

PROGRAMA NACIONAL DE FORMACION PERMANENTE

NUESTRA ESCUELA PRIMER JORNADA INSTITUCIONAL 2016

TERCERA COHORTE

PROPUESTA N°2

"Los ciudadanos más preparados no serán los que sepan más sobre ámbitos concretos, sino los que tengan mejores capacidades de aprendizaje. Aunque (...) la única manera eficaz de desarrollar esas capacidades es a través del aprendizaje de contenidos en dominios concretos."

(Pozo, Juan Ignacio y Postigo Angón, Yolanda. 2000. Barcelona.)

INTRODUCCION

Les damos la bienvenida al trayecto formativo del Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela. Es momento de transitar la búsqueda y la generación de nuevas respuestas pedagógicas para la cotidianeidad de **"Nuestra Escuela"**. Se demanda que la educación promueva aprendizajes relevantes y significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y de desarrollo personal sin dejar de lado las características y necesidades de cada persona, mediatizadas por el contexto social y cultural en el que vive.

Y es que, a partir de ahora, tanto los objetivos de cada área de aprendizaje o disciplina, como los criterios de evaluación, la organización de la institución, la participación de las familias... todos los aspectos formales y no formales que afectan a la educación en nuestro país se orientan hacia la adquisición final de lo que la Ley denomina **Competencias Básicas**.

El término "competencias básicas" no es una mera definición de un concepto, sino que implica una completa reformulación de los métodos de enseñanza que nos lleva a pasar:

Del Saber



Al Saber ser

Del Aprender



Al Aprender a aprender



ESCUELA
NUESTRA

Antes, el énfasis se puso en el conocimiento como contenido escolar, es decir que la enseñanza era definida como “transmisión de contenidos”; ahora se traslada la propuesta “**al desarrollo de capacidades y a la adquisición de competencias**”, que les permitirán a los estudiantes aplicar el conocimiento a un contexto real de la vida cotidiana.

A partir de lo mencionado, se plantean a continuación los **Objetivos de la Política Educativa Provincial:**

-Mejorar la calidad Educativa de la Provincia, a través del diseño, la implementación y evaluación de políticas educativas de mediano y largo plazo, respondiendo a las demandas y necesidades del sistema Educativo provincial.

-Articular las acciones pedagógicas-curriculares del M.E con otros organismos Gubernamentales y no Gubernamentales.

Tres grandes desafíos

- Mejorar aprendizaje, evaluación de los aprendizajes, relevamiento del progreso y uso de la información.
- Planificación sobre implementación de los diseños Curriculares Provinciales, el desarrollo de capacidades y competencias, metas de aprendizajes y Proyecto Escuela.
- Enseñanza, Evaluación, lineamientos para la práctica y formación docente continúa.

La presente propuesta reconoce la estructura del Sistema Educativo Nacional que procura dar respuestas a requerimientos específicos de formación, atendiendo a las particularidades de cada realidad , organizándolas en las siguientes modalidades:

- Educación Técnica Profesional
- Educación Artística.
- Educación Especial
- Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.
- Educación Rural



- Educación Intercultural Bilingüe
- Educación en Contextos de Privación de Libertad.
- Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

TEMAS DE LA JORNADA

- **Conceptos de competencias, habilidades y capacidades.**
- **Rol docentes como sujeto protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje.**

CONSIGNAS

PRIMER MOMENTO

1. **Apertura y explicación de la introducción a la Jornada a cargo del Equipo Directores.**

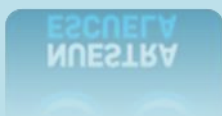
Equipo Directivo deberá elaborar la etapa introductoria de la Jornada con el fin de hacer referencia al marco dentro del cual se desarrollará la misma, contextualizándola a las particularidades de su realidad institucional. A tal efecto se sugiere el uso de la Introducción previamente mencionada.

SEGUNDO MOMENTO

OBJETIVO

- **Conocer, analizar y reflexionar los conceptos de Competencias, Habilidades y Capacidades.**

1. Lectura y reflexión del texto “*El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria. Jorge Petrosino. Cuaderno 1. UNICEF.* Se adjunta resumen en archivo de Word del texto mencionado en **Anexo 1.**
2. Observación e interpretación del contenido audiovisual que se



presenta a través del Power Point sobre el texto anterior. Material disponible en *Página del M.E. en el Apartado Producciones de Tutores del PNF, bajo el nombre “UNICEF Producciones”*

3. Análisis de casos. Seleccionar por grupo un caso a fin de analizarlo a la luz de los conceptos desarrollados y compartir conclusiones. Se adjuntan en archivo de Word en **Anexo 2**

TERCER MOMENTO

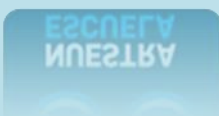
OBJETIVO

- **Analizar y reflexionar las competencias del rol docente en el desarrollo de capacidades.**
 1. Lectura de los siguientes fragmentos extraídos de los textos *“El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria. Jorge Petrosino. Cuaderno 1. UNICEF*
 2. Desde su disciplina realice un esquema, mapa conceptual, gráfico, collage sobre su rol docente en la enseñanza de competencia a través de los contenidos.
 3. En función de la realidad de su institución cuál de las competencias analizadas cree serían las fundamentales a desarrollar este año lectivo.

El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria. Rol docente

(...)El desarrollo de las capacidades se promueve mediante el planteo sistemático de actividades de clase variadas que brinden oportunidades de ponerlas en juego. Es un trabajo conjunto de todo el cuerpo docente de una institución, por lo que requiere:

- *De los docentes de todos los espacios curriculares, organizar su tarea de modo de incluir sistemáticamente en sus clases las propuestas de actividades que se incluyen en los diferentes módulos de esta colección.*
- *De los directivos, dar un fuerte impulso a que estas actividades se tomen centralmente en cuenta para la evaluación y calificación de los estudiantes.*



La exposición a variados contextos y desafíos cognitivos permitirá que cada capacidad pueda ponerse en juego de manera autónoma en nuevos contextos, por lo que se necesita garantizar dos condiciones:

- *Que se informe explícitamente a los estudiantes de aquellas situaciones donde se busca desarrollar la capacidad y se practique la reflexión metacognitiva sobre lo que se logró al respecto,*
- *Que exista un nivel de redundancia y coherencia entre las propuestas de enseñanza de diferentes docentes para lograr producir un efecto integrador en el proceso de desarrollo de las capacidades.*

EL ROL DOCENTE COMO SUJETO PROTAGONISTA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA*

COMPETENCIAS DOCENTES

El saber, epistemológico, disciplinar, pedagógico, político, antropológico, etc.

El saber hacer, que da sentido y articula sus prácticas de enseñanza.

El saber estar, adaptarse al contexto y sus demandas, participar y comprender la institucionalidad.

El saber ser, tiene que ver con actitudes y valores, con la ética profesional, la satisfacción con el rol.

El hacer saber, capacidad para innovar, investigar, reflexionar, decidir.

El saber desaprender, deshacerse de modalidades de trabajo obsoletas y de resistencias al cambio.

Proceso de Enseñanza - Aprendizaje



Requiere un desempeño
Competente por parte
del
DOCENTE



Aplicación de
Estrategias

Requiere
involucramiento y
actividad significativa y
reflexiva por parte del
APRENDIZ



Aplicación de
estrategias

Esquema general de las competencias docentes

Pre requisitos: Dominio disciplinar – inserción y participación en la comunidad educativa

Competencia general:

Gestionar los procesos de enseñanza – aprendizaje aplicando los principios y metodologías de la formación basada en competencias. (Diseñar, promover, facilitar, acompañar y evaluar los procesos de enseñanza – aprendizaje con el fin de generar, en los alumnos competencias.

Unidad de competencia Profesional docente

Programar	Planificar	Producir actividades	Guiar el proceso	Evaluar
Definir y estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje	Desarrollar una propuesta modular	Diseñar actividades de instrucción conforme a criterios de relevancia, Congruencia y funcionalidad. Organizar en –tornos de aprendizaje.	Conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje Afrontar emergentes propios de la dinámica de trabajo.	Recolectar evidencias: De conocimiento y de desempeño.

*Extraído de Bibliografía: Coronado Mónica. “Competencias Docentes”. Edit. Novedades Educativas -2008. Buenos Aires

Las presentes propuestas son solo sugerencias para trabajar en las jornadas, pueden ser adaptadas o modificadas según las necesidades de cada institución.

Los materiales Bibliográficos y Producciones de Presentación Power Point y Prezi los encontrarán en Banco de recursos de la página del Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan.



Muchas Gracias

ANEXOS

ANEXO 1

EL DESARROLLO DE CAPACIDADES EN LA ESCUELA SECUNDARIA UN MARCO TEÓRICO

Responsable Técnico de UNICEF
Elena Duro. Especialista en Educación
Responsable Técnico de OEI
Dario Pulfer. Director de la Oficina Regional en Buenos Aires

¿Qué enseñar en la Escuela Secundaria?

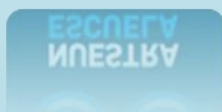
Todos acuerdan en identificar como función principal de la escuela la de conseguir que los estudiantes aprendan. Una buena escuela es aquella que logra que los estudiantes aprendan cosas pertinentes y que las aprendan bien. Pero, ¿qué es lo que debe ser enseñado?

¿Qué clases de conocimientos y destrezas son necesarias y cómo se pueden enseñar? Las discusiones entre expertos resultan interminables y suelen ser vistas por los docentes como batallas intelectuales de poca o ninguna relevancia para su tarea diaria.

En particular, ¿qué es lo que debemos enseñar en la escuela secundaria, y muy especialmente en el peculiar momento de la transición entre la finalización de la educación primaria y el inicio del nivel siguiente? Algunos sostienen que en esta etapa el foco principal debe concentrarse en enseñar conceptos complejos y específicos de variados ámbitos disciplinares, mientras que desde una vereda prácticamente opuesta hay especialistas que sostienen que debemos ocuparnos prioritariamente por el desarrollo de capacidades o competencias. Somos conscientes de estar haciendo aquí un retrato extremista de prioridades de enseñanza, pero nos servirá como punto de referencia para reflexionar sobre las intenciones educativas y los procesos para alcanzarlas.

Desde la primera perspectiva, centrada en los conocimientos disciplinares, parecería que una escuela de nivel secundario es mejor que otra si la cantidad y la complejidad de contenidos conceptuales que abarca es mayor y si además se logra que los estudiantes no olviden rápidamente lo aprendido.

Desde la otra posición, se afirma que semejante conocimiento por sí mismo carece de utilidad, más aún si se tiene en cuenta la inmensa disponibilidad de información que hoy existe al alcance de grandes sectores de la población. Se sostiene que las herramientas intelectuales utilizadas para descubrir y atribuir



validez a los conceptos que incorporamos constituyen lo que puede resultar transferible a otras situaciones fuera del ámbito escolar. Es importante hacer algunas aclaraciones respecto de estas dos grandes tendencias extremas.

Sería injusto afirmar que todos los que abogan por trabajar con los conceptos disciplinarios se conforman con que los estudiantes reciten de memoria las definiciones formales de estos conceptos. Ellos también pretenden que los estudiantes hagan un uso crítico y flexible de lo que han aprendido al aplicar sus conocimientos a diferentes situaciones, solo que consideran que esto es algo que se da naturalmente o, en todo caso, que queda bajo la responsabilidad del estudiante. Consideran que si el estudiante estudia a conciencia haciendo sus mejores esfuerzos para comprender los conceptos disciplinares, entonces las destrezas de pensamiento vendrán por sí solas como subproducto

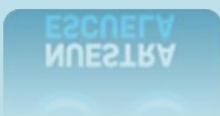
Los saberes conceptuales por sí solos quizás puedan servir para desarrollar el pensamiento en un reducido grupo de estudiantes privilegiados por disponer de un gran capital cultural y una formación en el seno familiar que ofrece modelos para ese desarrollo. De forma semejante, los procesos por sí solos lograrán a lo sumo que otro grupo igualmente reducido de estudiantes pueda aplicar estas habilidades del pensamiento en forma razonablemente variada entre campos de conocimientos muy disímiles entre sí. Pero la mayoría de los estudiantes necesitarán de un cuidadoso equilibrio para lograr buenos aprendizajes.

Diferencias entre conocimiento declarativo y conocimiento procedimental

Existen importantes diferencias entre dos tipos de conocimiento: el declarativo (que implica saber organizar un discurso sobre algo) y el procedimental (saber utilizar ese conocimiento en forma adecuada en una situación determinada).

El conocimiento declarativo es verbalizable, puede ser enseñado por exposición (aunque esto no pretende decir que sea la mejor manera de enseñarlo) y es un tipo de proceso mental esencialmente controlado en forma consciente por quien lo posee; mientras que el conocimiento procedimental es difícil de verbalizar, se adquiere gradualmente, puede ser enseñado por práctica y ejercitación, y en muchos casos termina convirtiéndose en algo esencialmente automático. (Pozo, J. I. y Postigo, Y., 2000) El conocimiento declarativo se corresponde con el “saber qué”, mientras que el conocimiento procedimental, con el “saber cómo”. En la enseñanza más tradicional existió una fuerte tendencia a asociar las asignaturas de orden intelectual con el “saber qué”. El “saber cómo”, por su parte, quedó asociado en muchos casos con las artes manual eso la educación técnica.

A Se entiende además que existen un conjunto de actitudes y valores que resultan característicos de cada área y que resultan parte fundamental de lo que debe aprenderse. Estas ideas dieron lugar, en los diseños curriculares y las planificaciones, a la



especificación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los procedimientos: desde las destrezas a las capacidades Según la definición clásica los procedimientos son secuencias de acción dirigidas al logro de una meta. Se trata de un tipo de saberes diferenciados de los conceptuales aunque no deba entenderse de esto que se aprenden en forma independiente de ellos.

Los procedimientos podrían ordenarse en una línea de complejidad creciente que iría desde las simples destrezas automatizadas hasta las capacidades de aprendizaje y razonamiento. Las primeras pueden adquirirse por práctica repetida, pero las segundas implican planificación, toma de decisiones de los pasos a seguir y el modo de desarrollarlas resulta menos claro.

Las destrezas, en el primer nivel de complejidad de este continuo, están constituidas por procesos encapsulados que se disparan y se desenvuelven en forma automática casi sin control consciente una vez que fueron iniciados y que podrían asimilarse a “reflejos condicionados”. Un ejemplo típico de estos procedimientos son los programas de destreza motora (realizar un buen saque en el tenis, o atarse los cordones de los zapatos). Una vez que se adquiere la destreza, el proceso se automatiza y prácticamente desaparece del nivel consciente.

Las capacidades, en cambio, implican procesos que se desarrollan con control consciente de la situación en los cuales las destrezas están al servicio de un plan de acción de nivel jerárquico mayor desde el punto de vista cognitivo. Esta clase de procedimientos se desarrollan siempre en forma intencional con el objeto de lograr un fin determinado y su desarrollo varía en función de la situación adecuándose permanentemente (como al resolver un acertijo, resumir un texto, leer entre líneas, buscar un lugar seguro en una situación de emergencia, realizar una improvisación acorde con una base musical dada).

No existe una denominación única y consensuada para los tipos de procedimientos. Los procedimientos automáticos suelen ser denominados habilidades o destrezas, mientras que los procedimientos estratégicos suelen ser llamados estrategias, aptitudes, destrezas cognitivas, capacidades o competencias. Estos términos no son sinónimos, pero suelen utilizarse por distintos autores con sentidos que se superponen en parte.

Desde nuestra perspectiva, nos alcanza con pensar en dos extremos dentro de un continuo de conocimientos procedimentales que diferencian a los automáticos de aquellos que implican un nivel de control consciente de su desarrollo. Llamaremos aquí destrezas a los primeros y capacidades a los segundos, a sabiendas de que son en realidad extremos de un continuo y que tienen muchos puntos de vinculación entre si.

Toda capacidad en uso supone la existencia de destrezas previas ya desarrolladas Por ejemplo, un jugador experto de básquetbol necesita poner en juego procedimientos de orden estratégico para



aprovechar las situaciones que se presenten y combinar sus estrategias con las del resto de jugadores de su equipo. El despliegue de estas estrategias descansa en la existencia de destrezas ya desarrolladas.

Un lector hábil puede ocuparse del sentido de un párrafo o del texto en general, gracias a que ha desarrollado y automatizado las destrezas de percepción de letras y de palabras completas.

Por último, las reacciones de un conductor experto ante una emergencia en la ruta son de orden estratégico, pero se apoyan en destrezas automatizadas de conducción de automóviles. En este trabajo utilizaremos el término capacidades para hablar de los procedimientos estratégicos diferenciándolos de las destrezas automáticas.

Enseñar y aprender desarrollando capacidades

La enseñanza que procura desarrollar el saber hacer de los estudiantes implica transitar por situaciones que pongan en juego determinados tipos de procedimientos en forma repetida o frecuente. Sin embargo hay diferencias al aprender distintos tipos de procedimientos; unos exigen repetición idéntica y otros requieren de frecuentes oportunidades de aplicación con importantes cambios en cada caso.

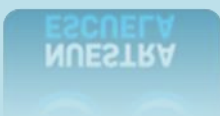
- Aprender una destreza exige repetición inalterada. Debe trabajarse sobre algo idéntico y realizado en las mismas condiciones una y otra vez con la intención de automatizarlo.

- Desarrollar una capacidad exige aprovechar repetidas oportunidades de poner en juego las destrezas disponibles en situaciones que requieran utilizarlas de modo estratégico cuidando de que existan aspectos diferentes y novedosos entre una y otra oportunidad.

La enseñanza y el aprendizaje de destrezas implican simple reiteración, mientras que la enseñanza para el desarrollo de capacidades implica cambio (en un complejo equilibrio entre desafío, predictibilidad y sorpresa)

Entre las condiciones que influyen fuertemente en el modo en que los estudiantes aprenden a utilizar sus conocimientos (de manera rutinaria o estratégica), una de las más importantes se relaciona con el tipo de tareas de enseñanza y de aprendizaje a las que han tenido que enfrentarse habitualmente.

Si casi todas las tareas que han realizado en la escuela han sido de carácter rutinario correspondiente a una práctica repetitiva de un procedimiento previamente enseñado, los estudiantes tenderán a aprender todo de modo repetitivo y a aplicar lo aprendido sin ningún control ni planificación. Esto sucede, por ejemplo, cuando se enseñan las leyes de Newton y luego se plantea una decena de ejercicios en los que se practica una y otra vez la rutina aprendida sin apenas modificaciones. En cambio, cuando los estudiantes han sido enfrentados a tareas que tienden a desafiarlos variando aspectos relevantes, con cambios



estimulantes, sorprendentes y en parte impredecibles, tareas que implican una práctica reflexiva, requiriendo que los estudiantes tengan que planificar, seleccionar y pensar sobre su propia actividad de aprendizaje, entonces se irán habituando a enfrentar ciertas tareas de un modo estratégico con lo que sus capacidades se desarrollarán en consecuencia.

Obviamente los objetivos institucionales de mediano y largo plazo serán centrales a la hora de decidir si todo el esfuerzo de enseñanza se orienta en una dirección, en la otra o se trabaja con una combinación de ambas metas. El tiempo escolar que se decidirá reservar para cada actividad también tendrá peso a la hora de tomar una decisión sobre los modos de trabajar en el aula.

El rol de los contenidos conceptuales

Las capacidades no pueden ser desarrolladas en el vacío. La red de contenidos conceptuales disciplinares se debe constituir en el marco de referencia sobre el cual trabajar en relación con el desarrollo de capacidades. Esto no debe interpretarse como algo secuencial en el sentido de disponer primero de la red de contenidos para luego desarrollar capacidades, sino que se tratará de un trabajo interrelacionado.

Al revisar la planificación de una asignatura es posible seleccionar algunos contenidos conceptuales que resultan más adecuados para generar estrategias de pensamiento acordes con la disciplina y por ello quizás valga la pena dedicar un poco más de tiempo a las actividades que los pongan en juego.

Es importante señalar que las distintas formas de aprender no deben ser vistas necesariamente como opuestas entre sí, sino como procesos que se complementan. El aprendizaje estratégico es en general más deseable y más potente. Produce resultados más duraderos y transferibles. Sin embargo existen ciertas condiciones en las cuales el aprendizaje de destrezas resulta más eficaz (como cuando la tarea es siempre la misma, o cuando el control estratégico es sistemáticamente ejercido por otra persona). Esto se corresponde más con la enseñanza primaria o con la formación técnica que con la escuela secundaria general. De todos modos existe una cuestión adicional: no es posible aprender de modo estratégico sin haber adquirido previamente destrezas de orden más elemental en las cuales apoyarse. Un trabajo estratégico sobre comprensión de textos puede llevarse a cabo cuando las destrezas básicas de lectura han sido automatizadas de modo que no se vuelvan un estorbo. Algunas de las destrezas más básicas se desarrollan en los primeros años de enseñanza, junto con el trabajo estratégico a otro nivel.

La intención del trabajo por capacidades no implica desentenderse de la enseñanza de contenidos conceptuales, sino más bien revisar la organización, la secuencia y la importancia relativa que le atribuimos a los distintos conceptos disciplinares.

Toda capacidad se desarrollará fuertemente vinculada con una serie de contenidos conceptuales, sin embargo es importante



hacer una distinción entre actividades a la hora de planificar la tarea en el aula, en función de las prioridades pedagógicas que se pretenden. Si bien las distintas actividades pueden ubicarse a lo largo de un continuo que resulta difícil de dividir en zonas claramente delimitadas, cierta clase de actividades se planean con el fin de desarrollar capacidades, dejando que los contenidos tomen el lugar de un complemento que permita su desarrollo, mientras que otra clase de actividades se diseñan pensando en promover aprendizajes sobre determinados contenidos brindando oportunidades de poner en juego las capacidades incipientes. La diferencia fundamental está en las intenciones de mediano y largo plazo del docente al planificar la actividad. Una comparación entre distintas situaciones de aula puede ilustrar este punto.

Cambios en la Escuela Secundaria y desarrollo de capacidades

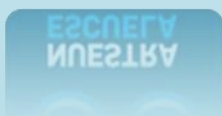
La Ley N° 26.206 de Educación Nacional, en su Artículo 29 define que “La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica² y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes...” y entre los objetivos desarrollados en el Artículo 30 merecen destacarse, entre otros, los que proponen desarrollar capacidades de los sujetos que los habilitan para un mejor tránsito por su proceso educativo.

Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida; (d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera; (e) Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos. (f) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Esta caracterización obliga a pensar la escuela secundaria como una unidad pedagógica orientada al desarrollo de capacidades de los estudiantes. A la vez, el desafío de la obligatoriedad requiere que esta concepción incluya estrategias para habilitar a una gran diversidad de sujetos un cursado sustentable con logros

Educativos aceptables. Generar las condiciones de posibilidad para que el mandato legal se cumpla requiere entre otras cosas una profunda revisión de las representaciones sobre el nivel secundario y un cambio en las conductas de todos los actores institucionales.

En ese particular momento de la trayectoria educativa se produce una transición de un modo de aprendizaje fuertemente andamiado por los docentes de la escuela primaria a un aprendizaje más



autónomo.

El aprendizaje autónomo es una capacidad que es posible desarrollar de manera sistemática con intervenciones institucionales, pero cuando se lo deja librado al azar pensando que es un producto espontáneo que deben construir los estudiantes por sí solos, la experiencia muestra que son pocos los que logran construirse un modo autónomo de estudio y al mismo tiempo aprobar todas las asignaturas del primer o segundo año de estudio.

Pero cuando la Ley de Educación Nacional define las metas de ese nivel poniendo la de formación preuniversitaria como un objetivo más a la par de la formación como ciudadano, y la formación para el trabajo, entonces la currícula a ser desarrollada en el nivel secundario requiere una revisión profunda o de los docentes, se requiere un tipo de trabajo diferente del que muchos de ellos han recibido en su formación inicial, los nuevos públicos que buscan incorporarse a la escuela secundaria son diversos y provienen de sectores sociales que históricamente tenían menos participación en este nivel y que muchas veces carecen de los apoyos extraescolares disponibles en sectores más favorecidos que compensan lo que no logran entender en clase con el aporte de clases particulares.

Desde una perspectiva más centrada en establecer un nivel de igualdad de oportunidades, la escuela debería lograr que quienes no han tenido posibilidades de desarrollar estas capacidades fuera de la escuela puedan hacerlo con su ayuda, proponiendo situaciones de aprendizaje que las promuevan. Quienes ya posean un desarrollo importante de estas capacidades podrán fortalecerlas, mientras que quienes solo dispongan de un nivel incipiente, encontrarán oportunidades de ponerlas en práctica.

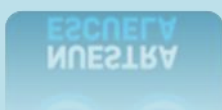
Criterios de selección de capacidades a promover en la Escuela Secundaria

La escuela secundaria debería ocuparse entonces de brindar oportunidades para que los alumnos desarrollen sus capacidades. Pero, ¿cuáles habrá que desarrollar?

Un posible criterio es el de seleccionar algunas capacidades que tengan consenso y promover variadas actividades en las distintas asignaturas para asegurar que existan muchas y diversas oportunidades. Los criterios de selección deberían basarse tanto en la importancia que se le atribuya socialmente a esas capacidades como en la posibilidad que exista de desarrollarlas en las distintas asignaturas, así como en la mejora que puedan producir en el itinerario escolar de los estudiantes.

En este documento hemos seleccionado cinco capacidades con gran consenso en nuestro entorno socio-educativo y que son referenciadas en diversos modos por la Ley de Educación Nacional: comprensión lectora, producción de textos, resolución de problemas, trabajo con otros y pensamiento crítico.

El desarrollo de las capacidades se promueve mediante el planteo sistemático de actividades de clase variadas que brinden



oportunidades de ponerlas en juego.

Es un trabajo conjunto de todo el cuerpo docente de una institución, por lo que requiere:

- De los docentes de todos los espacios curriculares, organizar su tarea de modo de incluir sistemáticamente en sus clases las propuestas de actividades que se incluyen en los diferentes módulos de esta colección,
- De los directivos, dar un fuerte impulso a que estas actividades se tomen centralmente en cuenta para la evaluación y calificación de los estudiantes.

La exposición a variados contextos y desafíos cognitivos permitirá que cada capacidad pueda ponerse en juego de manera autónoma en nuevos contextos, por

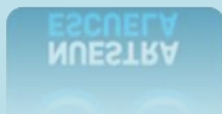
lo que se necesita garantizar dos condiciones:

- Que se informe explícitamente a los estudiantes de aquellas situaciones donde se busca desarrollar la capacidad y se practique la reflexión metacognitiva sobre lo que se logró al respecto,
- Que exista un nivel de redundancia y coherencia entre las propuestas de enseñanza de diferentes docentes para lograr producir un efecto integrador en el proceso de desarrollo de las capacidades.

a. Comprensión lectora

Más allá de las posibles falencias que podrían atribuirse a los años previos de escolaridad, es necesario considerar que la comprensión lectora es una práctica compleja que se relaciona estrechamente con el tipo de contenido que se pretende comprender. No es lo mismo leer un cuento que un informe científico. Para que un estudiante sea capaz de realizar aprendizajes autónomos relacionados con las ciencias naturales es necesario que aprenda a leer textos de ciencias naturales. La mayoría de las prácticas de comprensión lectora realizadas en lengua se refieren a textos en los cuales hay una secuencia temporal y una serie de personajes con intenciones que los estudiantes deberían poder inferir, aún cuando no estén explícitamente descriptas en el texto. Raramente un informe científico esté escrito en función de una secuencia temporal e incluya personas e intenciones. Los diferentes géneros, que no son uniformes ni siquiera en el seno de una asignatura, requieren de repetidas oportunidades de poner en juego esta capacidad con diferentes niveles de complejidad.

Para ser capaces de comprender lo que leen los estudiantes deben realizar anticipaciones, hacer preguntas a los textos, reconocer lo que no comprenden e intentar aclararlo, volver sobre lo leído, resumir manteniendo las ideas centrales y la coherencia general del texto. Estas preocupaciones no pueden quedar solamente en manos de los docentes de Lengua, de modo semejante a lo discutido entre la resolución de problemas y Matemática.



La propuesta del presente documento pretende persuadir a los docentes de las distintas disciplinas sobre la doble utilidad que puede aparecer al trabajar con actividades que promuevan la capacidad de lectura de textos específicos al brindar oportunidades de desarrollarla y al permitir explorar contenidos conceptuales basándose en un aprendizaje activo. Esto no debería ser considerado como una tarea adicional que obstaculiza el desarrollo de la asignatura, donde además de enseñar historia o biología, les tendrá que enseñar a leer. Más bien debería pensarse en forma positiva a través de la incorporación de textos de diverso grado de complejidad y con variados niveles de apoyo por parte del docente para su comprensión de modo de ir desarrollando la capacidad de aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes en esa disciplina.

La comprensión de un texto requiere el procesamiento de la información en tres niveles: el del léxico (significado de las palabras), el de la proposición (sentido de las oraciones), y el textual (las relaciones de significado entre las partes del texto y la estructura global del mismo).

La planificación de clases que incluyan la lectura de textos deberá tener en cuenta distintas cuestiones.

El momento que la lectura ocupará en el plan de clases.

Algunos textos podrán tener el sentido de introducir al estudiante en un tema determinado dando el puntapié inicial del problema a trabajar en el resto de las clases o brindando una especie de resumen de los contenidos que se desarrollarán.

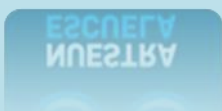
Otros textos podrán servir de cierre de un trabajo ya desarrollado a lo largo de algunas clases. Incluso puede pensarse en volver dos o tres veces sobre un mismo texto en diferentes momentos para poner de manifiesto diferencias en su comprensión a medida que van aprendiendo más sobre el tema.

Los objetivos del lector.

Las personas no leen un texto del mismo modo si tienen que preparar un trabajo en base a este texto, realizar una reseña crítica, presentarlo en público, hacer un resumen de un párrafo para publicar en una revista o sólo informarse porque les interesa el tema. El docente deberá seleccionar diferentes objetivos de lectura que le parezcan pertinentes dentro del área disciplinar y en función de los textos seleccionados.

■
Detectar la información implícita

En todo texto existen vacíos que el lector repone o completa al intentar interpretarlos. La información implícita en un texto constituye todo aquello que no se dice pero que es posible inferir



de su lectura. En las clases que intenten desarrollar la comprensión es importante crear consignas que apunten a detectar y recuperar esa información implícita que está en el texto.

b. Producción de textos

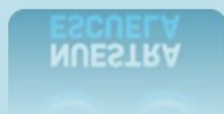
En general en el secundario no se enseña a producir textos escritos sobre temas específicos de las distintas áreas curriculares.

Se exige que sean capaces de escribir, pero rara vez (si es que existe alguna) se programan actividades que desarrollen esta capacidad. Es en los exámenes cuando los docentes advierten las dificultades de los estudiantes para expresar sus ideas por escrito, dando por resultados textos breves, con párrafos igualmente breves, oraciones mal estructuradas, desorganización de la información, ausencia de títulos o subtítulos, predominio de lenguaje coloquial y del uso de la primera persona en textos en que convencionalmente éstos no se utilizan, presencia de afirmaciones categóricas sin justificaciones, puntuación azarosa, errores ortográficos constantes u ortografía fluctuante, entre otros. La escritura instala una comunicación diferida y a distancia, en la que el destinatario está ausente.

Ser capaz de escribir implica disponer de:

- Saberes lingüísticos (palabras conocidas, reglas gramaticales, convenciones gráficas, reglas ortográficas, reglas de puntuación) con el fin de lograr efectos de sentido.
- Saberes sobre los textos (conocimiento de los géneros). Por ejemplo, los textos científicos suelen estar escritos en voz pasiva o impersonal, las metáforas son poco frecuentes, se utiliza terminología específica, no suele organizarse el discurso en términos intencionales. Las particularidades cambian si se trata de un escrito científico destinado al público general, a estudiantes universitarios, o a la comunidad científica en general. Se modifica también el estilo cuando se utilizan para comunicar ideas ya aceptadas, que cuando se utilizan para comunicar ideas provocativas que buscan persuadir;
- Saberes sobre los destinatarios, ya que debe tener en cuenta los conocimientos, las expectativas y las emociones de sus potenciales lectores;
- Saberes específicos sobre el tema a escribir;
- Saberes retóricos, que implican la posibilidad de realizar las operaciones necesarias que permitan organizar el texto de manera que sea eficaz para lograr su cometido. Debe tener un propósito claro, hipotetizar sobre las expectativas y saberes de los lectores, mantener la atención durante la lectura, ser capaz de revisar el texto ya escrito.

La escritura es pensada por parte de los estudiantes como una actividad que consiste básicamente en volcar el conocimiento que



se tiene, sin pensar en la producción de un texto como un problema retórico que requiere una búsqueda de ideas, la adecuación a un género y a un tipo de lector particular. Escribir para ellos es simplemente decir lo que saben, poniendo por escrito lo que ya conocen.

Los escritores expertos, en cambio, tienden a ver el proceso de escritura como un problema retórico. Dedicán más tiempo a la planificación. Estos escritores piensan que durante el proceso de escritura se produce una transformación del conocimiento. La escritura no es vista solo desde su función de comunicación, sino también desde su función epistémica (el proceso de escribir sobre un tema organiza ideas y produce cambios en lo que se sabe sobre el tema).

De modo semejante a lo discutido respecto de la comprensión lectora, el desarrollo de la capacidad de producción de textos no es solamente tarea de los profesores de lengua, sino del conjunto de profesores del nivel secundario. Todos deben programar oportunidades para realizar producciones escritas con apoyo de quien conoce sobre el contenido específico y el género discursivo más acorde con la disciplina.

Existen distintos tipos de producciones que pueden planificarse. Desde aquellos que surgen de un juego de rol (“hagamos de cuenta que ...”), pasando por el relato, la generación de hipótesis, la búsqueda de pruebas, la redacción de un manual o un instructivo, la producción de un artículo de divulgación en base a un texto académico.

Una buena consigna de escritura será la que plantea un problema que los estudiantes deben resolver mediante procesos de elaboración y reformulación. Definir, explicar, relacionar, ejemplificar, confeccionar un gráfico, enumerar, comparar modelos, demostrar o deducir, son tareas diferentes. El docente disciplinar, preocupado por los conocimientos específicos, suele contentarse con que el estudiante demuestre dominio del contenido, aún cuando su modo de responder a lo pedido no se ajuste a las consignas.

Hay que tener en cuenta que no se trata de sancionar los errores, sino más bien colaborar con los estudiantes para que desarrollen esta capacidad.

La complejidad de la tarea deberá adecuarse a las posibilidades del grupo de estudiantes. Así para escritores inexpertos una consigna demasiado abierta en general no colabora con la resolución de la tarea. En estos casos es conveniente que el docente especifique con claridad su pedido, e incluso algunas veces colabore con el armado de un plan para construir el texto solicitado. A medida que los estudiantes hayan tenido sucesivas oportunidades de producir textos, las consignas pueden ser más abiertas, reduciendo poco a poco la intervención del docente.

c. Resolución de problemas



Deberíamos comenzar por distinguir en primer lugar entre ejercicios y problemas. En ciertas asignaturas existe una fuerte tradición que lleva a explicar los aspectos conceptuales y procedimentales referidos a ciertos contenidos para luego plantear un listado de ejercicios a resolver por parte de los estudiantes. Los ejercicios tienen por función la puesta en práctica de determinadas rutinas con el fin de adquirir destreza en su aplicación, mientras que los problemas promueven en los estudiantes una actitud más creativa. Un problema se presenta cuando existe una meta deseada y no se dispone de un camino rápido y directo que le lleve a la solución. Los ejercicios implican repetición, mientras que los problemas implican cambio. Los problemas promueven una actitud activa de los estudiantes frente al aprendizaje.

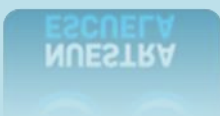
Como toda capacidad nunca podemos decir que alcanza un nivel de desarrollo completo. No tiene sentido pensar en que alguien disponga de un certificado de “solucionador de problemas”. Hay que pensarlo más como un camino a transitar, que como un punto de llegada.

Las situaciones no pueden ser catalogadas en sí mismas como problemas o ejercicios a menos que se analice el contexto, que incluye entre otras cosas a las personas que buscarán resolverlas. Todo problema es un problema para alguien en un momento y un lugar determinados. Es posible que una misma situación sea un problema para una persona mientras que para otra dicho problema no exista como tal, porque carece de interés en la situación o porque posee rutinas automatizadas para resolverlas como un ejercicio.

Ordenar hechos históricos en una línea de tiempos, interpretar un diagrama o despejar una incógnita de una ecuación matemática puede constituir un problema, un ejercicio o ninguna de las dos cosas para estudiantes con diferentes formaciones y actitudes. Los ejercicios refuerzan lo conocido, mientras que los problemas enfrentan al estudiante con lo nuevo. De todas maneras, uno de los puntos más difíciles es el de saber elegir el grado de novedad que debe tener un problema. Si el problema versa sobre algo completamente desconocido para la persona que lo enfrenta, entonces resultará muy difícil que se involucre en intentar una solución. Debe resultar desafiante, pero no amedrentador.

“Todo problema es, en algún sentido, una situación nueva o diferente de lo ya aprendido que requiere utilizar de modo estratégico técnicas ya conocidas”

Sobre la base de los estudios realizados por la psicología del aprendizaje respecto cómo resuelven problemas las personas y sobre el modo de enseñar a estudiantes a resolverlos, es posible identificar dos tendencias. Una de ellas, algo más antigua, supone que la capacidad de resolución de problemas descansa en ciertas estrategias generales que pueden ser enseñadas en forma explícita y que una vez adquiridas pueden aplicarse sin restricciones a toda clase de problemas. Desde este enfoque, enseñar a resolver problemas implica enseñar esas estrategias



generales que luego puedan ser puestas en juego al enfrentarse a situaciones nuevas. La solución de problemas sería un tipo de contenido escolar generalizable con independencia de las áreas curriculares a las que pudiera aplicarse a posteriori. Desde este punto de vista sería suficiente con que la resolución de problemas se enseñe en una de las áreas (quizás podría pensarse que Matemática es un lugar razonable para abordar su enseñanza explícita), para que luego pudiera exigirse en el resto de las asignaturas como capacidad ya adquirida. Se interpreta a la resolución de problemas como una serie de pasos a llevar a cabo en forma sistemática de modo independiente de los contenidos con los que se relacionen.

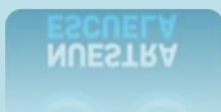
Es común que algunos docentes se quejen de que sus estudiantes no saben resolver problemas ya que cuando les plantean evaluaciones que exigen algo diferente a lo ejercitado no son capaces de responder. En dicho análisis no queda claro quién o quiénes podrían haberse ocupado de que esos estudiantes desarrollen dicha capacidad, aunque es probable que la culpa recaiga en general en Matemática.

En las últimas décadas ha surgido otra forma de entender la solución de problemas y la manera de enseñar a los estudiantes que asume que esta capacidad solo puede desarrollarse en el contexto de las asignaturas o de los contenidos específicos a los que se refieren los problemas.

Existirán problemas con consignas más o menos abiertas, problemas basados en contextos reales y problemas inventados, problemas que requieran mayor o menor intervención del docente, y todos ellos podrán aportar algo siempre y cuando resulten claramente comprensibles para los estudiantes, los desafíen, les provoquen la impresión de que la solución es alcanzable, y los involucren actitudinalmente consiguiendo que los estudiantes se apropien del problema.

Podrán plantearse problemas relacionados con contenidos que poseen ricas representaciones en la mente de los estudiantes (temas que les resulten bien familiares, como la organización de un campamento escolar), en donde el centro de atención se pondrá más en el proceso de resolución del problema que en los contenidos aprendidos. Pero también podrán plantearse problemas creados especialmente para que los estudiantes exploren ideas que permitan un modo más enriquecedor de aprender contenidos (por ejemplo, al solicitar un procedimiento para estimar la cantidad de granos de arroz que puede contener un paquete de un kilogramo, y con ello estimar el peso promedio de un grano de arroz).

En el presente documento se considera que la capacidad de resolución de problemas se desarrolla a partir de enfrentar a los estudiantes a lo largo de la escolaridad a una variedad suficientemente amplia de oportunidades diferentes de ejercerla. Cada una de estas oportunidades deberán darse en el contexto de las distintas asignaturas. A medida que las oportunidades brindadas aumenten, los estudiantes tenderán a cambiar de actitud respecto del planteo de situaciones para las cuales no



dispongan de una solución aprendida previamente. A medida que los estudiantes avancen en el desarrollo de dicha capacidad resultará más sencillo hacerlos reflexionar sobre los aspectos comunes del proceso de resolución de problemas en distintas áreas. Si bien no es sencillo ni automático que los estudiantes transfieran lo aprendido al resolver problemas en un área hacia otra, es posible lograr que los estudiantes analicen e identifiquen cuestiones comunes al haber resuelto problemas en diferentes áreas en forma frecuente, lo que podrá ir forjando un tipo de capacidad de orden más general.

Las cuestiones comunes pueden ser de orden metodológico (comprender la idea general del problema, delimitarlo, proponer alternativas de solución, concebir un plan seleccionando alguna de las alternativas, ejecutarla y evaluar los resultados), o bien de orden psicológico en función de los procedimientos involucrados (adquisición de la información, interpretación de la información, análisis de la información, realización de inferencias, organización conceptual de la información, comunicación de la información).

Es importante insistir en la idea de que la posibilidad de reconocer a grandes rasgos algunas características comunes sobre problemas que resolvemos en diferentes áreas no debería hacernos caer en la tentación de pensar que si se enseñan estas cuestiones comunes en abstracto se podrá conseguir que los estudiantes aprendan a resolver problemas. Una cuestión es el análisis de orden metacognitivo que nos lleva a preguntarnos si hay algo común en lo que hemos hecho en distintos contextos y otra diferente es la memorización de una serie de pasos o el entrenamiento en una serie de procedimientos que crean la ilusión de que podemos resolver cualquier tipo de problemas.

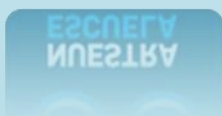
d. Pensamiento crítico

La capacidad de ejercer el pensamiento crítico implica la posibilidad de elaborar juicios autónomos referidos a aspectos de la realidad, opiniones de otros y acciones propias o ajenas.

Se relaciona con la posibilidad de pensar por uno mismo. Ejercer el pensamiento crítico implica hacerse responsable de las propias afirmaciones. Se trata de un pensamiento argumentativo que produce afirmaciones, las fundamenta y deja posibilidades abiertas a futuras correcciones.

La expresión “pensamiento crítico” suele utilizarse en diferentes sentidos: el de la tradición filosófica, el que puede encontrarse en los medios de comunicación y el de uso común en el ámbito escolar. En la tradición filosófica incluso puede tener diferentes significados según la corriente en la que se inscriba.

Desde los medios de comunicación que retratan el uso cotidiano del término “crítica”, tener una actitud crítica parece significar “estar en contra de”, aunque también puede relacionarse con las críticas de arte, o los artículos de opinión. En el ámbito escolar se acepta que la educación debería procurar el desarrollo del “juicio crítico”, aunque en algunos casos se confunda esta noción con la idea de un juicio descalificatorio, basado en un parecer subjetivo.



Pensar críticamente implica:

- Problematizar y cuestionar lo dado, lo establecido y lo obvio, en lugar de aceptarlo pasivamente, aún cuando esto no signifique un prejuicio negativo en contra de lo dado. Esto es, hay que tener en claro que pensar críticamente no es equivalente a estar en contra de todo, sino basar el propio juicio en razones. Un análisis crítico sobre una temática particular podría dar por resultado una justificación de lo establecido, mientras que un análisis diferente de otra temática podría dar por resultado un fuerte cuestionamiento de lo que se ha dado por supuesto;

- Identificar, explicitar y cuestionar supuestos, que se diferencia de lo anterior en el sentido de que un supuesto es algo que se asume pero no se dice en forma explícita;

- Poner en tela de juicio la confiabilidad de las fuentes de información;

- Desarrollar una perspectiva personal evitando las simplificaciones o generalizaciones apresuradas.

En la medida en que se vea a la escuela secundaria como transmisora de conocimientos cerrados, la posibilidad de ejercer el pensamiento crítico se verá fuertemente limitada.

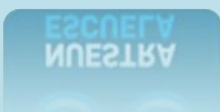
Es necesario planificar actividades que permitan el desarrollo de estas capacidades por encima de la memorización o de la aceptación pasiva de contenidos. Esto involucra a todas las áreas del curriculum ya que un pensamiento pasivo no puede realizar los cambios que se requieren para un aprendizaje significativo.

La capacidad de ejercer el pensamiento crítico se encuentra en potencia en todos los estudiantes, pero las posibilidades de que se desarrolle de modo espontáneo no son iguales para todos. La escuela debe permitir y propiciar actividades en las cuales estas potencialidades se actualicen y se desarrollen como un modo de ofrecer igualdad de oportunidades entre estudiantes con muy distintas realidades socio-culturales.

El desarrollo de esta capacidad se produce en situaciones en las que se genera cierta tensión entre la descripción objetiva de la situación y la subjetividad de quien la interpreta. Supone que el estudiante se enfrente a cuestiones tales como cuál es la esencia del problema, qué posturas están presentes, en qué argumentos se apoya cada postura frente al problema e invita además al estudiante a que participe con su opinión.

e. Trabajo con otros

La escuela es un ámbito de formación integral en la que los estudiantes aprenden a crear vínculos, a establecer un nivel de dependencia o independencia para con los demás, a resolver conflictos o a vivir con ellos, a llegar a acuerdos o explicitar desacuerdos. Todas estas cuestiones se relacionan con una serie de habilidades de orden social. Las capacidades de trabajo se



ponen en juego en situaciones de orden social y la escuela secundaria debe brindar variadas oportunidades de desarrollar estas capacidades.

En el proceso de aprender a trabajar con otros cada estudiante descubre aspectos de sí mismo que pone en juego en distintas situaciones y que son esenciales para la construcción de la identidad personal. Además de constituirse en un objetivo escolar pertinente respecto del desarrollo personal y social, resulta valioso para el futuro desempeño de los estudiantes en el mundo laboral y el académico.

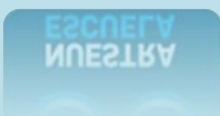
Las personas socialmente competentes son las que logran interactuar con los demás de maneras positivas. La cooperación y el buen desempeño de roles en el trabajo con otros no es algo que todos los estudiantes tiendan a hacer naturalmente por sí solos, pero pueden ser desarrolladas. Entre las habilidades de orden social que se ponen en juego merece la pena destacar aquellas relacionadas con el diálogo y la empatía. El diálogo implica reconocer al otro como interlocutor válido, escuchando al compañero y defendiendo las posiciones propias con argumentos. La empatía es la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Como toda capacidad, se desarrolla progresivamente.

Con respecto a los aspectos cognitivos merece destacarse que el trabajo con pares permite la construcción de un espacio en el que los estudiantes pueden expresar lo que piensan en forma autónoma. Cuando dicha interacción se realiza con el docente, este representa un lugar de autoridad. En el trabajo con otros esta autoridad está delegada en el grupo y eso permite modos diferentes de acercarse al conocimiento, en donde se presentan múltiples perspectivas sobre lo que se está discutiendo. Cada miembro del grupo necesitará argumentar, convencer, explicitar supuestos, de modos diferentes a los que surgen en una interacción directa del grupo con el docente.

La incorporación de actividades de trabajo con otros no implica necesariamente el uso de técnicas grupales durante todo el desarrollo de las clases. Lo importante es tener en cuenta que el objetivo fundamental de promover el trabajo con otros es que los participantes coordinen sus logros para un resultado común que exceda lo que cada uno podría haber conseguido por separado y que los estudiantes tengan un rol activo y protagónico en el aprendizaje.

Los docentes de las distintas áreas deberán programar repetidas oportunidades en las que se pueda desarrollar la capacidad del trabajo con otros, en donde tendrán que tomarse decisiones respecto de la cantidad de grupos, del modo de conformación de los grupos, así como de la distribución de roles dentro el grupo. Todas estas variables pueden ajustarse según la actividad y las metas buscadas.

Las reiteradas oportunidades de trabajar con otros en actividades programadas por los docentes puede permitir que los estudiantes desarrollen capacidades de orden social (por la propia interacción con los pares), de orden cognitivo (por la participación de diversos



puntos de vista y la negociación de significados) y de orden metacognitivo (por la necesidad de hacer explícitos los propios razonamientos para comunicarlos a los pares y por el reconocimiento de las diferencias en lo que se aprende al trabajar de este modo.

La evaluación de capacidades

La evaluación es siempre un tema complejo que genera mucha controversia. Evaluar, en un sentido muy general, implica observar o medir con el fin de tomar una decisión. Es posible evaluar para decidir si un estudiante está en condiciones de recibir una acreditación (como la de aprobar una asignatura), pero también es posible evaluar para decidir si la programación de actividades de aprendizaje ha sido adecuada (analizando cantidad de actividades, calidad de las mismas, nivel de dificultad y secuencia), o evaluar si las acciones realizadas por los distintos docentes de una institución mantienen un nivel de coherencia o si se requieren ajustes. El hecho de que el instrumento de evaluación (tanto una prueba escrita individual, como un trabajo grupal, una exposición oral o una serie de entrevistas) se aplique casi siempre sobre los estudiantes favorece la posibilidad de confundirlas entre sí.

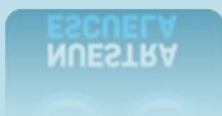
Supongamos que una evaluación demuestra que los estudiantes no han aprendido lo que se pretendía. ¿Cómo sabemos si esto es resultado de una falta atribuible a los estudiantes o de una falla en el modo en que se crearon o se desarrollaron las actividades de enseñanza?

Cualquiera de estas causas, e incluso una conjunción de ellas, podrían haber provocado similares resultados en la evaluación realizada. Se trata de un problema razonablemente complejo y que no tiene solución sencilla. Una sugerencia para prestar atención a esta cuestión es la de intentar formular con la mayor claridad posible cuál es la pregunta que se intenta responder antes de diseñar la evaluación.

- ¿Saben los estudiantes lo suficiente sobre una temática determinada?
- ¿Se han esforzado en la medida esperada?
- ¿Es necesario modificar algo en las estrategias de enseñanza que están siendo utilizadas?

Las evaluaciones más tradicionales suelen intentar verificar si los estudiantes saben lo suficiente sobre un tema determinado. Si deseamos responder a algunas de las otras preguntas deberemos pensar en diferentes modos de evaluar, e incluso deberemos tener claro que no todas las evaluaciones tienen necesariamente un efecto directo en la calificación que reciben los estudiantes (como es el caso, por ejemplo, de la tercer pregunta).

A las cuestiones recién planteadas se agrega la complejidad inherente a la evaluación relacionada con capacidades. Un docente podría preguntarse si los estudiantes han adquirido un determinado nivel de desarrollo de una capacidad, o podría



preguntarse si han logrado aprendizajes adecuados sobre los contenidos de una asignatura mediante la metodología propuesta. La primera pregunta no puede responderse de modo sencillo al finalizar una o varias actividades realizadas en el marco de una asignatura, ya que las capacidades van progresando de modo gradual y son el resultado de un extenso conjunto de acciones. El modo de determinar este progreso implica instrumentos más semejantes a los de una investigación de campo de ciencias sociales o ciencias de la educación que a una prueba escrita o lección oral tradicional.

En cambio, saber si se lograron aprendizajes sobre los contenidos es una pregunta que sí puede plantearse dentro de una asignatura. ¿Han aprendido lo que el docente de química pretendía respecto de los diferentes tipos de plásticos, su densidad, y su clasificación en relación con técnicas de reciclado? Para responder a estas cuestiones existen al menos dos alternativas: un cuestionario directo o bien una consigna que implique la utilización de estas ideas en un contexto determinado. El cuestionario directo evalúa el aprendizaje de contenidos pero, a menos que esté construido de manera muy cuidadosa, tiende a favorecer la memorización automática y no la reflexión sobre los contenidos trabajados. Si un docente trabaja en relación con el desarrollo de capacidades y luego evalúa memorización de contenidos, los estudiantes podrán sentir que han sido defraudados. En ese caso hubiese resultado más sencillo para ellos recibir definiciones académicamente correctas y memorizarlas sin reflexión (generando un tipo de recuerdo que difícilmente sobreviva luego de unas pocas semanas).

El tipo de evaluación que consideramos más coherente con la propuesta, será la que tenga puntos en común con el modo en que se aprendió el contenido. Si enseñamos con una metodología que promueva el desarrollo de capacidades, sería razonable que pensemos en una evaluación acorde, sabiendo que no estamos juzgando cuánto mejores son los estudiantes en resolver problemas en forma general (ante un problema radicalmente nuevo o de mayor dificultad), sino que juzgamos si pueden resolver un problema de igual o menor complejidad al realizado en el aula para poner en juego lo que saben sobre los temas trabajados en clase.

Si enseñamos contenidos conceptuales mediante el dictado de definiciones académicas, no deberíamos exigir en la evaluación un uso creativo de estos conceptos. Si enseñamos contenidos conceptuales mediante estrategias que promueven el desarrollo de capacidades, no deberíamos pedir que reciten de memoria las definiciones académicas correctas. Lo que se propone es evaluar con una metodología semejante a la que se utilizó al enseñar los contenidos.

Desarrollo de las capacidades como cambio institucional e individual



Cuando una institución escolar decide promover el desarrollo de ciertas capacidades debe hacerlo de modo que se combine y complemente la tarea de un conjunto importante de docentes.

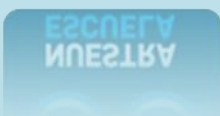
- El desarrollo de las capacidades no implica repetición idéntica sino múltiples oportunidades que agreguen cambios al tipo de tareas propuestas en clase y esto requiere de un nivel de acuerdo entre docentes de diversas áreas.
- 4. El rol de cada docente pasa a ser el de seleccionar un campo de conocimientos que se muestre particularmente rico para poner en juego una o más capacidades que desean promoverse desde el nivel institucional.
- 5. Tomando como referencia estos contenidos seleccionados deberán planificarse actividades en las que se ponga en juego la capacidad y se realice además una reflexión junto con los estudiantes en algún momento de la actividad para discutir el sentido de haber trabajado esos contenidos de ciertas maneras y no de otras.
- Esto requiere una revisión a nivel de todos los actores (estudiantes, docentes, directivos) del contrato pedagógico de la escuela, es decir de qué es enseñar.

Los prejuicios de docentes y estudiantes respecto de lo que es aprender, algunas veces juegan en contra de ciertas actividades que podrían tener una gran riqueza educativa, pudiendo constituirse en complicados obstáculos para intentar otras formas de enseñanza y de aprendizaje.

Cuando un estudiante tiene el preconceito de que aprender es repetir con exactitud cierta información validada por una comunidad académica, entonces el modo de aprenderla se juzgará en función de la eficacia que tenga para lograr que la repetición del conocimiento cierto sea exacta y su adquisición sea rápida. Toda estrategia didáctica que pretenda brindar un rol más activo al estudiante podrá verse como un obstáculo y una pérdida de tiempo ya que no hay camino más rápido de saber la respuesta correcta que escuchar (o leer) una definición correcta emanada de una autoridad en el tema. Solo el trabajo frecuente con otros modos de aprender que le resulten convincentes al estudiante y sean diferentes del recitado de definiciones correctas, logrará que revisen sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Es necesario enfatizar que hablar de trabajo pedagógico sobre capacidades no implica una apelación necesariamente innovadora, sino que puede partir de una relectura de perspectivas curriculares existentes y de la necesidad de recuperar y universalizar prácticas orientadas a promover al desarrollo de capacidades de modo que los jóvenes de todos los sectores puedan acceder a ellas en el transcurso de su educación básica.

Debemos reconocer que resulta necesario dedicar más tiempo al trabajo de ciertos conceptos con una metodología como la propuesta, comparado con lo que suele necesitar se para



“explicarlos” en forma de discurso verbal. La cuestión es que no debe pensarse en esto como en tiempo perdido, sino como en tiempo invertido. Se trata de generar aprendizajes más ricos. Esta mayor dedicación obviamente requerirá algún tipo de priorización curricular. Habrá que seleccionar aquellos contenidos de mayor importancia disciplinar y que prometan mayor riqueza a la hora de generar actividades de enseñanza y dedicarles a ellos una mayor proporción de tiempo. En general muchos profesores sienten que la cantidad de contenidos que tienen que enseñar son demasiados para el tiempo disponible en el año.

El trabajo por capacidades puede ofrecer una alternativa para seleccionar contenidos cuya importancia sea considerada prioritaria, dejando en un segundo plano otros contenidos que pueden desarrollarse en forma más superficial.

Enseñar a comprender textos, a pensar críticamente o a resolver problemas es una tarea formativa que involucra a todos los docentes. Para lograrlo es necesario que los docentes puedan reflexionar sobre la pertinencia, el sentido y la complejidad de las actividades que proponen a sus estudiantes, planificando tareas específicas tendientes a desarrollar esta capacidad en relación con los contenidos de su área.

Cada docente deberá reflexionar acerca de las dificultades que puede encontrar el estudiante, como aprendiz inexperto, al enfrentarse a las situaciones propuestas. Es en la creación de esta batería de actividades donde adquiere sentido la consulta y el intercambio entre docentes de las distintas áreas respecto de ideas sobre cómo promover la comprensión lectora, el pensamiento crítico o la resolución de problemas, entre otras capacidades.

Para que la institución asuma un compromiso en la enseñanza explícita de una u otra capacidad resulta necesario que los docentes y directivos reconozcan su importancia; que consideren que se puede enseñar; y que acepten que todos pueden aportar un poco para lograrlo.

ANEXO 2

ANÁLISIS DE CASOS

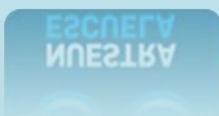
Situación 1 – CIENCIAS SOCIALES

Calidad ambiental urbana

En la propuesta de Ciencias Sociales-Geografía se plantea una investigación sobre calidad ambiental urbana. Allí hay una gran cantidad de actividades y de preguntas. Entre ellas nos centramos en las que apuntan a la existencia de basurales.

¿Qué zonas o barrios cuentan con servicio de recolección de residuos?

¿Hay basurales? ¿Dónde están ubicados? Un docente que toma estas ideas como base de trabajo propone a sus estudiantes que se organicen en



grupos para planificar acciones que permitan terminar con un basural que existe en un terreno baldío aledaño a la escuela. Cada grupo se enfocará en definir con detalle el problema, analizar alternativas de solución, tomar una decisión respecto de alguna de ellas, y en el caso de que fuera razonablemente posible, intentar llevarla a cabo.

Esta actividad está pensada fundamentalmente para el trabajo con procedimientos e involucra parcialmente algunos conceptos importantes para el área. Es razonable suponer que los estudiantes ya posean representaciones ricas sobre la situación. Seguramente saben qué tan problemático es, qué tipo de basura recibe, cuáles son los probables horarios en que algunos vecinos llevan allí la basura, y otras cuestiones semejantes. Cuanto más conozcan los estudiantes previamente sobre el tema que da pie a la situación problemática, más libertad existirá para plantear consignas más abiertas. Es altamente probable también que los estudiantes que se involucren más seriamente en el problema terminen aprendiendo más sobre clases de desperdicios, costumbres sociales, responsabilidades compartidas, leyes y otros temas.

Pero el sentido principal de esa actividad es brindar una interesante oportunidad enfocada fundamentalmente en el desarrollo de capacidades, sin exigencias especiales en cuanto al aprendizaje de esos contenidos. Es importante aclarar, sin embargo, que aquí sólo hemos tomado una pequeña parte de la propuesta de Ciencias Sociales - Geografía.

Situación 2 – CIENCIAS SOCIALES

Proyecciones Cartográficas

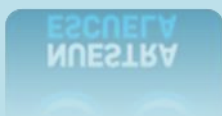
Cada grupo de estudiantes recibe un globo terráqueo y debe buscar la manera de representar una o más regiones, países o continentes (podrían tomarse Groenlandia y Australia, por ejemplo) en una hoja de papel cuadriculado o milimetrado con suficiente detalle como para comparar luego lo representado con planos cartográficos tomados de distintas fuentes. Los estudiantes disponen de varios recursos que permitan medir, calcar y representar. Se les otorga un tiempo razonable para que puedan completar la tarea.

Cuando alcanzan una representación clara se les solicita que indiquen la escala que deben agregar al dibujo, para calcular distancias entre ciudades.

Por último se les pide que calculen el área de cada una de las regiones representadas. Deberán luego buscar distintos mapas (impresos, en Internet, en atlas o enciclopedias) para comparar semejanzas y diferencias entre las representaciones logradas, entre las áreas de cada región indicada en enciclopedias. Como fin de las actividades el docente sistematiza el tema de las diferencias encontradas, y discute el problema general de crear representaciones cartográficas en dos dimensiones.

El problema de representación de la esfera terrestre en un plano no pretende desarrollar una destreza en el estudiante para realizar ese tipo de representaciones en forma eficiente, entre otras cosas porque es muy baja la probabilidad de que necesite resolver una situación semejante en el futuro.

El sentido principal de esa actividad está en involucrar al estudiante con el tipo de problemas que implica la representación de superficies alabeadas sobre un plano, de gran importancia en cartografía. Este problema pretende dar un rol activo al estudiante en el aprendizaje de



conceptos y como tal puede ser considerado una estrategia didáctica para enseñar el sistema de proyección de Mercator, por ejemplo.

SITUACIÓN 3 – CIENCIAS SOCIALES

Análisis histórico

El docente comenta a los estudiantes mínimos detalles históricos sobre el personaje de “Juana la Loca” y solicita que busquen información complementaria en distintas fuentes intentando responder a la pregunta de si estaba realmente loca o si fue víctima de una conspiración política (Pozo y colaboradores, 1994). La idea puede complementarse con la realización posterior de un hipotético juicio, asignando a algunos grupos el rol de abogados defensores y a otros el de fiscales para una discusión detallada en base a los argumentos que logren construir.

La situación descrita plantea un desafío que tiene por meta que los estudiantes aprendan determinados contenidos conceptuales. Este planteo didáctico da una oportunidad de desarrollar capacidades a la vez que permite generar nuevo conocimiento a través de un modo de aprendizaje activo.

SITUACIÓN 4 - MATEMATICA

Multiplicación y potenciación utilizando una calculadora rota

El docente solicita a los distintos grupos que diseñen algún tipo de procedimiento que permita realizar elevar un número racional con dos a cinco decimales a un exponente entero (por ej: 2,351 al cubo), sabiendo que sólo disponen de una calculadora que tiene rota la tecla que permite ingresar la coma (o el punto) decimal.

En este caso, el docente pretende que utilicen propiedades algebraicas que ya conocen de una manera “provocativa” para que puedan afianzar los conceptos y procedimientos propios del álgebra. Se está dando una oportunidad de desarrollar capacidades en el marco de una actividad cuya intención es trabajar contenidos propios del área.

SITUACIÓN 5 - LENGUA

Párrafos apócrifos

Se entrega un artículo diferente de una revista científica a cada grupo, sobre temas relacionados con alimentos transgénicos. Los estudiantes disponen de computadoras y tienen una copia del artículo en papel y otra en formato de documento de texto en computadora, incluyendo diagramas y gráficos.

Su tarea consiste en agregar uno o más párrafos falsos al texto original de modo que resulte difícil para quien no leyó el artículo original distinguir los párrafos verdaderos de los falsos. La tarea culmina con el intercambio de artículos de modo que cada grupo intente detectar cuáles son los párrafos apócrifos creados por sus compañeros.

Esta actividad requiere poner en juego los conocimientos que los estudiantes ya poseen sobre alimentos transgénicos, pero la intención es la de incitarlos a utilizar dichos conceptos de un modo tal que los párrafos nuevos que inventen resulten indistinguibles de los originales. Aquí la oportunidad de desarrollar capacidades se pone al servicio de la producción de textos en el área de biología. Lo que no debería pretenderse es que esta actividad sea útil como primera aproximación de los estudiantes sobre el contenido conceptual específico.



SITUACIÓN 6

Mapa conceptual incompleto

Cada grupo recibe una copia impresa de un mapa conceptual incompleto y con errores. Unos pocos conceptos tienen un lugar reservado sin denominación y algunos vínculos entre conceptos están marcados mediante flechas, pero no hay nada escrito sobre las flechas. Un cierto número de conceptos importantes están ausentes y faltan algunos vínculos centrales. Existen además algunos vínculos inadecuados, o poco pertinentes, así como conceptos incorrectamente ubicados o con denominaciones equivocadas.

La tarea de cada grupo es la discutir, corregir y completar el mapa conceptual argumentando sólidamente los cambios que introduzcan. Podrán utilizar para ello distintas fuentes de información (textos escolares, apuntes de clase, consultas a Internet o enciclopedias, entre otras).

Esta propuesta tiene un fin fundamentalmente conceptual, sin embargo propone una aproximación al tema de un modo desafiante. Se está brindando una oportunidad de desarrollar capacidades al servicio de un trabajo sobre las relaciones entre conceptos específicos de una disciplina.

