



FLACSO
ARGENTINA

PROGRAMA DE DESARROLLO HUMANO

MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO

**El efecto en las habilidades socioemocionales del programa
ExtraClase en Argentina (2015-2018)**

Tesista: Oscar Pandiani

Director/a de Tesis: Mario Carretero

Tesis para optar por el grado académico de Magister en Desarrollo Humano

Fecha: (16/04/2020)

Índice

| | |
|--|----|
| Capítulo 1 | 4 |
| Introducción | 4 |
| Planteo del problema | 5 |
| Marco Teórico | 8 |
| Capítulo 2 | 24 |
| Justificación de la investigación | 24 |
| Objetivos | 25 |
| Metodología | 25 |
| Capítulo 3 | 28 |
| Programa ExtraClase | 28 |
| Capítulo 4 | 31 |
| Impacto del programa ExtraClase en las HSE | 31 |
| Relación entre las HSE y las habilidades académicas | 36 |
| Capítulo 5 | 37 |
| Conclusiones | 37 |
| Bibliografía | 42 |
| Anexos | 47 |
| Instrumento de evaluación Habilidades Socioemocionales 1er y 2do grado | 47 |
| Consignas de aplicación evaluación de HSE | 59 |
| Instrumento de evaluación de Matemática 1er y 2do grado | 68 |
| Instrumento de evaluación de Comprensión Lectora 1er y 2do grado | 84 |

Tabla de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1: Media de Habilidades Socioemocionales por grado y grupo | 32 |
| Figura 2: Media de habilidades académicas por grado y grupo..... | 33 |
| Figura 3: Tamaño del efecto HSE 1ro Vs. 4to grado..... | 34 |
| Figura 4: Tamaño del efecto Habilidades Académicas 1ro Vs. 4to grado..... | 35 |

Capítulo 1

Introducción

Los resultados de las pruebas educativas “Aprender 2016” y “Aprender 2017” muestran que una gran proporción de los estudiantes argentinos no poseen los niveles mínimos de conocimiento necesarios para ingresar al mundo laboral ni continuar con estudios de nivel superior de forma exitosa. En las pruebas de lengua 2016 un 46,4% de los estudiantes del último año de la escuela secundaria se encontraban en un nivel básico o inferior; mientras que en matemática lo estaban un 70,2%. En 2017 los resultados fueron algo mejores, 37,6% en lengua y 68,8%. En la escuela primaria los resultados de 2016 son más alentadores, aunque también muestran grandes oportunidades de mejora: el 33,2% de los alumnos de sexto grado se encuentran en nivel básico e inferior en lengua y el porcentaje aumenta al 41,4% en Matemáticas. En 2017 en escuelas primarias se ha evaluado Ciencias Naturales y Sociales por lo que no se cuentan con resultados de Matemática y Lengua. (Aprender, 2017; Aprender 2018)

El rendimiento o la calidad educativa han tenido un tratamiento al menos discutible en la agenda pública Argentina. Cada actor del sistema ha adoptado visiones muy distintas a veces incompletas y contradictorias. En muchos casos la educación es analizada sólo en términos de sueldos docentes, días de clase y gasto público y en otros se elige debatir acerca de las condiciones edilicias y la estabilidad docente y son realmente escasas las ocasiones de debate acerca de calidad educativa e inequidad del sistema y las mismas se reducen a resultados académicos como repitencia, cantidad de egresados y en menor medida a resultados en pruebas de competencias en matemática, lengua y ciencias. Es decir, que los temas generalmente discutidos muestran el sesgo de cada actor y analizados individualmente no parecen ser los centrales para lograr revertir el contexto de desigualdad y baja calidad educativa. Esta situación no tiene un único responsable, sino que todos los actores que forman parte del sistema educativo (Ministerios, trabajadores de la educación y sus representantes, padres y alumnos) cuentan con su cuota de responsabilidad en este estado de cosas.

La desigualdad de oportunidades se ve ejemplificada en estas pruebas, ya que muestran que los estudiantes de nivel socioeconómico bajo tienen un desempeño muy inferior a los de nivel medio y alto. En el nivel secundario, en lengua un 59% de los estudiantes de nivel socioeconómico bajo tienen desempeño básico o menor y en el nivel socioeconómico alto este número es sólo de 18%, en matemática estos guarismos son del 87% y 45% respectivamente. También, se encuentran diferencias sustanciales según el tipo de gestión de la institución

educativa ya que, los que asisten a instituciones de gestión privada alcanzan niveles de desempeño que duplican a los estudiantes de gestión estatal, así como los de escuelas urbanas tienen un nivel superior a los de rurales. El problema de la desigualdad es destacado por la publicación de Busso et, al. (2017) dónde se refiere que “los niveles de aprendizaje en la escuela primaria no solo son bajos sino también desiguales. En todos los países de la región, los alumnos de bajo nivel socioeconómico aprenden menos que los de alto nivel socioeconómico” (p. 171). Las desigualdades son previas al ingreso al sistema educativo, ya que existen condicionamientos sociales que hacen que no todos partan de la misma base, pero más allá de eso “la lógica escolar, por su propio funcionamiento hace que emerjan nuevas desigualdades” (Bolívar, 2012 p. 15). Es decir, que el sistema educativo en general no brinda la educación de calidad que se pretende y, además, lo hace en un contexto de desigualdad, que si bien es un clásico en todo el mundo se ve acentuada en Latinoamérica y no solo que no logra reducirla sino que la profundiza.

Planteo del problema

Habilidades Socioemocionales

Existe un importante debate acerca de la definición de las habilidades socioemocionales (HSE) y algunos autores prefieren hablar de rasgos de personalidad, otros de habilidades no cognitivas y algunos otros de carácter. Sin embargo, bajo cualquiera de estas conceptualizaciones, se puede caracterizar a este tipo de habilidades como: “a) conceptualmente independientes de las habilidades cognitivas, b) generalmente aceptadas como beneficiosas para los estudiantes, c) relativamente de orden estable a través del tiempo en ausencia de factores exógenos, d) potencialmente sensibles a la intervención y e) dependientes de factores situacionales para su expresión”¹ (Duckworth y Yeager, 2015).

Un dato relevante acerca de las HSE es que “algunas de las habilidades sociales y emocionales más importantes son maleables durante la niñez y la adolescencia, lo que da a los responsables de la elaboración de políticas, a los docentes y a los padres la oportunidad de proporcionar los entornos de aprendizaje adecuados para acompañar a los niños en esas etapas” (OECD, 2016a, p.5). A pesar de esto, las HSE no tienen un lugar de gran relevancia en la educación Argentina y esto lo podemos ver ejemplificado; en el diseño curricular para la Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires donde no existen contenidos específicos al respecto; y en que el tema no está incluido en el debate educativo.

¹ Traducción propia del original en inglés

El sistema educativo tiene problemas críticos de calidad y desigualdad y siguiendo a Bolívar (2012, p.23) podemos sostener que “... una institución básica como la educación debe poner todos los medios para contrarrestar dichas situaciones de desventaja”. Desde esta tesis se sostiene que avanzar en el desarrollo de estas habilidades puede contribuir a la mejora de estos aspectos centrales para una mejor educación y así mejorar la equidad.

Programa ExtraClase

El programa de educación no formal ExtraClase es llevado adelante por un grupo de empresas privadas (Grupo Techint) en el marco de sus acciones de relacionamiento con la comunidad en escuelas primarias de Campana y Ramallo en Argentina, Montevideo en Uruguay, Pindamonhangaba en Brasil, Cartagena en Colombia, Monterrey y Veracruz en México y Zalau en Rumania. Está destinado a escuelas de condiciones vulnerables que sólo cuentan con jornada simple y agrega 12 horas semanales, divididas entre ciencia, arte, recreación y apoyo en tareas. Sus objetivos son: mejorar las habilidades socioemocionales, las competencias académicas, el nivel de asistencia escolar y reducir los índices de repitencia y abandono de los niños que participan.

Como parte de la medición de impacto de este programa se evalúan competencias de matemática, lengua y habilidades socioemocionales, a la vez que se hace un análisis del nivel socioeconómico de los alumnos. Estas evaluaciones se realizan a los participantes del programa y a otros que funcionan como grupo control y no asisten al mismo.

Esta tesis intentará encontrar el impacto del programa ExtraClase en las Habilidades Socioemocionales de los niños participantes en Ramallo, Argentina y a su vez se analizará la relación existente entre estas habilidades y las académicas. Para ello, se utilizarán los resultados las evaluaciones de medición de impacto del programa.

Preguntas de investigación

Las preguntas que orientan la investigación son:

- El programa ExtraClase ¿Tiene impacto en las HSE de los niños participantes?
- ¿Cuál es la relación entre las HSE y las habilidades académicas en los estudiantes evaluados como resultado del programa ExtraClase?

Recorte temporal y espacial

Para analizar la incidencia de ExtraClase en las HSE de los alumnos participantes y la relación de estas con las habilidades académicas, se cuenta con información de la medición de impacto del programa de las cohortes 2014 y 2015 de los alumnos de ExtraClase y su grupo control. Los estudiantes de ambos grupos son de la escuela primaria N° 26 de Ramallo, Provincia de Buenos Aires.

Dimensiones del problema

La variable independiente es la implementación del programa ExtraClase, que incide sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos que sería la variable dependiente.

Universo o población estudiada

Alumnos de escuela primaria N° 26 de Ramallo que participan del programa ExtraClase y también aquellos que forman parte del grupo control.

Marco Teórico

Esta tesis buscará describir el impacto del programa de educación no formal ExtraClase en el nivel de Habilidades Socioemocionales de los niños participantes y si además hay alguna vinculación con cambios en las habilidades académicas de estos niños. Para ello, es importante definir qué se entiende por Habilidades Socioemocionales, cuál es su importancia y cuáles serán analizadas en este trabajo. También es necesario comprender cuán maleables son, que impacto puede tener la educación y específicamente programas extracurriculares de nivel primario en las habilidades socioemocionales de los niños. Por último, será importante comprender la relación entre las HSE y las habilidades académicas.

Habilidades Socioemocionales

El estudio de las habilidades Sociales y Emocionales tiene su base en los estudios de personalidad y más puntualmente en la teoría de los cinco grandes rasgos. Esta se origina en las aproximaciones correlacionales a la personalidad por las que a través de procedimientos estadísticos se buscaba encontrar rasgos comunes que pudieran describir la personalidad en forma general.

El enfoque correlacional se origina con Francis Galton (1822-1911) quién “estaba convencido de que las características humanas se heredaban, y que estas características se podían medir matemáticamente” (Pervin, 1998, p.12). Es decir, tenía un enfoque netamente cuantitativo mediante el cual buscaba clasificar a la gente y sus personalidades. A los trabajos de Galton le siguieron otros autores como Spearman, Cattell y Eysenck que profundizaron los estudios correlacionales y encontraron diferentes factores comunes.

Muchos de estos trabajos se basaron en el estudio del lenguaje usado por las personas y a partir del análisis de los adjetivos de lengua inglesa se crearon escalas contrastando grupos de adjetivos y escalas de calificación. El sustento detrás de este estudio se basa en que, dada la importancia de los rasgos de personalidad, resulta probable que estén representados en el lenguaje normalmente usado por las personas. “La hipótesis léxica sostiene que todas las diferencias individuales importantes habrán sido observadas por los hablantes de un lenguaje natural en algún punto de la evolución del lenguaje y codificadas en términos de rasgos”² (McCrae y John, 1991, p.184)

² Traducción propia del original en inglés

Luego, en la década del 90 Costa y McCrae (Costa y McCrae, 1990), desarrollaron un modelo que identifica cinco grandes factores o rasgos que componen la estructura básica de la personalidad: Extraversión, Amabilidad, Neuroticismo, Apertura a la experiencia y Responsabilidad (*Conscientiousness*). Estos rasgos representan dimensiones básicas de la personalidad detectadas en diversidad de estudios longitudinales en diferentes edades, géneros, culturas y lenguajes (Costa y McCrae, 1991). De acuerdo a Almlund (2011), “los 5 grandes factores representan rasgos de personalidad en su más amplio nivel de abstracción. Resumen gran cantidad de facetas distintas, más específicas de la personalidad”³ (Almlund, et. al, 2011, p.17)

Este modelo rápidamente generó consenso y en poco tiempo se desarrollaron gran cantidad de artículos y trabajos a favor y en contra. Entre sus fortalezas, se encuentra el hecho de que ha sido consistente en diversidad de culturas, edades y contextos en gran cantidad de trabajos. Además, es importante el hecho de que ha demostrado tener capacidad predictiva en cuanto a diversos logros, tanto laborales, como de educación, riqueza, salud y relaciones sociales. Por otro lado, al ser factores tan amplios, de modo de poder explicar un concepto como la personalidad con tan sólo cinco variables, estos no han mostrado tener maleabilidad. Es decir, que son constructos demasiado amplios para poder ser modificados en el corto plazo; por lo que la importancia de su capacidad predictiva se ve disminuida por el hecho de que son factores más bien estables, que no han mostrado poder ser modificados en el corto plazo con intervenciones de política pública.

A la par de los estudios sobre los cinco grandes factores, diversos investigadores trabajaron sobre facetas más específicas de la personalidad, más reducidas, pero también más maleables. El concepto de aprendizaje socioemocional también se fue consolidando entre los 80 y 90 y su principal impulsor fue la organización CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), quienes además de generar programas de aprendizaje socioemocional han publicado gran cantidad de documentos mostrando el impacto de dichos programas en los resultados académicos, relaciones sociales y el comportamiento hasta en beneficios en salud y resultados económicos futuros (CASEL, 2005, Durlak, J. and Weissberg, R, 2007, Payton, J. et. al. 2008, Durlak, J. et. al. 2011, etc.).

³ Traducción propia del original en inglés

De acuerdo a CASEL (2005) el aprendizaje socioemocional es “el proceso de desarrollar competencias sociales y emocionales fundamentales en los niños”⁴ (CASEL, 2005, p.5) y las principales competencias que esta organización destaca son *Autoconciencia*, que sería poder detectar que sentimos en un determinado momento, tener una evaluación realista de nuestras propias habilidades y un importante sentido de confianza en sí mismo; *Conciencia Social*, que se refiere al entendimiento de lo que sienten los demás, poder ponerse en el lugar del otro y poder interactuar positivamente con grupos diversos; *Autogestión*, relacionado con el manejo de las emociones propias, con ser responsable y poder posponer gratificaciones en pos de perseguir objetivos y perseverar ante la frustración; *Habilidades de relación*, las cuales tienen que ver con el manejo efectivo de las emociones en las relaciones, con mantener relaciones saludables basadas en la cooperación, negociación y resolución de conflictos y también pedir ayuda cuando es necesario; por último CASEL propone como una de las principales competencias a la *Toma de decisiones responsable*, la que define como aquella que considera todos los factores relevantes y las posibles consecuencias de los diferentes cursos de acción respetando a los otros y haciéndose responsables de las propias decisiones (CASEL, 2005).

Por otro lado, Duckworth y Yaeger (2015) hacen un recorrido por la diversidad de términos que hoy están en boga para referirse a este tipo de competencias o habilidades. Dicho trabajo, hace una síntesis de las dificultades académicas que existen para caracterizar las habilidades no cognitivas, ya que en primer lugar no existe consenso académico acerca de cómo nombrarlas. Por un lado, están aquellos que prefieren hablar de habilidades no cognitivas, pero dicho término es problemático porque es demasiado amplio y además hace pensar que hay rasgos humanos que dejan de lado la cognición, cuando en realidad todas las habilidades están atravesadas por procesos cognitivos. Otros autores prefieren el término Habilidades de carácter o carácter a secas, alternativa que tiene la desventaja de que el término carácter o virtud refleja algo inherentemente positivo, que debe ser cultivado. También está la opción elegida por CASEL, entre otros, de referirse a las competencias de aprendizaje social y emocional, que es la que más adeptos tiene dentro del mundo educativo, pero puede generar confusión en cuanto a sugerir una separación de las prioridades académicas cuando en realidad se ha demostrado que el desarrollo de estas competencias va de la mano de mejores resultados educativos. Asimismo, los psicólogos que estudian diferencias individuales entre los niños sugieren términos como personalidad o temperamento, pero estos términos más relacionados con rasgos,

⁴ Traducción propia del original en inglés

pueden sugerir de un modo erróneo que no son maleables, cuando en realidad la vasta evidencia empírica existente ha demostrado que son atributos que pueden ser trabajados. También, están aquellos que se refieren a habilidades o competencias del siglo XXI, términos que sí reflejan la maleabilidad de las mismas, pero hace referencia a algo novedoso cuando en muchos casos son competencias que no tienen nada de nuevo. (Duckworth y Yaeger, 2015)

De todos modos, Duckworth y Yaeger (2015) entienden que todos los términos anteriormente descritos en realidad se refieren al mismo espacio conceptual y bajo cualquiera de estas definiciones se puede caracterizar a estas habilidades como: “a) conceptualmente independientes de las habilidades cognitivas, b) generalmente aceptadas como beneficiosas para los estudiantes, c) relativamente de orden estable a través del tiempo en ausencia de factores exógenos, d) potencialmente sensibles a la intervención y e) dependientes de factores situacionales para su expresión”⁵ (Duckworth y Yeager, 2015). Esta es la definición de Habilidades Socioemocionales que sustenta este trabajo. Se elige referirse a HSE dado que, el término habilidades tiene la virtud de destacar la maleabilidad y esta es una característica fundamental para los objetivos de la tesis; y los términos Sociales y Emocionales son los de mayor difusión y aceptación en el ámbito educativo.

En esta tesis las habilidades socioemocionales son la variable dependiente, ya que dependen de la correcta implementación de un programa educativo que pueda generar un impacto sobre ellas. Las HSE son bastas y diversas por lo que es necesario seleccionarlas y definir las adecuadamente. Nos enfocaremos en las siguientes seis habilidades: **Autoeficacia Social y Académica**, conceptualizada como el juicio que emiten las personas acerca de su propia capacidad para actuar y alcanzar los resultados esperados; **Autorregulación** como la capacidad de controlar la impulsividad; **Relaciones interpersonales** a través de las medidas de **Simpatía**, conceptualizada como la capacidad de sintonizar la emoción con los demás y asociarla a una intención de ayudar, **Apertura a los demás** relacionada con la gregariedad del niño y su orientación hacia los demás y **Asertividad** que se refiere al rol que adopta el niño en sus relaciones, si es capaz de expresar lo que piensa y siente de manera asertiva. Todas estas variables serán medidas con evaluaciones estandarizadas de autoreporte, diseñadas especialmente para la evaluación del programa ExtraClase a partir de la adaptación de herramientas existentes de validez y confiabilidad comprobadas.

⁵ Traducción propia del original en inglés

La selección de estas habilidades está fundamentada en dos razones. En primer lugar, en el hecho de que se considera que pueden ser impactadas por un programa educativo del nivel primario y en segundo lugar por la razón operativa de que cuentan con herramientas de medición validadas y confiables. Asimismo, están alineadas con CASEL dado que todas las habilidades que esta organización considera relevantes están de algún modo incluidas en las mediciones utilizadas en esta tesis. Autoeficacia incluye una parte de la autoconciencia; relaciones interpersonales engloba la conciencia social y las habilidades de relación propuestas por CASEL; Autorregulación se relaciona directamente con la autogestión.

Importancia de las Habilidades Socioemocionales

Respecto a la importancia de las habilidades socioemocionales, es interesante comprender su incidencia en diferentes tipos de logros, ya sean educativos, laborales o personales en general. Es decir, para qué sirven las habilidades socioemocionales. En términos del Desarrollo Humano resulta interesante poder entender si estas habilidades tienen la potencialidad de generar funcionamientos que permitan lograr capacidades que redunden en mayor autonomía personal.

La OECD (2016), en el artículo “Habilidades para el progreso social”, sostiene que estas tienen un papel significativo en la mejora de los resultados económicos, sociales, de salud y también en el bienestar subjetivo. La fortaleza de este trabajo radica en que tiene un sustento teórico importante, de diversidad de publicaciones, entre ellas estudios longitudinales de nueve países que forman parte de la organización. También, tienen mucho valor sus recomendaciones en cuanto a políticas y prácticas que pueden mejorar las HSE. Entre sus limitaciones está que solo analiza países desarrollados y sus conclusiones no pueden ser extrapoladas en forma directa al contexto argentino y que no muestra ninguna conclusión unificada para todos los países sino la información desagregada de cada uno.

El informe señala que estas habilidades se complementan y potencian con las cognitivas y que “quienes tienen más habilidades son más propensos a sacar más provecho de los contextos de aprendizaje” (OECD, 2016a, p.40). También, agrega que las poblaciones desfavorecidas pueden ser las más beneficiadas por el desarrollo de estas habilidades y que pueden servir para reducir la desigualdad. Esto es particularmente relevante dado que la desigualdad limita el desarrollo humano al impedir el acceso a oportunidades.

En cuanto al modo en que las HSE impactan en la vida de las personas la OECD (2016a) señala que dicha importancia radica en:

“su capacidad de dar forma al comportamiento y los estilos de vida de la gente y de hacer que esta extraiga mayores beneficios de la realización de estudios terciarios y dé mejor uso a sus capacidades cognitivas. Las habilidades sociales y emocionales benefician en general a los individuos en toda la distribución de habilidades, y las intervenciones para incrementar estos tipos de habilidades pueden ser particularmente ventajosas para las poblaciones desfavorecidas.” (OECD, 2016a, p.81)

Es decir, que estas habilidades son particularmente importantes porque permiten potenciar otras e inciden en como llevan adelante su vida las personas. En particular, señala la OECD (2016a), que pueden tener efectos positivos en la realización de estudios terciarios y en los resultados laborales. Es decir, que inciden en la concreción de logros educativos, mejor empleo y también una vida más saludable; factores directamente relacionados con una mejor calidad de vida y con el Desarrollo Humano. Este punto se complementa con el trabajo de Cunha y Heckman (2007) que hace un análisis de tres políticas públicas destinadas a mejorar las habilidades de los niños de contextos desfavorecidos. El mismo determina que la inversión durante la infancia aumenta la tasa de graduación universitaria y la matrícula terciaria, reduce los índices de criminalidad y de dependencia de políticas sociales (Cunha y Heckman, 2007).

Otro trabajo interesante respecto a las HSE y su importancia es la publicación “Desconectados” de Bassi, Busso, Urzúa y Vargas (2012). Este trabajo coincide con la OECD (2016a) y con Cunha y Heckman (2007) en cuanto al rol de las HSE para reducir la desigualdad y señala que “cuánto más temprano se lleven a cabo estas intervenciones en la vida de un niño, mayores serán las probabilidades de éxito para remediar desventajas originadas en las características de la familia o entornos adversos” (Bassi, et al. 2012, p. 80). También, destaca la importancia de estas habilidades para diversos logros en la vida adulta, sobre todo relacionados al acceso al mercado laboral, y plantea un contrapunto con la OECD (2016a) al indicar que las HSE y las cognitivas no están altamente correlacionadas entre sí. Las habilidades sociales más valoradas en la publicación son “la autoestima, el autocontrol y la responsabilidad, que aparecen una y otra vez como determinantes claves de los resultados laborales, educativos y sociales.” (Bassi, et al. 2012, p. 87)

“Desconectados” (2012) se enfoca en la desconexión entre el nivel secundario y el mercado laboral en el contexto latinoamericano, mediante los casos de Argentina, Brasil y Chile. El mismo tiene relevancia para esta tesis porque trabaja sobre el caso argentino y porque

una de sus conclusiones es que las empresas demandan HSE que el sistema educativo no logra formar en los estudiantes. La principal limitación de la publicación es que basa sus conclusiones exclusivamente en los resultados en el ámbito laboral y deja de lado otras cuestiones valoradas por las personas, como la salud, el reconocimiento social, los lazos familiares y personales, así como también el hecho de que no realiza un seguimiento longitudinal de la muestra evaluada.

Su principal aporte está en la relevancia que le asigna a estas habilidades para los logros laborales, debido a que encuentra una asociación positiva entre la autoeficacia y las habilidades metacognitivas y el acceso al mercado laboral y también muestra que la autoeficacia ha mostrado una relación positiva con el nivel salarial. En definitiva, “la desigualdad de habilidades cumple un papel importante cuando se trata de explicar las desigualdades en el mercado laboral” (Bassi, et al. 2012, p.128).

La publicación incluye además resultados de la encuesta de demanda de habilidades (EDH), realizada a 1176 empresas de Argentina, Brasil y Chile. Esta indica que las HSE son más demandadas que las habilidades de conocimiento y las específicas. Por otro lado, “en Argentina y Brasil, la mitad de las empresas que participaron de la EDH opinó que la oferta educativa es deficiente” (Bassi, et al. 2012, p.168).

Maleabilidad

Cunha y Heckman (2007) sostienen que estas habilidades han dejado de ser consideradas como factores meramente genéticos o heredados y que son producidas por una combinación de factores ambientales, genéticos y de inversión. El factor de inversión debe ser sostenido, sobre todo por políticas públicas para generar ambientes propicios para el desarrollo de habilidades e intervenciones puntuales que contribuyan a este desarrollo.

Este trabajo tiene relevancia para esta tesis dado que afirma que las HSE son maleables a partir de intervenciones educativas y que es más ventajoso realizarlas durante la infancia. Además, cuenta con la fortaleza de que resume los hallazgos de la literatura sobre desarrollo infantil y presenta un modelo que los explica. Entre sus limitaciones están, que su mirada es netamente economicista, por lo que sólo valora el rol de las habilidades socioemocionales en términos de retornos de inversión y el hecho de que no muestra información detallada por habilidad sino que se refiere a ellas en su conjunto.

Cunha y Heckman (2007) sostienen que, si bien la inversión temprana es beneficiosa para todas las habilidades, las sociales y emocionales son maleables en etapas tardías de la vida, mientras que las cognitivas se desarrollan en etapas tempranas y luego son más estables, por ejemplo, el IQ se estabiliza a los 10 años. Esto coincide con la publicación de la OECD (2016a) que destaca la plasticidad de estas habilidades durante la infancia y adolescencia (OECD, 2016a). Al ser maleables durante más tiempo, “es esencial invertir temprano para lograr resultados satisfactorios en la adultez. Pero también es necesario invertir luego para cosechar los frutos de la inversión inicial⁶” (Cunha y Heckman, 2007, p.14). Es decir, que la inversión durante la primera infancia es condición de base para los resultados futuros, pero no puede dejarse de lado la inversión en educación primaria y secundaria.

El trabajo de Cunha, Heckman y Schennach (2010), también se enfoca en el desarrollo de habilidades y explica que la tecnología de producción, es decir, el proceso necesario para el desarrollo de cualquier habilidad en un período determinado, depende de cuatro factores: el stock de esa habilidad en el período previo, la inversión, las habilidades que poseen los padres, y los *shocks* o cambios bruscos y repentinos que puedan ocurrir. De modo que el desarrollo previo contribuye al desarrollo futuro y hace a cualquier inversión más productiva. A su vez, “los estudiantes con mayor nivel temprano de habilidades cognitivas y no cognitivas son más eficientes en el aprendizaje futuro de ambos tipos de habilidades⁷” (Cunha et. al, 2010, p.6).

Este trabajo se basa en una muestra longitudinal de 2200 casos que fueron evaluados cada dos años a través de evaluaciones y reportes maternos y dentro del análisis separa la niñez en dos etapas la primera de cero a seis años y la segunda entre los siete y los catorce. Su aspecto metodológico y la robustez de la información en la que se basa es una de sus fortalezas. Sus principales conclusiones son que las HSE pueden ser desarrolladas en proporciones similares en ambas etapas de la niñez, que la autoproduktividad de ambos tipos de habilidades es mayor a medida que los niños crecen y que la productividad de las inversiones es mayor en la primera etapa de la niñez. Además, han encontrado que las HSE tienen efectos cruzados sobre las cognitivas en la primera etapa, mientras que esto no se verifica a la inversa.

Coincide con la OECD (2016) en cuanto al rol de las HSE para reducir la desigualdad y al respecto señala que “es en cierto modo sencillo en edades avanzadas de la niñez remediar desventajas con inversiones en habilidades no cognitivas⁸” (Cunha et. al, 2010, p.33). Por el

⁶ Traducción propia del original en inglés

⁷ Traducción propia del original en inglés

⁸ Traducción propia del original en inglés

lado de sus limitaciones, sería interesante contar con información detallada de cuáles son las habilidades socioemocionales evaluadas y si tienen diferentes grados de maleabilidad. Además, el hecho de que la muestra sea exclusivamente de EE.UU. limita la extrapolación de resultados al contexto argentino.

Vinculación entre las HSE y el sistema educativo

El marco conceptual de esta tesis respecto a la relación entre las HSE y la educación se encuentra plasmado en diversidad de estudios, entre los que se encuentran Díaz (2013), Durlak (2010 y 2011), Farrington (2012), Heckman (2006), Bassi (2012), Jackson (2016) y Payton (2008). Todos estos trabajos muestran la maleabilidad de las HSE y la posibilidad de impulsarlas desde la educación.

Durlak (2011) presenta un meta análisis que incluye 213 programas escolares de aprendizaje socioemocional e involucra a más de doscientos setenta mil estudiantes desde el nivel inicial hasta el secundario sobre todo en Estados Unidos (Durlak et. Al, 2011). El mismo muestra que, en comparación con su grupo control, los participantes de estos programas han mejorado significativamente habilidades socioemocionales, actitudes, comportamiento, estrés emocional, problemas de conducta y performance académica.

Este trabajo sirve de apoyo a la tesis al incorporar evidencia de que las HSE pueden ser “entrenadas” y desarrolladas en el ámbito educativo, pero además muestra que estas tienen impactos significativos en actitudes, comportamientos y resultados académicos. También es un estudio relevante ya que, por el tamaño de la muestra, permite extraer conclusiones confiables.

La variable independiente es el formato SAFE de las intervenciones relacionadas con el desarrollo de habilidades. Esta sigla se refiere a que las actividades deben ser Secuenciadas, Activas en cuanto al modo de participación de los estudiantes, Focalizadas para lograr determinados objetivos y Explícitas ya que los objetivos deben ser manifiestos para los estudiantes. A partir de programas llevados adelante bajo esta modalidad, se busca explicar el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales, ajustes de comportamiento y el logro de resultados académicos.

Es relevante que “estas intervenciones pueden ser incorporadas a las prácticas educativas de rutina y no requieren personal externo para su implementación efectiva. También parece ser que los programas de educación socioemocional son exitosos en todos los niveles

educativos”⁹ (Durlak et. Al, 2011, p. 13). Esta evidencia demuestra que es posible llevar adelante programas de educación emocional dentro del sistema educativo conducidos por los mismos maestros, y estos pueden redundar no sólo en mayores habilidades sino también en mejores resultados educativos.

La principal fortaleza del estudio radica en el tamaño de la muestra, que agrega robustez a las conclusiones. También lo es el hecho de que la evidencia recolectada incluye al nivel primario, foco de la tesis. En cuanto a sus limitaciones se destaca que la muestra es en un 87% de Estados Unidos, lo que lo hace que las conclusiones deban ser validadas en un contexto diferente como el argentino, aunque con algunas características en común como son los deficientes rendimientos de los alumnos en el sistema público en los dos países. Así también, es limitada la conclusión respecto a la durabilidad del impacto de estos programas porque sólo el 16% de los estudios incluidos en el meta análisis recolectaron información de logros académicos un tiempo después de las intervenciones.

El trabajo de Payton (2008) complementa esta limitación de Durlak (2011), dado que analiza los resultados de las intervenciones no sólo inmediatamente después de estas, sino también al menos seis meses después de finalizada y concluye que los efectos de los programas en el ámbito escolar permanecen en el tiempo. No obstante, el mismo se diferencia de Durlak (2011) ya que se enfoca en niños de entre 5 y 13 años, lo que se ajusta más al foco de la tesis. Este también es un ejercicio de meta análisis, pero de mayor tamaño ya que incluye 317 estudios y más de 320.000 estudiantes.

En cuanto a sus principales conclusiones, coincide con Durlak (2011) en los efectos positivos de los programas de aprendizaje socioemocional en las HSE, las actitudes consigo mismo, la escuela y los otros, los comportamientos sociales, problemas de conducta, estrés emocional y performance académica. También coincide en cuanto a que estos programas pueden ser llevados adelante en forma efectiva por el personal docente y en relación a que los programas exitosos son los del tipo SAFE.

Payton (2008) también analiza programas extracurriculares (*After school programs*) de aprendizaje socioemocional y concluye que dichas intervenciones también son efectivas. Esto es particularmente relevante dado que el programa ExtraClase, estudiado en la tesis, es del tipo *after school*. La evidencia, sin embargo, no es suficiente para afirmar que sus impactos

⁹ Traducción propia del original en inglés

permanecen en el tiempo y hacen falta estudios adicionales que permitan sacar conclusiones al respecto.

Entre sus aspectos destacados se encuentra el hallazgo de que “los programas de aprendizaje socioemocional parecen estar entre las intervenciones de desarrollo juvenil más exitosas jamás ofrecidas a estudiantes desde jardín de infantes hasta grado 8”¹⁰ (Payton, et. al, 2008, p.11), de relevancia para este trabajo de tesis porque destaca el impacto de iniciativas enfocadas al desarrollo de HSE en el desarrollo de niños y adolescentes. Una de sus limitaciones es el hecho de sólo considerar programas en Estados Unidos y que el seguimiento posterior para analizar la durabilidad de los efectos se realizó por única vez seis meses después de la intervención. Sería interesante contar con información longitudinal más amplia para reforzar las conclusiones.

Otra investigación que permite mostrar cómo pueden impactar programas de educación no formal en las habilidades sociales y emocionales es la llevada adelante por Durlak, Weissberg y Pachan (2010) que a través de un meta-análisis que incluye 75 estudios de 69 programas de AfterSchool encuentran resultados positivos en autopercepción, comportamiento y también performance escolar en los alumnos participantes de programas extra escolares que cumplen determinadas características que coinciden con las del caso estudiado en este trabajo. Es decir, que además de que es posible impactar en las habilidades sociales y emocionales de los niños a través de la educación también tenemos casos de programas como el analizado que han logrado este tipo de impactos positivos en resultados escolares.

Los trabajos de Durlak (2010 y 2011) y Payton (2008), que muestran el efecto de determinados programas en las HSE, complementan al de Cunha y Heckman (2007) que hace foco en la maleabilidad de estas habilidades y señala la importancia de este tipo de políticas en realizar una inversión temprana.

Por su parte, Duncan (2006) desmerece la importancia de las HSE e indica que no tendría mayor sentido buscar desarrollarlas dado que no tienen un impacto relevante en la vida escolar del niño lo que contradice los trabajos de Durlak (2011) y Payton (2008). La conclusión más relevante es que las HSE son generalmente predictores insignificantes de los logros académicos futuros, como por ejemplo tener continuidad educativa o finalizar exitosamente

¹⁰ Traducción propia del original en inglés

estudios universitarios, mientras que los niveles de matemática, lectura y las habilidades de atención si logran predecirlos adecuadamente. Las habilidades de atención como la persistencia y la autorregulación, también consideradas socioemocionales, son de menor importancia de predicción que matemática y lectura. Las “Habilidades matemáticas básicas parecen importar más... Las habilidades de lectura tienen una asociación con los resultados futuros de la mitad que matemática... y los coeficientes estandarizados de las habilidades relacionadas con la atención son menos de un cuarto del tamaño de los de matemática”¹¹ (Duncan et. al, 2006, p.14)

Duncan (2006), sostiene que las habilidades, tanto cognitivas como socioemocionales, que los niños poseen cuando ingresan a la escuela redundan en diferentes patrones de logros en el resto de la vida, y de acuerdo a eso busca determinar cuáles son los mayores predictores de los logros futuros (Duncan et. al, 2006). Uno de los aspectos criticables del estudio es que todas las mediciones de HSE fueron realizadas mediante reportes de padres y docentes. El no haber utilizado medidas de evaluación más directas como auto reportes o trabajos de performance, es considerado una limitación y puede ser una de las razones por las cuales no se ha encontrado relación entre las habilidades socioemocionales y los resultados académicos. También tiene la limitación de contener información sólo de Estados Unidos, Gran Bretaña y Canadá.

Además, se diferencia de los estudios de Durlak (2010 y 2011) y Payton (2008) en que aquellos se enfocaron en el estudio de programas de desarrollo de HSE y el trabajo de Duncan (2006) buscó relacionar el nivel inicial de habilidades con los logros académicos sin analizar ningún programa específico. Es decir, que podría ocurrir que el nivel de habilidades sociales y emocionales no tenga incidencia en los resultados escolares en caso de no ser potenciado con programas específicos, pero la participación en estos programas podría aumentar el nivel de habilidades previo y de ese modo contribuir al desempeño en el ámbito educativo. Esto tiene relación con el concepto de autoproduktividad de las habilidades propuesto por Cunha y Heckman (2007) según el cual “las habilidades producidas en una etapa aumentan las habilidades alcanzadas en etapas posteriores” (Cunha y Heckman, 2007, p.9).

El trabajo de Bassi (2012), permite complementar la visión de los trabajos de Durlak (2010 y 2011) y Payton (2008) con un caso enfocado en Latinoamérica donde también se

¹¹ Traducción propia del original en inglés

encuentra una relación positiva entre mayores niveles de habilidades, resultados académicos y sobre todo laborales. El mismo incluye datos de la encuesta de Trayectorias y Habilidades, que nos permiten ver la relación entre las HSE y el sistema educativo en Argentina. Los resultados muestran alta correlación entre el nivel de habilidades y el nivel de escolaridad, destacan la correlación con las habilidades cognitivas y sostienen que el sistema educativo “en cada uno de sus niveles forma habilidades o “selecciona” a los individuos que las poseen, de modo que aquellos más hábiles dentro de cada nivel educativo serán los que logren culminarlo” (Bassi, et al. 2012, p. 105).

Sin embargo, en Argentina se encuentra “poca asociación entre los niveles de habilidades socioemocionales y los años de escolaridad, lo que evidencia algunas deficiencias en el sistema educativo para formar destrezas críticas o identificar quienes cuentan con las habilidades necesarias para poder completar determinado nivel de educación” (Bassi, et al. 2012, p.109). En Chile en cambio, se observa un salto de habilidades en la educación secundaria, mientras que en Argentina sólo se ve en el nivel superior. Al comparar los resultados de esta encuesta para cada país y nivel educativo, la publicación muestra que Chile tiene un promedio mayor que Argentina tanto en autoeficacia como en estrategias metacognitivas para todos los niveles. En cuanto a habilidades sociales, Argentina solo tiene un promedio mayor que Chile en el nivel primario.

Es decir, que el nivel secundario del sistema educativo argentino, tanto desde la visión de las empresas como de la encuesta previamente citada, no logra formar en sus egresados habilidades importantes para los futuros logros, como si lo hace el país vecino. Este punto es relevante a los efectos de la tesis dado que examina el caso argentino y nos revela ciertas falencias sistémicas, y además el hecho de que un país vecino de similares características esté en un nivel superior ejemplifica que es posible tomar acciones para mejorar.

Díaz (2013) concluye que “el desarrollo y análisis de variables cognitivas no es suficiente para explicar los resultados escolares del alumno, siendo necesario atender a competencias y variables socioemocionales, tanto del profesor como del estudiante, que van a incidir de manera más o menos directa en el desarrollo, aprendizaje y rendimiento de los alumnos” (Díaz, 2013 p.77). Resulta también interesante, el hecho de que la evidencia empírica muestra que las intervenciones educativas pueden generar cambios en la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje y su autoconcepto (Díaz, T. 2013). Es decir, que no sólo la

educación puede servir para mejorar las HSE de los estudiantes, sino que a su vez mayores habilidades pueden mejorar la actitud hacia el estudio, lo que nos habla de un círculo virtuoso.

Por otra parte, resulta necesario destacar la importancia del rol docente, que tiene un papel fundamental en proporcionar experiencias de aprendizaje positivas para los estudiantes. En consonancia con Díaz (2013), esta tesis “parte de la idea de que es difícil que un docente con dificultades en el desarrollo emocional pueda convertirse en un modelo apropiado para los niños y pueda favorecer su apertura a realidades diferentes” (Díaz, T, 2013 p.79). Del mismo modo, Farrington afirma que se “requiere que los educadores entiendan la ganancia potencial de las diferentes acercamientos para desarrollar los factores no cognitivos de los estudiantes y que tengan estrategias concretas para lograr su desarrollo y además disponen de herramientas confiables para medir estos cambios”¹² (Farrington, et al, 2012, p.7). Esta tesis se soporta también en esta idea de que se requieren docentes preparados y con un nivel de habilidades que le permita ser modelo y por ello se requiere que estas competencias no solo sean fomentadas en las escuelas sino también en los centros de formación docente. Payton (2008) por su parte, confirma a partir de un trabajo longitudinal que estas habilidades pueden ser desarrolladas en la educación primaria a partir de programas específicos, tanto curriculares como extracurriculares.

A su vez, resulta interesante a los efectos de esta tesis tener en cuenta la crítica reproductivista de los años sesenta y setenta ya que nos permite contextualizar algunos de los problemas del sistema educativo a la hora de generar equidad. Bordieu y Passeron en “La reproducción” (1970) afirman que el sistema educativo reproduce las desigualdades sociales debido a que el conocimiento que circula por las aulas y la forma de transmisión del mismo está basado en los códigos culturales de las clases más favorecidas lo que indica que el principio de igualdad de oportunidades que se pretende en realidad no funciona porque la propia cultura escolar favorece a la clase dominante. También sostienen que “la escuela consigue hoy, con la ideología de los <<dones>> naturales y de los <<gustos>> innatos, legitimar la reproducción circular de las jerarquías sociales y de las jerarquías escolares” y a su vez, “la escuela puede ... contribuir a la reproducción del orden establecido, porque logra ... disimular la función que cumple” (Bordieu y Passeron, 1970, p. 225). Es decir, que la institución escolar promueve la continuidad de la desigualdad social bajo un velo de igualdad de oportunidades que no es tal debido a la discriminación que ejerce sobre las clases más bajas a partir de la naturaleza del

¹² Traducción propia del original en inglés

conocimiento que circula por ella, y que es definido por la clase dominante como digno de ser reproducido y esta selección de significados que define la cultura de un grupo “es arbitraria en tanto que ... no pueden deducirse de ningún principio universal” (Bourdieu y Passeron, 1970, p. 48). La crítica además afirma que la discriminación se basa en la relación con el saber que es promovida en las aulas que está marcada por la influencia ilustrada y los códigos sociolingüísticos complejos ajenos a la cultura de los sectores populares, en definitiva el bagaje cultural de los estudiantes de clases desfavorecidas los limita seriamente en su carrera académica.

Bolívar retoma la cuestión de la equidad en el sistema educativo y sostiene que “las condiciones de la competencia escolar son injustas, dado que los niños de clases populares disponen de un capital mucho menor que los niños de medios favorecidos” (Bolívar, 2012 p.31) y por ello es que propone que “los objetivos educativos se redefinan en términos de competencias, más que de saberes” (Bolívar, 2012 p.36) y que la educación debe permitir a los ciudadanos integrarse en la vida pública sin riesgo de exclusión. Para lograr un sistema educativo más justo Bolívar (2012) propone garantizar a los alumnos más desfavorecidos competencias y conocimientos básicos, “una renta cultural básica sin la cual no sería un ciudadano de pleno derecho” (Bolívar, 2012 p.37).

El texto de Bolívar (2012) se puede relacionar con Cunha y Heckman (2007) ya que las Habilidades Socioemocionales pueden ser un factor determinante dentro de esta renta cultural básica porque dada su autoproduktividad impactan positivamente en el desarrollo futuro de habilidades y también se conecta con el trabajo de la OECD (2016) que destaca que las HSE contribuyen a reducir la desigualdad. A su vez, el texto de Bolívar (2012) es sumamente interesante desde la perspectiva del Desarrollo Humano al proponer como objetivo de la política educativa la formación de ciudadanos de pleno derecho ya que esto implica necesariamente el desarrollo de capacidades para orientar la vida hacia donde cada uno desea.

Bourdieu y Passeron analizan el modelo escolar clásico y hacen una profunda crítica que nos muestra que esta institución no aporta al desarrollo personal sino que se enfoca en la transmisión de conocimientos y no en el desarrollo de competencias. Esta tesis se enfoca justamente en un dispositivo (el programa ExtraClase) que tiene una lógica diferente y busca el desarrollo de competencias. Sin embargo, ambos textos son relevantes para los objetivos de este trabajo dado que permiten contextualizar la desigualdad actual de modo de poder

interpretar más ampliamente los resultados de las evaluaciones y a su vez reinterpretar los objetivos de la política educativa y el rol que el desarrollo de las HSE puede tener para lograr mayor equidad.

La mayor parte de los trabajos analizados coinciden en resaltar la importancia de las HSE para alcanzar diversidad de logros en la vida adulta. Algunos de ellos entienden que la relevancia de las HSE no es tan evidente en cuanto a los logros educativos (Bassi, et al. 2012 y Duncan et. al, 2006), mientras que para otros hay una alta correlación entre el desarrollo de HSE y los resultados académicos (Durlak et. Al, 2010 y 2011, OECD, 2016a y Payton, et. al, 2008, Cunha y Heckman 2007).

Por otro lado, los trabajos de Bassi (2012) y la OECD (2016) se complementan y permiten entender la importancia de las HSE en el DH a través de logros de salud, educativos y laborales. Cunha y Heckman (2007) y Cunha (2010) muestran que estas habilidades son maleables y nos alertan acerca del rol de las políticas públicas en su desarrollo. Por último, los trabajos de Payton (2008) y Durlak (2011) nos dan ejemplos de programas exitosos en este sentido y agregan que esto redundaría en mejoras en otros aspectos de la vida.

Capítulo 2

Justificación de la investigación

Durante el proceso de investigación no se han encontrado trabajos que analicen el impacto en las HSE de un programa educativo de nivel primario en Latinoamérica en general y en Argentina en particular. Es por ello, que esta tesis intentará contribuir a pensar estas relaciones en el contexto argentino y se espera aportar a resaltar la importancia del desarrollo de HSE para contribuir a la mejora educativa.

El trabajo a su vez, reviste importancia en un contexto como el del sistema educativo argentino, donde coexisten la desigualdad y el bajo nivel educativo, dado que, es necesario buscar herramientas para revertir ambas cuestiones y “garantizar los conocimientos indispensables y competencias clave para los más desfavorecidos” (Bolívar, 2012 p. 37). Por ello, se buscará mostrar que el tipo de programa analizado puede contribuir a estos objetivos de mejora, a partir del desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes.

A su vez, es relevante para todo aquel interesado en la perspectiva del desarrollo humano, dado que se intentará demostrar que los programas destinados a fomentar las habilidades socioemocionales pueden ser una herramienta alineada con dicha perspectiva, porque estas sirven de base para potenciar otras competencias y por ende pueden mejorar las capacidades individuales y generar mayor libertad.

Además, puede ser de utilidad en todos los sistemas educativos que aún no tienen implementada la jornada completa de modo generalizado, dado que parte de esas horas podrían ser enfocadas a llevar adelante programas como el estudiado. Más horas de clase no implica necesariamente mejoras educativas, sino que estas horas deben agregar valor a los estudiantes, deben generar mejoras en sus competencias y ampliación de sus capacidades, de modo de permitir mayor libertad para orientar la vida hacia donde desean.

Objetivos

Objetivos generales:

- Analizar a través de un método cuasi experimental el impacto de un programa de educación no formal en las habilidades socioemocionales de sus participantes y
- describir las relaciones de las habilidades socioemocionales y las académicas en el impacto del programa ExtraClase

Objetivos específicos:

- Describir las principales características del programa ExtraClase
- Describir el desarrollo de las HSE de los alumnos de los grupos tratamiento y control de la Escuela 26 de Ramallo Provincia de Buenos Aires.
- Comparar el desarrollo de dichas habilidades entre los dos grupos que forman parte del estudio
- Describir los cambios en las habilidades académicas
- Comparar los cambios en ambos tipos de habilidades (socioemocionales y académicas)

Metodología

Diseño utilizado

Esta tesis es un estudio cuasi experimental del programa ExtraClase. Este es un programa de educación no formal, es decir, que no está implementado dentro de la currícula oficial, sino que es un programa extra-curricular llevado adelante por una empresa privada como parte de sus actividades de relaciones con la comunidad en diferentes escuelas primarias a contra turno de la educación formal.

El interés en este caso es de tipo instrumental, ya que, se considera que su estudio puede servir para comprender el impacto de programas similares en las habilidades socioemocionales de los niños y su selección se basa en primer lugar en que cumple con el criterio de accesibilidad dado que será posible acceder a los responsables del programa, a sus diseñadores y a la información generada en el marco de su evaluación de impacto. Asimismo, se ha seleccionado este caso dado que en Argentina la mayor parte de las escuelas son de jornada simple y los programas de Afterschool o después de clase, muy difundidos en otros países, están aquí poco extendidos y se parte de la hipótesis de que este tipo programa, implementado bajo el modelo

SAFE, puede lograr el desarrollo de diferentes competencias de los estudiantes. El programa ExtraClase, encuadra en esta categoría, y se entiende que por ello su estudio puede servir como aporte a la superación de algunos de los grandes desafíos del sistema educativo argentino como lo son la inequidad y la baja calidad de la enseñanza.

Técnicas de recolección de datos

Para cuantificar el impacto del programa en las habilidades socioemocionales de los estudiantes se utilizará una metodología cuasiexperimental a partir de los resultados de evaluaciones estandarizadas aplicadas a estudiantes del programa y a un grupo control. Dichas pruebas se realizan en una línea de base cuando los niños inician 1^{er} grado y luego al finalizar 2^{do} y 4^{to} grado. Se analizará el tamaño del efecto del programa sobre los alumnos participantes a partir de la comparación de los resultados de las tres mediciones planteadas, luego podría agregarse un seguimiento al final de la escuela primaria en 6^{to} grado y un seguimiento longitudinal al tiempo de finalizada la misma, pero estos últimos dos puntos no entran en el proyecto de tesis dado que esto implicaría una extensión en el tiempo que va más allá de las posibilidades del estudio. El grupo control está conformado por estudiantes que asisten a la escuela a contraturno y por ello no tienen la posibilidad de participar del programa ya que el mismo se lleva adelante solo por la tarde. Al ser de la misma institución y grado tienen características sociales y de edad similares a los niños del grupo tratamiento lo que justifica su participación en la investigación.

Esta evaluación fue desarrollada en base a la integración de instrumentos estandarizados de medición que a lo largo de diferentes estudios han demostrado, su validez en cuanto a evaluar lo que dicen evaluar y su confiabilidad en cuanto a que son técnicas consistentes. Para medir la autoeficacia se utilizó como base la “Escala Multidimensional de Evaluación de Autoeficacia” (EMEA), en el caso de la autorregulación se adaptó el “Domain Specific Impulsivity Scale for Children” (DSIS-C), las emociones positivas a partir de la adaptación del “Cuestionario infantil de Emociones Positivas” y las relaciones interpersonales y la comunicación con el “ESPQ/CPQ”. Todas estas herramientas fueron adaptadas a la edad y el contexto cultural de cada país donde se implementa la evaluación y, además, se realizaron pruebas piloto para determinar la correcta adecuación de los instrumentos. Para optimizar su aplicación se definió como estándar la participación de un aplicador y dos observadores que

sirven de apoyo y los grupos de niños no pueden superar los 10/12 cuando son de 1^{er} grado y los 15 cuando son de 2^{do} o 4^{to} grado. Además, para garantizar homogeneidad en la aplicación de los instrumentos se desarrollaron manuales de aplicación sumamente detallados que indican cada uno de los pasos que deben seguir los evaluadores para la correcta y estandarizada realización de la prueba.

A su vez, se utilizarán los resultados de un instrumento de evaluación de habilidades académicas desarrolladas por la especialista Flavia Caldani. La herramienta de evaluación está basada en el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires y a la vez está alineada al modelo de evaluación por competencias que utilizan las pruebas PISA. Con ella se busca evaluar el nivel de los alumnos en comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos. En 1^{er} y 2^{do} grado se trabaja con 4 o 5 niños como máximo por cada evaluador y en 4^{to} grado se puede trabajar con grupos más grandes. Asimismo, existen manuales de aplicación y corrección de la prueba que buscan garantizar la homogeneidad del proceso en cualquier comunidad donde se realice la evaluación. Luego del proceso de corrección los evaluadores completan los resultados en una base de datos y otra persona del equipo realiza una verificación aleatoria de 10 casos para revisar la correcta aplicación, corrección y carga en base y en caso de encontrar errores se vuelve a revisar una muestra aleatoria de exámenes y con las correcciones finales se completa el análisis y se carga la información definitiva en la base de datos.

Se agrega en el apartado Anexos las herramientas utilizadas para evaluar en 1^{er} y 2^{do} grado. Para acceder a las herramientas utilizadas en 4^{to} grado es posible contactarse con Oscar Pandiani al siguiente correo pandianioscar@yahoo.com.ar.

Técnicas de análisis

Para los análisis estadísticos de las evaluaciones de habilidades se utilizará la técnica de diferencias en diferencias, por la cual se buscará medir el efecto del programa en los chicos que participan del mismo al comparar su desempeño con el de los estudiantes que no pueden hacerlo en la línea de base y en los siguientes puntos de medición. Esto nos permitirá establecer si el programa ExtraClase está teniendo algún impacto en las habilidades académicas y socioemocionales de los estudiantes. También se buscará encontrar si hay alguna relación entre los niveles de HSE y de competencias académicas.

Capítulo 3

Programa ExtraClase

Como fue explicado en el planteo del problema, ExtraClase es una iniciativa de educación no formal llevada adelante por una empresa privada en el marco de sus acciones de relacionamiento con la comunidad. Se prioriza su implementación en escuelas primarias de jornada simple y población vulnerable, donde se agrega tres horas y media de clase a contraturno, 4 días por semana, durante el ciclo lectivo escolar. Las actividades se llevan a cabo en la misma institución educativa donde los niños cursan su educación primaria.

El programa incluye actividades STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática por sus siglas en inglés), de arte, recreación y apoyo escolar. En este último espacio los niños cuentan con apoyo adulto para llevar adelante las tareas escolares y desarrollar competencias cognitivas, aunque no supe las clases impartidas por la escuela ni el rol de los padres. También, se lleva adelante un trabajo en valores.

Los adultos que llevan adelante el programa cumplen un rol central, ya que son responsables de garantizar un ambiente psicológicamente seguro que permita el desarrollo de habilidades socioemocionales. Otras características destacadas del programa son los grupos reducidos (hasta 18 niños por adulto), la asistencia voluntaria de los niños, aunque se exige regularidad y la utilización de contenidos de calidad, independientes de la currícula escolar y adaptados a la edad de los niños. La adecuación a cada edad cognitiva potencia el aprendizaje y desarrollo de competencias, escalonando progresivamente la adquisición de contenidos, habilidades y actitudes, buscando mantener el interés de los niños y la motivación por asistir al programa. Los grados escolares se agrupan de la siguiente manera de a pares en 3 fases (Fase 1: 1er y 2do grado, Fase 2: 3er y 4to grado y Fase 3: 5to y 6to grado).

Los objetivos del programa ExtraClase son: desarrollar habilidades sociales y emocionales y mejorar los resultados académicos en el largo plazo. Se parte de la hipótesis de que la mejora de las habilidades sociales y emocionales puede tener un impacto positivo en los resultados académicos. Asimismo, se cuenta con evidencia de otros programas de este tipo que han demostrado que es posible mejorar estas competencias y promover el hábito de estudio.

Pedagogía

La propuesta pedagógica del programa tiene bases constructivistas, ya que se trabaja integrando los conocimientos previos, se busca lograr el aprendizaje mediante el descubrimiento y la pedagogía activa es parte del diseño mismo del programa, los contenidos tienen una estructura definida y planificada, que aporta variedad, profundiza en cada tema desde la multidisciplinariedad e integra intencionalmente cuatro ejes transversales: lengua, matemática, desarrollo de habilidades socioemocionales y valores.

Abordaje y estructura

El contenido se organiza en unidades divididas en lecciones o actividades apropiadas para la edad cognitiva de los estudiantes y responden a los principios SAFE (Acrónimo de Secuenciales, Activo, Focalizado y Explícito):

- **Secuenciales:** diseñados para adquirirse en forma gradual. Siguen esquemas lógicos de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en cada campo de estudio.
- **Activos:** promueven y permiten la participación. Los niños realizan y reflexionan en primera persona sobre lo que están aprendiendo y tienen una participación activa en la construcción del conocimiento.
- **Focalizados:** centrados en desarrollar habilidades socioemocionales, cognitivas y motoras específicas. El foco está puesto en las grandes ideas, por lo cual no se pretende enseñar todos los contenidos del tema que se aborda.
- **Explícitos:** se debe dejar en claro de antemano los objetivos a lograr en materia de desarrollo de contenidos, habilidades y actitudes. La planificación refleja esta intencionalidad: las actividades o recursos educativos corresponden a los objetivos planteados para cada lección.

La importancia del clima

- **Desarrollo positivo de niños:** el programa ofrece un ambiente física y psicológicamente seguro. Se implementan estrategias de disciplina que promueven el establecimiento de normas sociales adecuadas a la edad y marcos de contención, y fomentan el desarrollo de habilidades socioemocionales. Mantener una disciplina punitiva en este programa es atentar contra la cultura positiva que se pretende instalar. El desarrollo de habilidades se produce principalmente a través de un clima propicio,

del manejo adecuado de los conflictos y de promover una dinámica protagónica e inclusiva de los niños, que favorezca el desarrollo de competencias socioemocionales.

- **Estímulo a la curiosidad y desarrollo de aspiraciones:** a través del clima, de la selección de actividades y sobre todo de la actitud de los adultos a cargo de los niños, se debe propender a despertar la curiosidad que ya existe en los niños y la motivación por seguir aprendiendo y desarrollando aspiraciones personales. Tanto el personal como los invitados externos (por ejemplo, científicos) deben transmitir pasión, compromiso y gusto por lo que hacen.
- **Lúdico y dinámico:** el juego ocupa un lugar clave en las actividades que se llevan adelante tanto en las horas de recreación como dentro de los tiempos en que se pretende lograr aprendizajes concretos. Si bien no todas las actividades son divertidas, sí deben ser activas en cuanto a la cooperación corporal y mental que se espera de los estudiantes.

Capítulo 4

Impacto del programa ExtraClase en las HSE

Muestra analizada

El análisis se realizará considerando a los estudiantes que han sido evaluados en tres oportunidades luego de cuatro años de intervención del programa (Cohortes 2014 y 2015 de Ramallo). Las cohortes 2014 y 2015 fueron evaluadas en 1^{ro}, 2^{do} y 4^{to} grado y tienen la siguiente composición:

| | Cohorte 2014 | Cohorte 2015 | Total |
|-------------------|--------------|--------------|-------|
| Grupo tratamiento | 41 | 38 | 79 |
| Grupo control | 46 | 33 | 79 |

De haber tenido una atricción esperable del 15% podríamos contar con casi 135 casos en las tres evaluaciones, pero la reducción de la muestra ha sido considerablemente mayor, debido a niños que abandonaron la institución educativa, no estuvieron presentes el día de la prueba, o bien dejaron de participar de ExtraClase. Por lo cual la muestra total evaluada en 4^{to} grado y que cuenta con 3 instancias evaluativas se reduce a 54 casos, es decir que por diferentes circunstancias se ha perdido el 60% de la muestra.

| | 4to cohorte 2014 | 4to cohorte 2015 | Total |
|-------------------|------------------|------------------|-------|
| Grupo tratamiento | 12 | 16 | 28 |
| Grupo control | 14 | 12 | 26 |

El número reducido de casos limita seriamente la cantidad de análisis estadísticos que es posible realizar y por ello sólo se llevará adelante un análisis de diferencias en diferencias, es decir se analizará la diferencia de ambos grupos entre los tres puntos de medición) utilizando el tamaño del efecto que nos muestra la cantidad de desvíos en los resultados de ambos grupos evaluados.

Sin embargo, la reducción del tamaño de la muestra no invalida los resultados alcanzados. El trabajo de Wassertein, Schirm y Lazar (2019) se enfrenta al discurso hegemónico de la significación estadística y en uno de sus pasajes explica que “un nivel de

significación estadística no significa ni implica que una relación o efecto sea altamente probable, real, verdadero o importante”¹³. Dado que generalmente se requiere de muestras grandes para lograr valores de $p < 0,05$, este enfrentamiento respecto al concepto de significación estadística, como faro de cualquier investigación cuantitativa, es también una validación de que se puede trabajar con muestras pequeñas y encontrar resultados interesantes.

Más allá de esta explicación teórica, sería sumamente útil sumar otras cohortes y robustecer la muestra de manera de fortalecer las conclusiones, sin embargo, por limitaciones temporales no es posible incluirlas dentro de esta tesis.

Resultados

Como podemos ver en la Figura N°1 las medias del puntaje de cada grupo a lo largo de las tres evaluaciones indican que el grupo tratamiento que ha pasado por 4 años de programa ExtraClase ha tenido un mejor desempeño que el grupo control entre 1^{ro} y 4^{to} grado en casi todas las competencias evaluadas con excepción de Apertura a los demás donde inicialmente tenía una media más alta que el grupo control y una diferencia de 0,37 y esto ha caído sistemáticamente en 2^{do} y 4^{to} grado llegando a una diferencia a favor del grupo control de 0,35.

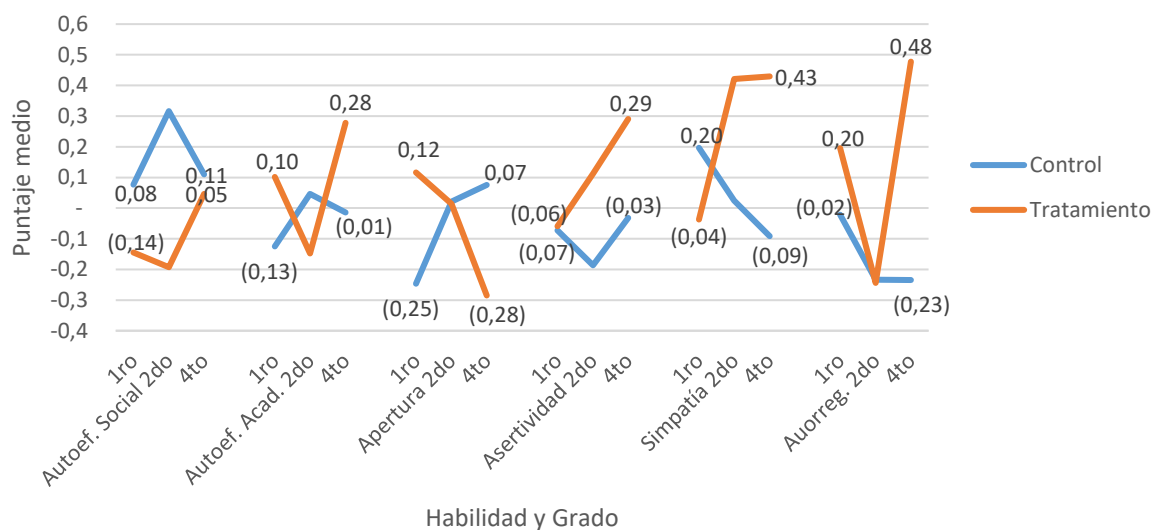


Figura 1: Media de Habilidades Socioemocionales por grado y grupo

Asertividad y simpatía muestran mayor desarrollo en el grupo tratamiento y también una evolución positiva a lo largo de las 3 mediciones, con mediciones de línea de base por debajo de cero en ambos casos (-0,6 y -0,4) y finalizando en 4^{to} grado con medias de 0,29 y 0,43 y habiéndose además ampliado la diferencia sobre el grupo control que era de 0,01 en

¹³ Traducción propia del original en inglés

asertividad y finalizó siendo de 0,32 y en Simpatía comenzó siendo de 0,24 a favor del grupo control y terminó siendo de 0,52 a favor del grupo tratamiento.

En Autoeficacia académica la línea de base (LB) muestra una diferencia de 0,23 a favor del grupo tratamiento, situación que se revierte en 2^{do} grado y el grupo control supera al tratamiento y luego en 4^{to} grado se vuelve a invertir la diferencia a favor del grupo ExtraClase finalizando con una diferencia de 0,27. En Autorregulación la diferencia de 0,18 en LB se equilibra en 2^{do} grado y en 4^{to} grado se amplía sustancialmente a favor del grupo tratamiento (0,71). Autoeficacia social es la única habilidad que en todas las mediciones se evidencia en un nivel superior en el grupo control aunque la brecha se reduce significativamente en la medición de 4^{to} grado ya que pasa de 0,22 en LB a 0,06.

En la Figura N°2 vemos los resultados de las medias de las habilidades académicas y es posible apreciar que en comprensión lectora el grupo tratamiento logra en 2do grado una brecha de casi 10 puntos que no existía al comenzar el nivel primario y que esta se revierte en 4to grado donde el grupo tratamiento alcanza una media de 45 puntos y el grupo control lo supera por 5 puntos llegando a 50. Mientras que en matemática el grupo tratamiento inició la escolaridad por debajo del grupo control y esta situación no solo se mantiene, sino que se amplía considerablemente en 4to grado donde el grupo tratamiento logra una media de 19 puntos y el grupo control una media de 27. En todos los casos el diferencial de los grupos es poco significativo.

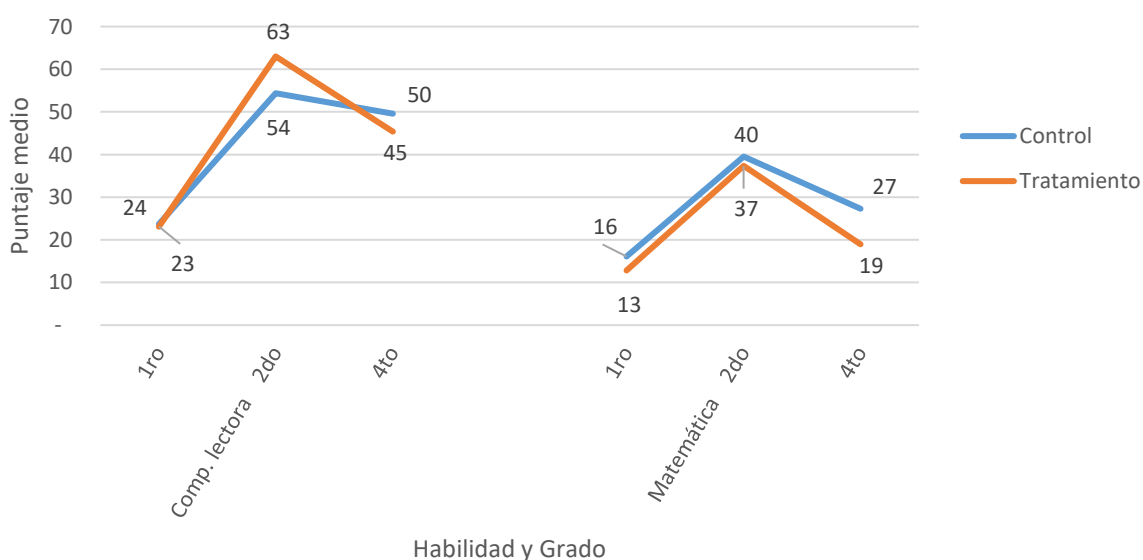


Figura 2: Media de habilidades académicas obtenidas por los alumnos por grado y grupo

Es decir, que al analizar las medias de los resultados el grupo control ha tenido en los primeros 4 años de escolaridad primaria un mejor desempeño en habilidades académicas que el grupo tratamiento. Por lo cual, podríamos decir que el programa ExtraClase no estaría teniendo impacto en este tipo de habilidades.

Al aplicar el estadístico “d” de Cohen o “d corregido” de Hedges se busca cuantificar el tamaño del efecto, es decir, la fuerza de la diferencia encontrada. Para variables psicológicas como las analizadas se consideran valores elevados partir de 0,25. Un valor de 0,30 indica que la mayoría de las personas de la Muestra Tratamiento (en este caso, que Sí Participan del Programa) está por encima del 62% de la Muestra Control; en tanto un valor de 0,50 indica que la mayoría de la Muestra Tratamiento está por encima del 69% de la Muestra Control; finalmente, un valor de 0,80 significa que la mayoría de la Muestra Tratamiento está por encima del 79% de la Muestra Control (Coe, 2003). El tamaño del efecto es muy interesante para entender la fuerza de una diferencia significativa.

Considerando ambas cohortes, luego de 4 años de intervención del programa, este estudio encuentra impacto positivo en casi todas las habilidades evaluadas.

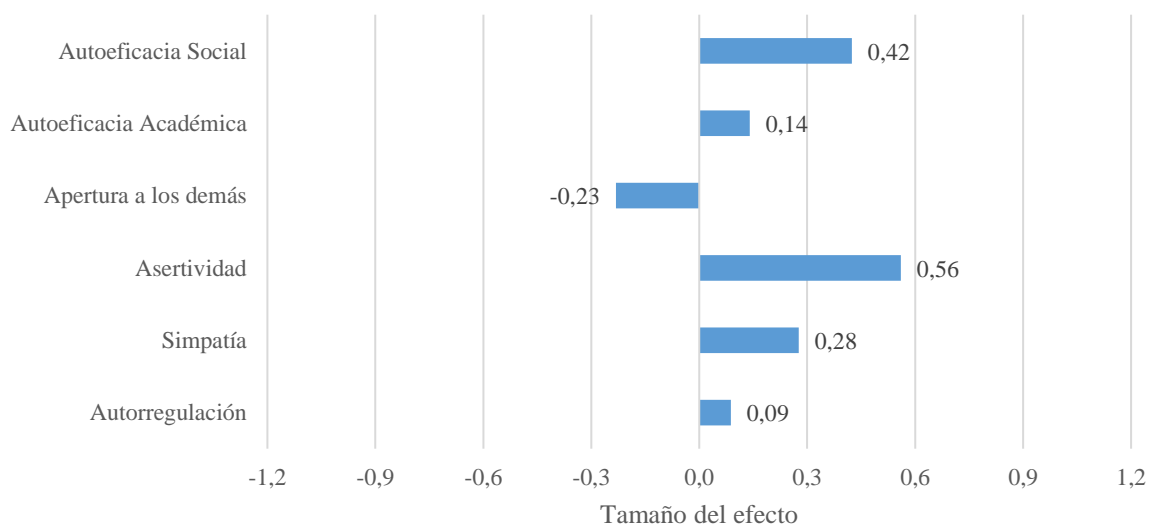


Figura 3: Tamaño del efecto HSE entre grupo de tratamiento y control 1ro Vs. 4to grado

La Figura N°3 muestra impactos significativos por encima de 0,25 en Asertividad, Autoeficacia social y Simpatía e impactos más moderados en Autoeficacia académica y Autorregulación. El tamaño del efecto de Asertividad es mayor a 0.5 y en autoeficacia social está muy cerca de este punto que de acuerdo a Roberts (2007) implica un efecto muy grande para variables psicológicas. Las variables con tamaños del efecto más moderados no deben ser

menospreciadas ya que los “procesos psicológicos con pequeños o moderados tamaños de efecto pueden tener efectos importantes en la vida de las personas”¹⁴ (Roberts, et al. 2007, p.2)

La única habilidad que muestra impacto negativo es apertura a los demás que interpretamos puede deberse a que los niños de ExtraClase permanecen en la institución 4 horas diarias adicionales mientras que los alumnos del grupo control durante ese tiempo pueden estar desarrollando otras actividades sociales que le permitan desarrollar más su gregariedad.

Los impactos en asertividad y autoeficacia social son realmente importantes y dan cuenta de que el programa ExtraClase está logrando que sus estudiantes desarrollen estas habilidades en mayor medida que sus pares del grupo control. Los alumnos de ExtraClase se muestran más eficaces para establecer relaciones sociales y también demuestran un rol más activo en sus relaciones y mayor capacidad para expresar lo que piensan y sienten.

El tamaño del efecto aplicado a las habilidades académicas nos muestra, como vemos en la Figura N°4 resultados contrapuestos, ya que ambas variables estudiadas muestran impactos negativos y significativos:

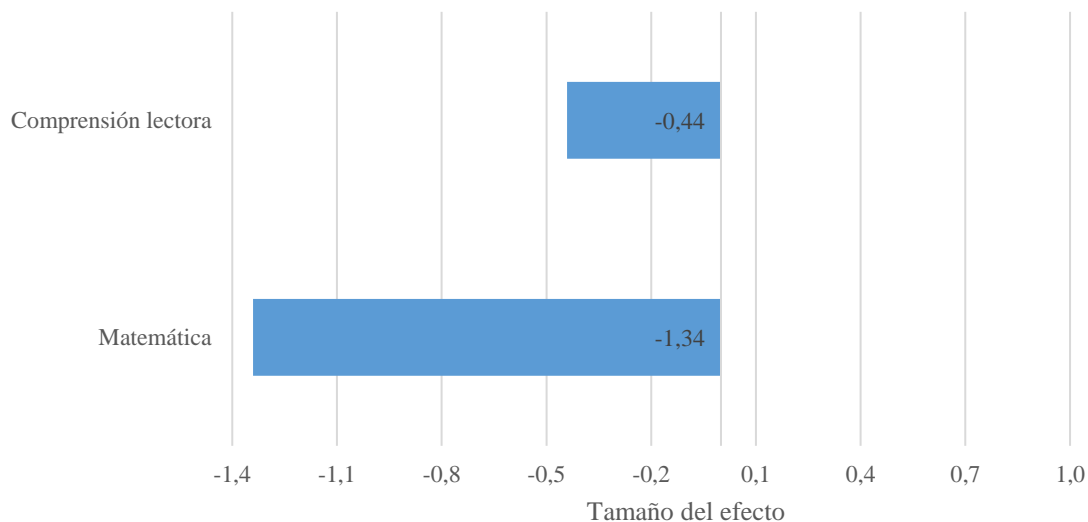


Figura 4: Tamaño del efecto Habilidades Académicas entre grupo de tratamiento y control 1ro Vs. 4to grado

Es decir, que tanto el análisis de medias como el tamaño del efecto evidencian que este programa no ha mostrado una mejora en las habilidades académicas de sus participantes superior a los alumnos del grupo control sino que estos han mejorado en el período entre 1ro y 4to grado en mayor medida que los alumnos que pasaron por el programa. En Comprensión

¹⁴ Traducción propia del original en inglés

lectora se ve un tamaño del efecto cercano a -0,5 y en el caso de matemática este resultado es superior a -1,3.

Relación entre las HSE y las habilidades académicas

Al iniciar el proceso de producción de esta tesis se partía de la hipótesis de una relación positiva en el desarrollo de ambos tipos de habilidades, sin embargo, los resultados de las evaluaciones muestran un desempeño inverso en habilidades socioemocionales y académicas. Mientras que las primeras han tenido cambios positivos en casi todos los casos, las evaluaciones de comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos han mostrado cambios favorables en el grupo control. Es decir, que con las limitaciones muestrales y temporales anteriormente asumidas, este estudio no permite encontrar una relación positiva en el desarrollo de ambos tipos de habilidades, sino que por el contrario a medida que crecen las habilidades socio emocionales del grupo tratamiento en mayor ritmo que las del grupo control, para las habilidades académicas se ve un crecimiento mayor en los alumnos del grupo que no participa del programa.

Es decir, que este trabajo de tesis se contrapone a parte de la teoría analizada en cuánto a que no permite mostrar el círculo virtuoso entre el desarrollo de habilidades socioemocionales y el desarrollo de habilidades académicas. Esto podría deberse a las limitaciones muestrales, pero también al hecho de que quizás cuatro años no son suficientes para impactar en las habilidades académicas sino que los beneficios de esta relación pueden llegar a verse al mediano y largo plazo como señala la OECD (2016) cuándo habla de los beneficios en la finalización de estudios terciarios y también Cunha y Heckman (2007) al encontrar impactos positivos de estas habilidades en las tasas de graduación universitaria y de matriculación terciaria. Siguiendo a estos dos autores sería necesario contar con estudios longitudinales de largo plazo que permitan seguir toda la trayectoria educativa de los alumnos analizados, pero en principio y durante los primeros 4 años de la escolaridad primaria no se ha hallado evidencia de la relación virtuosa entre ambos tipos de habilidades.

Capítulo 5

Conclusiones

El programa extracurricular ExtraClase que agrega tres horas adicionales en actividades STEM, de arte, recreación y apoyo en tareas bajo el modelo SAFE y con una propuesta que difiere de la tradicional y donde el vínculo entre los niños y los adultos a cargo ocupa un lugar central, ha logrado impactar positivamente en las habilidades socioemocionales de los estudiantes de las cohortes 2014 y 2015 de Ramallo, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Sobre todo, se ve un impacto significativo en asertividad (0,56) y autoeficacia social (0,42). Es decir, que los alumnos del grupo tratamiento se desenvuelven más activamente en sus relaciones, con mayor capacidad de expresar lo que piensan y sienten de manera asertiva y también emiten juicios positivos acerca de su capacidad de relacionarse adecuadamente con otros, de hacer amistades y vínculos efectivos. En cuanto a simpatía, los participantes del programa muestran mayor capacidad de sintonizar con la emoción de los demás y asociarla con la intención de ayudar. Autoeficacia académica y autorregulación también han sido impactadas por el programa aunque con tamaños de efecto más pequeños. Por otro lado, se ha encontrado un tamaño del efecto a favor del grupo control en apertura a los demás, es decir que los niños del grupo tratamiento se muestran menos abiertos a la gregariedad y al trabajo con los demás.

En síntesis, los alumnos de ExtraClase parecen expresar lo que sienten asertivamente y se creen capaces de tener relaciones sociales efectivas, a la vez que pueden empatizar con los demás, pero sin embargo se muestran más reticentes a abrirse a los demás. Todo esto en comparación con sus pares del grupo control.

Estos resultados en HSE coinciden con los trabajos de Cunha y Heckman (2007), OECD (2016a) y Cunha et. al (2010), en cuanto a la maleabilidad de este tipo de habilidades dado que es un programa que explícitamente busca incidir sobre ellas y la evidencia presentada en esta tesis estaría demostrando un desarrollo mayor de las mismas en los estudiantes de ExtraClase. Además son coincidentes con Payton (2008) y Durlak (2011) que analizaron el desarrollo de este tipo de habilidades en programas de AfterSchool.

Los resultados negativos encontrados en resultados académicos nos permiten concluir que, luego de 4 años de implementación del programa ExtraClase, no se ha hallado una relación positiva entre habilidades socioemocionales y académicas, lo que de algún modo coincide con Duncan (2006) quién refería que las HSE no tienen un impacto relevante en la vida escolar del

niño. Este hallazgo a su vez resulta contradictorio a la teoría que refiere una alineación positiva entre el desarrollo de HSE y el desarrollo de habilidades académicas como Durlak (2011) y Payton (2008) quienes habían identificado que este tipo de programas mejoraban significativamente habilidades socioemocionales, pero también performance académica.

Una de las hipótesis posibles sobre estos resultados en habilidades académicas está en el hecho de que las exigencias del programa ExtraClase son muy diferentes a las escolares, por ejemplo se pide un rol mucho más activo al estudiante, y esto podría generar, al menos en el corto plazo, confusión en cuanto a cómo desempeñar el oficio de alumno y puede que por ello no se logre impactar de modo diferencial estas habilidades. Otra cuestión relevante es que ExtraClase no trabaja explícitamente competencias académicas, sino que se esperaba impactarlas indirectamente a partir del trabajo que se realiza en STEM. La evidencia recolectada entre 2014 y 2017 muestra que no se logra este impacto indirecto y los estudiantes del programa tienen un desempeño menor a los que no participan de él.

Por otro lado, otros trabajos antes citados como OECD (2016) y Cunha y Heckman (2007) encuentran una relación positiva entre ambos tipos de habilidades, pero solo en el largo plazo en estudios terciarios, universitarios y también en cuanto a desempeño en el mercado laboral. Dado esto, es posible hipotetizar que no se haya logrado este impacto dado el corto plazo analizado y por ello sería sumamente enriquecedor continuar el seguimiento de ambos grupos estudiados al finalizar la escuela primaria y a lo largo de su educación secundaria y superior para poder descartar la correlación positiva entre ambos tipos de variables en el mediano y largo plazo. Sin embargo, las limitaciones temporales no permiten hacer ese análisis dentro de este trabajo de tesis.

Bourdieu y Passeron (1970) hacen solapadamente referencia al papel de las habilidades socioemocionales en el fracaso escolar de los más desfavorecidos al explicar que

“Incluso las disposiciones y predisposiciones negativas que conducen a la autoeliminación, como por ejemplo el desprecio de sí mismo, la desvalorización de la escuela y de sus sanciones o la resignación al fracaso o a la exclusión, pueden comprenderse como una anticipación consciente de las sanciones que la Escuela reserva objetivamente a las clases dominadas.” (Bourdieu y Passeron, 1970, p. 262)

Podríamos interpretar que para los autores el fracaso de los más desaventajados es en parte generado por cuestiones como el desprecio a sí mismo, relacionado con el autoconcepto

o la resignación ante la exclusión que vinculada a la constancia para perseguir objetivos de largo plazo. Dado esto, podemos interpretar que el desarrollo de las HSE que programas como el estudiado promueven podría colaborar con la continuidad en el sistema educativo y en definitiva a mejorar la equidad del sistema.

El Programa ExtraClase cuenta con una naturaleza pedagógica muy diferente a la escuela formal, ya que trabaja integrando los conocimientos previos, busca lograr el aprendizaje mediante el descubrimiento, la pedagogía activa es parte del diseño mismo del programa y los contenidos tienen una estructura definida y planificada, que aporta variedad y profundiza en cada tema desde la multidisciplinariedad. Además, se trabaja en un clima positivo y no punitivo, se busca reducir la asimetría en el vínculo docente-alumno que es tradicional del sistema escolar y se promueve que los adultos sean modelos de rol que impulsen la curiosidad y creatividad de los estudiantes. Mientras que el sistema educativo estudiado por Bordieu y Passeron (1970) bajo la lógica reproductivista expulsa o relega a los estudiantes más desaventajados y ha sido profundamente criticado por no contribuir al desarrollo personal, este programa por el contrario integra a todos los estudiantes contemplando sus diferencias y promueve la adquisición de habilidades y conocimientos sin depender de su bagaje cultural.

De acuerdo a Bolívar (2012) la búsqueda de reducir la desigualdad debería pasar por lograr conocimientos básicos fundamentales para una vida social y personal exitosa. El desarrollo de habilidades socioemocionales puede ser una parte importante de esta renta cultural básica necesaria para todos los ciudadanos, dado que permitirá, como indica la OECD (2016a), aprovechar mejor las oportunidades de aprendizaje y a su vez, esta nueva base de habilidades favorece las posibilidades de estos estudiantes de potenciarlas y tener mayores logros económicos, sociales de salud y bienestar subjetivo (OECD 2016). Por ello es que las mejoras conseguidas por el programa ExtraClase en las habilidades socioemocionales de los estudiantes pueden ser tan relevantes y es un punto que la educación formal podría incorporar para mejorar la equidad del sistema, dar mayores oportunidades a sus estudiantes más desfavorecidos.

Por otro lado, es importante destacar que este programa es llevado adelante por una empresa privada y permite mejorar la oferta educativa que reciben los estudiantes de una institución pública y de sectores desfavorecidos. A la luz de los resultados positivos encontrados, resulta atractiva la posibilidad de extender este tipo de alianzas público-privadas

para fortalecer la educación de los sectores más desaventajados. Asimismo, el sistema educativo puede tomar aprendizajes de este tipo de programas y aplicarlos a la educación formal ya que, como indicaba Durlak (2011) las rutinas para trabajar las HSE "... pueden ser incorporadas a las prácticas educativas de rutina y no requieren personal externo para su implementación efectiva" (Durlak et. Al, 2011, p. 13). Es decir, que podrían implementarse cambios para trabajar las HSE de los alumnos con formación específica para los profesionales de la educación que hoy trabajan en el sistema educativo sin modificar la currícula ni agregar horas de clase. También, puede ser de utilidad para escuelas de jornada completa pensar opciones de contraturno que salgan de la concepción pedagógica tradicional y promuevan el desarrollo de habilidades básicas que potencien las posibilidades de sus estudiantes.

Este trabajo ha permitido analizar el impacto de un programa de afterschool en las habilidades socioemocionales de sus participantes y ha encontrado que el mismo es parcialmente positivo. También ha estudiado el impacto del mismo en habilidades académicas y no ha encontrado un impacto a favor del programa.

Más allá de las limitaciones muestrales, este trabajo tiene un valor importante, ya que no se ha encontrado bibliografía que analice programas de este tipo en Argentina y las conclusiones encontradas pueden servir para la implementación de programas extracurriculares, pero también, para mejorar el sistema educativo ya que la tendencia encontrada en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes analizados puede impulsar una mejora de la calidad y la equidad. Seguir trabajando en las aulas desde la lógica tradicional que pierde de vista la subjetividad de cada estudiante contribuirá con la preservación de la actual situación de desigualdad en la cual aquellos que provienen de contextos más favorables sacan provecho de la educación y los más rezagados no logran revertir la situación y "fracasan" en su paso por el sistema educativo.

De acuerdo a la evidencia recolectada, la implementación de este tipo de programas con niños y jóvenes vulnerables puede contribuir a la mejora en sus habilidades, y dada la autoproduktividad de las HSE a la que hacen referencia Cunha y Heckman (2007), todo lo que pueda desarrollarse durante la niñez potencia el desarrollo futuro de las mismas. Es una inversión que dará más resultados cuánto más temprano se haga. A su vez, el desarrollo de las HSE aumenta las posibilidades de aprovechar instancias futuras de formación, facilita su trayecto académico y como señalan entre otros Bassi, Busso y Urzúa (2012), su acceso al

mercado laboral ya que, “la desigualdad de habilidades cumple un papel importante cuando se trata de explicar las desigualdades en el mercado laboral” (Bassi, et al. 2012, p.128).

La implementación de este tipo de programas debería ser una prioridad para dar mayores oportunidades a aquellos que no las tienen y mejorar la equidad educativa ya que el adecuado desarrollo de estas habilidades puede impactar en logros educativos, laborales y personales y por ende contribuir al Desarrollo Humano.

Bibliografía

- Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Kautz, T. D. 2011. *Personality psychology and economics* (No. w16822). NBER Working Paper Series. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Aprender, 2017. *Resultados aprender 2016*, Secretaría de Evaluación Educativa Ministerio de Educación y Deportes Marzo 2017 disponible en <http://aprender.educ.ar/pdf/resultados.pdf>
- Bassi, M. Busso, M. Urzúa, S. Vargas, J. 2012. *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, DC.
- Bolivar, A. 2012. *Justicia social y equidad escolar. una revisión actual*. Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS). Vol. 1, Núm. 1, pp. 9-45
- Bourdieu, P. Passeron, J. 1970. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara. México DF 1996
- Busso, M., et al. 2017. *Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, DC.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. 2005. *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Illinois edition. Chicago, IL.
- Coe, R. y Merito Soto, C., 2003. Magnitud del efecto: Una guía para investigadores y usuarios, *Revista de Psicología de la PUCP*, Vol. XXI, 1. [147-177]
- Costa, P. y McCrae, R., 1992. *Four Ways Five Factors Are Basic* Gerontology Research Center, National Institute on Aging, NIH, Baltimore.
- Cunha, F. y Heckman, J., 2007. The Technology of Skill Formation *American Economic Review*, 97, 31–47. [884,887-889]

- Cunha, F., Heckman, J. and Schennach S. 2010. *Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation*. Institute for the study of labor (IZA), Discussion Paper Series. Bonn, Germany

- Díaz Fouz, T. 2013. El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de educación* N° 64 (2014), pp. 73-98.

- Duckworth, A. 2016. *Grit. The Power of Passion and Perseverance*. Scribner, New York, United States.

- Duckworth, A. y Yeager, D. 2015. *Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes*. University of Pennsylvania and University of Texas at Austin.

- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engle, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., and Japel, C. 2006. School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446

- Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. 2007. *The impact of After-School programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)

- Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. & Pachan, M. 2010. A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45:294-409

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1): 405-432. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)

- Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T., Johnson, D., y Beechum, N. 2012. *Teaching Adolescents to Become Learners. The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review*. Chicago, IL: University of Chicago Consortium on Chicago School Research
- Heckman, J., et al. 2006. *The Effects of Cognitive and Noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior*. Working Paper No. 12006, National Bureau of Economic Research, Cambridge, US.
- Jackson, Kirabo C. 2016. *What Do Test Scores Miss? The Importance of Teacher Effects on Non-Test Score Outcomes*. Working Paper No. 22226, National Bureau of Economic Research, Cambridge, US.
- Kautz, T., et al. 2014. *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success*, OECD Education Working Papers, No. 110, OECD Publishing, Paris.
- Marradi A., Archenti, N. y Piovani, J., 2007. *Metodología de las Ciencias Sociales*, EMECE, Buenos Aires.
- McCrae, R. & Costa, P. 1990. *Personality' in adulthood*. New York: Guilford.
- McCrae, R. & John, O. 1991. *An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications*. National Institute on Aging and University of California at Berkeley
- OECD, 2016a. *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Traducción Española del original OECD (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. Montreal: UIS.
- OECD, 2016b. *Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. Resultados principales PISA 2012. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>

- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. 2008. *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Pervin, L. 1998. *La ciencia de la personalidad*. Madrid, Mc. Graw-Hill, Edición Ilustrada.
- PNUD, 1990. *Informe de Desarrollo Humano 1990*. Programa de las naciones unidas para el desarrollo
- Roberts, B., Kuncel, N., Shiner, R., Caspi, A. y Goldberg, L. 2007. *The power of personality. The Comparative Validity of Personality Traits, Socioeconomic Status, and Cognitive Ability for Predicting Important Life Outcomes*. Perspectives in Psychological Science. 2007;2:313–345.
- Sen, A. y Nussbaum, M. 1998. *Capacidad y Bienestar en La calidad de vida..* Fondo de Cultura Económica, México, 1998
- Sen, A. 2000, *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires, Planeta
- Shonert-Reichl, K. and LeRose, M. Conferencia: *SEL in Teacher Education: Where are we now?* Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=GDXL5wNgU28>
- Shonert-Reichl, K. and LeRose, M. Conferencia: *Promoting SEL in Teacher Education*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=aFquGLNXAg>
- Shonert-Reichl, K. and LeRose, M. Conferencia: *Innovative SEL Programs* Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=8OEAQ_MYuNc

Wasserstein, R., Schirm, A. y Lazar, N. 2019. *Moving to a World Beyond “ $p < 0.05$ ”*, The American Statistician, 73:sup1, 1-19, DOI: 10.1080/00031305.2019.1583913

- Whitmore Schanzenbach, D., Nunn, R., Bauer, L., Mumford, M., Breitwieser, A. 2016. *Seven Facts on Noncognitive Skills from Education to the Labor Market*. The Hamilton Project

Anexos

Instrumento de evaluación Habilidades Socioemocionales 1er y 2do grado

CONOCIÉNDOTE

ID

Fecha Admin:

N° Grupo:



Nombre y Apellido

Grado

Observaciones

.....

.....

.....

.....

Desarrollado por Lic. Ernesto F. País para Organización TECHINT
contacto: ernestopais@psi.uba.ar

Ilustraciones: Maximiliano Bellmann

Diseño y diagramación: dg Daniela Stürz
miscelaneasd@gmail.com



1



Desarrollado por Lic. Ernesto F. Rúa
para Organización TECHINT







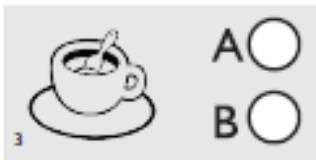
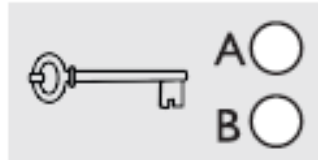
9

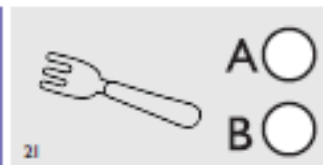
11

10

12









1

• ○ ••• ○ ••••• ○

3

• ○ ••• ○ ••••• ○

2

• ○ ••• ○ ••••• ○

4

• ○ ••• ○ ••••• ○





5

• ○ ••• ○ ••••• ○

7

• ○ ••• ○ ••••• ○

6

• ○ ••• ○ ••••• ○


8

• ○ ••• ○ ••••• ○






1 

5 


9 

2 


6 


10 

3 

7 

11 

4 

8 

12 







Desarrollado por Lic. Ernesto F. País para Organización TECHINT

Bienvenida para todos

Escala Analógica-Visual de Alegría

Vamos primero a abrir ese cuadernillo que tienen frente a Uds. En la primera página, fíjense que arriba de todo hay una **vaquita de San Antonio**, ¿todos conocen las vaquitas de San Antonio? Todos están en la página de la vaquita de San Antonio.

Fíjense ahora que en esa página **hay diferentes caritas; algunas están alegres y otras tristes. Lo que vas a tener que hacer es mirar con atención cada una y marcar debajo con una cruz la que se parece más a vos: a la forma cómo te sentís casi todos los días.**

Ésta es una actividad para hacer en forma individual, por favor no mires lo que marca tu compañero ni le indiques qué marcar. No hay respuestas que estén bien o mal, lo importante es que seas sincero, todos podemos sentirnos distinto.

Sólo nosotros 3 vamos a conocer sus respuestas, nadie más va saber lo que contestaron.

Muchas gracias!

Escala Multidimensional de Evaluación de Autoeficacia

Ahora vamos a pasar a la hoja que tiene un Barquito arriba.

Ahí van a ver varios dibujos, con un **recuadro arriba como éste** (señalar) y **debajo de cada dibujo hay tres manitos**, una con el pulgar para arriba (mostrar), que quiere decir que a ustedes les pasa eso, otra que está haciendo así (mostrar) que quiere decir “Me pasa más o menos eso”, y otra que está con el pulgar para abajo que quiere decir “No, a mí no me pasa eso”.

Vamos a ir viendo un dibujo por vez y yo **les voy a ir contando qué quiere decir cada dibujo**, que muestran **cosas que a los chicos les resulta difícil hacer y otras que les resulta fácil hacer.**

Lo que cada uno de ustedes va a tener que hacer es **marcar con una cruz en el círculo que está al lado de las manos, si te pasa o no te pasa eso.** Recordá que no hay respuestas bien o mal, lo importante es que respondas como sos vos, y que te acuerdes que todos podemos ser distintos....

Y si se llegan a equivocar en algún momento, pueden tachar haciendo muchas rayas así sobre la que habían marcado (mostrar) y luego sí marcan con una cruz la que quieren elegir.

1) Es sencillo, vamos a ver con este ejemplo. Vamos al dibujo que está marcado con un “**Faro**” como este. Allí muestra una situación que se las cuento: “**Te resulta difícil aprender los temas que se dan en la clase**”. Entonces, si a vos sí te pasa esto de que te resulte difícil aprender los temas que se dan en la clase, marcá con una cruz al lado de la manito que está así, para arriba. Si te pasa más o menos que te resulta difícil aprender los temas que se dan en la clase, marcá con una cruz al lado de la manito que está así, que quiere decir más o menos. Y si

no estás de acuerdo marcá la manito que está para abajo, que quiere decir que no te resulta difícil aprender los temas que se dan en la clase”.

¿Entendieron? Bueno, sigamos con las otras, les voy a pedir que, cuando yo les voy diciendo a qué dibujo pasamos, por ejemplo, **pasamos al que tiene un salvavidas arriba, ustedes ponen el dedo al lado del salvavidas** así todos sabemos por cuál vamos.

2) Entonces, ahora sigamos con el dibujo que tiene un salvavidas arriba. Esa situación muestra “Podés ser simpático con las personas”. Acordate de marcar una de las tres opciones, si te pasa que podés ser simpático con las personas, marcá la mano con el dedo para arriba, si te pasa más o menos, la mano que está así, y si no te pasa que podés ser simpático con las personas la mano con el dedo para abajo.

3) Ahora sigamos con el dibujo que tiene un ancla arriba. Esa situación muestra “Te parece muy difícil hacer amigos”. Acordate de marcar una de las tres opciones.

4) Ahora sigamos con el dibujo que tiene una campanita arriba. Esa situación muestra “Te es difícil completar las tareas que dan en la escuela”. Acordate de marcar una de las tres opciones.

Ahora vamos a dar vuelta la hoja y pasar a la siguiente, que tiene de vuelta un barquito arriba, pero el número 3 debajo de todo... Así (mostrar), como éste. Todos están en la página que tiene un barquito arriba y el N° 3?

Bueno, entonces:

5) Ahora sigamos haciendo lo mismo de antes, empezando con el dibujo que tiene una botella arriba. Esa situación muestra “Te es difícil que los demás quieran estar con vos”. Acordate de marcar una de las tres opciones, si a vos te pasa que te es difícil que los demás quieran estar con vos, marcá la mano con el dedo para arriba, si te pasa más o menos, la mano que está así, y si no te pasa que te es difícil que los demás quieran estar con vos” marcá la mano con el dedo para abajo.

6) Ahora sigamos con el dibujo que tiene velero arriba. Esa situación muestra “Te es muy difícil hacer las tareas que dan en la escuela”. Acordate de marcar una de las tres opciones.

7) Ahora sigamos con el dibujo que tiene un pájaro arriba. Esa situación muestra “Te resulta difícil prestar atención en el aula”. Acordate de marcar una de las tres opciones.

8) Ahora sigamos con el dibujo que tiene un caballito de mar arriba. Esa situación muestra “Te resulta fácil tener amigos”. Acordate de marcar una de las tres opciones.

Ahora vamos a dar vuelta la hoja y pasar a la siguiente, que tiene un barquito arriba y el número 4 abajo de todo. Todos están en la hoja que tiene un barquito arriba y el número 4 debajo de todo?

9) Ahora sigamos haciendo lo mismo de antes, empezando con el dibujo que tiene una sombrilla arriba. Esa situación muestra “Te cuesta caerle bien a la gente”. Acordate de marcar una de las tres opciones, si te pasa a vos que te cuesta caerle bien a la gente marcá la mano con el dedo para arriba, si te pasa más o menos, la mano que está así, y si no te pasa que te cuesta caerle bien a la gente marcá la mano con el dedo para abajo.

10) Ahora sigamos con el dibujo que tiene una pelota de playa arriba. Esa situación muestra “Te es difícil recordar lo que te enseñan en la escuela”. Acordate de marcar una de las tres opciones.

11) Ahora sigamos con el dibujo que tiene un baldecito arriba. Esa situación muestra “Te es difícil hacer que los demás sean tus amigos”. Acordate de marcar una de las tres opciones.

12) Ahora sigamos con el dibujo que tiene una estrella de mar arriba. Esa situación muestra “Te es fácil ser estudioso”. Acordate de marcar una de las tres opciones.

Muy bien!!! Qué bueno cómo trabajaron todos!!! Muchas gracias!!!

ESPQ

Ahora vamos a pasar a la hoja que tiene un avioncito. Ya ven que es distinta a las de antes, las que ya hicimos... Bueno, ahora vamos a hacer una cosa distinta.

Todos conocen estas letras A (señalar) y B (señalar) verdad? Esta es la A, y esta otra es la B. En la hoja que tienen ustedes hay recuadros como éste (señalar); todos tienen las letras A y B, y un dibujo entre las letras; por ejemplo, el primero tiene una estrella como esta (señalar). Yo les voy a preguntar algo y ustedes tienen que contestar poniendo una cruz sobre el redondel que hay al lado de cada letra (señalar).

Yo voy a hacer las preguntas en voz alta, para que cada uno conteste en su Hoja lo que más le gusta o cómo piensa sobre lo que yo pregunto. Igual que en los anteriores, no hay respuestas que estén bien o mal, porque cada uno de ustedes tiene distintos gustos (por ejemplo, algunos pueden ser de river, otros de boca, otros de...) Traten de contestar diciendo la verdad de ustedes

Antes de empezar vamos a hacer un ejemplo en el pizarrón. En este recuadro está el dibujo de una llave, y yo digo: “ahora estamos ... A en la mañana, o B en la tarde. Para contestar deberían marcar con una cruz el redondel debajo de la letra (A o B) porque ahora estamos en la

Entendieron?

Acuérdense que pueden tachar si se equivocan y marcar otra opción.

Les voy a pedir que, cuando yo les voy diciendo a qué dibujo pasamos, por ejemplo, **pasamos al que tiene una estrella, ustedes ponen el dedo al lado de la estrella**, así todos sabemos por cuál vamos.

1. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene una Estrella. A. ¿Te gusta ver llorar a otro niño, o ... B. Te pone triste verlo llorar?

2. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene una Flor. ¿Qué te gustaría más... A. ... dar colores a un dibujo, o ... B. subir un árbol?

3. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene una Taza. ¿Te gusta hablar en clase delante de todos? A. Sí, o ... B. No

4. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Gato. ¿Qué te gustaría más... A. ... Ir a una fiesta de cumpleaños, o ... B. Quedarte en casa jugando?

5. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene una Silla. ¿A qué te gustaría más jugar... A. A ser un profesor, o ... B. a ser un cazador?

6. Ahora vamos a la que sigue en la siguiente columna, arriba de todo, que tiene un Sol. A. ¿Sueñas cosas agradables, lindas, o ... B. cosas que te dan miedo?

7. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Árbol. ¿Qué te gusta más... A. Decir a otros niños lo que hay que hacer, o... B. Hacer lo que hacen otros niños?
8. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Elefante. ¿Alguna vez has tenido ganas de escaparte de casa? A. Sí, o ... B. No
9. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Barco. A. ¿Te animas a tocar insectos raros, o ... B. Te da miedo tocarlos?
10. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Sombrero. Qué problemas de matemáticas te gustan más, ... A. Los fáciles, o ... B. los difíciles?
11. Ahora vamos a la que sigue en la siguiente columna, arriba de todo, que tiene una Casa. ¿Te gusta hablar con los maestros? A. Sí, o ... B. No
12. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Helado. ¿Qué te gustaría más... A. Tener un amigo que lea bien, o ... B. Uno que juegue bien al fútbol?
13. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Avión. ¿Qué te gustaría más ser... A. Piloto de avión, o ... B. Profesor?
14. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene una Paloma. A. ¿Te gustan las películas de bandidos, o ... B. Preferís las películas de risas?
15. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Auto. ¿Qué te gusta más... A. Jugar con niños mayores que vos, o ... B. Con niños más chicos que vos?

Ahora vamos a pasar a la hoja que tiene un helicóptero arriba... Todos pasaron a esa hoja? Ven que de vuelta hay distintos dibujos y las letras A y B. Vamos a seguir haciendo lo mismo, yo les voy a preguntar algo y ustedes tienen que contestar poniendo una cruz sobre el redondel que hay al lado de cada letra (señalar).

16. Ahora vamos a la que tiene una Estrella. ¿Qué te gustaría más... A. Ser profesor, o ... B. Ser médico?
17. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene una Flor. ¿Qué te gustaría más... A. Cazar pájaros, o ... B. Dibujar pájaros?
18. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene una Taza. Tu mamá piensa, ... A. Que sos bueno casi siempre, o ... B. Que sos bueno muy pocas veces?
19. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Gato. ¿En general, le contestás mal a tu mamá? A. Sí, o ... B. No
20. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene una Silla. ¿A qué te gusta más jugar... A. A maestros y alumnos, o ... B. A policías y ladrones?
21. Ahora vamos a la que sigue en la siguiente columna, arriba de todo, que tiene un Sol. Cuando perdés en un juego, ... A. ¿Te quedás triste, o ... B. Te enojás?
22. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Árbol. ¿Qué preferís, ... A. Jugar con otros niños, o ... B. Entretenerte con un rompecabezas?
23. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Elefante. ¿Qué te gusta más... A. Ver bailar a la gente, o ... B. Escuchar historias de guerra?

24. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Barco. Cuando no tenés clase, ¿cuánto te acordás de la Escuela, ... A. Mucho, o ... B. Poco?
25. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Sombrero. Las tareas de la Escuela te parecen, ... A. ¿Demasiado difíciles, o ... B. Demasiado fáciles?
26. Ahora vamos a la que sigue en la siguiente columna, arriba de todo, que tiene una Casa. ¿Con quién preferís hablar, ... A. Con tu papá, o ... B. Con tu mamá?
27. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Helado. ¿Te gusta treparte a los árboles? A. Sí, o ... B. No
28. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Avión. A. ¿Estás cansado siempre, o ... B. Casi nunca?
29. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene una Paloma. ¿Qué te gustaría más, ... A. Hacer una obra de teatro, o ... B. Hacer trabajos manuales?
30. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Auto. ¿Qué te gustaría más, ... A. Mirar los dibujos de un libro, o ... B. Hacer alguna cosa en madera?

Ahora vamos a pasar a la hoja que tiene un globo de los que vuelan, arriba... Todos pasaron a esa hoja? Ven que de vuelta hay distintos dibujos y las letras A y B. Vamos a seguir haciendo lo mismo, yo les voy a preguntar algo y ustedes tienen que contestar poniendo una cruz sobre el redondel que hay al lado de cada letra (señalar).

31. Ahora vamos a la que tiene una Estrella. ¿Qué te gustaría más, ... A. Jugar un partido de fútbol, o ... B. Hacer volar un barrilete?
32. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene una Flor. El tiempo que estás en la Escuela, ¿te parece, ... A. Demasiado largo, o ... B. Demasiado corto?
33. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene una Taza. ¿Qué te gustaría más ser... A. Un mecánico, o ... B. un actor?
34. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Gato. ¿Qué te gustaría más ... A. Tener un nuevo hermanito para jugar con él, o ... B. un perrito para divertirte?
35. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Sol. ¿Qué te gustaría más, ... A. Cazar animales salvajes, o ... B. Coleccionar figuritas de animales?
36. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Árbol. Si en la Escuela te pusieran unas tareas más difíciles, ... A. Las harías, o ... B. No las harías?

Muy bien!!! Qué bueno cómo trabajaron todos!!! Muchas gracias!!!

[POSIBLE MOMENTO DE BREAK]

Domain-Specific Impulsivity Scale for Children (DSIS-C)

Ahora vamos a pasar a la hoja que tiene un trencito arriba y vamos a hacer algo distinto.

Es parecido a uno que hicimos antes... En la hoja van a ver varios dibujos. Vamos a ir viendo un dibujo por vez y yo les voy a ir contando qué quiere decir cada dibujo, tal cual como hicimos la otra vez.

Para cada dibujo, tenés que pensar qué tanto te pasó eso el año pasado en la escuela (o el jardín), si no te pasó casi nunca el año pasado, entonces marcá al lado de donde hay un solo puntito (mostrar), si te pasaron 3 o 4 veces el año pasado, entonces marcá al lado donde hay pocos puntitos (mostrar), y si te pasó muchas veces, entonces marcá al lado donde hay muchos puntitos (mostrar).

Acordate que no es como la escuela donde hay respuestas que están bien o mal, sino que acá lo que tenés que responder es cómo sos vos, no si está bien o mal.

1) Vamos a ver con este ejemplo. Vamos al dibujo que está marcado con un arbolito. Allí muestra una situación que sería “Te olvidaste algunas cosas que necesitabas para la clase”. Entonces, si eso no te pasó casi nunca el año pasado, marcá con una cruz al lado de donde hay un solo puntito (mostrar), si te pasó 3 o 4 veces el año pasado que te olvidaste algunas cosas que necesitabas para la clase, marcá al lado donde hay pocos puntitos (mostrar), y si te pasó muchas veces el año pasado que te olvidaste algunas cosas que necesitabas para la clase, entonces marcá al lado donde hay muchos puntitos (mostrar).

Entendieron? Bueno, sigamos con las otras.

2) Ahora sigamos con el dibujo que tiene una nube arriba. Acuérdense de ir poniendo el dedo al lado de la nube. Ahí se muestra “Interrumpiste a otros alumnos mientras estaban hablando.”. Acordate de marcar una de las tres opciones, si no te pasó, si te pasó poco y si te pasó mucho.

3) Ahora sigamos con el dibujo que tiene una flor arriba. Ahí se muestra “Dijiste algo maleducado”. Acordate de marcar una de las tres opciones.

4) Ahora sigamos con el dibujo que tiene un sol arriba. Ahí se muestra “No pudiste encontrar una cosa porque tu escritorio, tu ropero o tu cuarto estaban desordenados”. Acordate de marcar una de las tres opciones.

Ahora vamos a dar vuelta la hoja y pasar a la siguiente, que tiene de vuelta un trencito arriba, pero el número 9 debajo de todo... Así (mostrar), como éste. Todos están en la página que tiene un trencito arriba y el N°9?

Bueno, entonces:

5) Ahora sigamos haciendo lo mismo de antes, empezando con el dibujo que tiene ventana arriba. Ahí se muestra “Te enojaste mucho en la escuela o en tu casa”. Acordate de marcar una de las tres opciones, si casi no te pasó que te enojaste mucho en la escuela o en tu casa, , marcá con una cruz al lado de donde hay un solo puntito (mostrar), si te pasó 3 o 4 veces el año pasado que te enojaste mucho en la escuela o en tu casa, marcá al lado donde hay pocos puntitos (mostrar), y si te pasó muchas veces el año pasado que te enojaste mucho en la escuela o en tu casa, entonces marcá al lado donde hay muchos puntitos (mostrar)

6) Ahora sigamos con el dibujo que tiene una llave arriba. Ahí se muestra “No te acordaste lo que la maestra te dijo que tenías que hacer”. Recordá marcar una de las tres opciones.

7) Ahora sigamos con el dibujo que tiene una caja de regalos arriba. Ahí se muestra “Estabas distraído cuando deberías haber estado escuchando”. Acordate de marcar una de las tres opciones.

8) Ahora sigamos con el dibujo que tiene un silbato arriba. Ahí se muestra “Contestaste mal a tu maestra o a tus papás porque estabas enojado”. Acordate de marcar una de las tres opciones. Muy bien!!! Qué bueno cómo trabajaron todos!!! Muchas gracias!!!

CIEP

Ahora vamos a pasar a la hoja que tiene una bicicleta.

En la hoja que tienen ustedes hay recuadros como éste (señalar); todos tienen un dibujo al costado, como una estrella o una flor, y al lado tienen tres opciones: una mano para arriba que quiere decir “Sí”, otra mano en el medio, que quiere decir “Más o menos” y una mano con el pulgar para abajo que es “No”.

Por ejemplo, el primero tiene una estrella como ésta (señalar). Yo les voy a preguntar algo y ustedes tienen que contestar poniendo una cruz sobre el redondel que esté al lado de la mano que corresponda con su respuesta (señalar).

Yo voy a hacer las preguntas en voz alta, para que cada uno conteste en su Hoja según lo que corresponda para cada uno de ustedes. Igual que en los anteriores, no hay respuestas que estén bien o mal, porque cada uno de ustedes son distintos. Traten de contestar diciendo la verdad de Uds.

Antes de empezar vamos a hacer un ejemplo en el pizarrón.

1) En este primer recuadro está el dibujo de una estrella, y yo digo: “1. Estoy agradecido con varias personas, por lo que hacen por mí.” Si ustedes están agradecidos con varias personas por lo que hacen por ustedes marcan el dedo para arriba; si están más o menos agradecidos con las personas por lo que hacen por ustedes marcan la mano que está así, y si no están agradecidos marcan la mano con el pulgar para abajo.

Entendieron?

2. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene una Flor. “Valorás cuando los demás te ayudan”. Si te pasa a vos que valorás cuando los demás te ayudan, entonces marcá la mano con el pulgar para arriba; si más o menos te pasa que valorás cuando los demás te ayudan o pensás así, marcá la mano que está así; si no te pasa o no pensás así, marcá la mano con el pulgar hacia abajo.

3. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene una Taza. “Te ponés muy mal si ves que alguien se lastima. Acordate de marcar una de las tres opciones

4. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Gato. “Si ves llorar a un/a nene/a te dan ganas de llorar a vos también”. Acordate de marcar una de las tres opciones

5. Ahora vamos a la siguiente columna, a la primera de todas, que tiene un Sol. Esa quiere decir “Te querés mucho a vos mismo”. Si esto te pasa a vos que te querés mucho a vos mismo, entonces marcá la mano con el pulgar para arriba; si más o menos te pasa que te querés mucho a vos mismo, marcá la mano que está haciendo así; si no te pasa que te querés mucho a vos mismo, marcá la mano con el pulgar hacia abajo.

6. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Árbol. “Te gusta devolver favores”. Acordate de marcar una de las tres opciones

7. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Elefante. “Cuando alguien está solo y aburrido te dan ganas de acercarte y jugar con él”. Acordate de marcar una de las tres opciones

8. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Barco. “Siempre que podés, devolvés los favores que recibís”. Acordate de marcar una de las tres opciones

9. Ahora vamos a la siguiente columna, a la primera de todas, que tiene una Casa. Ahí la pregunta es “Sentís que sos muy valioso”. Si esto te pasa a vos que te sentís muy valioso, entonces marcá la mano con el pulgar para arriba; si más o menos te pasa que te sentís muy valioso, marcá la mano que está haciendo así; si no te pasa que te sentís que sos muy valioso, marcá la mano con el pulgar hacia abajo.

10. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Helado. “Si alguien está llorando te dan ganas de abrazarlo o consolarlo”. Acordate de marcar una de las tres opciones

11. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene un Avión. “Sentís que sos importante”. Acordate de marcar una de las tres opciones

12. Ahora vamos a la que sigue para abajo, que tiene una Paloma. “Te gusta agradecerle a la gente”. Acordate de marcar una de las tres opciones

Aspiraciones a futuro (F.A.PE.L.S.)

Ahora vamos a pasar a la hoja que tiene un autito arriba de todo. Vamos a hacer algo distinto.

Ahora van a ver unos dibujos que muestran a un chico o chica pensando en qué podría hacer en el futuro, cuando sea grande. Tenés que mirar cada uno de los dibujos y elegir una de las tres opciones de lo que está imaginando el nene o la nena, marcando con una cruz aquella opción que te parece más importante.

Vayan ustedes mirando cada dibujo y elijan una de las tres opciones, según lo que les parezca la más importante.

Por ejemplo, en el primero que tiene un libro arriba, vas a ver que está el nene imaginando qué haría a futuro... Marquen una de las tres opciones en los dibujos que imagina.

En el siguiente, tiene un anteojito arriba. Acuérdense de marcar una de las 3 opciones.

El último de la hoja, tiene un reloj arriba. Acuérdense de marcar una de las 3 opciones.

Ahora, vamos a pasar a la siguiente hoja... Ahí el primero tiene un lápiz arriba... Acuérdense que ahí hay un chico o chica pensando en qué podría hacer en el futuro, cuando sea grande. Tenés que mirar cada uno de los dibujos y elegir una de las tres opciones de lo que está imaginando el nene o la nena, marcando con una cruz aquella opción que te parece más importante.

Ahora, pasen al que tiene un teléfono arriba.

Ahora sí, con esto terminamos!!! MUY BUENO!!! MUCHAS GRACIAS POR SU AYUDA!!!!

Instrumento de evaluación de Matemática 1er y 2do grado

MATEMÁTICA | **GRUPO 1** | **EVALUACIÓN A ARGENTINA**

Nombre: _____

Edad: _____ | Grado: _____ |

Extraclase: SÍ | NO | Escuela N° _____ | Localidad _____

Resultados | NIVEL _____ | PUNTAJE TOTAL _____ |

| Indicadores | Ítems | Puntos | Nivel |
|-------------|-----------------------|--------|-------|
| 1.1. | 1 y 2 | /4 | |
| 1.2. | 1 | /1.5 | |
| 2.2. | 3 | /4 | |
| 2.1. | 4 | /8 | |
| 2.4. | 5 | /6 | |
| 2.5. | 6 | /10 | |
| 2.3. | 7 a 11 | /11 | |
| 3.1. | 12 a 14 | /3 | |
| 3.2. | 15 a 17 | /3 | |
| 3.4. | 18 (a, b, c, d, e, f) | /5 | |
| 3.3. | 18 (g y h) | /4 | |
| 4.1. y 4.2. | 19 | /8 | |
| 5.1. y 5.2. | 20 | /8 | |
| 2.6. | 21 | /15 | |
| 2.7. | 22 | /10 | |
| 3.5. | 23 | /10 | |
| 1.3. | 24 | /6 | |
| 4.3. | 25 | /4 | |
| 5.3. | 26 | /6 | |

NÚMEROS EN EL AULA

1 LOS CHICOS DE 2º B ESTÁN HACIENDO UN JUEGO EN PAREJAS. CADA UNO TIENE QUE DAR VUELTA UNA TARJETA. GANA LA RONDA EL QUE SACA LA TARJETA CON MÁS ELEMENTOS. ASÍ JUGARON MARTÍN Y LAURA.

ESCRIBÍ CUÁNTOS ELEMENTOS HAY EN SUS TARJETAS Y QUIÉN GANÓ CADA RONDA.

MARTÍN

HAY _____



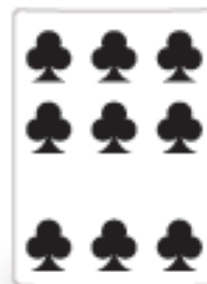
LAURA

HAY _____



MARTÍN

HAY _____

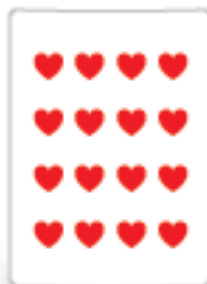


LAURA

HAY _____

MARTÍN

HAY _____



LAURA

HAY _____



En ítems 1 y 2 respuestas a cantidad: S (8)

1 (7 a 6)

B

Puntos (1/2 c/u)

En ítem 1 respuestas a comparación:

S (3)

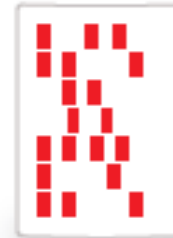
1 (2)

B Puntos (1/2 c/u)

NÚMEROS EN EL AULA

- 2** LOS CHICOS NECESITAN CONSTRUIR MÁS PARES DE TARJETAS PARA EL JUEGO. EN LAS DOS TIENE QUE HABER LA MISMA CANTIDAD DE ELEMENTOS.

DIBUJÁ EN LA SEGUNDA TARJETA
LOS QUE FALTAN



Ítem 3: 5 (8)

1 (7 a 4)

8

Puntos (1/2 c/u)

- 3** DESPUÉS JUEGAN AL BINGO. A GABY LE TOCA "CANTAR" LOS NÚMEROS. LOS MARCA EN LA GRILLA GENERAL PARA CONTROLAR AL FINAL DEL JUEGO.

SEÑALÁ CUÁLES MARCÓ HASTA AHORA.

| | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 |
| 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 |
| 40 | 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | 46 | 47 | 48 | 49 |
| 50 | 51 | 52 | 53 | 54 | 55 | 56 | 57 | 58 | 59 |
| 60 | 61 | 62 | 63 | 64 | 65 | 66 | 67 | 68 | 69 |
| 70 | 71 | 72 | 73 | 74 | 75 | 76 | 77 | 78 | 79 |
| 80 | 81 | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 |
| 90 | 91 | 92 | 93 | 94 | 95 | 96 | 97 | 98 | 99 |

NÚMEROS EN EL AULA

Ítem 4: 5 (8)

1 (7 a 4)


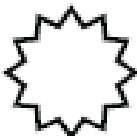
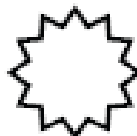






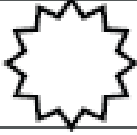
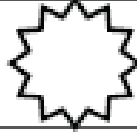


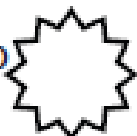


B

Puntos (1 c/u)

4

CADA CHICO VA ANOTANDO LOS PUNTOS QUE GANÓ EN LOS JUEGOS DEL MES. AL FINAL DEL MES ENTRE TODOS ARMAN UN CARTEL CON LOS TOTALES DE CADA UNO.

A FIN DE ABRIL EL CARTEL QUEDÓ ASÍ:

| | | | | | |
|--|---------|--|---------|--|--|
|  | PABLO |  | MARIA |  |  |
|  | SOFÍA |  | NICOLAS |  |  |
|  | LAURA |  | TOMÁS |  |  |
|  | GONZALO |  | LUCAS |  |  |

Ítem 5: 5 (6)

1 (5 a 3)

B

Puntos (1 c/u)

5

ESTAS SON LAS TARJETAS DE OTROS CHICOS. CADA UNO ANOTÓ LOS PUNTOS QUE GANÓ EN LOS JUEGOS QUE HICIERON EN ABRIL.


MARCÁ EN LA TARJETA DE CADA CHICO CUÁL ES EL MAYOR PUNTAJE QUE HIZO EN EL MES.





MARIANA



| | | | |
|---|---|---|---|
| 4 | 2 | 9 | 5 |
|  |  |  |  |

JUAN



| | | | |
|--|---|---|---|
| 59 | 26 | 18 | 35 |
|  |  |  |  |

LUCÍA



| | | | |
|---|---|---|---|
| 27 | 31 | 13 | 9 |
|  |  |  |  |




NICO




| | | | |
|--|---|---|---|
| 25 | 85 | 45 | 65 |
|  |  |  |  |





SANTIAGO



| | | | |
|---|---|---|---|
| 197 | 218 | 403 | 399 |
|  |  |  |  |

MARTINA



| | | | |
|--|---|---|---|
| 70 | 301 | 8 | 96 |
|  |  |  |  |

6 UN JUEGO QUE LOS CHICOS HACEN MUCHAS VECES ES LA RONDA DE CUENTAS MENTALES. EN LA RONDA DE HOY TUVIERON QUE HACER ESTAS CUENTAS.

INDICÁ LOS RESULTADOS SIN USAR LOS DEDOS NI CONTAR DE A UNO.

SUMAS

| | | | |
|---------------|--------------|--------------|--------------|
| $6 + 1 =$ | $18 + 1 =$ | $10 + 7 =$ | $40 + 5 =$ |
| $30 + 10 =$ | $89 + 1 =$ | $45 + 10 =$ | $120 + 3 =$ |
| $89 + 10 =$ | $423 + 1 =$ | $760 + 10 =$ | $226 + 10 =$ |
| $340 + 100 =$ | $65 + 100 =$ | | |

RESTAS

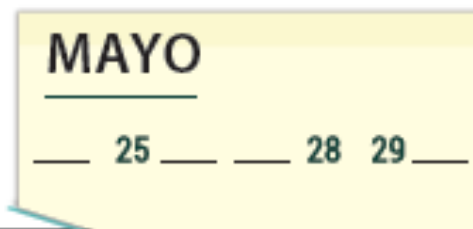
| | | |
|-------------|---------------|-------------|
| $9 - 1 =$ | $74 - 1 =$ | $136 - 1 =$ |
| $72 - 10 =$ | $300 - 100 =$ | $524 - 1 =$ |

7 EN MAYO CUMPLEN AÑOS CUATRO NENAS DEL GRADO EN ESTOS DÍAS:

15 - 19 - 12 - 17

ORDENÁ LAS FECHAS DESDE EL PRIMERO HASTA EL ÚLTIMO CUMPLE DEL MES.

8 LA MAESTRA CUMPLE EL DÍA 27 PERO NO APARECE EN EL CALENDARIO PORQUE SE BORRARON ALGUNOS NÚMEROS DE ESA SEMANA.
¿CUÁLES FALTAN?



9

AUNQUE LAS CUATRO NENAS SON DE LA MISMA EDAD, TIENEN DIFERENTES ALTURAS. SE MIDIERON CON UN CENTÍMETRO Y ANOTARON SUS ALTURAS:

108 - 124 - 99 - 116

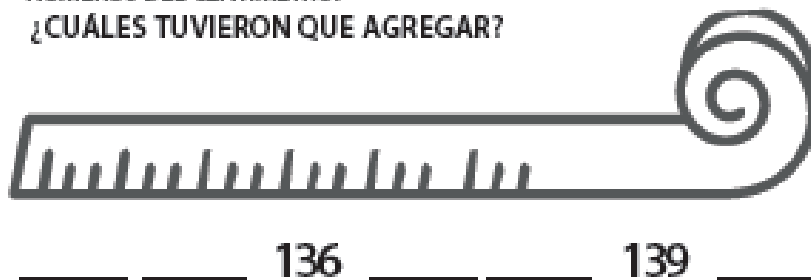
QUIEREN ORDENAR LOS DATOS EN ESTA TABLA, DE LA MÁS ALTA A LA MÁS BAJA. ¿CÓMO LA TIENEN QUE COMPLETAR?



10

A FIN DE AÑO SE QUISIERON VOLVER A MEDIR PERO SE HABÍAN BORRADO ALGUNOS NÚMEROS DEL CENTÍMETRO.

¿CUALES TUVIERON QUE AGREGAR?

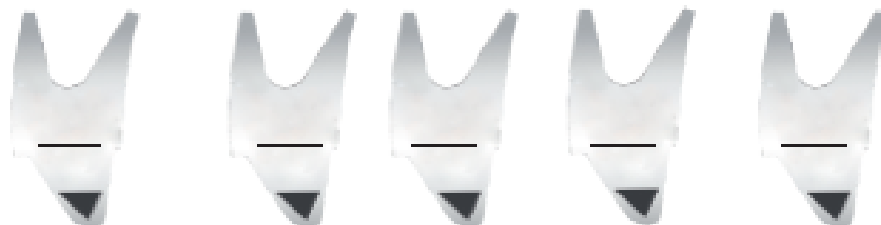


11

CINCO CHICOS ESTÁN ESPERANDO QUE LOS ATIENDAN EN EL KIOSCO DE LA ESCUELA. TIENEN ESTOS NÚMEROS:



¿EN QUÉ ORDEN LOS VAN A ATENDER?



¡AL RECREO!

Ítems 12 a 14: 5 (3)

I (2)

B

Puntos (1 c/u si incluye la cuenta, ½ sin cuenta)

12 ANTES DE SALIR AL RECREO MANUEL GUARDA SUS LÁPICES EN LA CARTUCHERA

PRIMERO GUARDÓ  EN LA  Y DESPUÉS AGREGÓ 

¿CUÁNTOS TIENE AHORA EN LA CARTUCHERA?



HAY _____

ESCRIBÍ LA CUENTA _____

13 EN EL RECREO UN GRUPO DE COMPAÑEROS JUEGA A LA MANCHA.

SON  Y 

¿CUÁNTOS SON EN EL JUEGO?

SON _____

ESCRIBÍ LA CUENTA _____

14 PAULA LLEVÓ



AL RECREO Y SE COMIÓ 2.

¿CUÁNTOS LE QUEDAN PARA EL PRÓXIMO RECREO?

LE QUEDAN _____

ESCRIBÍ LA CUENTA _____

Ítems 15 a 17: 5 (3)

I (2)

B

Puntos (1 c/u si incluye la cuenta, ½ sin cuenta)

15 PATRICIO LLEVÓ 4 BOLITAS AL PATIO. JUGÓ Y GANÓ OTRAS 3. ¿CUÁNTAS TIENE AHORA?

AHORA TIENE _____

ESCRIBÍ LA CUENTA _____

¡AL RECREO!

16 DESPUÉS JUGÓ CON LOS CHICOS CON EL TABLERO DE CARRERA DE AUTOS. SI ESTÁ EN EL CASILLERO 18 Y LE TOCA RETROCEDER 2, LLEGA AL CASILLERO







ESCRIBÍ LA CUENTA _____

17 AL TERMINAR EL JUEGO, PATRICIO QUISO GUARDAR SUS AUTITOS EN UNA CAJA. TIENE 8 AUTITOS PERO EN LA CAJA ENTRAN 6. ENTONCES QUEDAN AFUERA DE LA CAJA

ESCRIBÍ LA CUENTA _____


Ítem 18 de a) hasta f): 5 (6 a 4) 1 (3) B Puntos (1/2 c/u a y b - 1 c/u c, d, e y f)

18 EN EL KIOSCO DE LA ESCUELA VENDEN GOLOSINAS Y ÚTILES. ESTA ES LA LISTA DE PRECIOS

| GOLOSINAS | | PRECIOS | ÚTILES | | PRECIOS |
|---|-----------|---------|---|-------------|---------|
|  | ALFAJOR | \$ 7 |  | LÁPIZ NEGRO | \$ 3 |
|  | CARAMELOS | \$ 4 |  | GOMA | \$ 2 |
|  | CHOCOLATE | \$ 8 |  | CUADERNO | \$ 20 |
|  | TURRÓN | \$ 3 |  | LAPICERA | \$ 50 |
|  | CHUPETÍN | \$ 2 |  | CARPETA | \$ 70 |

a) FERNANDO COMPRÓ UN ALFAJOR  Y UN TURRÓN . ¿CUÁNTO GASTÓ?

b) VANINA COMPRÓ UNA GOMA  Y PAGÓ CON UN BILLETE DE \$ 10. ¿CUÁNTO LE DIERON DE VUELTO?

c) ALE QUIERE COMPRAR UN CUADERNO  PERO TIENE \$ 15. ¿CUÁNTO NECESITA QUE LE PRESTEN PARA PODER COMPRARLO?

¡AL RECREO!

d) DE 2º B HAY 9 CHICOS ESPERANDO QUE LOS ATIENDAN. SI 4 SON NENAS, ¿CUÁNTOS SON VARONES?

e) PEDRO LLEVÓ \$ 100 PORQUE NECESITABA COMPRAR ÚTILES. DESPUÉS DE COMPRARLOS LE QUEDARON \$ 30. ¿CUÁNTO GASTÓ?

f) SOFÍA COMPRÓ UNA LAPICERA  Y MARCOS COMPRÓ UN CARPETA  .

¿CUÁNTO DINERO MÁS GASTÓ MARCOS QUE SOFÍA?

Ítem 18 g) y h): 5 (2)

I (1) B

Puntos..... (2 c/a)

g) JUAN COMPRO UN ALFAJOR  Y UN CHUPETÍN  . SI PAGA CON \$ 10, ¿CUÁNTO LE DAN DE VUELTO?

h) MARIELA TENÍA \$ 15 PARA LAS GOLOSINAS DE LA SEMANA. SE COMPRÓ CARAMELOS  UN TURRÓN  Y UN CHUPETÍN  . ¿CUÁNTO LE SOBRÓ?

Ítem 19: 5 (4 a 3)

I (2) B

Puntos..... (2 c/a)

DE VUELTA AL AULA

19 DE REGRESO AL AULA, LA MAESTRA LES PROPONE A LOS CHICOS ADIVINANZAS CON FIGURAS Y CUERPOS. ELLA LES DA LAS PISTAS Y ELLOS DEBEN DECIR DE CUÁL SE TRATA.

a) ADIVINANZA 1: TIENE 3 PUNTAS. 2 COSTADOS SON DERECHOS Y UNO ES CURVO.

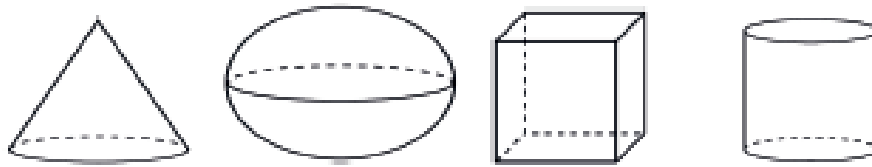
¿CUÁL ES?



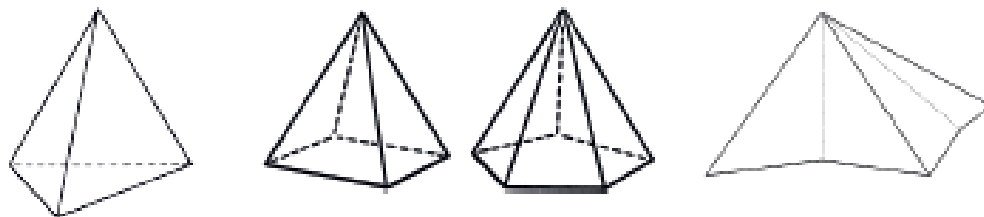
DE VUELTA AL AULA

b) ADIVINANZA 2: NO PUEDE RODAR Y TIENE PUNTAS.

¿CUÁL ES?



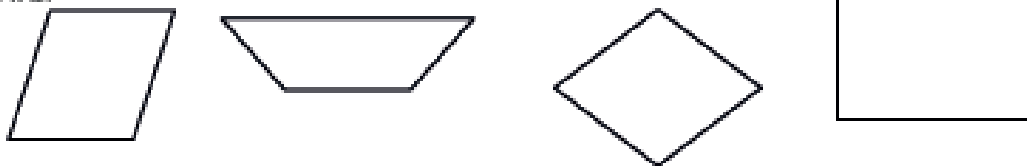
c) DESPUÉS DE JUGAR A LAS ADIVINANZAS, LOS CHICOS ORDENARON LOS CUERPOS EN DIFERENTES CAJAS SEGÚN SUS FORMAS. EN UNA CAJA GUARDARON ESTOS:



¿CUÁL ES LA ETIQUETA CORRECTA PARA ESA CAJA?

- CUERPOS QUE RUEDAN.
- CUERPOS CON CARA DE TRIÁNGULO.
- CUERPOS SIN PUNTAS.
- CUERPOS CON BASES CUADRADAS.

d) TAMBIÉN ORDENAN LAS FIGURAS EN DIFERENTES SOBRES. EN UNO GUARDARON ESTAS:



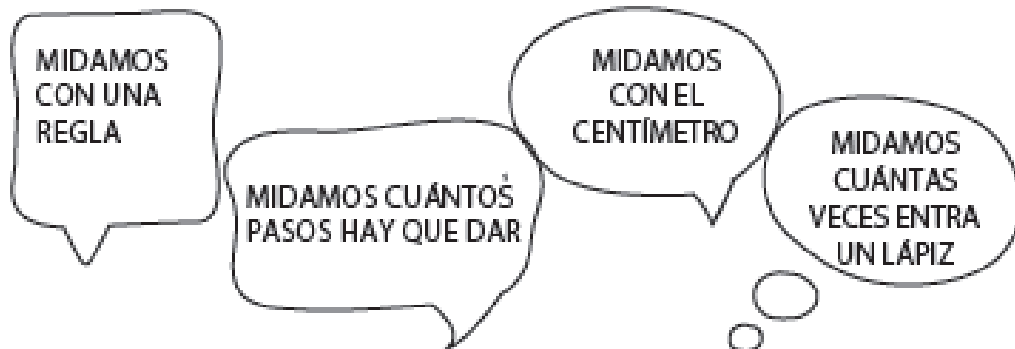
¿POR QUÉ PENSÁS QUE LAS PUSIERON JUNTAS?

- PORQUE TIENEN TRES PUNTAS.
 - PORQUE TIENEN CUATRO LADOS.
 - PORQUE SON CUADRADOS.
 - PORQUE ALGÚN LADO ES CURVO.
-

20 TODOS LOS MESES EN 2º B FESTEJAN LOS CUMPLEAÑOS DEL MES.

a) ESTÁN PREPARANDO GUIRNALDAS PARA DECORAR EL AULA Y NECESITAN MEDIR EL LARGO DEL PIZARRÓN PARA CORTAR LAS TIRAS DE PAPEL. CADA CHICO PROPONE UNA MANERA DE HACERLO.

¿CUÁL CONVIENE PORQUE ES MÁS FÁCIL Y RÁPIDO?



b) A MARIANA Y PABLO LES TOCA PREPARAR EL JUGO DE MANZANA PARA TODOS LOS CHICOS.

¿DÓNDE PUEDEN PREPARAR MÁS JUGO?



c) LUCIANA PREPARA MÁS JUGO Y LLENA UNA JARRA DE 1 LITRO.

¿CUÁNTOS VASOS DE JUGO PODRÁ LLENAR USANDO TODA LA JARRA?

- 1 VASO

- 2 VASOS

- 5 VASOS

- 40 VASOS

d) LA MAESTRA HIZO UNA GRAN TORTA PARA TODOS. LOS CHICOS QUIEREN SABER CUÁNTO PESA.

¿QUÉ TIENEN QUE USAR PARA AVERIGUARLO?



BALANZA



CENTÍMETRO



JARRA



TERMÓMETRO

DE CAMPAMENTO

Item 21 : A (30 a 20)

Puntos : (1/2 cada número correcto)

21 LOS CHICOS DE 6° A SE VAN A IR DE CAMPAMENTO CUANDO TERMINEN LA ESCUELA. PARA ESO NECESITAN JUNTAR DINERO DURANTE TODO EL AÑO. EN MARZO, ABRIL Y MAYO VENDEN RIFAS.

a) A MARTÍN LE TOCÓ EL TALONARIO QUE VA DESDE EL 507 HASTA EL 517.

ANOTÁ TODOS LOS NÚMEROS QUE TIENE EN SU TALONARIO.

507- _____

b) EL EQUIPO DE JULIA ANOTA LOS PRIMEROS 5 NÚMEROS QUE VENDIERON.

COMPLETÁ EN LA GRILLA CUÁLES SON ESOS NÚMEROS COLOCÁNDOLOS EN LOS CASILLEROS SOMBRADOS.

| | | | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|-----|-----|-----|
| 600 | | | | | | | | 609 |
| 610 | | | | | | | | |
| | | | | | | | 628 | |
| | | | | | | | | |
| 640 | | | | | | | | |
| | | | | | | 657 | | |

c) SOFÍA LA PRIMERA SEMANA VENDIÓ 23 RIFAS. EN LA SEGUNDA SEMANA TODOS LOS DÍAS VENDIÓ 10 MÁS.

COMPLETÁ LOS CASILLEROS DE 10 EN 10 PARA AVERIGUAR CUÁNTAS VENDIÓ DURANTE LA SEGUNDA SEMANA.

| PRIMERA SEMANA | LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES | SÁBADO |
|----------------|-------|--------|-----------|--------|---------|--------|
| 23 | 33 | | | | | |

d) SEBI TIENE 231 RIFAS. TAMBIÉN VENDE 10 RIFAS POR DÍA Y ANOTA CUÁNTAS LE VAN QUEDANDO POR VENDER.

COMPLETÁ COMO ANOTA CUÁNTAS LE QUEDAN PARA VENDER CADA DÍA.

| TIENE | LUNES QUEDAN | MARTES QUEDAN | MIÉRCOLES QUEDAN | JUEVES QUEDAN | VIERNES QUEDAN | SÁBADO QUEDAN |
|-------|--------------|---------------|------------------|---------------|----------------|---------------|
| 231 | 221 | | | | | |

DE CAMPAMENTO

e) CADA EQUIPO TIENE 100 RIFAS PARA VENDER.
COMPLETÁ EN QUÉ NÚMERO EMPIEZA CADA TALONARIO SI AL GRUPO 2 LE TOCÓ EL QUE EMPIEZA EN 8. RECORDÁ: DE 100 EN 100.

| GRUPO 2 | GRUPO 3 | GRUPO 4 | GRUPO 5 | GRUPO 6 | GRUPO 7 |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 8 | | | | | |

Item 22: A (10 o 7)

Puntos: (1 c/u)

22 DURANTE JUNIO, JULIO Y AGOSTO SE ORGANIZAN EN EQUIPOS PARA VENDER PORCIONES DE TORTA EN LOS RECREOS Y SEGUIR RECAUDANDO DINERO PARA EL CAMPAMENTO.



a) ESCRIBÍ CUÁNTO JUNTÓ CADA EQUIPO DURANTE ESOS MESES:

1 BILLETE DE \$ 100, 4 BILLETES DE \$ 10 Y 3 MONEDAS DE \$1: \$.....

3 BILLETES DE \$ 10 Y 2 BILLETES DE \$ 100: \$.....

3 BILLETES DE \$ 100 Y 2 MONEDAS DE \$ 1: \$.....

b) DIBUJÁ LOS BILLETES Y MONEDAS QUE TIENEN ESTOS EQUIPOS SI RECAUDARON:

\$214



\$103



c) EL GRUPO DE SONIA SEPARA LOS BILLETES DE \$ 100, DE \$ 10 Y LAS MONEDAS DE \$1 PARA CONTAR CUÁNTO RECAUDARON. LOS BILLETES DE \$ 10 SON SOLO 4. ¿CUÁNTO DINERO PUEDEN HABER JUNTADO? SEÑALÁ LA CANTIDAD POSIBLE.

\$ 4.076

\$ 746

\$ 467

\$ 674

DE CAMPAMENTO

d) OTROS EQUIPOS CONTARON CUÁNTOS BILLETES Y MONEDAS DE CADA VALOR TENÍAN Y COMPLETARON ESTE CUADRO. **AGREGÁ LOS NÚMEROS QUE FALTAN:**

| BILLETES DE \$100 | BILLETES DE \$10 | MONEDAS DE \$1 | TOTAL |
|-------------------|------------------|----------------|--------|
| | 8 | | \$ 81 |
| 2 | | 6 | |
| | 9 | | \$ 90 |
| | | | \$ 320 |

Ítem 23: A (10 a 7)

Puntos..... (1 c/u)

23 PARA OCTUBRE DECIDEN PREPARAR UNA OBRA DE TEATRO E INVITAR A TODA LA ESCUELA. PRIMERO NECESITAN SABER CUÁNTAS SILLAS HAY QUE PONER EN EL SALÓN DE ACTOS. A MANUEL LE TOCA PASAR POR LOS GRADOS Y AVERIGUAR LA CANTIDAD DE ALUMNOS Y MAESTROS PERO SE OLVIDA DE ANOTAR ALGUNOS DATOS.

a) **COMPLETÁ LOS DATOS QUE FALTAN EN LOS 3 CASILLEROS SOMBREADOS:**

| GRADO | NIÑOS | NIÑAS | TOTAL DE ALUMNOS | MAESTROS POR GRADO |
|-------|-------|-------|------------------|--------------------|
| 1° | | 14 | 26 | 2 |
| 2° | 12 | 15 | 27 | 2 |
| 3° | 13 | | 29 | 2 |
| 4° | 14 | 14 | | 3 |
| 5° | 15 | 10 | 25 | ? |

b) LAS NENAS DE 1° Y 2° GRADO SE SIENTAN EN LAS PRIMERAS FILAS. SI EN LA PRIMERA FILA HAY 25 SILLAS, ¿CUÁNTAS NENAS SE TIENEN QUE SENTAR EN LA SEGUNDA FILA?

c) A LA OBRA DE TEATRO FUERON 25 ALUMNOS DE 4° GRADO. SI LAS NENAS ESTABAN TODAS, ¿CUÁNTOS NIÑOS FALTARON?

d) LOS ALUMNOS DE 5° CON SUS MAESTROS OCUPARON 29 SILLAS. ¿CUÁNTOS MAESTROS HAY EN 5°?

DE CAMPAMENTO

e) ¿CUÁNTAS SILLAS MÁS OCUPA EL TOTAL DE ALUMNOS DE 3º GRADO QUE EL TOTAL DE ALUMNOS DE 2º?

f) AL FINAL DE LA OBRA DE TEATRO TODOS APLAUDIERON Y SOLTARON GLOBOS. CADA NENE DE 5º SOLTÓ 2 GLOBOS Y CADA NENA DE 5º SOLTÓ 3. ¿CUÁNTOS GLOBOS HABÍAN LLEVADO EN 5º GRADO?

g) LOS CHICOS DE 1º SOLTARON 38 GLOBOS PORQUE ALGUNOS SE LES HABÍAN ROTO AL INFLARLOS. SI HABÍAN LLEVADO 42, ¿CUÁNTOS SE LES ROMPIERON?

h) A LOS COMPAÑEROS DE 2º SE LES ROMPIERON 3 GLOBOS AL INFLARLOS. SI SOLTARON 44, ¿CUÁNTOS GLOBOS HABÍAN LLEVADO?

Ítem 24: A (3 a 2)

Puntos (2 a/u)

24 CON EL DINERO QUE RECAUDARON, LOS CHICOS DE 6º HICIERON LAS COMPRAS PARA EL CAMPAMENTO.

a) DECIDIERON USAR CUBIERTOS DESCARTABLES. COMPRARON 2 BOLSAS DE 100 TENEDORES CADA UNA Y UNA BOLSITA DE 50 TENEDORES MÁS. TAMBIÉN COMPRARON 200 CUCHILLOS. ¿HAY UN CUCHILLO PARA CADA TENEDOR? ¿POR QUÉ?

b) COMO FRUTA PARA EL PRIMER ALMUERZO COMPRARON 150 NARANJAS. LAS NARANJAS VENÍAN EN BOLSAS DE 10 CADA UNA. ¿CUÁNTAS BOLSAS COMPRARON?

c) PARA EL SEGUNDO ALMUERZO COMPRARON 30 BOLSAS DE 5 BANANAS CADA UNA. ¿COMPRARON LA MISMA CANTIDAD DE BANANAS QUE DE NARANJAS? ¿POR QUÉ?

DE CAMPAMENTO

Ítem 25: A (2a 1)

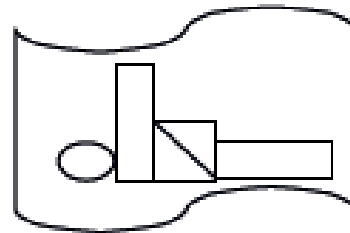
Puntos (2 c/a)

25 DURANTE EL CAMPAMENTO LOS CHICOS SE VAN A DIVIDIR EN EQUIPOS. CADA UNO TIENE QUE INVENTAR UNA BANDERA. PARA HACERLAS PINTARON CUERPOS DE TELGOPOR Y LOS USARON COMO SELLOS.

a) MARCÁ CUÁL DE LOS CUERPOS NO USÓ EL EQUIPO 1 PARA HACER SU BANDERA:



CUERPOS

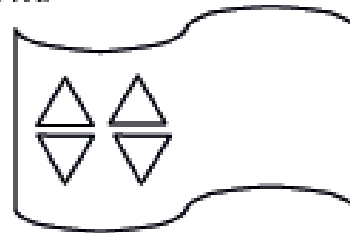


BANDERA

b) MARCÁ CUÁL USÓ EL EQUIPO 2 PARA LA SUYA:



CUERPOS



BANDERA

Ítem 26: A (3a 2)

Puntos (2 c/a)

26 a) EL EQUIPO 3 ANTES DE DECORAR SU BANDERA CALCULÓ CUÁNTO MEDÍA. PARA ESO CORTARON UNA TIRA DE PAPEL NEGRO Y SE FJARON CUÁNTAS VECES ENTRABA. MIRÁ LA FIGURA Y RESPONDE:

¿CUÁNTAS TIRAS MIDE LA BANDERA DE ALTO? TIRAS



b) EL EQUIPO 4 DECIDIÓ HACER UNA BANDERA CON TELAS DE DIFERENTES COLORES. ¿CUÁNTAS TELAS DEL MISMO TAMAÑO QUE LA GRIS SE NECESITAN PARA HACER LA BANDERA?

ADEMÁS DE LA TELA GRIS NECESITAN TELAS MÁS



c) PARA DECORAR TODAS LAS BANDERAS LOS CHICOS COMPRARON TARROS DE PINTURA. ¿CUÁNTOS LITROS DE PINTURA COMPRARON? LITROS



TARRO DE 2 LITROS



TARROS DE 1 LITRO



TARROS DE MEDIO LITRO

Instrumento de evaluación de Comprensión Lectora 1er y 2do grado

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE | GRUPO 1 | EVALUACIÓN A ARGENTINA

Nombre: _____

Edad: _____ | Grado: _____ |

Extraclase: SÍ | NO | Escuela N° _____ | Localidad _____

Resultados

Alfabetización: Nivel _____ | Puntaje total _____ |

| Indicadores | Ítems | Puntos | Nivel |
|----------------|---------|--------|-------|
| 1.1.-1.2.-1.3. | 1 a 6 | /3 | |
| 1.4. | 7 y 8 | /5 | |
| 2.1.-2.2.-2.3. | 9 a 12 | /4 | |
| 3.1. | 13 | /2 | |
| 3.2.-3.3. | 14 a 16 | /10 | |
| 3.4. | 15 | /6 | |
| | 17 a 18 | /11 | |
| 3.5.-3.6. | 21 | /14 | |

Comprensión lectora: Nivel _____ | Puntaje total _____

| Indicadores | Ítems | Puntos | Nivel |
|----------------|------------------|--------|-------|
| 4.1. | 19 lectura | 0-10 | |
| 4.2. | 19 (a, b, c y d) | /4 | |
| 5.1.-5.2.-5.3. | 20 (a, b, c y d) | /4 | |
| 6.1.-6.2. | 19 (e y f) | /8 | |
| | 20 (e y f) | | |
| 7.1.-7.2. | 19 (g y h) | /8 | |
| | 20 (g y h) | | |

¡EMPEZARON LAS CLASES EN 1º A!

Ítems 1 a 6: 5 (6 a 5) 1 (4 a 3) B Puntos (1/2 c/u)

1 LOS CHICOS DE 1º A FUERON AL ZOOLOGICO Y AHORA ESTÁN HACIENDO UNA CARTELERA PARA EL AULA CON LOS ANIMALES QUE VIERON. UNOS PREPARAN LOS DIBUJOS, OTROS ESCRIBEN LOS NOMBRES DE LOS ANIMALES Y DESPUÉS ARMAN LA CARTELERA PEGANDO TODO DE MANERA ORDENADA.

¿QUÉ TIENEN QUE PEGAR DEBAJO DE ESTE DIBUJO?

HIPOPÓTAMO

OSO

RINOCERONTE

COCODRILO



2 LUEGO ORGANIZAN EN CAJAS LOS ÚTILES DEL AULA.
¿QUÉ ETIQUETA TIENEN QUE USAR PARA LA CAJA DE LOS

LÁPIZ

GOMA

SACAPUNTAS

REGLA



3 IRÁN A UNA PLAZA A FESTEJAR EL INICIO DE CLASES CON LAS FAMILIAS. HACEN UNA LISTA DE LO QUE QUIEREN LLEVAR PARA QUE COMPARTAN LOS PADRES.

¿QUÉ ESCRIBEN PARA NO OLVIDARSE EL



PAN

LONA

AGUA

MATE

4 ESTÁN APRENDIENDO A HACER OBSERVACIONES DEL CIELO EN DIFERENTES MOMENTOS. LA MAESTRA LES ANOTÓ LO QUE TIENEN QUE OBSERVAR HOY: **NUBES**

¿CUÁL DE ESTOS DIBUJOS PUDO HABER HECHO LUISA DESPUÉS DE LA OBSERVACIÓN?



5 AL LLEGAR AL AULA, SIEMPRE BUSCAN EN EL CALENDARIO DÓNDE ESTÁ ESCRITO QUÉ DÍA ES.

¿CUÁL DE ESTAS PALABRAS APARECE EN EL CALENDARIO PORQUE ES UN DÍA DE LA SEMANA?

ROJO

NENE

JUEVES

PATO

¡EMPEZARON LAS CLASES EN 1º A!

6 ¿Y CUAL DE ESTAS PORQUE ES EL NOMBRE DE UN MES?

AZUL

MARZO

FIDEOS

MAMÁ

Items 7 y 8: 5 (5 a 4) 1 (3) B Puntos (1 c/u)

7 LOS CHICOS ESTÁN HACIENDO ESTE JUEGO: HAY TARJETAS CON PALABRAS Y OTRAS CON DIBUJOS. HAY QUE ENCONTRAR PARA CADA UNA LA QUE LE CORRESPONDE.

¿CUÁL HAY QUE ELEGIR PARA CADA UNO DE ESTOS DIBUJOS?



PELA
PALA
PLATA
PATA



CASITA
CAMINO
CALESITA
CARTERA



ESTRELLAS
ESCALERA
ESTALLA
ESTRENO

8 ESTÁN LEYENDO EN LA ESCUELA CUENTOS DE PRÍNCIPES Y PRINCESAS. MARCÁ EN CADA LISTA QUÉ PALABRA SEGURAMENTE ENCUENTRAN EN ESOS CUENTOS.

REMO
REINO
RETO
REIR

PALITO
PALOMA
PALACIO
PALETA



Items 9 a 12: 5 (4) 1 (3 a 2) B Puntos (1 c/u)

9 LA MAESTRA LES DICE QUÉ LIBRO LES VA A LEER Y LES PIDE QUE LO BUSQUEN EN LA BIBLIOTECA MIRANDO LAS TAPAS.

¿QUÉ TÍTULO TIENE QUE ESTAR ESCRITO PARA EL LIBRO QUE LES DIJO?

BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS

LA BELLA DURMIENTE DEL BOSQUE

GULLIVER

ALÍ BABÁ Y LOS CUARENTA LADRONES



¡EMPEZARON LAS CLASES EN 1º A!

10 LUEGO ESCRIBEN EN EL PIZARRÓN CUÁL FUE LA ACTIVIDAD DEL DÍA.

¿QUÉ ESCRIBIERON?

ESCUCHAMOS MÚSICA.
JUGAMOS CON LETRAS.
LEEMOS UN LIBRO.
APRENDEMOS CIENCIAS.

11 ¿QUÉ ESCRIBIÓ SOFÍA EN SU CUADERNO PARA ANOTAR QUÉ DÍA ES HOY?

TENGO 5 HERMANOS VARONES.
HOY ES MIÉRCOLES 5 DE MARZO.
HOY COMPRÉ 5 CAMELOS.
ME COMÍ 5 GALLETITAS DULCES.



12 MARCA DÓNDE ESTÁ ESCRITO EL CONSEJO QUE LES LEE LA MAESTRA PARA CUIDAR LA SALUD.

LAVAR LA FRUTA ANTES DE COMERLA.
LAVARNOS LAS MANOS ANTES DE COMER.
LAVARNOS LOS DIENTES DESPUÉS DE COMER.
LAVARNOS LAS MANOS CON AGUA Y JABÓN.

Ítem 13: S (4) I (3) B Puntos (1/2 c/u)

13 TODOS LOS DÍAS LOS CHICOS DE 1º A, CUANDO LLEGAN A LA ESCUELA, HACEN UN REGISTRO DE ASISTENCIA.

COMPLETÁ ESTOS DATOS IMAGINANDO QUE SOS DE ESE GRADO.
PRIMERO CADA UNO ESCRIBE SU NOMBRE EN LA CARTELERA DE LOS PRESENTES

.....(TU NOMBRE)

¡EMPEZARON LAS CLASES EN 1º A!

DESPUÉS COMPLETAN ESTA FICHA:

DÍA _____ (DÍA DE LA SEMANA)

HAY _____



TRABAJAMOS CON LA SEÑORITA _____ (UN NOMBRE DE MUJER)

Ítems 14 a 16: 5 (alfabético)
1 punto c/palabra y 2 puntos texto

I (silábico)
½ punto c/palabra y 1 punto texto

B (presilábico)
Puntos:

14 LA MAESTRA PROPUSO ESCRIBIR ENTRE TODOS UN CUENTO CON ESTOS PERSONAJES:



¿QUÉ PALABRAS VAN A TENER QUE ESCRIBIR LOS CHICOS EN EL CUENTO PARA NOMBRAR A LOS PERSONAJES?

Ítem 15: Segmentación léxica (entre las primeras 4 palabras, mínimo 2 espacios) A Puntos:.... (2 c/u)

15 ¿CÓMO PUEDE EMPEZAR EL CUENTO? ESCRIBÍ UN COMIENZO POSIBLE:

¡EMPEZARON LAS CLASES EN 1º A!

- 16** EN LAS CLASES DE CIENCIAS ESTÁN ESTUDIANDO INSECTOS. ARMARON UNA TABLA CON LOS QUE YA OBSERVARON. ¿QUÉ ESCRIBIERON?



Ítems 17 y 18: A (11 a 10) S (9 a 6) I (5 a 3) B Puntos: (1 c/u)

- 17** SOFÍA ANOTÓ EN SU CUADERNO QUÉ HICIERON HOY EN LA ESCUELA PERO NO DEJÓ ESPACIO ENTRE LAS PALABRAS. MARCÁ CON LÍNEAS VERTICALES DÓNDE TENÍA QUE DEJAR ESPACIO.

LEÍMOS UN LIBRO DE ANIMALES.

LOS NIÑOS JUGARON FUTBOL.

- 18** LA MAESTRA LE DIO QUE TAMBIÉN ANOTARA LO QUE TIENE QUE TRAER MAÑANA PARA PREPARAR ENTRE TODOS UNA ENSALADA DE FRUTA. A ELLA LE TOCÓ TRAER:

Ítem 19: S: lee solo Puntos: (SI: 10 puntos No: 0 puntos)

- 19** AL DÍA SIGUIENTE LA MAESTRA LES DIO OTRA RECETA PARA QUE HAGAN CON SUS FAMILIAS EN LAS CASAS. SANDRA LA LEE PARA EXPLICARLE DESPUÉS A SU TÍA TODO LO QUE HAY QUE TENER EN CUENTA.

- PRIMERO LEÉ LA RECETA COMPLETA.

MANZANAS AL HORNO

INGREDIENTES: 4 MANZANAS. 6 CUCHARADAS DE AZÚCAR

PROCEDIMIENTO:

1. LAVAR LAS MANZANAS.
2. PONER UN POCO DE AGUA EN UNA FUENTE PARA HORNO.
3. PONER LAS MANZANAS EN LA FUENTE.
4. AGREGAR EL AZÚCAR SOBRE LAS MANZANAS.
5. COCINARLAS EN EL HORNO 30 MINUTOS.

¡EMPEZARON LAS CLASES EN 1º A!

Ítem 19 a, b, c y d: 5 (4)

1 (3)

B

Puntos: (1 c/4)

AHORA AYUDÁ A SANDRA A RESPONDERLE A SU TÍA.

a) ¿QUÉ FRUTAS SE USAN EN ESTA RECETA?



b) ¿DÓNDE SE COCINAN?



c) ¿CUÁNTOS MINUTOS SE COCINAN?

d) ¿QUÉ OTRO INGREDIENTE SE NECESITA?

CANELA

AZÚCAR

HARINA

MANTECA

e) ESTE TEXTO:

CUENTA LA HISTORIA DE UNA MANZANA EN EL HORNO.

ENSEÑA CÓMO SON LAS MANZANAS.

RECOMIENDA COMER MUCHAS MANZANAS.

DA INSTRUCCIONES PARA PREPARAR MANZANAS AL HORNO.

f) EL TÍTULO DE ESTE TEXTO ES "MANZANAS AL HORNO". ¿QUÉ OTRO TÍTULO PODRÍA QUEDAR BIEN?

USO DEL HORNO

RECETA CON MANZANAS

4 MANZANAS Y 6 CUCHARADAS DE AZÚCAR

LOS INGREDIENTES

¡EMPEZARON LAS CLASES EN 1º A!

g) LA TÍA DE SANDRA QUISO HACER ESTE POSTRE PERO SE LE QUEMARON LAS MANZANAS.
¿POR QUÉ SE LE PUEDEN HABER QUEMADO?

h) **MARCÁ CUAL ES UNA BUENA EXPLICACIÓN:**
SANDRA LE DIJO A LA MAESTRA QUE CON ESTA RECETA APRENDIÓ A
COCINAR MANZANAS AL HORNO PORQUE...

A ELLA LE GUSTAN LAS RECETAS.

LA RECETA EXPLICA BIEN CÓMO PREPARAR ESTE POSTRE.

LA RECETA TIENE MUCHAS ORACIONES.

LE DIO LAS GRACIAS POR LA RECETA.

Ítem 20 a, b, c y d: 5 (4) I (3) B Puntos..... (1 c/u)

20 PARA TERMINAR LA SEMANA, LA MAESTRA LE LEYÓ A LOS CHICOS UN TEXTO Y DESPUÉS
COMPARTIERON SUS IDEAS ENTRE TODOS. MARCÁ QUÉ HUBIESES RESPONDIDO VOS.

a) ¿QUÉ LE GUSTABA AL NIÑO COMER AL PRINCIPIO?



b) ¿EN QUÉ SE CONVIRTIÓ EL NIÑO CUANDO SE HIZO GRANDE?



c) ¿CUÁL DE ESTOS PERSONAJES NO APARECE EN LA HISTORIA?

MAMÁ

NENE

HADA

MARINERO

¡EMPEZARON LAS CLASES EN 1º A!

d) ¿QUIÉNES SE HICIERON AMIGOS AL FINAL?

EL NENE Y LA MAMÁ.

EL NENE Y EL MARINERO.

EL MARINERO Y LA MAMÁ.

LA MAMÁ Y EL TIBURÓN.

Ítems 19 e y f, 20 e y f : A (4 a 3) S (2) I (1) B Puntos..... (2 c/b)

e) ESTE TEXTO:

ENSEÑA CÓMO SON LAS FLORES Y LOS TIBURONES.

CUENTA LA HISTORIA IMAGINARIA DE UN NENE.

EXPLICA CÓMO HACER SOPA DE PESCADO.

INFORMA UNA NOTICIA SOBRE UN MARINERO.

f) ¿QUÉ TÍTULO TE PARECE QUE PUEDE QUEDAR BIEN PARA ESTE TEXTO?

UNA MAMÁ Y SU HIJO

EL NIÑO QUE COMÍA FLORES

EL MARINERO PESCADOR

LA SOPA DE PESCADO

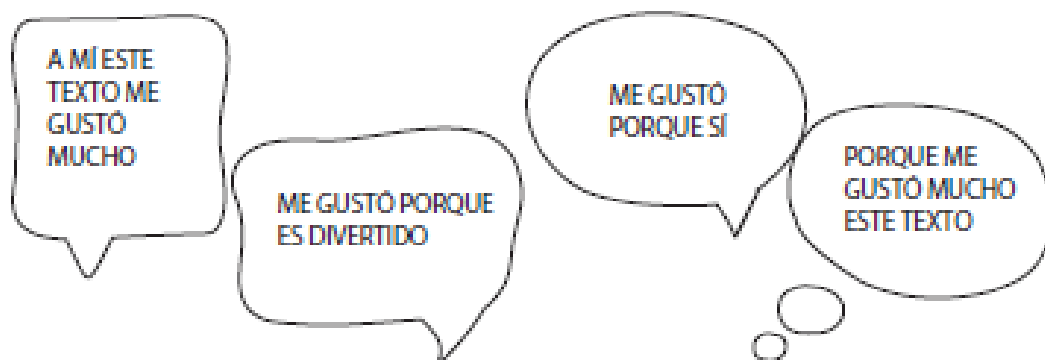
Ítems 19 g y h, 20 g y h: A (4 a 3) S (2) I (1) B Puntos..... (2 c/b)

g) ¿PENSÁS QUE LO QUE SE CUENTA EN ESTE TEXTO PODRÍA SUCEDER EN LA REALIDAD? ¿POR QUÉ?

¡EMPEZARON LAS CLASES EN 1º A!

h) LOS CHICOS LE DIJERON A LA MAESTRA QUE LES HABÍA GUSTADO EL TEXTO. LA MAESTRA LES PREGUNTÓ POR QUÉ. LOS CHICOS DIJERON DIFERENTES RESPUESTAS.

¿QUIÉN TE PARECE QUE EXPLICÓ MEJOR POR QUÉ LE GUSTÓ?



Ítem 21: A (14 a 11)

Puntos..... (1 c/a)

21

COMO A LOS CHICOS LES GUSTÓ EL CUENTO, LA MAESTRA LES PROPUSO ESCRIBIR UNO NUEVO CON UNA HISTORIA SIMILAR.

a) A NICO Y PAULA SE LES OCURRIERON ESTAS POSIBILIDADES:



UN NENE QUE COMÍA _____ Y SE CONVIRTIÓ EN _____



UN NENE QUE COMÍA _____ Y SE CONVIRTIÓ EN _____

b) PABLO TIENE DUDAS SOBRE CÓMO ESCRIBIR LAS PALABRAS DE LA HISTORIA QUE INVENTÓ. AYUDALO MARCANDO LA ESCRITURA CORRECTA:

UN NENE QUE COMÍA  PECHAS PRECHAS PERSHAS PERCHAS

Y SE CONVIRTIÓ EN  MOSCITO MOSQUITO MOSQUITO MOSCQUITO

c) AGREGÁ LAS LETRAS QUE FALTAN PARA COMPLETAR LAS IDEAS DE TOMÁS.

¿Con G o J?

EL NENE COMÍAABONES ANARAN.....ADOS Y SE CONVIRTIÓ EN UN PIO.....ORIS

¿Con R o RR?

EL NENE COMÍAOSAS AMA.....ILLAS Y SE CONVIRTIÓ EN UNATÓN MA.....ÓN