

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

COMPETENCIAS BÁSICAS

Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida.

Horacio Ademar Ferreyra;
Gabriela Cristina Peretti¹

¹ Universidad Católica de Córdoba. facedu@uccor.edu.ar; hferreyra@coopmorteros.com.ar;
perettigabriela@cooplapara.com.ar

1- INTRODUCCIÓN

La caracterización de la sociedad actual como *civilización sociocognitiva* supone fenómenos que atraviesan lo social, lo político, lo ético, lo económico, lo cultural, lo educativo...con diversidad de efectos y consecuencias en todos los campos. Con la mirada centrada en el sistema educativo, diferentes autores destacan las nuevas demandas, que exigen una redefinición de las concepciones de enseñanza, de aprendizaje, de contenido escolar y de las relaciones entre éstos.

Tales demandas hacen evidente la necesidad de diversas renovaciones en los modelos didácticos. Así, el énfasis antes puesto en el conocimiento como contenido escolar/producto y en la enseñanza como transmisión de contenidos, se traslada a la propuesta de adquisición y desarrollo de capacidades que habiliten a los estudiantes para afrontar los desafíos de los nuevos contextos y escenarios. Esto no conduce, sin embargo, a un recorte arbitrario del currículo o a la incorporación de nuevos contenidos a las propuestas curriculares. Se trata de pensar en la adquisición y el desarrollo de aquellas capacidades que permitan abordar los diferentes tipos de contenidos (conceptos/ideas estructurantes, procedimientos y/o actitudes básicas) inherentes a los núcleos de aprendizajes prioritarios², que son imprescindibles tanto para el desempeño escolar de los estudiantes como para la resolución de las múltiples situaciones que se les presentan en la vida cotidiana.

Las capacidades contempladas en esta comunicación no son las únicas que se pueden abordar en la escuela, pero son *fundamentales* por estar estrechamente relacionadas con las grandes intencionalidades del currículo, resultar más potentes para la *apropiación de* conocimientos y constituir un requisito para seguir aprendiendo. Por otra parte, si bien para su análisis van a ser abordadas por separado, es fundamental tener presente que, en las prácticas, aparecen fuertemente vinculadas.³

Avanzar en un desarrollo pedagógico centrado en capacidades implica, entonces, una nueva lectura de los marcos y materiales curriculares vigentes desde una perspectiva reflexiva de la práctica docente y desde la lógica del trabajo de gestión institucional. Supone dar la posibilidad a los actores involucrados -tanto docentes como estudiantes- de enfrentar diferentes contextos y situaciones, promoviendo su participación e involucramiento críticos. En consecuencia, contribuye a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad.

² En la República Argentina, y en el marco de la *Ley de Educación Nacional*, desde el Consejo Federal de Educación, se ha acordado la aprobación de los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP) con la intención de promover la integración del Sistema Educativo Nacional. Los NAP para los diferentes Niveles y Ciclos fueron elaborados por representantes políticos, técnicos, supervisores y docentes de las provincias argentinas y de la Ciudad de Buenos Aires y por los equipos técnicos del Ministerio de Educación nacional, y aprobados por las autoridades educativas de todas las Jurisdicciones en la sesión del Consejo del 13 de octubre de 2004.

³ Para la elaboración de la presente ponencia los autores quieren agradecer las reflexiones compartidas con Silvia Vidales y Yasmin Alegre en torno al desafío de pensar las capacidades.

2- DEMOCRATIZACIÓN EN EL ACCESO Y APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO

En reiteradas ocasiones se afirma que la esperanza de la sociedad, en el siglo XXI, está depositada en la distribución equitativa del conocimiento, de la ciencia y de la tecnología, como derecho humano, bajo la expectativa de que la concreción de este objetivo contribuirá a movilizar los otros derechos humanos. En este marco, en el que “educar es humanizar”, re-significamos y re-enunciamos las capacidades consideradas fundamentales para enfrentar los desafíos de una vida más digna para todos.

La necesidad de redefinir qué es lo básico o fundamental que han de aprender los estudiantes es una constante en el debate pedagógico. Más allá de las respuestas teóricas que se han dado a esta inquietud, lo cierto es que la sobrecarga de contenidos que caracteriza a los currículos en muchos países atenta contra la calidad de la educación.

En el informe de la UNESCO *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos* (2007) se señala que la educación no sólo debe promover las competencias básicas tradicionales, sino que también ha de proporcionar los elementos necesarios para ejercer plenamente la ciudadanía; contribuir a una cultura de paz y a la transformación de la sociedad. Por ello, afirmamos que enseñar a aprender a aprender, a convivir y a emprender en la escuela del siglo XXI se ha vuelto un imperativo si se pretende dar respuesta a los retos propios de la complejidad de la vida cotidiana, social, política – regional, nacional y mundial- y , además, conciliar esta ineludible responsabilidad social con un proyecto personal de vida.⁴

Se demanda a la educación relevancia y pertinencia, es decir, que promueva aprendizajes relevantes y significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y de desarrollo personal y que -a la vez- considere las características y necesidades de cada persona, mediatizadas por el contexto social y cultural en que vive. Pero ante los nuevos requerimientos de la sociedad y las presiones de los distintos actores sociales, “se van agregando nuevos contenidos al currículo, sin eliminar otros en la misma medida, y sin reflexionar suficientemente sobre qué aprendizajes debieran ser asumidos por la educación escolar y qué otros deberían ser responsabilidad de otros agentes e instancias educativas”⁵.

Al llegar al aula, la decisión sobre qué enseñar debería realizarse considerando de qué manera se contribuye a alcanzar los fines de la educación, en la búsqueda de un equilibrio entre las demandas sociales, las del desarrollo personal y las derivadas del proyecto político, social y cultural que se desea promover mediante la educación escolar⁶. Responder a estas diferentes exigencias no es una tarea fácil; por el contrario, implica optar - tras reflexionar- sobre lo imprescindible y lo deseable: una

⁴ Para ampliar, véase FERREYRA Y PERETTI, 2006.

⁵ UNESCO, 2007, p.38

⁶ Para ampliar, véase COLL Y MARTÍN, 2006.

diferenciación que, sin estar exenta de dificultades, puede servir de ayuda para seleccionar qué contenidos enseñar y qué capacidades desarrollar, puesto que, de no hacerlo, pueden derivar consecuencias importantes para el futuro aprendizaje.

3- CAPACIDADES: ALGUNAS APROXIMACIONES CONCEPTUALES

Desde la perspectiva que orienta esta comunicación, “*capacidad*”⁷, implica una cualidad o conjunto de cualidades de las personas cuyo desarrollo y adquisición les permite enfrentar la realidad en condiciones más favorables. En tanto potencialidades inherentes a los sujetos y que éstos procuran desarrollar a lo largo de toda su vida, suelen clasificarse como macrohabilidades o habilidades generales, talentos o condiciones de las personas, que les permiten tener un mejor desempeño o actuación en la vida cotidiana.

Es así que las capacidades están asociadas a procesos cognitivos y socio-afectivos, que garantizan la formación integral de la persona; se manifiestan a través de un contenido o conjunto de ellos y constituyen, en este sentido, una base desde la cual se siguen procesando, incorporando y produciendo nuevos conocimientos. Por este carácter integral e integrador, las capacidades atraviesan de manera horizontal y vertical las propuestas curriculares de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y deben ser abordadas por las distintas disciplinas, áreas o espacios curriculares para el logro de más y mejores aprendizajes para todos.

Se pueden alcanzar diferentes grados de desarrollo de una capacidad y ésta se va perfeccionando con la práctica. En este sentido, una capacidad es un aprendizaje permanente que, según su nivel de evolución y perfeccionamiento, supone el manejo adecuado de determinadas destrezas y habilidades. Son complejas en cuanto entrañan una serie de operaciones o procesos interiores de distinto grado de interrelación mutua. Por otra parte, su posesión habilita a las personas a usarlas en variadas situaciones, es decir, no se ajustan a un patrón único de actuación, sino que posibilitan un manejo contextualizado, que depende de la persona que las utiliza.

Existe discusión acerca de si corresponde hablar de *construcción* o de *desarrollo* de capacidades. Al respecto, consideramos que el segundo término -que implica un proceso orgánico de crecimiento y progreso- es más apropiado que el de construcción,

⁷ A diferencia de la capacidad, la “*competencia*” es inherente al mundo social: es estructurada y demandada desde fuera del sujeto, por el medio, por terceros y esencialmente por el mercado o “los mercados” (de consumo, del trabajo, profesional). Por lo tanto, puede ir cambiando de contenido conforme van desarrollándose los procesos histórico-sociales de una determinada comunidad organizada e implica poner en práctica técnicas y conocimientos relativos al “saber hacer”, ciertas predisposiciones definidas desde fuera de las instituciones educativas y a las cuales, supuestamente, ellas mismas tendrían que adecuarse para reformular sus prácticas curriculares. Para ampliar, véase documento *Desarrollo de Capacidades EGB 3 – Polimodal* (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN, 2001).

el cual supone actividades que son planificadas y ejecutadas cuidadosamente, de acuerdo con un proyecto minucioso y acabado, dirigido exclusivamente desde “fuera” de la persona del estudiante. Así, el desarrollo y adquisición de capacidades no puede “realizarse” exclusivamente desde afuera: un docente puede informar y proporcionar ayudas al estudiante con la intención de promover o estimular el desarrollo y adquisición de capacidades, pero los mejores resultados implican la definición de objetivos y estrategias basadas en intereses mutuos y en colaboración, así como una ejecución de planes flexibles, que permitan modificar lo planificado, a medida que las condiciones cambian y se avanza en el desarrollo.

4- ACERCA DE LAS CAPACIDADES FUNDAMENTALES

Las capacidades fundamentales se caracterizan por un alto grado de complejidad; se desarrollan de manera conectiva y procuran el máximo despliegue de las potencialidades de la persona. En este sentido, cada área de conocimiento o disciplina - desde su particularidad, naturaleza y finalidades formativas- contribuye al fortalecimiento, desarrollo y adquisición de las capacidades fundamentales, ya que estos logros se alcanzan al operar con diferentes contenidos, cada uno de los cuales deja su impronta sobre ese desarrollo, y lo enriquece.

Para poder cumplir, entonces, con las funciones formativas de los diferentes niveles educativos, la institución escolar trabaja para el desarrollo y adquisición de aquellas capacidades que deberían potenciarse para que todos los estudiantes se apropien de los aprendizajes considerados prioritarios. Tales capacidades son:

- Comprensión y producción de textos orales y escritos.
- Abordaje y resolución de situaciones problemáticas.
- Comprensión y explicación de la realidad social y natural, empleando conceptos, teorías y modelos.
- Trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar.
- Pensamiento crítico y creativo.

Las capacidades enumeradas no son las únicas⁸ que deben abordarse en la escuela, pero sí son aquellas que todos los estudiantes tienen que desarrollar pues se trata de las necesarias para que puedan conocer, comprender, interpretar y participar en el mejoramiento de su calidad de vida y, por ende, la de su comunidad de pertenencia, tomando decisiones fundamentadas que les permitan continuar aprendiendo más allá de la escolaridad, dentro de un proceso de educación permanente⁹.

⁸ En este sentido, los autores se encuentran trabajando en la definición de una sexta competencia fundamental a la que han titulado “Sensibilidad y apreciación artística cultural”.

⁹ Para ampliar, véase FERREYRA Y PERETTI, 2008.

4.1 Comprensión y producción de textos orales y escritos

Asumir la enseñanza desde un enfoque centrado en las prácticas de oralidad, lectura y escritura, entendidas en tanto acciones lingüístico-comunicativas, mediadas por la sociedad y la cultura y que suponen numerosas estrategias de carácter cognitivo y metacognitivo de las cuales los estudiantes deben apropiarse, implica considerar como eje central de la acción didáctica y como aprendizaje prioritario la capacidad de comprensión y producción de textos orales y escritos. Esta capacidad supone el abordaje de las actividades lingüísticas claves: *hablar, escuchar, leer y escribir* en el marco de las diferentes prácticas sociales de lenguaje que les dan sentido. Por su carácter genérico y transversal a todos los aprendizajes, el desarrollo de esta capacidad es incumbencia de todas las áreas y disciplinas curriculares.

Desde un punto de vista cognitivo, *comprender* es una acción compleja que se realiza por medio de distintas estrategias de diferente índole, encaminadas a lograr una representación *semántica* del contenido del texto y de sus implicancias - lo que el texto dice y le dice al lector- y *pragmática*: por qué y para qué lo dice.

Ser capaz de *producir* textos orales o escritos supone, ante todo, estar en condiciones de construir un mensaje que permita dar respuesta a una necesidad de comunicar sentido y establecer una interacción socio-comunicativa. Esta producción requiere representarse la escritura como un problema por resolver ya que escribir demanda poner en juego una serie de saberes: conocimientos lingüísticos (gramática oracional y textual, aspectos normativos, etc.), conocimiento del tema, conocimientos sobre el proceso de composición (planificar, redactar, revisar, corregir) y conocimiento de las estrategias para resolver las demandas de la situación comunicativa).

La capacidad de comprender y producir textos orales y escritos se vincula plenamente con los objetivos de la política educativa por cuanto garantiza a todos los estudiantes el acceso a las condiciones para “tomar la palabra”, es decir, poder expresar lo que se siente, se sabe y se necesita, en forma oral o por escrito, lo cual allana el camino a la inclusión y la igualdad.

4.2 Abordaje y resolución de situaciones problemáticas.

Un problema puede definirse como toda situación nueva o sorprendente que un individuo o un grupo desea modificar y de la cual se conoce el punto de partida y a dónde se desea llegar, pero se desconoce un procedimiento directo para lograrlo¹⁰. Por ello, la descripción de una situación no retrata un problema hasta que no se incluye en el análisis a la persona que intentará modificar dicha situación; es decir, existen situaciones que no serían consideradas un problema si quien las resuelve ya sabe cómo hacerlo¹¹.

¹⁰ Ver POZO, J. I., POSTIGO, Y. y GÓMEZ CRESPO, M. A. 1995

¹¹ Con el tiempo, sea por entrenamiento específico o por el propio desarrollo normal (evolución cognitiva e interacciones sociales), adquirimos progresivamente procedimientos de solución a diferentes tipos de situaciones que van dejando de ser problemas. A lo largo de nuestra vida aprendemos modos de eliminar

Existen al menos dos modos diferentes de resolver los problemas con los que nos enfrentamos: uno, la transmisión cultural directa de la solución de dichos problemas de manos de alguien que ya no lo considera un problema, con indicaciones precisas de cómo se resuelve y con alguna clase de entrenamiento que permita automatizar su solución; el otro modo consiste en dejar que sea el propio individuo quien explore el problema y vaya construyendo soluciones adecuadas, con o sin ayuda y supervisión de expertos.

Si lo que preocupa no es tanto enseñar una respuesta de la manera más rápida posible, sino utilizar cada problema que se va presentando como una nueva oportunidad para la adquisición y desarrollo de las capacidades de la persona, entonces será necesario dar tiempo al estudiante para que se involucre en el problema e intente encontrar modos de abordarlo por sus propios medios. Esto supone formarse una idea integral de la situación a la que se refiere el problema, identificar los aspectos que lo componen y los sujetos implicados; buscar varios caminos para solucionarlo (obtener datos, verificarlos, dar respuesta a lo que se ignora), seleccionar uno, aplicar el camino elegido, recorrerlo para solucionar el problema. Esto implica ser capaz de codificar, almacenar, recuperar y transformar la información, además de monitorear y evaluar la propia actuación.

En el ámbito de la propuesta didáctica, resulta imprescindible poder diferenciar entre problemas y ejercicios. Mientras éstos tienen por finalidad el desarrollo de destrezas que se aplicarán luego a situaciones idénticas o muy similares a las que se utilizaron durante el entrenamiento, los problemas buscan el desarrollo de una habilidad compleja cuyo campo de acción se pretende que sea tan amplio como sea posible. Así, si en la escuela se pretende tomar un rol activo en el desarrollo de la capacidad de abordaje y resolución de problemas, deberán darse a los estudiantes oportunidades frecuentes y variadas de enfrentarse a situaciones desafiantes, apoyadas en los contenidos de las distintas áreas curriculares. Pero para ello es necesario percibir las implicaciones de las diferentes aproximaciones que realizan los estudiantes; si son fructíferas o no y qué podrían hacer en lugar de eso; decidir cuándo intervenir, qué sugerencias ayudarán sin restar autonomía. Corresponde, finalmente, que el docente supere la propia ansiedad por tener que trabajar sin saber todas las respuestas posibles.

4.3 Comprensión y explicación de la realidad social y natural, empleando conceptos, teorías y modelos.

La comprensión del mundo que nos rodea en toda su complejidad es una capacidad humana que se desarrolla a través de diversas intervenciones culturales,

problemas culturalmente identificados, desde el dominio de la gramática hasta los juicios sobre la validez de un silogismo.

entre las cuales la enseñanza escolar ocupa un papel central debido a su carácter sistemático, gradual y planificado.

Las construcciones mentales que utilizamos para comprender el mundo y materializar esa comprensión en mensajes comunicables son los conceptos, los modelos y las teorías. Desde la tarea docente, desarrollar estas construcciones cognitivas y ayudar a los estudiantes a que puedan usarlas para “leer los mundos” supone intervenciones tales como: proporcionar claves disciplinares para establecer un recorte adecuado de un fenómeno o situación; ayudar a reconocer lo que permanece y lo que cambia; acompañar en la identificación de los hechos que desencadenan un suceso o fenómeno, o que son consecuencias de éste; enseñar a tener en cuenta los múltiples factores que operan en una situación (multicausalidad); enseñar a tener en cuenta las diversas interpretaciones de hechos y acontecimientos a través de la historia y en diferentes culturas; ayudar a reconocer los condicionantes geográficos, históricos y éticos de los avances científicos y tecnológicos, entre otras.

Todo esto implica que la capacidad pueda enriquecerse como resultado de un proceso conciente de aprendizaje impulsado por la acción educativa, situándose en el punto de vista de un contexto determinado de producción de conocimiento (por ejemplo la Historia, la Biología, la Matemática, la Tecnología, etc.) y empleando las preguntas relevantes, los modelos explicativos, las formas de pensar y de hacer propias de estos contextos, como herramientas para abordar el estudio de una situación, objeto, fenómeno o proceso. Pero esta capacidad también puede ser necesaria al plantearse preguntas sobre una situación, objeto, fenómeno o proceso complejo para el que no sea suficiente la lectura particular de una disciplina científica, por lo que en estos casos se requieren intervenciones planificadas a nivel de la escuela que signifiquen oportunidades para que surjan estas preguntas multi o interdisciplinares y que luego puedan derivarse a tratamientos disciplinares convergentes.

Utilizar de manera significativa y relevante los conocimientos adquiridos para analizar más profundamente una situación, objeto, fenómeno o proceso del contexto natural y social, permitiría operar sobre la realidad con mayor conocimiento y compromiso.

4.4 Trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar.

El valor de la educación reside, hoy más que nunca, en su potencial para contribuir a la construcción de un *mundo para todos*. Esto sólo será posible en la medida en que la escuela ofrezca a los estudiantes experiencias en las que el aprender a ser, a saber y a hacer se plantee como una empresa colectiva, basada en el *saber convivir*, en un simultáneo reconocimiento de lo que en tanto sujetos humanos los iguala y de todo lo que los hace diferentes.

Esta capacidad se refiere a la posibilidad de interacción y supone el desarrollo y adquisición de habilidades para receptar las ideas de los demás (escucha activa) y exponer las propias; contribuir a lograr los objetivos del trabajo conjunto; mejorar las

prácticas cooperativas; apreciar los frutos de esas prácticas; cooperar con el desarrollo del entorno y valorar la tarea grupal.

Receptar las ideas de los demás y exponer las propias implica aprender con otros y de otros. Tanto la expresión como la escucha atenta y solidaria son requisitos básicos para el desarrollo de esta capacidad.

Elaborar acuerdos, establecer conclusiones, solucionar conflictos y sostener consensos son algunas de las habilidades que se pueden desarrollar a partir del trabajo con otros. La escuela y el aula constituyen uno de los primeros ámbitos en donde se aprende (o no) a valorar el trabajo conjunto y estas experiencias tendrán su impronta en la futura vida laboral-profesional de los estudiantes.

Los problemas son resueltos por el equipo, y quienes intervienen en él desarrollan las habilidades de liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones, solución de conflictos y responsabilidad por los resultados.

La capacidad de trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar supone *reconocer la alteridad y aceptar al otro en tanto otro diferente*. De esta manera, colabora con el proceso de aprendizaje en el que nos reconocemos como ciudadanos en un mundo complejo, culturalmente diverso y desigual. La escuela debe propiciar que los estudiantes superen el egocentrismo y potencien su capacidad para distinguir entre el propio punto de vista y la perspectiva de los demás.

4.5 Pensamiento crítico y creativo.

El contexto actual - caracterizado por profundos procesos de transformación; en el que impera lo audiovisual; donde los medios de comunicación tienen una presencia y un poder enormes, que pueden reducir el ser ciudadano a un mero ser espectador y donde todo queda al mismo nivel de significación- reviste una gran importancia el fortalecimiento de la capacidad del ciudadano para conmovirse, para discriminar, para pensar y actuar. Se trata de formar ciudadanos críticos y creativos, capaces de dirigir su visión, de observar, de situarse en el mundo, de desnaturalizarlo, de interpretarlo y comprenderlo y, así, poner en práctica nuevas ideas originales e innovadoras que contribuyan a crear un nuevo orden social.

El pensamiento contiene aspectos críticos y creativos. Es importante, por lo tanto, que cualquier tentativa de mejorar las capacidades del pensamiento preste atención a ambas dimensiones. El pensamiento crítico es necesario para analizar discusiones y para la toma racional de decisiones, mientras que el pensamiento creativo es necesario para desarrollar alternativas deseables. El pensamiento creativo implica la generación de ideas, el pensamiento crítico se refiere a su evaluación. Ambos se correlacionan.

Pensar críticamente es buscar argumentos para asumir o refutar lo que se sabe o piensa. El pensamiento crítico cuestiona las creencias infundadas, los prejuicios, y trata de sustituirlos por ideas argumentalmente sostenidas. De la misma manera, examina los supuestos conocimientos, rescata lo que tengan de verdad y tantea

nuevas verdades, reconociendo que ellas son construcciones humanas susceptibles de nuevas críticas y refutaciones. En síntesis, el pensamiento creativo complementa al pensamiento crítico, le da libertad para generar nuevas ideas y arribar a una solución original e innovadora. En este sentido, aprender a pensar de manera crítica y creativa es aprender a ser sujeto; es aprender a construir la propia subjetividad; es valorarse como ser capaz de producir significados e interpretar el mundo; es atreverse a pensar, a hacer y a ser.

El breve desarrollo de cada capacidad que hemos presentado nos ha permitido mostrar el estrecho lazo que existe entre el desarrollo de cada una de las capacidades fundamentales y la adquisición o despliegue de las otras. Más aún: es posible afirmar que el desarrollo y adquisición de una capacidad se potencia cuando se pone en el marco del trabajo con otras.

5. EL TRABAJO EN LAS ESCUELAS

Asumir con responsabilidad el desarrollo de un currículum centrado en el trabajo con capacidades supone un cambio en la cultura pedagógica de los docentes y de la institución escolar. Es preciso el trabajo en equipo para operar sinérgicamente, ya que en el desarrollo y adquisición de las capacidades fundamentales están comprometidas todas las áreas desde la especificidad de contenidos que les es propia y, simultáneamente, con la mirada puesta en la interrelación de los conocimientos. En consecuencia, focalizar la enseñanza en el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades fundamentales implica aprendizajes cuya consecución no es responsabilidad exclusiva del accionar de un área, asignatura o disciplina determinada, sino que requiere de estrategias de enseñanza convergentes y sostenidas a lo largo del tiempo, que generen nexos y conexiones entre distintos campos del saber y del hacer.

Cabe aclarar que no es suficiente la mención de las capacidades en las planificaciones anuales, sino que deben estar presentes en la preparación de cada instancia de aprendizaje. Esto supone que, al preparar las clases, el docente deberá tener en cuenta las capacidades que se incentivarán en ella, así como la planificación de la evaluación del grado de desarrollo que los estudiantes han logrado.

Las principales técnicas didácticas que se sugieren para el desarrollo y adquisición de las capacidades, así como para la adquisición de conocimientos y la asunción de actitudes y valores son el *Aprendizaje Basado en Problemas*, el *Aprendizaje Orientado a Proyectos*, el *Estudio de Casos* y el *Aprendizaje Cooperativo*. Las estrategias de enseñanza surgirán de las adaptaciones y contextualizaciones que el docente realice de estas técnicas. Por otra parte, se procurará que las actividades permitan al estudiante desempeñar un papel activo, dándole la oportunidad de planificar, de participar en el desarrollo de las tareas y de sus resultados, y de revisar y mejorar sus esfuerzos.

Es necesario que el estudiante comprenda la importancia del desarrollo y adquisición de sus capacidades para su crecimiento integral y desempeño exitoso en el mundo actual. Por ello, el docente debe reconocer las habilidades y estrategias implícitas en la capacidad que pretende desarrollar, valorar el nivel alcanzado al respecto por los estudiantes, comunicar el sentido y la importancia de su adquisición y explicar en qué consiste.

Orientar la acción de enseñanza hacia el desarrollo y adquisición de capacidades, supone convertir a la escuela y al aula en verdaderas comunidades de aprendizaje, cuyas características distintivas inciden decisivamente en los procesos, modalidades y criterios de evaluación, si es que éstos pretenden ser coherentes con el enfoque en cuestión. Para ello, será importante, entonces, tener en cuenta:

- Que si una de las condiciones básicas del desarrollo y adquisición de capacidades es que se ofrezca al estudiante la posibilidad de participación en variadas y asiduas ocasiones de aprendizaje auténticas y situadas, la evaluación ha de adscribir también a esta condición, configurándose a través de tareas que no descontextualicen los conocimientos, brinden tiempo y posibilidad de exploraciones, admitan múltiples vías de solución, no determinen explícitamente las acciones adecuadas.

- Que el aprendizaje no es una empresa individual y solitaria, sino una tarea compartida, en la que se involucran, cooperativamente, estudiantes, docentes y también las familias y otros adultos significativos de la comunidad. Una tarea en la cual inciden, además, el entorno, y los recursos e instrumentos que están a disposición. Ninguna evaluación será *auténtica* en la medida que no tome en cuenta estos factores.

- Que en la búsqueda y construcción de conocimientos importa no sólo la capacidad personal que se pone en juego, sino también los valores compartidos y el espíritu cooperativo.

- Que el sentido de la evaluación ha de fundarse en el seguimiento de los logros progresivos de los estudiantes y no en la mera comprobación (o sanción) de sus obstáculos, dificultades y/o fracasos. Sólo así será posible asumir el proceso de enseñanza y aprendizaje como instancia para el desarrollo de las potencialidades de los sujetos.

- Que la evaluación ha de permitir a los estudiantes la toma de conciencia acerca de sus dificultades y sus logros y, al mismo tiempo, alentarlos a asumir la responsabilidad de sus posibilidades de avance y mejora. Para ello es necesario que los procesos de evaluación, más allá de su valor instrumental en función de la acreditación, sean concebidos de manera que puedan constituir, en sí mismos, nuevas y valiosas ocasiones de aprendizaje, que promuevan en los estudiantes deseos de superación y, en los docentes, la revisión y la correspondiente reformulación y/o consolidación de las prácticas.

- Que en tanto el aprendizaje es siempre contextualizado y diferente según el individuo, no cabe pensar la evaluación desde una perspectiva homogeneizadora.

- Que, dada la importancia de la actividad metacognitiva en el efectivo desarrollo y adquisición de capacidades, la evaluación también ha de orientarse a valorar la

progresiva toma de conciencia del estudiante acerca de sus “modos” de afrontar y resolver situaciones nuevas; los avances en las estrategias de monitoreo, autorregulación y autocorrección; la adquisición de autonomía...

- Que es fundamental que – en una situación de evaluación- exista en los estudiantes una conciencia explícita de los objetivos que la orientan y puedan participar de la determinación de lo que se espera que ellos estén en condiciones de *saber y poder hacer*. Esta condición contribuye a que se satisfaga la necesidad de que el estudiante otorgue *sentido* a la tarea y, consecuentemente, se involucre en ella, como participante y no como objeto.

- Que al momento de decidir *qué* evaluar ha de tenerse en cuenta que los verdaderos aprendizajes que la escuela ha de asegurar que los estudiantes adquieran no son aquéllos vinculados con conocimientos puntuales, de corta duración, sino aprendizajes significativos, funcionales, innovadores.

En síntesis. Desde un enfoque de enseñanza para el desarrollo y adquisición de capacidades, el desafío radica en considerar el error como punto de partida para la corrección y mejora, en entender la evaluación desde una perspectiva holística, como herramienta pedagógica que brinda información acerca del momento en que se encuentra el estudiante en el desarrollo de cierta potencialidad; una evaluación, por consiguiente, adaptada a los diferentes estilos de aprendizaje, que plantea alternativas a la situación de los diferentes estudiantes y sus posibilidades; que pretende saber más que, cuánto sabe el estudiante, cómo lo sabe, ya que su objetivo no es valorar el contenido sino el grado o nivel de desarrollo de la capacidad en cuestión.

Bibliografía

CARRIEGO, C. *Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa*. La Crujía. Buenos Aires, 2005.

CASAS, L., BRICEÑO, D. y PALOMINO, G. *Guía para el Desarrollo de Capacidades*. Ministerio de Educación de la República de Perú. Lima, 2007.

COLL, C.; MARTÍN, E. *La vigencia del debate curricular*. En *El currículo a Debate*. PREALC, 3. OREALC/UNESCO. Santiago de Chile, 2006, pp. 6-28.

COLL, C. *Lo básico en la Educación Básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículum de la educación básica*. Transatlántica de Educación. Año 1 N° 1. Santillana. México, 2006, pp. 69-78

DELORS, J. *Informe: La educación encierra un tesoro*. Santillana-UNESCO. Madrid, 1996.

FERREYRA, H. y ORREGO S. (coord.); PERETTI, G., FONTANA, M., PASUT, M., SEARA, R. DEL C., CAELLES ARÁN, S., EBERLE, J., KOWADLO, M., BODOIRA, S., MILLEN, D. y SCHNEIDER, C. *Competencias Prioritarias en la Educación Primaria*. Mimeo. Paraná, Entre Ríos, Argentina, 2001

FERREYRA, H., CARANDINO, E., PERETT, G., CAELLES, S., GALLO, G., MILLEN, D., KIT, I. y EBERLE, J. *Claves de Buena Calidad para la Educación Básica Argentina. Diagnósticos, desafíos y propuestas*. Mimeo. Córdoba, Argentina. 2005

FERREYRA, H. Y PERETTI, G. (comp.). *Diseño y gestión de una Educación Auténtica*. Novedades Educativas. Buenos Aires, 2006.

FERREYRA, H., PERETTI, G. Y OTROS. *De aprendizajes, competencias y capacidades en la educación primaria. Desandando caminos para construir nuevos senderos*. Revista Iberoamericana de Educación 47. Nº 3. OEI, 2008. Disponible en <http://www.rieoei.org/2702.htm> (último acceso 02-06-2009).

FERREYRA, H. PERETTI G., VIDALES S. y ALEGRE Y. *Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida*. En FERREYRA, H. (edit.) *Actualidad y campo pedagógico. Textos con el pretexto de habilitar el debate (en prensa)*. Universidad Santo Tomás. Bogotá, 2010.

GOBIERNO DE CÓRDOBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Las Competencias Educativas Prioritarias. Un compromiso con la calidad*. Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela. Nº 2. Córdoba, 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. SUBSECRETARÍA DE EQUIDAD Y CALIDAD. DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE. *Desarrollo de Capacidades en EGB 3 y Educación Polimodal*. Buenos Aires, 2001.

ONU/ECOSOC/UNESCO. *Right to education. scope and implementation. General comment 13 on the Right to education*. Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. UNESCO. París. Disponible en <http://www.unesco.org/en/education> (Último acceso: 12-06-2009).

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. *Metas Educativas 2021*. Madrid, 2009. Disponible en <http://www.oei.es/metas2021/indice.htm> (último acceso: 07-06- 2010).

POZO, J. I., POSTIGO, Y. y GÓMEZ CRESPO, M. A. Aprendizaje de estrategias para la solución de problemas en Ciencias. En *Alambique- Didáctica de las Ciencias Experimentales*, Nº 5. Barcelona, España, 1995. P36-39

UNESCO. *Documentos de referencia para la Educación para Todos*. 2000. Disponible en http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/background_documents.shtml (Último acceso: 4-06-2010).

UNESCO. *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). Buenos Aires, 2007.

UNESCO/OREALC. *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. UNESCO. Santiago de Chile, 2002. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf#151582> (Último acceso: 3-06-2009).