabajan en áreas afines desde una perspectiva sociocultural.

Notas

1 El Laboratorio de Cognición y Comunicación está integrado por académicos y estudiantes de Posgrado y Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM. De entre sus miembros, las siguientes personas colaboraron en la realización del presente trabajo: Juan Manuel Fernández, Maricela Vélez, Ma. Eugenia Martínez, Carla Sánchez, Ana Ma. Márquez, Bárbara Chávez, Vicente Pérez, Carlos Loch, Laura Gómez y Julieta Pérez. Además, fue

otorgado un invaluable apoyo para este trabajo por parte de la Facultad de Psicología de la UNAM, la Universidad Pedagógica Nacional, la Dirección General de Apoyo al Personal Académico-UNAM (Proyecto IN 309397) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología-Conacyt (Proyecto 25399H).

2 Dorquidim quiere decir: "la tierra de la Quinta Dimensión"; es el nombre que se le asignó al escenario con base en el lenguaje élfico Quendi que describe J. R. Tolkien en sus obras, especialmente en el apéndice etimológico de El Silmarillion.

Bibliografía

Blanton, W., G. Moorman, B. Hayes y M. Warner, Effects of participation in the Fifth Dimension on School Achievement. Technical Report 3 Fifth Dimension Project. Presentado en la II Conferencia de Investigación Socio-Cultural: Vygotski-Piaget, Ginebra, 1996.

Brown, A. y A. Palincsar, "Guided, Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition", en Resnick, L.B. (ed.), Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1989.

Brown, A., R. Reeve, "Bandwidths of competence: the role of supportive contexts in learning and development", en Liben, L. S. (ed.), Development and Learning: Conflict or Congruence?, Lawrence, Hillsdale, 1987.

Bruner, J., Vygotski's Zone of Proximal Development. New Directions for Child Development, núm. 23, San Francisco, Jossey Bass, 1984.

Cole, M., "The Zone of Proximal Development: Where Culture and Cognition Create Each Other", en Wertsch, J. V. (ed.), Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives, Cambridge University Press, Cambridge, 1985.

"Cognitive Development and Formal Schooling: The Evidence from Crosscultural Research", en Moll, C. (ed.), Vygotski and Education, Cambridge University Press, Cambridge, 1992. Cultural Psychology. A Once and Future Discipline, Bellknap Press, Cambridge, 1996.

Coll, C., Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Paidós, Barcelona, 1990a.

"Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza", en Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi (comps.), Desarrollo pedagógico y educación II. Psicología de la educación, Alianza, Madrid, 1990b, pp. 435-453.

Edwards, D. y N. Mercer, Common Knowledge. The Development of Understanding in the Classroom, Methuen and Co., Londres, 1987, Paidós, Barcelona, 1988.

Laboratory of Comparative Human Cognition (Ichc), The Official Incomplete Guide to the Fifth Dimension. Draft, noviembre 9 de 1994.

Lave, J., La cognición en la práctica, Paidós, Barcelona, 1991.

Mercer, N., The Guided Construction of Knowledge, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, 1995.

Nicolopoulou, A. y M. Cole, "Generation and transmission of shared knowledge in the culture of collaborative learning: The Fifth Dimension, its play-world, and its institutional contexts", en

- Forman, E. A., N. Minick y C. A. Stone (eds.), *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children Development*, Oxford University Press, Oxford, 1993.
- Peón, M., "Efectos de la inducción de estrategias generales y específicas de uso del lenguaje en la comprensión y el aprendizaje de niños de primaria", tesis de maestría inédita, Facultad de Psicología de la unam, México, 1992.
- Rogoff, B., *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*, Oxford University Press, Oxford, 1990.
- Rogoff, B. y J. Lave, *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*, Cambridge University Press, Cambridge, 1984.
- Rojas-Drummond, S. M., E. Dabrowsky y L. Gómez, *Functional Literacy in Mexican Primary Schools: A Research Review. Occasional Papers in Communication*, Milton Keynes: Centre for Language and Communication (clac), 1996.
- Rojas-Drummond, S. M., G. Hernández, M. Vélez y G. Villagrán, "Cooperative Learning and the Acquisition of Procedural Knowledge in Primary School Children", *Learning and Instruction*, vol.3, 1, 1998.
- Rojas-Drummond, S. M., L. Peña, M. Peón, M. Rizo y J. Alatorre, "Estrategias autorregulatorias para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar", *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1,1, 1992.
- Vygotski, L. S., *Thought and Language*, MIT Press, Cambridge, 1962.
- Mind in Society*, Harvard University Press, Cambridge, 1978.
- Wertsch, J. (ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*, Cambridge university Press, Cambridge, 1985a.
- Vygotski and the Social Formation of Mind*, Harvard University Press, Cambridge, 1985b, Paidós, Barcelona, 1988b.

EQUIPO DE PRODUCCIÓN

Elaboración: Prof. Gabriela Peretti

Colaboración: Lic. Alejandra Salgueiro

Corrección de estilo: Lic. Marta Pasut

Adaptación para la Web: Prof. Gabriela Galindez