

FORMACIÓN SITUADA

DOCUMENTO 2: ENCUADRE GENERAL SOBRE EL DESARROLLO DE CAPACIDADES EN LA ESCUELA.

PRESENTACIÓN

Este documento tiene como objetivo brindar el encuadre general sobre el desarrollo de capacidades situada en la escuela y las prácticas de enseñanza. Se trata de un material de lectura para el análisis e intercambio de puntos de vista en torno de temas que se exponen de manera preliminar.

En la primera parte se explica:

- El enfoque pedagógico que enmarca la propuesta de desarrollo de capacidades, situada en la escuela y el aula.
- La conceptualización adoptada sobre las capacidades y su desarrollo.
- La enseñanza y el aprendizaje situados con orientación hacia el desarrollo de las capacidades.
- Las capacidades a promover en las propuestas didácticas.

En la segunda parte se incluye un anexo con Antecedentes y discusiones en torno al desarrollo de capacidades que permite enriquecer la propuesta.

Primera parte

La perspectiva pedagógica de desarrollo de capacidades se inscribe en el marco de la Ley N 26.206 de Educación Nacional sancionada en el año 2006. El Título I, Capítulo II desarrolla los fines y objetivos de la política educativa nacional y expresa la necesidad de *“desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida”*. En el Capítulo 2, al referirse al Sistema Educativo Nacional se postulan los objetivos de aprendizaje de los distintos niveles educativos obligatorios atendiendo al desarrollo integral de las capacidades de los sujetos. Cabe recordar que nuestro sistema educativo actual establece la obligatoriedad de la escolaridad desde los 4 años hasta terminar la educación secundaria.

El Consejo Federal de Educación ha promulgado resoluciones de carácter nacional que buscan desarrollar en los distintos niveles educativos dispositivos pedagógicos que permitan concretar los principios de esta Ley. Algunas de estas resoluciones son la Res. CFE N° 174/12; la Res. CFE N° 188/12; la Res. CFE N° 201/13.

La Resolución N° 201/13 atendiendo a la necesidad de desarrollar estas políticas educativas en la formación docente presenta el Plan Nacional de Formación

Permanente como una política de estado que *“enlaza la jerarquización de la Formación Docente y la calidad de los aprendizajes, articulando procesos de formación con mecanismos de evaluación y fortalecimiento de la unidad escuela; como ámbito privilegiado de desempeño laboral y a la vez espacio de participación, intercambio y pertenencia”*.

El Plan de Formación propone instalar una cultura de la formación permanente centrada en la escuela al promover la generación de espacios para la construcción colectiva de saber pedagógico, como instancias formativas necesarias para la producción de estrategias de mejora en las instituciones educativas.

El Programa Nacional de Formación Permanente se orienta a atender tanto la dimensión institucional como la demanda de los destinatarios específicos. En dos componentes: Componente Centrado en las Instituciones Educativas y Componente por Destinatarios Específicos.

El primero se centra en *“ciclos de formación institucional que tendrá como propósitos trabajar la responsabilidad ético – política del colectivo docente como agente del Estado y de sus políticas públicas, el abordaje educacional de la niñez/infancia y adolescencia desde un enfoque de derecho, y el análisis pedagógico y organizacional de los problemas de enseñanza y los aprendizajes de cada nivel, en concordancia con los desafíos planteados en la Resolución CFE 188/12.”*

En este sentido, el Programa promueve que todo el colectivo docente: directivos, profesores, maestros y equipos especiales, asuman en la institución la revisión de la enseñanza a los efectos de promover aprendizajes duraderos y significativos. Es responsabilidad del Estado fijar la política educativa y controlar su cumplimiento, garantizando el cumplimiento del derecho que asiste a todos los estudiantes de contar con oportunidades educativas efectivas que posibiliten trayectorias escolares completas, satisfactorias y relevantes.

Asimismo debe ofrecer condiciones para que en las escuelas sucedan prácticas de enseñanza que promuevan aprendizajes posibles de consolidarse para ser usados a lo largo de la vida. De este modo se garantiza de manera concreta el derecho a la educación para todos y todas independientemente de su género, edad, origen social, geográfico, cultural, étnico o religioso.

Como acción intencional, la tarea de enseñar requiere la puesta en juego de saberes y estrategias pedagógicas en variadas y complejas situaciones de actuación profesional. Planificar y gestionar una clase implica el manejo de un cuerpo de conocimientos del orden de lo conceptual y lo metodológico para poder enseñar y para poder actuar en la resolución de la situación general de enseñanza así como de problemas específicos.

Reflexionar sobre las formas de trabajo con los saberes y con el desarrollo de capacidades en la escuela genera un saber pedagógico que permite pensar los

enfoques y estrategias de enseñanza con el fin de mejorar los aprendizajes de todos los alumnos y las alumnas en el aula. Este enfoque pedagógico propone la valoración, integración y organización significativa de los campos disciplinares a cargo de los docentes con una orientación explícita hacia el desarrollo de capacidades de los estudiantes.

Las prácticas de enseñanza inciden en el dominio progresivo de conocimientos y capacidades por parte de los estudiantes, equilibrando el desarrollo cognitivo intra e interpersonal.

La implementación de este tipo de trabajo pedagógico requiere movilizar un repertorio de recursos y condiciones: desde representaciones sociales hasta cambios normativos; desde metas pedagógicas sostenidas por la conducción educativa local hasta propuestas de enseñanza eficaces a nivel de aula y de escuela. Para ello es fundamental establecer acuerdos institucionales, a fin de que en todas las áreas se incluyan los contenidos priorizados nacional y jurisdiccionalmente, siempre orientados hacia el desarrollo de capacidades.

En síntesis, en este marco y dando continuidad al trabajo realizado por el PNFP se propone el desafío de generar condiciones institucionales y pedagógicas para que todos los niños, niñas y adolescentes de nuestro país puedan transitar variadas experiencias de aprendizaje de acuerdo con el enfoque propuesto.

La conceptualización adoptada sobre las capacidades y su desarrollo

Al hablar del desarrollo de capacidades probablemente surjan diferentes ideas de acuerdo con las precisiones que la conceptualización incorpora desde los aportes de distintas disciplinas. Durante la segunda mitad del siglo XX, muchas fueron las discusiones entre expertos, sobre todo acerca de qué clases de capacidades y conocimientos es necesario desarrollar en la escuela y cómo se pueden enseñar. La recuperación de algunas de esas discusiones se expone en este documento, en el *ANEXO I "Antecedentes y discusiones en torno al desarrollo de capacidades"*.

En esta presentación se hace necesario avanzar en las conceptualizaciones técnico-metodológicas que permiten enmarcar los documentos y prácticas que se irán desarrollando.

En ese sentido, el presente documento organiza las ideas que constituyen el marco de referencia del Programa de Formación Situada y recupera los aportes disciplinares que lo nutren, a los efectos de entender cuáles son los saberes y las capacidades que se priorizan. Las definiciones no pretenden abarcar todo el universo posible, sino constituirse en un marco de referencia sobre los aspectos conceptuales y criterios que enmarcan este dispositivo de Formación.

Enfoque de Desarrollo de Capacidades en la escuela

En 2016, la presentación del **Enfoque de Desarrollo de Capacidades** (Labate, Hugo, Ministerio de Educación, abril 2016) considera que la enseñanza es un proyecto humanista de formación de sujetos capaces de protagonizar trayectorias vitales en contextos cambiantes. Asimismo considera que la enseñanza promueve, explícita o implícitamente, aprendizajes relativos a conceptos y procedimientos disciplinares y desarrolla capacidades generales y específicas en cada área, pero fundamentalmente genera un modo perdurable de vincularse con el conocimiento y un modo de vivir la ciudadanía. Además de aprender conceptos y procedimientos, la enseñanza desarrolla habilidades en los dominios emocionales y sociales.

Las capacidades no son entidades aislables, son constructos cognitivos que se combinan en maneras diversas, en grados crecientes de complejidad. Todas las capacidades pueden desarrollarse, al ponerse a prueba en contextos variables, que enfrenten al sujeto con la resolución de problemas y situaciones de mayor dificultad con mayor eficacia. Como ejemplo de capacidad se pueden mencionar: Creatividad, Comunicación, Autorregular el propio proceso de participación y aprendizaje, Trabajo colaborativo y cooperativo, Trabajar con otros para un fin compartido, Comprensión, Pensamiento crítico, Usar conceptos y teorías para entender algún aspecto de la realidad, Enfrentar y resolver situaciones complejas, entre otras.

Algunas de sus características son:

- Se trata de construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten responder en diversas situaciones y distintos ámbitos mediante el uso pertinente de estrategias, técnicas y habilidades características de un buen desempeño.
- Expresan potencialidad para desarrollar ciertas prácticas, asentadas en el dominio de los instrumentos y disposiciones adecuadas.
- No pueden desarrollarse sin el trabajo sobre los contenidos de enseñanza (pero sí se pueden impartir contenidos sin llegar a desarrollar capacidades).
- Se construyen paulatinamente a medida que los estudiantes se apropian de un conjunto de saberes; se desarrollan en la acción y en circunstancias específicas.

El conocimiento hoy disponible sobre el desarrollo cognitivo, intra e interpersonal y las formas de incidir en ese proceso proporcionan elementos fértiles para potenciar la enseñanza como instrumento de desarrollo individual y colectivo.

La tarea de enseñar como proyecto colectivo de los docentes en la escuela aumenta su sinergia, significatividad y la permanencia de su efecto, cuando se comparte el foco sobre el desarrollo de capacidades.

La enseñanza orientada al desarrollo de las capacidades

Los docentes proponen situaciones de aprendizaje que colaboran con el desarrollo de las capacidades de sus alumnos mediante el trabajo sostenido con los contenidos de enseñanza. Sin embargo, los docentes y los responsables del sistema educativo deben estar atentos al hecho de que se pueden trabajar contenidos sin que se llegue a desarrollar capacidades, a los efectos de corregir el rumbo. Esto sucede porque no todas las formas de enseñar ni todas las metodologías de enseñanza promueven por igual el desarrollo de las capacidades. Para que esto se logre son particularmente provechosos los métodos de enseñanza que favorecen la apropiación de *mecanismos mentales básicos* y *operaciones cognitivas* como la atención, el reconocimiento de patrones, la autorregulación, y *habilidades cognitivas* de alto nivel como la argumentación, la organización estratégica y la metacognición.

El conocimiento reside distribuido entre las personas, las herramientas materiales y simbólicas y las comunidades que comparten prácticas. Su distribución está mediada culturalmente y se comparte socialmente, de manera que la cognición está ligada al ejercicio de prácticas sociales y culturales, al empleo de las herramientas materiales y simbólicas y a las modalidades que revisten las relaciones de poder y los roles que se asumen en la mediación.

Este enfoque considera que si un conocimiento se adquiere de una forma repetitiva o de modo memorístico, sólo podrá ser reproducido en una situación del mismo tipo y, por tanto, es poco probable que los estudiantes lo puedan transferir para su uso en otras situaciones reales.

En cambio, según el enfoque de desarrollo de capacidades, aprender significa “hacer de aprendiz”, es decir, tener participación legítima en comunidades de práctica, por lo cual no es posible separar el conocimiento del objeto de aprendizaje de la situación en la cual el individuo aprende a usarlo.

Esto requiere que tanto en el nivel institucional como en el del aula se generen acciones explícitas para diseñar situaciones de enseñanza y crear un ambiente seguro de aprendizaje, un clima de aula que promueva vínculos saludables entre los estudiantes, entre éstos y el docente y con el aprendizaje. Esto implica partir de la confianza en la capacidad de aprender de los alumnos, generar espacios para expresar las emociones, dudar, preguntar, probar, experimentar, cometer errores cooperar, participar y transmitir el entusiasmo por el conocimiento en cuestión.

Aprendizaje y desarrollo de capacidades

En el marco de los aportes de las ciencias cognitivas gestados en el siglo XX¹ se explicita que prácticamente todas las personas tienen un sustrato biológico hábil que les permite aprender en situación, es decir que **todos los alumnos y alumnas pueden aprender en diferentes momentos de la vida**. Es importante aclarar, que la posibilidad

¹ Ver Anexo 1

de aprender implica también el entrecruzamiento de otros factores y condiciones reales.

Este es un aspecto importante a considerar cuando se mencionan las dificultades de aprendizaje, para no caer en explicaciones reducidas solo a variables de tipo individual del alumno, ya que puede ser por diferentes motivos. Por ejemplo un desfasaje entre las formas de aprender del alumno y la oferta didáctica que se le está brindando o las condiciones concretas que sostiene la escuela como espacio de posibilidad, o condiciones sociales. En este sentido cabe señalar que “Dificultad de aprendizaje” no es un concepto médico y no está basado en evidencia que la medicina reconozca como tal.

Cada capacidad tiene potencial de desarrollo a lo largo de toda la vida. Desde las ciencias cognitivas se considera que hay momentos más fértiles para aprender ciertos contenidos. Estos momentos se los llama “períodos de ventana”² en el sentido de ventanas abiertas al aprendizaje; por ejemplo, la infancia es un periodo de ventana, por ejemplo que puede ser propicio para aprender más de una lengua como lengua materna.

El aprendizaje de contenidos y el desarrollo de capacidades en cada niño, adolescente y joven tiene tiempos internos y variables; algunos aprendizajes requieren más tiempo que otros, algunos alumnos requieren más tiempo que otros; con frecuencia suceden retrocesos productivos que permiten volver a avanzar. En esta tensión, los docentes deben tomar decisiones para llevar adelante las propuestas de enseñanza en la escuela para mejorar y consolidar los aprendizajes de los alumnos.

Trabajar con propuestas didácticas orientadas al desarrollo de capacidades

En el enfoque de desarrollo de capacidades se subraya que los aprendizajes duraderos o significativos de un sujeto se producen a partir de situaciones de enseñanza situadas. El trabajo de diseño de situaciones implica una lógica específica para seleccionar contenidos y organizar y secuenciar la actividad de enseñanza. Dicha lógica permite superar tensiones que surgen cuando sólo se analizan las situaciones desde estrategias más rígidas y externas al aprendizaje humanos, tales como el “orden propio de la disciplina”, el “orden ofrecido” de los textos escolares y algunas formas rituales del “orden pedagogizado” que proponen siempre ir de lo simple a lo complejo o de lo particular a lo general.

Las situaciones de enseñanza que procuran desarrollar el saber hacer de los estudiantes implican transitar por situaciones que pongan en juego determinados tipos de procedimientos en forma repetida o frecuente.

Desarrollar una capacidad exige aprovechar diversas oportunidades de poner en juego las habilidades, procedimientos y actitudes disponibles en situaciones que requieran

²Blakemore, J. Frith, U.

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).

Formación Situada: la programación de las propuestas didácticas, la selección de contenidos, su organización y la secuencia

Las propuestas de formación situada constituyen el marco de referencia en los NAP, esta decisión se basa en que son el conjunto de contenidos que deben estar incluidos obligatoriamente en todas las escuelas, de todos los sectores de gestión, de todas las jurisdicciones del país con el objetivo de garantizar un nivel común de educación a todos los estudiantes en pos de la equidad. En el año 2004 en el Consejo Federal de Educación, el Ministerio nacional, las provincias y la Ciudad de Buenos Aires, establecieron los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, conformándose una base común para la enseñanza en todo el país³.

La red de contenidos conceptuales priorizados es el marco de referencia sobre el cual se diseñan las propuestas orientadas al 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, donde la capacidad que se va a desarrollar se hilvana con los contenidos priorizados en la situación. Las capacidades no pueden ser desarrolladas en el vacío.

La implementación de las propuestas didácticas en el aula

El desarrollo de las capacidades se promueve mediante el planteo sistemático de actividades de clase variadas que brinden oportunidades de ponerlas en juego, por lo que debe constituirse en un trabajo conjunto de todo el equipo docente de una escuela. En tal sentido requiere:

- que los docentes de todos los espacios curriculares organicen su tarea de modo de incluir sistemáticamente en sus clases algunas actividades que estén dirigidas claramente a cada capacidad;
- que los equipos directivos den un fuerte impulso a estas prácticas, las conviertan en un tema clave para monitorear las oportunidades educativas en su escuela y respalden su inclusión en las evaluaciones y calificaciones;
- que los espacios programados de encuentros docentes (jornadas, ateneos, cursos, horas acordadas con los directivos, etc.) sean los lugares privilegiados de estudio y discusión para consolidar la propuesta y plantear las dificultades y sus soluciones en una tarea conjunta.

³ Resolución N° 225/04.

La exposición a variadas situaciones dirigidas a poner en juego las habilidades, procedimientos y actitudes que requiere una capacidad ayudar a los estudiantes a dominarla y usarla en forma progresivamente autónoma en distintos contextos. Ese proceso se ve fuertemente favorecido cuando:

- los estudiantes saben de antemano que sus docentes generan una situación en la que enseñan contenidos y enseñan a pensar en los logros alcanzados, es decir, realizan una práctica de reflexión metacognitiva;
- las propuestas realizadas tengan un nivel de redundancia, coherencia y sistematicidad tal que la diversidad de oportunidades produzca el desarrollo deseado de la capacidad.

Las situaciones de enseñanza o propuestas didácticas incluyen una serie de actividades **integradoras**, propuestas por el docente o co-construidos con los alumnos que:

- Cruzan contenidos provenientes de diferentes campos de conocimiento.
- Están contextualizados.
- Demandan al alumno adquirir y comprender contenidos.
- Demandan del alumno o del grupo una producción concreta que contribuye a dar sentido al proceso de aprendizaje.
- Involucran información esencial e información parásita
- No se resuelven a corto plazo, porque propician elaboraciones progresivas.
- Resultan problemáticas pero no inalcanzables para los alumnos.
- Resultan estimulantes y significativas para los alumnos en función de sus centros de interés.

La tarea del equipo docente

El trabajo didáctico del equipo docente de cada nivel o de cada ciclo consiste en integrar los contenidos a enseñar y las capacidades a desplegar, diseñando una situación contextualizada, desafiante para los destinatarios, y definiendo qué producción se espera y qué se acepta como desempeño competente.

En ese marco consensuado enseña explícitamente conceptos, rutinas, destrezas y el uso de recursos cognitivos y prácticos. También determina la producción individual y colectiva.

En el transcurso de la tarea el docente plantea preguntas potentes; trabaja elementos estructurantes del pensamiento: conceptos, relaciones, mapas, modelos; modela el proceso de pensamiento: “piensa en voz alta”; enseña a ser estratégico (es decir, propone cómo ir de “A” a “Z”); retroalimenta el proceso para mejorar la capacidad de autorregulación de los alumnos y, fundamentalmente, genera un ambiente seguro de aprendizaje, dónde el error es una oportunidad de aprendizaje.

Frente a la situación, el docente y los alumnos comparten el análisis de los recursos disponibles: ¿Qué sabemos acerca de la situación que se nos plantea? ¿Qué tenemos que averiguar? ¿Quién sabe sobre esto que podamos consultar? ¿Qué libros podemos leer? ¿Qué materiales podemos buscar en la computadora? Juntos, docente y alumnos buscan nuevos recursos: entrevistas, lectura, discusión, visitas.

Las situaciones exigen que el docente sugiera lecturas y acompañe a leer, ayude a entender los conceptos centrales, acompañe la tarea de resolución, apoye la organización de la tarea en equipo, invite a responsabilizarse por la tarea y el logro alcanzado.

La diversidad de conocimientos que propone la escuela en sus distintos niveles de estudio demanda el despliegue de diversidad de estrategias de enseñanza para su desarrollo. En ese sentido, cobra importancia la explícita intencionalidad pedagógica de esas estrategias, la claridad respecto de qué procesos cognitivos ponen en juego. El docente a cargo de la clase diseña su propuesta anual de trabajo para desarrollar a lo largo del ciclo lectivo, atendiendo a la complementariedad de las iniciativas. En ella incluirá situaciones o actividades integradoras que pueden requerir tiempos largos para su resolución e involucran acciones variadas, dentro y fuera de la escuela, de manera que se distribuyen en momentos específicos del año.

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.

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.

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 definen.

A partir del trabajo realizado en el marco de situaciones o actividades integradoras es muy importante dedicar un tiempo a evaluar el proceso realizado para visitar con los alumnos las preguntas que se plantearon al inicio, las que se reformularon, las que se

podieron responder, cómo se organizó el trabajo, el compromiso de cada uno con las tareas que asumió, etc.

Es posible evaluar los logros y los errores en las producciones; la forma de describir lo que se hizo para alcanzar la realización; el nivel de calidad del proceso humano colectivo que se puso en juego; el nivel de autopercepción de lo que cada uno sabe después de haber trabajado y confrontarlo con lo que sabía antes; la habilidad para consultar a los que saben.

Capacidades que se proponen para desarrollar en la escuela.

En esta primera etapa se han seleccionado un conjunto de capacidades teniendo en cuenta varios criterios: que tengan consenso, que promuevan variadas actividades en las distintas asignaturas, y que posibiliten la existencia de muchas y diversas oportunidades. Asimismo, se espera que dicho desarrollo pueda producir mejoras en el itinerario escolar de los estudiantes.

En Formación Situada se han seleccionado cinco capacidades con gran consenso en nuestro entorno socio-educativo y que son referenciadas en diversos modos por la Ley de Educación Nacional:

1. Comprensión lectora
2. Usar conceptos y teorías para entender algún aspecto de la realidad
3. Enfrentar y resolver situaciones complejas
4. Autorregular el propio proceso de participación y aprendizaje
5. Trabajar con otros para un fin compartido

A su vez se propone el desarrollo de las capacidades teniendo en cuenta tres tipos de habilidades⁴:

- ✓ Las habilidades cognitivas: comprender, razonar, resolver, crear, entre otras.
- ✓ Las habilidades interpersonales: cooperar, comunicarse, comprometerse, respetar las diferencias, resolver conflictos, etc.
- ✓ Las habilidades intrapersonales: reconocer las propias emociones y autorregularlas, organizarse, reconocer cómo aprende, qué actividades facilitan el estudio, fortalecer su autonomía, etc.

A continuación proponemos una sucinta descripción de cada una, tomada en sus líneas generales del documento producido en 2003 por el Ministerio de Educación y 2010⁵ acerca de Desarrollo de Capacidades.

1. Comprensión lectora

⁴ Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE

⁵ Ver Anexo 1

Involucra habilidades vinculadas con la posibilidad humana de generar e interpretar sistemas de símbolos, signos y marcas producidos con el fin de representar el pensamiento y comunicar. Sin embargo, de todos esos sistemas, la lengua escrita es el sistema que llega a la construcción de un significante gráfico lo suficientemente articulado para obtener la recuperación del significado lingüístico. Por esta razón está en condiciones de influir en el pensamiento y modificarlo, porque no solo utiliza entidades análogas (textos, enunciados, oraciones, palabras y unidades mínimas) a las de la lengua oral, sino que, gracias a que es un soporte duradero y visual, muestra, permite ver, hace concretas, todas las conexiones, jerarquías, relaciones e implicaciones del sistema de la lengua y de los textos.

Es por ello que el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora y la producción escrita y no la decodificación semiótica general se constituyen en la exigencia y a la vez el compromiso político educativo de la educación formal obligatoria.

La comprensión lectora consiste en recuperar la información explícita e implícita de mensajes lingüísticos formulados en una lengua escrita. La escritura consiste en producir mensajes en lengua escrita que es el instrumento cognitivo que posibilita el control epistémico de lo producido.

El proceso de comprensión lectora se explica de diferente forma según los enfoques. Un enfoque sostiene que se inicia en el primer ciclo con la enseñanza de la capacidad de lectura autónoma y producción de palabras que conforman textos breves y tiene como meta de la escolaridad la capacidad de la lectura hábil y la escritura autónoma, coherente, legible y lecturable, donde confluyen una serie de operaciones lingüísticas y cognitivas específicas que posibilitan la construcción de una representación mental completa y articulada del texto que está leyendo y/o escribiendo. Otro enfoque argumenta que se es lector antes de hacerlo por sí mismo.

La lectura hábil y la escritura asociada a ella desarrollan más capacidades de comprensión de modelos de expresión del pensamiento porque en los textos escritos se muestran las lógicas propias de cada campo del conocimiento, que requieren correlativas adaptaciones de los estilos de lectura por parte del lector.

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, una reseña histórica, que el enunciado de un problema matemático.

La capacidad de comprensión lectora implica 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, y la enseñanza de estas capacidades es responsabilidad de todos los docentes.

2. Usar conceptos y teorías para entender algún aspecto de la realidad

Para comprender el mundo y materializar esa comprensión en mensajes comunicables se emplean conceptos, modelos y teorías que recuperan los puntos de vista de campos determinados de producción de conocimientos, por ejemplo, las Ciencias Naturales, la Historia, la Matemática, la Tecnología. Estos campos de conocimiento proporcionan preguntas relevantes, modelos explicativos, formas de pensar y de hacer, como herramientas para abordar el estudio de situaciones, objetos, fenómenos o procesos.

Implica poder ser capaz de tomar lo aprendido en una situación y aplicarlo a nuevas situaciones. El conocimiento es transferible a nuevas situaciones, pero para ello es necesario poder reconocer y saber cuándo, cómo y por qué aplicarlo tanto para resolver problemas como para responder preguntas.

3. Enfrentar y resolver situaciones complejas

La capacidad de resolver situaciones complejas puede entenderse como la posibilidad de afrontar una 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 lograrlo.

Este tipo de situaciones tiene la potencialidad de desarrollar capacidades como, por ejemplo, formarse una idea integral de la situación compleja, identificar los aspectos que la componen; buscar varios caminos para solucionarla (obtener datos, verificarlos, dar respuesta a lo que se ignora), seleccionar uno, aplicar el camino elegido, recorrerlo para solucionar el problema. Esto implica además ser capaz de codificar, almacenar, recuperar y transformar la información, además de monitorear y evaluar la propia actuación.

Los problemas implican cambio ya que promueven una actitud activa de los estudiantes frente al aprendizaje. Todo problema es un problema para alguien en un momento y un lugar determinado.

Ordenar hechos históricos en una línea de tiempos, interpretar un diagrama o despejar una incógnita de una ecuación matemática puede constituir un problema para algunos estudiantes y no para otros, dependiendo de sus formaciones y actitudes.

Es difícil elegir el grado de novedad que debe tener un problema ya que si es versa sobre algo completamente desconocido para la persona que lo enfrenta, resultará muy difícil que se involucre en intentar una solución. Debe resultar desafiante, pero no amedrentador.

Como las demás capacidades, la resolución de problemas solo puede desarrollarse en el contexto de las asignaturas o de los contenidos específicos a los que se refieren los problemas. La resolución de problemas no son una serie de pasos a llevar a cabo en forma sistemática de modo independiente de los contenidos con los que se relacionen. Por el contrario, 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.

4. Autorregular el propio proceso de participación y aprendizaje

Desde una perspectiva que promueve el desarrollo integral de las capacidades de los sujetos, la autorregulación involucra aspectos del desarrollo emocional, social y cognitivo. De modo amplio, consiste en la habilidad para regular el propio comportamiento, es decir, alcanzar el equilibrio entre sus estados internos y su entorno. En ese sentido puede ser considerada como la integración exitosa de la emoción (lo que siente una persona) y la percepción de lo que sabe y de sus propias capacidades sobre lo que puede hacer.

En su dimensión socio –emocional, implica el desarrollo de un extenso conjunto de competencias y habilidades (Bizquera y Pérez Escoda, 2007), que involucra entre otras el reconocimiento de las propias emociones y la capacidad para regularlas, es decir de manejarlas de un modo apropiado. Esto supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento. Asimismo involucra el reconocimiento de las emociones de los demás (empatía) y el desarrollo de la autonomía emocional, que incluye la autoestima y la confianza en sí mismo.

En su dimensión cognitiva, implica la capacidad para organizar el propio aprendizaje e involucra la metacognición, entendida como el conocimiento de los propios procesos de aprendizaje, lo que supone la adopción de estrategias o habilidades autorreguladoras, que incluyen planificación, monitoreo o supervisión, revisión de los objetivos de aprendizaje propuestos y la elección de los medios más adecuados para alcanzarlos.

5. Trabajar con otros para un fin compartido

Esta capacidad se refiere a la posibilidad de interacción y supone el desarrollo y adquisición de habilidades para recuperar las ideas de los demás a través de la escucha activa y exponer las propias a través del uso de la palabra pública; 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.

A partir del trabajo con otros se desarrollan más capacidades como por ejemplo, elaborar acuerdos, establecer conclusiones, solucionar conflictos y sostener consensos. La escuela y el aula constituyen uno de los primeros ámbitos en donde se puede aprender a valorar el trabajo conjunto y estas experiencias tendrán su impronta en la futura vida laboral y profesional de los estudiantes y en su compromiso político y social en tanto ciudadano.

ANEXO: Antecedentes y discusiones en torno al desarrollo de capacidades.

Algunos antecedentes históricos

Desde la segunda mitad del siglo XX y sobre todo en sus últimas décadas, se produjeron a nivel internacional encuentros y conferencias educativas que señalaron la necesidad de diversas renovaciones en los sistemas educativos, en orden a superar la crisis de sentido que hizo eclosión durante la década del 70 y que substituyó drásticamente al optimismo pedagógico de principios de siglo. Entre sus diversas manifestaciones, esta crisis había desembocado en el doble problema de la fragmentación del conocimiento como contenido escolar y consecuentemente en la enseñanza como transmisión de contenidos atomizados cuyo impacto en la formación permanente de las personas era cada vez más cuestionado.

Como ejemplo de los primeros intentos por superar ese estado de cosas, en 1972 se publicó el informe de la Comisión Faure, con el título de “Aprender a ser”. La comisión tuvo la misión de definir “las finalidades nuevas que asignan a la educación la transformación rápida de los conocimientos y de las sociedades, las exigencias del desarrollo, las aspiraciones del individuo y los imperativos de la comprensión internacional y de la paz” (pp. 297).

El consenso mundial en torno a la necesidad de reformas de la educación y las diversas y heterogéneas formas de su vinculación con el desarrollo humano fueron casi absolutos en la última década del siglo XX. Así se puede apreciar en la mayoría de los documentos referidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (1990), la Conferencia sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994), la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (1995), la cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), la Reunión de mitad del decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (1996), la Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (1997) y la Conferencia Internacional sobre el Trabajo Infantil (1997).

Estos consensos se orientaron hacia el fin de atender, extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos, para garantizar el acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad, para velar por que fueran atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo, para aumentar el índice de alfabetización de adultos, para lograr la igualdad entre los géneros en relación con la educación y mejorar todos los aspectos

cualitativos de la educación especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

Antecedentes como estos contribuyeron a que en 1996, una Comisión de la UNESCO presidida por Jacques Delors contara con precedentes valiosos para la elaboración de su informe “La educación encierra un tesoro”. Este trabajo propone cuatro pilares como las bases de la educación:

El primero, aprender a conocer, se refiere a la armonización de una cultura general amplia con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias. El segundo, aprender a hacer, propone adquirir unas competencias que permitan hacer frente a situaciones imprevisibles, y que faciliten el trabajo en equipo. El tercero, aprender a convivir, propone una educación comprometida a enseñar a comprender mejor al otro, al mundo, al entendimiento mutuo mediante el diálogo pacífico y en armonía. Por último, aprender a ser, integra los tres anteriores y los articula con las capacidades individuales de memoria, raciocinio, imaginación, aptitudes físicas, sentido de la estética y facilidad para comunicarse con los demás.

En su desvelamiento de un nuevo paradigma para la educación latinoamericana del siglo XXI, la pedagoga argentina Cecilia Braslavsky señala que uno de esos documentos producidos antes del fin del siglo por CEPAL-UNESCO, “Transformación productiva con equidad”, brinda las primeras señales de re-atribución de sentidos a la educación latinoamericana (Braslavsky, 1999).

Así, en una nueva perspectiva de características humanistas, el sentido de la educación se encuentra en su importancia directa para las personas y no por su importancia indirecta a través de sus contribuciones a la economía, a la política y a la cohesión social. Se concibe la historia como construcción de los seres humanos que pugnan por ser sujetos en un mundo de escenarios cambiantes. Para estos sujetos, la educación aparece no solo como posibilitadora del acceso a saberes sino como promotora del desarrollo de capacidades que les permitan manejarse en contextos de cambios e incertidumbre.

Desde aquellas iniciativas del siglo pasado se ha tratado de pensar en el aprendizaje de los contenidos escolares de manera tal que posibilitaran la adquisición y el desarrollo de capacidades en términos de conceptos claves, ideas estructurantes, procedimientos y/o actitudes básicas imprescindibles tanto para el desempeño escolar inmediato de los estudiantes como para constituirse en instrumentos potentes y de amplio alcance para el abordaje de múltiples situaciones a lo largo de la vida.

En 2003, la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, a cargo de la Prof. Mónica Silvia Farías produjo un documento “El desarrollo de capacidades y las áreas del conocimiento”, que luego fue reproducido en una edición conjunta de OEI, UNICEF y la Asociación Civil Educación para Todos.

En ese documento, las capacidades se conceptualizan como saberes resultantes de la articulación entre el aprendizaje de contenidos curriculares y el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y prácticas. Se considera que un currículo definido en términos de capacidades no se divorcia de los contenidos, sino que los concreta como conocimiento en acción. 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 enriquece ese desarrollo. Por lo tanto, las capacidades no son habilidades aisladas sino que se encuentran asociadas a contenidos. Esta vinculación permite que los alumnos se apropien de conocimientos, habilidades, destrezas y disposiciones afectivas que se proyectan más allá de las etapas concretas de la escolaridad.

El documento advierte que las capacidades allí expuestas no son las únicas que se pueden abordar en la escuela, pero son fundamentales porque están estrechamente relacionadas con las grandes intencionalidades del currículo, resultan más potentes para la apropiación de conocimientos y constituyen un requisito para seguir aprendiendo.

Las ciencias de referencia y el desarrollo de capacidades

En su trabajo “De herencias, deudas y legados” (Camilloni, 1996), la pedagoga argentina Alicia Camilloni observa que algunos de los más importantes nombres con los cuales se asocian los enfoques de enseñanza más relevantes del siglo XX, en realidad no pertenecen al campo específico. Reconoce, por lo tanto, que la enseñanza ha sido y es “heredera y deudora de muchas otras disciplinas” (op. cit, p.27) y puntualiza que existen campos disciplinarios afines de los cuales la enseñanza debiera ser una fuerte asociada, como es el caso de las ciencias de la cognición.

El siglo XX, en efecto, asistió al desarrollo de diversos programas de investigación como la psicología genética del biólogo y epistemólogo Jean Piaget (Castorina, Carretero, Barreiro, 2012) o el programa psicológico de la teoría socio histórica del neurólogo Lev Vigotsky (Baquero, 2012) que, en tanto modelos explicativos del desarrollo cognitivo, establecieron desde comienzos del siglo XX alianzas sostenidas con la educación.

Un destacado protagonista de la llamada “revolución cognitiva” en la segunda mitad del siglo XX fue el psicólogo norteamericano Jerome Bruner que desde sus estudios acerca del proceso mental del aprendizaje analiza la inteligencia humana como facultad que procesa, filtra y manipula la información que recibe. A partir de sus experiencias en M.I.T. plantea que el alumno no debe “hablar de” física, historia o matemática, sino “hacerlas”. Así es como promueve proyectos como el de la Escuela de Oakland donde alumnos de 10 y 11 años trabajan sobre resolución de problemas en situaciones de aprendizaje cooperativo que les permiten el desarrollo de sus capacidades. Las

aportaciones de Bruner dejaron conceptualizaciones perdurables para la educación como currículo en espiral, enseñanza recíproca y andamiaje.

Por su parte el neuropsicólogo Howard Gardner creó un influyente programa educativo en el que define la inteligencia como capacidad de resolver problemas o crear productos valiosos para una o más culturas, a la vez que expande los límites de la inteligencia misma hacia el arte, el manejo del cuerpo y las relaciones intrapersonales e interpersonales.

Todos estos aportes abrieron un camino que necesariamente debe ser continuado en el siglo XXI, mediante un diálogo fructífero entre las investigaciones actuales que se producen tanto en el campo de las ciencias cognitivas y las neurociencias como en el ámbito de la educación.