

La producción de materiales curriculares en los IFD como estrategia de apoyo a la escuela secundaria obligatoria

La experiencia desarrollada en el Instituto Superior de Profesorado N° 4 de Reconquista

Galfrascoli, Adrián D.

Resumen

La Ley 26.206 insta la obligatoriedad de la Escuela Secundaria. A partir de su promulgación grandes masas de jóvenes que antes no terminaban el Nivel Medio ven garantizado su derecho a la educación al asumir el Estado el papel de garante. Tal vez la característica más clara de estos grupos de estudiantes sea su diversidad cultural, social, étnica, de preferencias, de estilos de aprendizaje, etc. Ante esta heterogeneidad la escuela no puede permanecer pasiva. Una estrategia para garantizar una educación mejor para todos se concreta en los Planes de Mejora institucional destinados a los Institutos de Formación Docente (IFD). Entre las líneas de acción que desarrollan los IFD está la producción de materiales curriculares. Se trata de secuencias de enseñanza y de aprendizaje que sirven de apoyo a la tarea pedagógica que desarrollan los Tutores Académicos, profesores que la Escuela Secundaria pone a disposición de los alumnos en riesgo escolar y que se encargan de diseñar itinerarios de formación ricos y variados, tendientes a fortalecer el aprendizaje. Esta es una experiencia desarrollada en el Instituto N° 4, de Reconquista.

Palabras clave: secuencias de enseñanza, estrategias metodológicas, TIC, Institutos de Formación Docente, fracaso escolar.

Presentado: 4-9-12 | Aceptado: 7-11-12
Institución: Instituto Superior de Profesorado N° 4,
Reconquista, Santa Fe, Argentina.
Dirección: Calle 302, N° 108, Avellaneda,
Santa Fe. Cp. 3560
Cel: 03482-15606822
agalfrascoli@educ.ar

Summary

The production of curriculum materials in the ifd as a strategy in support of the compulsory school. The experience developed in the Instituto Superior de Profesorado No. 4 of Reconquista.

The Law N° 26.206 institutes the High School as a compulsory level. Since its promulgation a great number of young people who historically couldn't finish this level before, are now supported by the State which guarantees their right to education. Perhaps the clearest features of these groups of students are their cultural, social and ethnical diversities, preferences, learning styles, etc. according to which the school cannot remain passive. A strategy to guarantee a better education for everybody is embodied in the Institutional Improvement Plans for the Teacher Training Institutes (TTI). Among the lines of action developed by TTI, is the production of curriculum materials. They are sequences of teaching and learning that support the pedagogical task that academic tutors, High School teachers, offer students at educational risk and that are responsible for designing rich and varied training pathways to strength learning. This is an experience developed at the IFD N° 4 from Reconquista.

Keywords: teaching sequences, methodological strategies, ICT, teacher training colleges, school failure.

Una vez que se han explicitado los grandes objetivos y las funciones generales de la educación obligatoria, elevada a la categoría de derecho social universal, ahora nos resta comentar los grandes temas que deben afrontarse para hacer operativo ese derecho y los problemas que desencadena. Gimeno Sacristán (2005)

Introducción

La primera década del siglo sorprende a nuestro país en un proceso de consolidación de la democracia y de los derechos sociales con una medida sin precedentes en Argentina: la instauración de un régimen de educación obligatoria de aproximadamente trece años de extensión.

La ley Nacional de Educación N° 26.206, en su Artículo 16, establece para todo el territorio nacional la obligatoriedad de la escolaridad desde el Nivel Inicial hasta la finalización de la Educación Secundaria.

El tema de este artículo es relevante por dos motivos. El primero de ellos es el que extiende el derecho de la educación gratuita y obligatoria hasta incluir todos los años de la educación secundaria, de esta manera los jóvenes ven prolongado el tiempo de su formación como mínimo tres años. El otro motivo de importancia es que el Ministerio de Educación de la Nación se constituye como garante de ese trayecto formativo para todos.

Con aquella declaración, este organismo se ve obligado a diseñar dispositivos pedagógicos amplios y variados favoreciendo la permanencia y promoción con calidad de todos los alumnos del nivel secundario. En el marco de estas políticas se imprimen como estrategia territorial, los Planes de Mejora Institucional, dentro de los cuales podemos encontrar acciones que involucran directamente la elaboración y distribución de materiales producidos por los Institutos de Formación Docente destinados a fortalecer los recorridos formativos de los jóvenes en condición de vulnerabilidad pedagógica que transitan la escolaridad secundaria.

En el Instituto Superior de Profesorado N° 4, un grupo de profesores de diferentes disciplinas asumió el compromiso de elaborar secuencias de enseñanza y aprendizaje diseñadas para acompañar la labor pedagógica de los Tutores Académicos, profesores de secundaria que diseñan estrategias de enseñanza destinadas a fortalecer los aprendizajes de jóvenes en riesgo escolar. A continuación presentamos parte de las reflexiones libradas en la Sección de Biología y un segmento de la secuencia propuesta.

Marco teórico de referencia

Con la obligatoriedad de la educación secundaria arribamos a un fenómeno tan complejo como maravilloso. Decimos maravilloso porque estamos dando la bienvenida a una franja de la juventud que históricamente quedaba marginada, excluida de este tramo educativo. Con la ley que sucede a la Ley Federal de Educación (N° 24.195) abrimos las puertas a la heterogeneidad al nivel secundario. Y con esto no estamos diciendo que antes no existiera heterogeneidad, sino que ésta no tenía cabida en el proyecto educativo y de Nación gestado a fines del siglo XIX. Al respecto sostiene Tedesco (2003):

“el sistema tradicional estaba concebido como un sistema de distribución social del conocimiento según el cual la masa global de la población tenía acceso sólo a un mínimo de enseñanza básica que garantizaba la homogeneidad cultural y una 'élite' accedía a las expresiones más elaboradas y al dominio de los instrumentos que permitían cierto nivel de creación del conocimiento. La operación fundamental era la reproducción del conocimiento y de los modelos para acercarse a él; el maestro aparecía como la figura central del proceso de aprendizaje, ya que él resumía tanto los conocimientos como la autoridad que los legitimaba y la distribución se institucionalizaba en la escuela para garantizar el carácter homogéneo (no individualizado ni particularista como el que podrían ofrecer otras instituciones como la familia o la Iglesia)”.

El arribo de grandes masas de jóvenes diversos a la escuela secundaria crea a las instituciones y a los educadores un problema que antes apenas se atisbaba y que Gimeno Sacristán aborda en el capítulo V de la obra citada: la enorme diversidad de sujetos que constituyen los nuevos educandos de este nivel. Esta diversidad no es sólo cultural, de cuna, fenotípica y social, sino que también puede manifestarse en los estilos y modalidades de aprendizaje, en los ritmos y tiempos necesarios para aprender, en los intereses y disposiciones, etc.

Una escuela que niegue esa diversidad comete –y perdónesenos la crueldad de las palabras– discriminación e injusticia. En el mejor de los casos, cuando por desconocimiento se ignora que grupos distintos requieren diseños de itinerarios de aprendizajes adecuadamente diferentes, puede caerse en negligencia, pero cuando, reconociendo que existen numerosos estudios y aportes teóricos provenientes de distintos campos de conocimiento, entre ellos el de la sociología de la educación, no se revisan las prácticas escolares y se ignora el impacto negativo que los programas muy estructurados y homogeneizantes tienen en las clases con menos oportunidades, se trata de violencia encubierta e injusticia.

Hemos empleado la expresión itinerarios de aprendizajes adecuadamente diferentes para evitar usar *adaptaciones curriculares* porque estos términos suelen estar muy asociados a la escuela especial y a la idea de que hay niños y jóvenes a los que no puede enseñárseles todo porque *no pueden aprender*, porque *no les da la cabeza*, o porque *la escuela no puede hacer por ellos lo que la familia no hace*. Creemos que las expectativas que los docentes nos formulamos sobre el desempeño académico de los alumnos es una variable densa a la hora de abordar la problemática del aprendizaje frágil (recordemos el mito que vincula a Pígmalión con Galatea). Por otro lado, los docentes tomamos decisiones respecto de lo que ocurre en el aula muchas veces desde un esquema conceptual de sentido común (Camilloni, 1995) que hay que revisar críticamente. Se trataría, según esta autora, de *“un esquema conceptual pre-científico que requiere ser reemplazado por una teoría de la enseñanza con la indispensable capacidad de crítica de fundamentos y conclusiones”.*

Empleamos esa expresión para referirnos a dispositivos didácticos diseñados por los docentes, que contemplen las diferencias a las que aludimos más arriba y que habiliten los aprendizajes por otras vías, por caminos alternativos, empleando otros lenguajes, apelando a lo lúdico, incorporando nuevas tecnologías, desarrollando la dimensión ética y la estética de los alumnos, proponiendo desafíos cognitivos pero no reduciendo toda la humanidad de la persona a cognición. Otro motivo por el que la empleamos está relacionado con la idea de circuitos diferenciados o currículos diferentes. No pretendemos establecer la noción de que hay que distribuir un tipo de conocimiento a unos alumnos y un conocimiento diferente a otros, porque caeríamos nuevamente en una discriminación.

Gardner nos brinda herramientas para evaluar las estrategias que hemos diseñado y presentamos en este documento, y formular las adecuaciones pertinentes proponiendo secuencias de actividades amplias, plásticas y diversificadas. Su confianza lo lleva a afirmar que *“las escuelas pueden llevar a cabo esfuerzos para equiparar los estilos de enseñanza y de aprendizaje. Y lo que es aún más importante, las escuelas pueden deliberadamente recoger y poner a disposición recursos –humanos y tecnológicos– que se adecuen cómodamente a los diferentes estilos de aprendizaje y a la formación cultural previa que se halla presente en cualquier estudiante”* (Gardner, 2002).

Considera que el conocimiento es como una habitación a la que se puede acceder por lo menos por cinco puertas de entrada: el acceso narrativo, el lógico–cuantitativo, el fundacional, el estético y el experiencial, en base a la teoría de las inteligencias múltiples.

Sostener que el ser humano puede aprender de distintas maneras, reconocer que existen diferentes tipos de inteligencia, nos obliga a revisar las prácticas más tradicionales y a diseñar y desarrollar actividades articuladas que favorezcan el desarrollo de las potencialidades que cada uno de los educandos tiene. Volviendo a la metáfora de Gardner, *“si reconocemos que los estudiantes difieren en la manera como acceden al conocimiento en término de intereses, y estilos, nos deberemos preocupar por generar puertas de entrada diferentes para que inicien el proceso del conocimiento”* (Litwin, 1996). Esto nos posiciona en una pedagogía profundamente optimista. Una pedagogía que abandona la mirada del futuro como destino y que reconoce en el de cada alumno una utopía.

Desde esta perspectiva el fracaso escolar deja de ser responsabilidad sólo del alumno o de la familia. Y se reconocen las dimensiones y la responsabilidad escolares en este complejo fenómeno social. No reduce el currículo a un documento que explicita los contenidos ni niega las implicancias éticas, políticas, ideológicas, de las decisiones que los docentes toman en el marco institucional escolar. Por ello el fracaso escolar constituye una problemática y un desafío a la vez.

Entendemos la educación como un fenómeno complejo, una práctica social destinada a proveer a los nuevos integrantes de la sociedad de aquellas herramientas simbólicas que les permitirán desenvolverse como socios activos en el seno de la propia cultura. Se trata de un quehacer que reproduce los bienes culturales a la vez que posibilita la innovación y recreación de los mismos. Esta práctica no sólo se desarrolla en instituciones

formales como la escuela sino que trasciende la esfera escolar y se inicia incluso antes de que los niños lleguen a alcanzar la edad de incorporarse a los niveles obligatorios formales de instrucción.

No obstante nuestra práctica de enseñanza se desarrolla en la institución educativa formal que surge en la primera mitad del siglo XVII de la mano del proceso de industrialización y la conformación de los estados nacionales: la escuela.

Sanjurjo y Vera (1994) sostienen que *“desde su creación como institución difundida en el tiempo y en el espacio muchos han sido los análisis acerca de su función. Para algunos la escuela debe cumplir exclusivamente con la función de reproducir, como órgano de conservación y de dominación (positivismo social). Para otros, la escuela debe y puede cumplir una función liberadora (Freire, Giroux, Mc Laren)”*.

Desde una perspectiva dialéctica podemos decir que la escuela puede encontrar un sano punto medio que asegure a los jóvenes, los nuevos de H. Arendt (1996), aquellos valores, principios, saberes, etc., que les permitan alcanzar la felicidad en el medio en el que se desenvuelven, conservando lo mejor de la cultura materna a la vez que les posibilite cuestionar lo instituido desde una perspectiva crítica y elaborar nuevos bienes culturales que se sumarán al acervo simbólico común.

En este sentido la función de la escuela es siempre antagónica, pues, como sostienen Sanjurjo y Vera *op. cit.*, *“reproduce y a la vez libera, socializa y a la vez masifica, crea consenso y a la vez genera disenso”*.

¿Es posible una escuela que esté al servicio de todos y no sólo de los intereses de las clases dominantes? Siguiendo a Dermeval Saviani creemos que sí. El pedagogo brasileño afirma que es posible una teoría que *“se impone la tarea de superar tanto el poder ilusorio (que caracteriza a las teorías no-críticas) como a la impotencia (derivada de las teorías crítico-reproductivistas) colocando en las manos de los educadores un arma de lucha capaz de permitirles el ejercicio de un poder real, aunque limitado”* (Saviani, 1982).

Creemos que un instrumento de mediación entre las políticas educativas y lo que ocurre en las aulas, una herramienta en las manos del docente, un espacio para la toma de decisiones y la lucha ideológica, a la vez que objeto de investigación, es el currículo, al que concebimos como *“un proyecto o plan educativo que enuncia los objetivos formativos y los conocimientos que deberán alcanzar los alumnos de un determinado nivel, ciclo o modalidad de la enseñanza. Prescribe, también, las condiciones que regulan el recorrido académico y enmarca el accionar y la interrelación de docentes y alumnos”* (Marucco, 1996).

Esta definición nos remite al documento escrito que regula las prácticas educativas y que, a nivel provincial, conocemos como Diseño Curricular Jurisdiccional, pero los fenómenos curriculares trascienden ese marco normativo de referencia, van mucho más allá de ese encuadre regulatorio, al decir de Walter, citado por Marucco *op. cit.*, *“incluyen todas aquellas actividades e iniciativas mediante las cuales el currículo es creado, planificado, presentado, adoptado, experimentado, criticado, atacado, definido y evaluado, así como todos aquellos objetos materiales que lo configuran: los libros de*

textos, los aparatos y equipos, los planes y guías del profesor, etc.”

Desde este lugar podemos reconocer en el currículo un campo mucho más amplio y complejo que lo que puede parecernos si realizáramos una exploración somera de esta dimensión escolar. Un análisis que desvele la naturaleza política e ideológica del currículo no puede limitarse a sus aspectos técnicos, y difícilmente contribuya con aportes de interés para transformar las prácticas que profundizan las desigualdades.

Comprender estas prácticas, tornarlas objeto de análisis, cuestionar lo establecido, buscar los fundamentos teóricos de los haceres y someterlos a juicio crítico a fin de desnaturalizar aquellos constructos elaborados desde una Didáctica del Sentido Común (Camilloni *op cit.*) son algunas de las tareas ineludibles de un profesional de la educación que se piense como un intelectual transformador comprometido con una sociedad más justa, democrática y solidaria.

El profesional de la educación que imaginamos es *“un mediador decisivo entre el currículo manifiesto y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se enseñan y los códigos que los estructuran”* (Marucco, *op cit.*).

Esta mediación a la que refiere Marucco no es la del traductor de google, más bien podríamos imaginar la mediación como una distorsión ejercida por profesores y profesoras activamente. No entendemos esta distorsión en términos peyorativos sino que, de hecho, se trata de una alteración que puede potencialmente enriquecer o empobrecer cualquier propuesta curricular.

El papel modelador de cualquier docente se explicita en su propuesta áulica, en el conjunto de decisiones que toma para plantear objetivos de aprendizaje, seleccionar y secuenciar los contenidos, diseñar secuencias de enseñanza, elegir los recursos, distribuir el tiempo, definir los agrupamientos de alumnos y elaborar propuestas de evaluación.

Anijovich y Mora (2009) definen las estrategias de enseñanza como *“el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”*.

Es decir que la mediación comienza ya cuando el docente se dispone a imaginar un escenario de enseñanza y aprendizajes y decide construir una o varias secuencias de actividades en la que se plasman su concepción de conocimiento, de enseñanza, de aprendizaje, de actividad, de evaluación, etc. Es importante resaltar esto porque *“en función de la concepción del aprendizaje que el profesor tenga y de la función que se asigne en el proceso de enseñanza–aprendizaje, el profesor elegirá el método que juzgue más adecuado a la consecución de los objetivos que pretenda alcanzar con los estudiantes. Las teorías que el profesor asuma sobre qué es aprender y qué es enseñar, la naturaleza del conocimiento, el papel del profesor y el alumno en el proceso de enseñanza–aprendizaje serán las que guíen la elección de su metodología docente”* (Anijovich y Mora, 2009).

Desde esta perspectiva, la propuesta de enseñanza que hemos elaborado en el Instituto Superior de Profesorado N° 4, Ángel Cárcano, de Reconquista, y se plasma en una serie de tres itinerarios de actividades que ponemos a disposición de los docentes, no es una imposición. La pensamos como un modelo que puede ser enriquecido, transformado, alterado, modificado activa e intencionalmente en el proceso de apropiación que realice el educador en su rol de constructor del currículo. Tómeselo como una sugerencia de actividades disponibles para facilitar la labor del trabajador de la educación, reconociendo y esperando que *“cada docente, en cada situación y en relación con cada contenido curricular, tendrá que tomar sus propias decisiones, hacer sus hipótesis de trabajo, elaborar una secuencia de actividades, observar, sacar conclusiones y volver a empezar”* (Anijovich y Mora, *op cit.*).

Construcción de la estrategia

La concepción de enseñanza que sostenemos considera que el aprendizaje no se alcanza en una primera y única instancia, sino que se trata de un proceso arduo de progresivos acercamientos al objeto de conocimiento. Es por ello que con incorporar una sola actividad o una serie de ellas que responda al clásico esquema inicio–desarrollo–cierre puede no ser suficiente para alcanzar los objetivos que nos hemos formulado. En consecuencia sugerimos una propuesta de enseñanza en la que las actividades se presenten altamente articuladas en una secuencia de naturaleza molar¹. Con este término referimos al carácter de unidad que reviste la sucesión de actividades en la que cada tarea responde a un propósito explícito del docente, es decir, que si quitáramos una de las actividades de la propuesta no podríamos asegurar que la coherencia interna de la secuencia se mantenga ni que siga siendo fiel a los objetivos propuestos.

Insistimos con esto en que *“la actividad molar posee unidad interna, marca un curso de acción, tiene propósito y se autojustifica por la relevancia de su aporte, debido a su carácter global, puede desagregarse en otras de menor alcance incluidas en ella. Precisamente, es el entramado jerárquico de actividades enlazadas entre sí lo que da sentido unitario a la acción”* (Marucco, *op cit.*).

Debido a que el carácter global de la secuencia está determinado por el grado de coherencia interna que presentan las actividades entre sí, y a que se insista en conservar dicha articulación para alcanzar las metas de la enseñanza de las ciencias (en este caso), podrían malinterpretarse nuestras palabras si se creyera que desalentamos su adecuación. Todo lo contrario, reconocemos que los docentes se desempeñan en diferentes realidades educativas y que la complejidad de estos escenarios en los que desarrollan su actividad profesional no admite la aplicación acrítica de recetas metodológicas estandarizadas.

Pensamos que *“un buen profesor debe conocer, además de su disciplina, los puntos de vista vigentes sobre la enseñanza de las ciencias para, tras un análisis crítico, adaptar aquello que encuentre valioso, corregir lo que sea deficitario y aportar, en un proceso de experimentación continuado, nuevas ideas y puntos de vista”* (Campanario y Moya, 1999).

Al ofrecer una propuesta como la presente (un programa–guía en términos de Campanario y Moya) y al abogar por la apropiación reflexiva de los enseñantes insistimos en que cada profesional de la educación se sienta libre de adaptarla a sus necesidades y a las de sus alumnos. En este sentido, se pueden agregar, quitar y reemplazar actividades según los diversos contextos, metas, recursos y sujetos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cada una de las actividades que componen este programa–guía está incorporada en un orden determinado porque persigue ciertos fines y, en este sentido, tiene valor propio. Es importante por ello identificar con qué finalidad se introdujeron estas actividades a las que definimos siguiendo a Díaz Bordenave² como *“instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permiten al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación”*.

Por ello es conveniente evaluar las actividades de la sucesión formulándonos preguntas como: ¿Cuál es el objetivo de incorporar esta actividad en esta fase de la serie? ¿Cómo se articula con la anterior? ¿Cómo se vincula con la siguiente? ¿Qué alteraciones sufre la secuencia si la quito o la reemplazo? ¿Qué actividad cognitiva promueve? ¿Cuál es el grado de complejidad que presenta? ¿Constituye un desafío interesante para los alumnos? ¿Estimula la revisión de las explicaciones intuitivas? ¿Promueve la reflexión y la búsqueda de modelos explicativos más elaborados que los que empleaban los alumnos al inicio de la tarea?, etcétera.

Elaboramos tres secuencias con distintos grados de dificultad. Cada estudiante deberá iniciar la secuencia por la primera de las actividades del nivel. Pero, a diferencia de otras propuestas, más estructuradas, sugerimos que el alumno explore las actividades propuestas y decida el nivel que desarrollará. Suponemos que la elección responderá a los desafíos cognitivos que la secuencia le proponga a cada estudiante. No obstante, esta elección puede estar sujeta a las negociaciones que se establezcan entre alumno y docente en el marco del contrato pedagógico que los vincula.

Finalmente y por razones de espacio, a continuación transcribimos sólo la actividad disparadora que presentamos a modo de ejemplo. Está diseñada en el marco de la enseñanza para la comprensión (Perkins, 2003), pretende desarrollar las capacidades de identificar problemas, evaluar opciones y diseñar estrategias de resolución, se trata sólo de una fracción de una secuencia mayor pensada para el trabajo en dos meses de actividad escolar y articula la evaluación externa (por parte del profesorado) con la autoevaluación.

La experiencia significó una oportunidad para la reflexión y el debate, la posibilidad de poner en diálogo teoría y práctica, y finalmente, la ocasión para que las instituciones convocadas al proyecto construyan un espacio colectivo de profesionalización docente.

Actividad Disparadora.

1. a. Formen parejas y observen el video que aparece publicado en <http://www.youtube.com/watch?v=NpDSIAJeMZs&feature=youtu.be> que hemos elaborado y colgado en Youtube especialmente para esta oportunidad.



- b. Imaginen que ustedes son parte del personal de la planta de la película. Algunos se desempeñarán como técnicos de laboratorio, otros como agentes de seguridad o limpieza, uno puede ser el director del establecimiento, otro el encargado de la puerta de entrada, etc. Y un día cualquiera se presenta una situación como la que acaban de ver con el segmento filmico.

- c. Den el primer paso en la construcción de estrategias de pensamiento a partir de la ayuda que te presentamos a la derecha.

Escriban un breve texto que recorte la situación problemática.

- d. Luego júntense con otra pareja e intercambien lo que estuvieron conversando. Lleguen a definir un solo problema entre los cuatro.

- e. Finalmente dibujen una historieta para representar los sucesos más importantes del episodio que vieron y que sirva para ilustrar el problema detectado.



Distintas preguntas para intentarlo:

¿Cuál es el problema que enfrentan estas personas?

¿Por qué suena la alarma de la planta?

¿Qué es lo que causa tanto temor al guardia?



Generar ideas acerca del
Problema

f. Elaboren una lista de ideas a partir de las siguientes y otras preguntas:

¿Qué opciones tiene el director de la planta (o el guardia de seguridad)?

¿Qué sabe el personaje para haber actuado así?

- ♦ Acerca del virus.
- ♦ Acerca de su efecto sobre la salud.
- ♦ Acerca de su propagación o contagio.

¿Qué medidas de precaución pudieron haber tomado para preservar su propia salud? ¿Y la de la comunidad?

- ♦ En la planta.
- ♦ En la localidad
- ♦ En el país

g. Vuelvan sobre la historieta que dibujaron en el punto 'e' y agréguele algunas viñetas en las que se evidencien algunas de las ideas que elaboraron arriba.

h. Inventen un plano de la planta con todas sus secciones. ¿Dónde almacenarían los virus que se evidencien algunas de las ideas que elaboraron arriba.

h. Inventen un plano de la planta con todas sus secciones. ¿Dónde almacenarían los virus peligrosos? ¿Qué medidas de seguridad implementarían en el edificio? Señalen en el esquema estas ideas empleando los códigos que necesiten. Por ejemplo: cerca con alto voltaje:





Evaluar opciones

i. Tomen las respuestas que dieron a la primera pregunta del punto 'f' y:

- ♦ Busquen razones a favor y en contra de las conductas del personaje que escogieron.
- ♦ Consideren las consecuencias que sus conductas tienen a corto y largo plazo.
- ♦ Seleccionen la que les parece más adecuada a la situación y expliquen por qué razón la eligieron.



j. Observen la segunda parte del video en el siguiente link:

<http://www.youtube.com/watch?v=LH9HXIvTpQ4&feature=youtu.be>

1. Identifiquen cuáles son las hipótesis que los personajes proponen para explicar la enfermedad del guardia.
2. Busquen información para evaluar las dos hipótesis. ¿Descartan alguna? ¿por qué?
3. Propongan una explicación alternativa.
4. ¿En qué basaron su propuesta? ¿Qué tuvieron en cuenta para hacerlo?
5. Enumeren en orden de prioridad, las acciones que ustedes agregarían a las que se desarrollan en la escena en caso de presenciar un accidente como el que sucede en el film.

k. Supongan ahora, que el guardián se quedó en la planta. Y que ustedes forman parte del organismo de control de enfermedades más importante del país y son convocados para actuar en esta situación extrema (sin límites de recursos).

Consigna: preparen un plan detallado para poner a salvo a la mayor cantidad de personas posible. Describan:

- ♦ Qué acciones habrá que desarrollar y en qué orden.
- ♦ Quiénes desarrollarán dichas acciones (responsables).
- ♦ Qué recursos se necesitan.
- ♦ A quiénes afectará.

Elaboración de un plan de acción



Notas

¹ Para Bronfenbrenner el término molar debe entenderse como opuesto a molecular, que hace referencia a elemento aislado, a segmento desarticulado, en tanto que el primero implica integración, finalidad, funcionalidad. (Marucco, op cit.)

² Juan Díaz Bordenave, citado por Camilloni (2007) en Una buena clase, y Anijovich y Mora (2009), Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009).** *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula.* Buenos Aires: Aique.
- Arendt, H. (1996).** *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.* Barcelona. Ediciones Península. Pág. 185-208.
- Camilloni, Alicia R. W. de, (1995).** *Reflexiones para la construcción de una didáctica para la Educación Superior.* Trabajo presentado en las Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación "Didáctica de nivel superior universitaria". Valparaíso, Chile, 19 y 20 de enero de 1995.
- (2007, agosto). *Una buena clase*, en 12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela. 2007, (16), 10-11. Versión digital disponible en <http://www.12ntes.com/revista/numero16.pdf>
- Campanario, J. M. y Moya, A. (1999).** *¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas.* En *Enseñanza de las Ciencias.* 1999, 17 (2), 179-192.
- Davini, M. C., Litwin, E., Camilloni, A., Edelstein, G., Souto, M. y Barco, S. (1996).** *Corrientes didácticas contemporáneas.* Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (2002).** *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas.* Barcelona: Editorial Paidós.
- Gimeno Sacristán. (2005).** *“La educación obligatoria: Su sentido educativo y social.”.* 3ra edición. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Perkins, D. (2003)** *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* 3ª reimpresión. Barcelona: Gedisa.
- Marucco, M. (1996).** *Los docentes y el currículum.* Manuscrito no publicado.
- Sanjurjo, L. y Vera, M. T. (1994).** *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior.* Rosario: Homo Sapiens.
- Saviani, D. (1982).** *Teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina.* *Revista Argentina de Educación* Año II, (3) 7-29. Buenos Aires: Edic. AGGE.
- Tedesco, J. C. (2003).** *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945).* 4ta edición. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.