



PROYECTOS CON CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Pequeños ingenieros e investigadores en las aulas

CAPACIDADES SOCIALES, AFECTIVAS Y COGNITIVAS

Habilidades para la vida: empatía y creatividad

Desarrollando capacidades y abordando contenidos

HORACIO ADEMAR FERREYRA
Doctor en Ciencias de la Educación

Los estudiantes pueden desarrollar capacidades para establecer relaciones humanas con otros, para integrarse en distintos grupos, crear alianzas y participar en diferentes tipos de instituciones. Pero esta formación no se produce de manera espontánea ni casual, sino que requiere de una acción de enseñanza sistemática y planificada. Focalizar la enseñanza en el desarrollo y fortalecimiento de estas capacidades requiere de estrategias de enseñanza que sean convergentes y sostenidas a lo largo del tiempo, que generen nexos y conexiones entre los distintos campos del saber.

Entendemos por *capacidades* a las potencialidades que cada sujeto posee y de cuyo desarrollo depende en gran medida cuán favorablemente pueda afrontar la realidad. Como se ha definido en los diseños y propuestas curriculares construidos en el ámbito del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, se afirma que estas capacidades se asocian a procesos sociales, afectivos y cognitivos que garantizan la formación integral de cada persona, se manifiestan a través de un contenido o conjunto de contenidos (conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos, prácticas) y son la base desde la cual se incorporarán nuevos saberes. Las capacidades implican procesos interiores que las vuelven complejas, y cada sujeto puede utilizarlas en distintas situaciones, ya que no implican un único patrón de actuación y posibilitan un manejo contextualizado.

El desafío para quienes asumen la función de enseñar consiste en promover la adquisición y el desarrollo de capacidades a través de objetivos y estrategias definidas sobre la base de intereses mutuos y en colaboración, con planes de acción

flexibles. Correlativamente, para los estudiantes se trata de un proceso personal de aprendizaje, mediado por la intervención docente y por múltiples interacciones de los sujetos entre sí y con los contextos.

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. 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 (Argentina, Ministerio de Educación, 2010, pp. 18-19).

Las capacidades –y los aprendizajes que estas conllevan– se asocian con los contenidos que explicita el currículum, precisamente porque los logros en su adquisición y desarrollo se alcanzan al operar con diferentes contenidos. Cada uno de ellos va dejando su “marca” sobre ese desarrollo, a la vez que lo enriquece. En este marco, los desafíos que se nos presentan son:

- Decidir qué contenidos enseñar. Para ello, será necesario considerar las intencionalidades formativas de cada nivel y/o modalidad, a fin de lograr un equilibrio entre las demandas sociales, las del desarrollo personal de los estudiantes y las que derivan del proyecto político, social y cultural que se desea promover mediante la educación escolar (Coll y Martín, 2006).

- Acordar las estrategias más adecuadas para desarrollar cada capacidad y los contenidos apropiados para promoverlas.
- Aceptar el carácter integral e integrador de las capacidades. Esto significa reconocer que las capacidades no son privativas de determinados campos de conocimiento o espacios curriculares (por ejemplo, la *oralidad*, la *lectura y escritura*, de Lengua y Literatura; o la *resolución de situaciones problemáticas*, del ámbito de la Matemática). Las capacidades atraviesan horizontal y verticalmente los diseños y propuestas curriculares de los distintos niveles y modalidades y pueden y deben abordarse en distintos campos y espacios curriculares.

LAS CAPACIDADES QUE CONSIDERAMOS FUNDAMENTALES

Llamamos *fundamentales* a aquellas capacidades fuerte y directamente relacionadas con las intencionalidades formativas del currículum de los diferentes niveles y modalidades. Son las que tienen "incidencia directa, relevante y positiva en los itinerarios escolares de los alumnos" (Argentina, Ministerio de Educación, 2010, p. 55) y son imprescindibles para la *apropiación* de conocimientos. Todas las capacidades fundamentales están fuertemente conectadas entre sí y persiguen el máximo despliegue de las potencialidades de cada sujeto. Por lo tanto, cada campo de conocimiento y espacio curricular –desde su particularidad, naturaleza y finalidades formativas– debe contribuir a su adquisición, desarrollo y fortalecimiento.

Oralidad, lectura y escritura: una capacidad prioritaria

Si bien son muchas las capacidades que un estudiante debe desarrollar, algunas resultan prioritarias para su

tránsito por la escuela y por la vida. Hablar, escuchar comprensivamente, leer, escribir son aprendizajes indispensables, en relación con los cuales "cobra especial relevancia el papel de la escuela como garante de la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes en el acceso al universo de la cultura escrita" (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014a, p. 4). El dominio de esta capacidad posibilitará –a niños, jóvenes y adultos– "tomar la palabra", es decir, poder expresar lo que sienten, piensan, saben y necesitan.

A la escuela le corresponde, entonces, promover el desarrollo de esta capacidad a partir de estrategias que permitan formar lectores y escritores autónomos –capaces de acceder a nuevos saberes y seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida– así como interlocutores que puedan participar en múltiples y diversos intercambios sociocomunicativos en distintos escenarios y contextos. Definir, resumir, comparar, enumerar, justificar, relacionar, formular críticas, clasificar, enunciar hipótesis, parafrasear, interpretar, entre muchas otras, son actividades –social y culturalmente situadas– que la escuela debe enseñar –desde la educación inicial y hasta la finalización de la educación obligatoria– en el marco de situaciones de habla, escucha, lectura y escritura, contextualizadas y con sentido.

Lograr que los estudiantes lean con diversos propósitos, escuchen y realicen presentaciones orales, participen en conversaciones, discusiones y debates; escriban textos del ámbito personal, familiar, social, académico, es darles las oportunidades necesarias para que –desde los primeros años de la escolaridad– se desempeñen como lectores, interlocutores, escritores, y que sea en esa misma práctica –participativa, sostenida con frecuencia y asiduidad en la escuela y en las aulas, y sobre la cual se reflexiona permanentemente– donde la capacidad se vaya desarrollando y favoreciendo.

Por otra parte, no podemos soslayar que las nuevas tecnologías exigen de sus usuarios el dominio de muy diversas –y renovadas– estrategias de lectura y escritura y, sobre todo, flexibilidad para adaptarse a los nuevos medios. En la red se navega y se obtienen buenos resultados si se conocen los objetivos de la búsqueda, pero es muy fácil perder el rumbo y quedarse flotando sin llegar a ningún sitio concreto. Se hace necesario conocer instrumentos de búsqueda y tener capacidad de decisión para elegir entre la multiplicidad de ofertas que aparecen en la red. Es necesario tener –también– conocimientos para desentrañar la ideología que subyace en cada texto que circula. Los nuevos lenguajes por los que transitan nuestros estudiantes, lejos de divorciarse del conocimiento y manejo de la lengua estándar, la necesitan como soporte primario en el amplio contexto plurilingüístico y multicultural del mundo actual. Lo cierto es que "la escuela debe abordar como objeto de enseñanza las estrategias de lectura y escritura mediadas por TIC" (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014b, p. 5).

Aprender a abordar y resolver situaciones problemáticas

Así como la escuela tiene la obligación de ejercitar la capacidad de "tomar la palabra", también tiene que ocuparse de la capacidad de resolver situaciones problemáticas. Esta puede desarrollarse poniendo a los estudiantes –en los más variados campos de conocimiento y espacios curriculares– ante diversas oportunidades para ejercerla. La actitud de los niños, de los jóvenes y de los adultos irá variando ante las distintas situaciones para las que no poseen solución aprendida, pero sí métodos para enfrentarlas. De este modo, avanzarán en el desarrollo de la capacidad y lograrán la resolución autónoma de problemas de

diferente índole, que puedan presentarse en su contexto social y cultural. Pero siempre habrá que tener en cuenta que se trata de un camino a ser recorrido y no de un punto de llegada. Llamamos *problema* a toda situación nueva o sorprendente que una persona o grupo desea modificar y

de la que se conoce el punto de partida y a dónde se quiere llegar, pero se desconoce un procedimiento directo para lograrlo (Pozo y otros, 1995). A partir de esta conceptualización, es posible plantear algunas recomendaciones:
 –Es necesario distinguir *ejercicios* de *problemas*.

Los ejercicios	Los problemas
Ponen en práctica determinadas rutinas con el fin de entrenar a los estudiantes en su aplicación.	Promueven una actitud más creativa .
Implican repetición .	Implican cambio y promueven una actitud activa de los estudiantes frente al aprendizaje.
Apuntan al aprendizaje de destrezas que se aplicarán luego a situaciones idénticas o muy similares a las que se utilizaron durante el entrenamiento.	Apuntan al desarrollo de capacidades , o de una habilidad compleja cuyo campo de acción se pretende que sea tan amplio como resulte posible.

Fuente: Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2014b, p. 6).

–Es fundamental proporcionar problemas con consignas claras, problemas basados en contextos reales o inventados, problemas que requieren mayor o menor intervención del docente, todos pueden aportar al desarrollo de la capacidad de los estudiantes en la medida en que sean comprendidos claramente, los desafíen, los involucren actitudinalmente hasta lograr que se apropien del problema. Cuando al estudiante se le presentan estos desafíos, variando aspectos relevantes, con cambios estimulantes, sorprendentes y en parte impredecibles, que implican una práctica reflexiva y requieren que tenga que planificar, seleccionar y pensar sobre su propia actividad de aprendizaje, se habitúan a enfrentar ciertas tareas de un modo estratégico. Un buen problema debe desafiar al estudiante, pero dar la impresión de que la solución es alcanzable. No solamente debe ser comprendido, sino que también debe parecer solucionable en principio. Asimismo es necesario acordar un plan de incorporación gradual y progresiva de actividades problemáticas dentro de la planificación, de modo que el esfuerzo no sea inabordable.

–Una tarea decisiva será la selección y priorización de los contenidos que merecen ser trabajados en profundidad en cada campo de conocimiento o espacio curricular, y centrar en ellos las actividades de resolución de problemas. El tiempo dedicado –aunque sea mucho– no debe pensarse como “tiempo perdido”, sino como tiempo invertido en lograr aprendizajes de distinto orden. Es imprescindible tener claro que no todos los contenidos del currículum pueden trabajarse por resolución de problemas, ni todos con la misma profundidad.

–Para que todos los estudiantes puedan avanzar, a su ritmo, y aprender es importante disponer de actividades complementarias, pequeñas complicaciones o derivaciones del mismo problema, del tipo de “*qué pasaría si...*”, para quienes resuelvan más rápidamente los desafíos. Y

recordar que no siempre es estrictamente necesario que todos los grupos terminen de resolver el problema en forma completa. En muchos casos, el problema planteado puede tener por finalidad que los estudiantes se involucren activamente con los conceptos y aun cuando no hayan sido capaces de sortear los obstáculos impuestos, tuvieron algún tiempo de reflexionar al escuchar los modos en que otros compañeros lo solucionaron, presumiblemente de forma variada, y eso los va preparando para afrontar otras situaciones de resolución de problemas. La intervención del docente es imprescindible en los procesos de desarrollo de esta capacidad; por ejemplo, brindando pequeñas ayudas selectivas a los distintos grupos –del tipo “*y qué tal si exploran esta idea...*”–, en función de detectar qué es lo que los está “trabando”.

El docente, en síntesis, deberá poner en juego –en todo momento– la experiencia y creatividad para tomar conciencia de los obstáculos y anticipar estrategias que permitan desarrollar en sus clases las mejores propuestas de enseñanza. Su actuación facilitará, o no, que los estudiantes avancen progresivamente en el logro de la autonomía necesaria para el desarrollo de la capacidad de abordaje y resolución de situaciones problemáticas.

Desarrollar el pensamiento crítico y creativo

Convivimos en una sociedad mediática, en la que los ciudadanos tienden más a ser espectadores que actores. Información de distinta naturaleza se consume, muchas veces, de manera irreflexiva. En este marco, es clave que la escuela asuma decididamente la tarea de fortalecer las posibilidades de discriminar, pensar y actuar; de ir más allá de la aceptación pasiva de lo que se lee o escucha, y acostumbrará a los estudiantes a cuestionar y proponer.

Estos propósitos implican la formación de los estudiantes como sujetos críticos y creativos, capaces de situarse en el mundo y de analizarlo, poniendo en práctica nuevas ideas orientadas a crear un nuevo orden social.

El pensamiento crítico y creativo es una capacidad que se encuentra presente potencialmente en todos los estudiantes, que necesita ayuda para convertirse en acto, ya que no se activa espontáneamente por sí misma. Su promoción requiere de una tarea ardua por parte de la escuela y de los docentes, pues implica replantearse el modo de transmitir conocimientos, de presentar los problemas, de dar acceso a las fuentes de información y opinión, de ofrecer espacios para la pregunta y el diálogo, de propiciar el pensamiento en voz alta y la producción escrita. Por ello, es fundamental el abandono de ciertas prácticas tradicionales en las que el docente ejerce el control, no solo sobre los tiempos y sobre los contenidos a desarrollar, sino también sobre la palabra de los estudiantes, práctica que lleva, en ocasiones, a generar en ellos cierta capacidad muy lejana de la del pensamiento crítico: la capacidad de decir lo que se supone que el docente espera que se diga. Para ello, se necesitará apertura ante la palabra de los estudiantes, disposición y estrategias para ayudarlos a problematizar y cuestionar lo establecido y explorar nuevas alternativas, flexibilidad ante sus propuestas.

Es importante, entonces, tener en cuenta algunas estrategias y modos de intervención que contribuyen a que los procesos de adquisición y desarrollo de esta capacidad acontezcan efectivamente en las aulas:

–Plantear instancias institucionales de reunión en las que los docentes puedan discutir en torno a los siguientes interrogantes: ¿conocemos a nuestros estudiantes como para advertir sus potencialidades en relación con las habilidades propias del pensamiento crítico y creativo?, ¿promovemos los cuestionamientos?, ¿aceptamos las propuestas de los estudiantes?, ¿compartimos entre docentes experiencias que aportaron al fortalecimiento del pensamiento crítico y creativo?, entre otros.

–Brindar oportunidades para que los estudiantes elijan actividades –dentro de las opciones que les ofrecemos– y también para que imaginen lo que quieren hacer, para jugar con sus ideas, compartirlas y reflexionar con otros sobre ellas.

–Crear situaciones de aprendizaje que activen la necesidad de encontrar respuestas y que no demanden soluciones únicas o estereotipadas.

–Generar un clima de trabajo saludable, con relaciones interpersonales armoniosas, que promuevan la espontaneidad, el pensamiento divergente y la originalidad.

–Promover actividades motivadoras que contribuyan a expresar la propia individualidad, a salirse de la homogeneidad y las rutinas, a inventar y a crear. Aquí pueden incluirse actividades destinadas a la apropiación de *estrategias organizativas* (establecer prioridades, programar el tiempo, disponer de recursos, entre otras) y de *estrategias sociales* (entre ellas: evitar conflictos interpersonales, cooperar y obtener cooperación, motivar a otros).

Trabajar colaborativamente

Hoy, más que nunca, educar significa contribuir a la construcción de un *mundo para todos*. Para ello, la escuela ha de ofrecer experiencias a los estudiantes en las que el aprender a ser, a saber y a hacer se plantee como una empresa colectiva, basada en el *saber convivir*. Aprender a trabajar colaborativamente significa aprender a interactuar con el otro, valorando sus ideas sin desestimar las propias, planteando objetivos en conjunto y apreciando los resultados del trabajo logrado. En la escuela, los estudiantes pueden desarrollar capacidades para establecer relaciones humanas con otros, para integrarse en distintos grupos, crear alianzas y participar en diferentes tipos de instituciones. Pero esta formación no se produce de manera espontánea ni casual, sino que requiere de una acción de enseñanza sistemática y planificada. El desarrollo de esta capacidad no es una meta que se alcanzará a partir de la

¡Sumate a la comunidad Noveduc!

Para conocer eventos, lanzamientos
y participar de convocatorias:
¡seguinos en las redes sociales!



Y como siempre en **noveduc.com**

N
noveduc

Ediciones **NOVEDADES
EDUCATIVAS**

exposición oral de un docente, o de la lectura de un texto. Los estudiantes podrán relacionarse y trabajar con otros en tanto y en cuanto se generen propuestas de aprendizaje que los coloquen en situaciones auténticas de interacción y trabajo con otros. Por ejemplo, actividades tendientes a promover el respeto a la diferencia, la participación en propuestas colectivas que procuren el bien común y la aceptación del otro en igualdad de condiciones, ya que el trabajo compartido es apropiado para la incorporación de "diferentes voces" en la construcción de conceptos. Asimismo situaciones que introduzcan cambios en los roles tradicionales que suelen adoptar estudiantes y docentes en las interacciones relacionadas con el aprendizaje.

Es fundamental explicar a los estudiantes los motivos de los trabajos colaborativos, los objetivos que se persiguen, los roles que asumirán en ese proceso, los posibles obstáculos que surgirán. Propiciar, además, la reflexión sobre lo que el grupo hace, sobre los logros individuales y grupales, sobre lo que cada uno esperaba y sobre lo que está o no aconteciendo. Cabe al docente decidir acerca de la conveniencia o no de intervenir en la conformación de los grupos, a partir del conocimiento de sus estudiantes. Es necesario recordar que cuando los estudiantes se agrupan libremente, tienden a construir estereotipos de

interacción, por lo que suele ser recomendable combinar diferentes formas de agrupamiento a lo largo del tiempo. En todos los casos, es importante que el docente genere en los estudiantes la necesidad de responsabilizarse por sus afirmaciones y por sus aprendizajes, y los aliente a realizar un esfuerzo especial por intentar comprender y valorar las ideas de los otros.

EL DESAFÍO QUEDA PLANTEADO

Corresponde a cada enseñante apuntar a la mejora, en contexto, de los aprendizajes, haciendo hincapié en el desarrollo de las capacidades fundamentales, una tarea que no puede realizarse en solitario, sino que requiere de acuerdos y trabajo conjunto de los colectivos institucionales. Asumir el desafío supondrá un cambio en su cultura pedagógica y en la de la escuela. Focalizar la enseñanza en el desarrollo y fortalecimiento de estas capacidades requiere de estrategias de enseñanza que sean convergentes y sostenidas a lo largo del tiempo, que generen nexos y conexiones entre los distintos campos del saber. Por eso, orientar la acción de enseñanza hacia el desarrollo y adquisición de capacidades implica convertir a la escuela y al aula en verdaderas comunidades de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Argentina, Ministerio de Educación (2010). *El desarrollo de capacidades en la escuela secundaria. Un marco teórico*. Buenos Aires: Ministerio de Educación-UNICEF-OEI-Asociación Civil Educación para todos. Recuperado el 22 de marzo de 2016, de <http://goo.gl/lpoCDu>
- Coll, C. (2006). "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículum de la educación básica". En *Transatlántica de Educación*, 1 (1). México: Santillana, pp. 69-78.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). "La vigencia del debate curricular". En *PREALC. El currículo a debate*, 3. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, pp. 6-28.
- Ferreira, H., Peretti, G. y Vidales, S. (2012). "Hacia un proyecto curricular y pedagógico centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades". En Ferreira, H. y Vidales, S. (comps).

Educación secundaria. Diálogos desde los saberes y experiencias para (re) construir sentidos. Córdoba, Argentina: Comunicarte.

- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014a). "Conceptos clave". En *Serie Mejora en los Aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales*. Fascículo 1. Córdoba, Argentina. Colección Prioridades Pedagógicas. Recuperado el 22 de marzo de 2016, de <http://goo.gl/rqlcPS>
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014b). "Estrategias de enseñanza e intervención". En *Serie Mejora en los Aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fun-*

damentales. Fascículo 2. Córdoba, Argentina. Colección Prioridades Pedagógicas. Recuperado el 22 de marzo de 2016, de <http://goo.gl/fr1He4>

- Pozo, J. I. y otros (1994). *La solución de problemas*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- UNESCO (2007). *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. Recuperado el 20 de marzo de 2014, de <http://goo.gl/dlqhWK>

NOTA

El autor agradece la colaboración de Silvia Vidales y Marta Pasut en la preparación del presente artículo.