



# MEJORA EN LOS APRENDIZAJES DE LENGUA, MATEMÁTICA Y CIENCIAS

---

## Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales

# 2

## Estrategias de enseñanza e intervención

## Retomando la comunicación...

En esta segunda Cartilla de la serie *La Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades*, la invitación es a centrar la atención en algunas recomendaciones - de carácter general- referidas a estrategias de enseñanza e intervención que permitan planificar, a través del trabajo conjunto del colectivo escolar, los lineamientos del proyecto pedagógico centrado en el desarrollo de capacidades. Se trata, por supuesto, de grandes líneas de orientación que deberán ser resignificadas y enriquecidas en cada institución educativa.

Al igual que en todos los demás materiales de apoyo de esta serie –destinados a los distintos Niveles y Modalidades- **corresponderá a cada escuela decidir qué procesos situados y adecuaciones debe promover en función de su proyecto, los sujetos y los contextos.**

El propósito es que estas recomendaciones contribuyan a hacer posible la intencionalidad que expresáramos en la Cartilla 1: construir y sostener –entre todos- escenarios educativos que garanticen igualdad de oportunidades al permitir que todos y cada uno de los estudiantes - en función de sus potencialidades, estilos y ritmos de aprendizaje – puedan alcanzar, en contexto, las metas previstas para todos. Porque ***todos son capaces, todos pueden aprender.***



## Oralidad, lectura y escritura

### en las clases de Lengua y Literatura, Matemática y Ciencias

Exponer a los estudiantes a situaciones en las cuales tengan que describir, narrar, explicar, opinar, o comprender un texto que leen o escuchan, no es lo mismo que **ocuparse de enseñarles cómo hacerlo**. La escuela **debe enseñar** a los estudiantes a pedir y dar información, a solicitar aclaraciones, a explicar su punto de vista, a comprender consignas, a realizar exposiciones orales... En síntesis, **hacer hacer no es sinónimo de estar enseñando a saber hacer** (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2009 a). Por otra parte, no cabe dar por sentado que porque un estudiante pueda decodificar “lo que dice un texto” eso significa que está en condiciones de interpretarlo. Ayudarlo a apropiarse de los procedimientos necesarios para hacerlo es uno de los modos de *enseñar a leer*.

La enseñanza sistemática es fundamental para dar igualdad de oportunidades a los estudiantes. Por eso, es importante que tengamos en cuenta algunas estrategias y modos de intervención que contribuyen a que los procesos de desarrollo de esta capacidad efectivamente acontezcan en las aulas.

**1** En tanto la **lectura** es una práctica social, su aprendizaje está directamente influido por las **oportunidades** que se les ofrezcan a los estudiantes de tener contacto con materiales de lectura, observar a adultos leyendo con diferentes propósitos, explorar libros, frecuentar espacios por donde “circular” los libros y los lectores (bibliotecas, librerías, ferias y exposiciones...), ser receptores de lecturas en voz alta, conversar sobre lo leído, acceder a los nuevos textos y modos de lectura que propician las TIC... Todas estas prácticas contribuyen, sin duda, a ampliar los conocimientos acerca de la lectura, de los textos y de los quehaceres propios de un lector; conocimientos que influyen decisivamente en la actividad de comprensión, generando disposiciones favorables y permitiendo una más productiva interacción con los textos.

**2** La enseñanza de un determinado contenido incluye enseñar a leer los diversos textos que se ofrecen para abordar ese contenido. Por eso, es necesario que cada docente:

- Elija reflexivamente los textos que va a proponerles a los estudiantes. Para eso, deberá detenerse a valorar la perti-

Esto no quiere decir que siempre debemos seleccionar textos simples, que no ofrezcan dificultad; por el contrario, es fundamental que los estudiantes aprendan a leer “textos difíciles”, pero en estos casos, tendremos que acompañar fuertemente el proceso, asistir a los estudiantes en sus dificultades, leer para ellos en voz alta, aportar explicaciones, enseñarles a descubrir los obstáculos y a superarlos.



nencia, las características y la complejidad de esos materiales de lectura.

- Lea *con* los estudiantes y *para* ellos mostrando (modelizando) algunas estrategias necesarias: lectura de epígrafes, búsqueda de palabras clave, práctica de diversas formas de “decir de otra manera” el contenido del texto, incorporación de notas de lector (comentarios al margen), entre otras.
- Realice seguimiento y registre las estrategias que los estudiantes van aprendiendo a desplegar y también aquellas en las que hay dificultad. Del mismo modo, será necesario que evalúe si las estrategias de enseñanza han sido las más adecuadas.

## En síntesis

Enseñar a *leer para aprender* requiere un plan de trabajo permanente y sistemático. Las situaciones deben ser frecuentes, con propósitos claros. El seguimiento es fundamental para permitir que los estudiantes avancen en sus aprendizajes.

Por ello, es importante que los equipos directivos y docentes definan **metas de lectura situadas**, que podrán contemplar, entre otras, las siguientes cuestiones:

- Los **textos que se leerán** (soportes, género, complejidad, cantidad).

- Los **propósitos de lectura**.

- La **secuencia de situaciones de lectura** que se desarrollarán, variando las ocasiones en las que los estudiantes escucharán leer al docente, leerán asistidos por el maestro/profesor, leerán con otros, leerán por sí mismos...

- 3 Es importante **considerar el uso de diversidad de textos** para que los estudiantes puedan elaborar una mirada amplia y crítica de una situación determinada, brindándoles posibilidades de confrontación y complementariedad de distintas versiones sobre una misma cuestión y de fuentes documentales variadas. Es de mucho valor **tener presente el por qué, para qué se lee y qué se espera que aporte la lectura**.

4

- 4 Es necesario **planificar diversidad de situaciones didácticas que permitan a los estudiantes**:

- Comprender diferentes **lenguajes verbales y no verbales**; interpretar e integrar los sentidos que ellos producen.



- Usar los **componentes paratextuales** (titulares, copetes, índices, imágenes, gráficos, etc.) como indicadores importantes en el proceso de comprensión, como “pistas” que guían la cons-

trucción de significado.

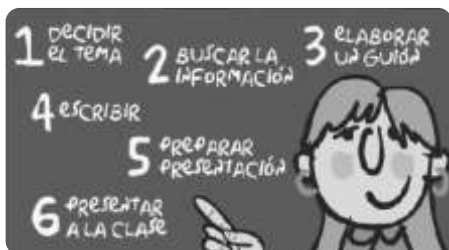
- Disponer del **conocimiento acerca de la estructura organizativa de los textos y de algunos de sus rasgos como herramienta para el procesamiento de la información**, esto es, valerse de esos conocimientos como medio de acceso al contenido del texto.
- Advertir que **los diferentes enunciados que conforman un texto** no se encuentran meramente acumulados, yuxtapuestos, sino que se interrelacionan, estableciendo entre sí vínculos de diferente naturaleza: de causalidad, temporalidad, finalidad, oposición, etc.
- Identificar los vacíos de información que el texto deja y **realizar las inferencias** que le permitan reponer esa información.
- Identificar y/o inferir la **intencionalidad comunicativa** (aprendizaje que la escuela debe propiciar, sobre todo en pos del objetivo de formar lectores críticos).

Aprender *cuáles son las partes de un texto o cuáles son sus recursos* no es garantía de poder utilizar ese conocimiento para leer “mejor” ese tipo de texto. Claro que no debemos esperar que sean los estudiantes los que hagan la conexión entre *saber* y *saber hacer*. Cuando enseñamos, tenemos que abordar estas dos dimensiones en simultáneo.

- 5** La enseñanza de la escritura no consiste en **dar consignas de escritura** sobre las que luego se corrige sólo en superficie, sino de fomentar de manera asidua una práctica que involucra la producción como un proceso de **escritura, reflexión y reescritura**.

Proponer **situaciones de escritura de textos del ámbito personal, familiar, social, académico** (avisos, invitaciones, carteles, agendas, afiches, notas de enciclopedia, informes, etc.) es generar oportunidades para que –desde los primeros años de la escolaridad- los estudiantes se desempeñen no como “practicadores” de escritura, sino como **escritores en formación**.

- 6** Es importante recordar que la oralidad no se restringe al género conversacional, sino que, en la escuela y en la sociedad, existen textos orales formales de uso frecuente como el discurso del maestro o profesor, una exposición oral frente al docente y los compañeros, una conferencia, un debate televisivo o radiofónico, una encuesta en la calle, una entrevista a personajes famosos en los medios de comunicación, entre otros. Por ello, el **abordaje sistemático de los géneros orales adquiere relevancia escolar y social**.



- Es necesario **trabajar en clase con tipos de comunicaciones orales más formales**, tales como las pertenecientes al ámbito social o académico –por ejemplo, exposiciones, discusiones, debates-, las que se realizan a través de tecnologías – entre

otras, conversaciones telefónicas, guiones radiales o televisivos, videoconferencias; o las que son propias de las situaciones puramente académicas -por ejemplo, entrevistas, exámenes orales, exposiciones-.

- Por otra parte, es necesario **ampliar las condiciones expresivas del estudiante**, del mismo modo que se amplía su conocimiento del contexto o su preparación en otros aspectos. **Comprender y producir textos orales y saber intervenir en los intercambios orales de la clase es fundamental para poder obtener los beneficios que ofrece**

También la escucha debe ser “educada” en un doble sentido: en el fortalecimiento de los procedimientos lingüístico-cognitivos que implica y en la consolidación de los hábitos, actitudes y disposiciones que supone: el respeto por los turnos de palabra, la atención respetuosa, la no monopolización de la palabra, el respeto por la diversidad lingüística, la actitud colaborativa...

**la escolaridad**; la expresión oral es indispensable para que niños, jóvenes y adultos se fortalezcan en el uso de la palabra y para el desarrollo de los otros aprendizajes escolares.

- 7** Las TIC exigen del usuario un amplio dominio de las estrategias de lectura y escritura y, sobre todo, flexibilidad para adaptarse a los nuevos medios. Los nuevos lenguajes por los que transitan nuestros estudiantes, lejos de divorciarse del conocimiento de la palabra, la necesitan como soporte primario en el contexto multilingüístico del mundo actual, de allí que la escuela deba **abordar como objeto de enseñanza las estrategias de lectura y escritura mediadas por TIC**.

## Abordaje y resolución de situaciones problemáticas en las clases de Lengua y Literatura, Matemática y Ciencias

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 lograrlo (Pozo y otros, 1995).



A partir de esta conceptualización, es posible plantear las primeras recomendaciones: **8**

### 8 Es necesario distinguir ejercicios de problemas.

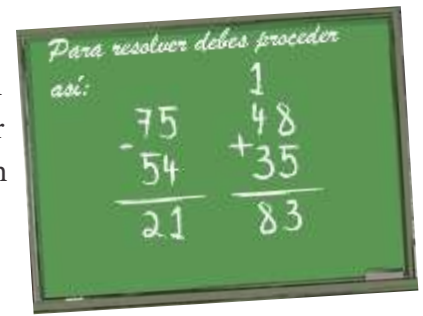
LOS EJERCICIOS	LOS PROBLEMAS
Tienen por función la puesta en práctica de determinadas <b>rutinas</b> con el fin de entrenar a los estudiantes en su aplicación.	Promueven una <b>actitud más creativa</b> .
Implican <b>repetición</b> .	Implican <b>cambio</b> y promueven una <b>actitud activa</b> de los estudiantes frente al aprendizaje.
Se orientan al <b>aprendizaje de técnicas</b> , con lo cual no implican ningún desafío, puesto que, de antemano, se conoce el procedimiento exacto de resolución.	Implican un <b>desafío</b> , ya que dan lugar a la producción de variados procedimientos y a la reflexión sobre lo realizado.
Los buenos ejercicios tienen por finalidad el <b>aprendizaje de destrezas</b> que se aplicarán luego a <b>situaciones idénticas o muy similares</b> a las que se utilizaron durante el entrenamiento.	Los buenos problemas tienen por finalidad el <b>desarrollo de capacidades</b> , o de una habilidad compleja cuyo <b>campo de acción</b> se pretende que sea tan <b>amplio</b> como resulte posible.

Veamos algunos **ejemplos** que nos permitirán clarificar estas diferencias:



## En MATEMÁTICA:

Éste es un ejemplo de ejercicio, puesto que se prioriza el uso de algoritmos fijos y tener “éxito” implica dominar estas técnicas que se aprendieron de memoria y sin sentido.



Los chicos de tercer grado de la escuela Pueyrredón tienen que decidir cuál de los tres diseños de estampa con nombre de la escuela será el que van a usar en la remera que los distinga como estudiantes de esa institución.



Luego de la votación, se registran los votos en una tabla:

ESTAMPA	CANTIDAD DE VOTOS	TOTAL
	XXXXXXXX XXXXX XXXXX	14
	XXXXXXXX XXXXXX XX	12
	XXXXXXXX	8

¿Cuál fue la estampa más votada? ¿Cuántos votos obtuvo? ¿Cuántos chicos votaron en total? ¿Cuál salió en segundo lugar? ¿Qué diferencia de votos hay entre el que ganó y el que salió en tercer lugar?

Éste es un ejemplo de problema: implica desafío, da lugar a variados procedimientos de resolución.

## En CIENCIAS:

SITUACIONES PROBLEMÁTICAS	EJERCICIOS
En el jardín estamos jugando con burbujas. ¿Cómo podemos hacer burbujas grandes y de colores?	Practicemos hacer burbujas con agua y jabón.
El centro de estudiantes necesita planificar acciones que permitan terminar con un basural que existe en un terreno baldío aledaño a la escuela. ¿Qué ideas les podemos acercar?	
¿Cómo podemos producir menos desechos orgánicos en nuestros hogares?	Comparar el tipo de residuos de tu casa con los de un vecino un fin de semana.
Juan, un alumno de quinto grado de la escuela necesita cruzar la Avenida Colón todos los días. ¿Pasa o espera frente a una moto que se acerca velozmente?	Calcular cuándo tiempo tarda en cruzar la bocacalle de 12 m un vehículo que se desplaza a 40 km /h.
El aislamiento térmico actualmente es un factor esencial en el confort de una casa para el ahorro energético. ¿Qué factores y materiales permiten optimizarlo?	Responde: ¿cuáles de los materiales usados para la construcción son aislantes térmicos?
Diseñar la estructura de una casa que sea fácilmente calefaccionable en zona fría.	
En un planeta, unos astronautas encontraron un objeto desconocido. ¿Cómo podrían averiguar si se trata de un ser vivo?	Responde: ¿qué característica distinguen a un ser vivo?
A un voluntario en un hospital de la selva chaqueña se le acabó el suero y hay muchos niños deshidratados. ¿Cómo puede preparar suero para administrárselo?	Preparar una solución 1 Molar de Cloruro de sodio.
En una fiesta, dos amigos de cuarto año tomaron bebidas alcohólicas; uno de ellos, fernet con cola y el otro, cerveza. A la salida, se preguntaron cuál de los dos convenía que manejara el automóvil para	¿Cuánto contenido alcohólico tiene una cerveza de medio litro?

**PARA TENER EN CUENTA**  
*Todo problema es un problema para alguien,  
 y en la escuela se vuelve esencial que sea  
 un problema para el estudiante.*



**9** Los problemas pueden tener consignas más o menos abiertas, estar basados en contextos reales o ser “problemas inventados”; pueden requerir mayor o menor intervención del docente... todos pueden aportar al desarrollo de la capacidad de los estudiantes en la medida en que resulten claramente comprensibles para ellos, los desafíen, los involucren actitudinalmente consiguiendo que se apropien del problema. Cuando al estudiante se le presentan tareas que tienden a desafiarlo, variando aspectos relevantes, con cambios estimulantes, sorprendentes y en parte impredecibles, tareas que implican una práctica reflexiva y requieren que tenga que planificar, seleccionar y pensar sobre su propia actividad de aprendizaje, se van habituando a enfrentar ciertas tareas de un modo estratégico.

**10** Un buen problema debe desafiar al estudiante, pero dar la impresión de que la solución es alcanzable. No solamente debe comprenderse, sino que debe parecer solucionable en principio.

**Una  
pregunta  
clave**

¿Cómo abordar en la escuela la enseñanza de los contenidos de Lengua y Literatura, Matemática y Ciencias en relación con la adquisición y desarrollo de la capacidad de abordar y resolver situaciones problemáticas?

**Consideremos algunas otras recomendaciones:**

**11** Es necesario acordar, en el colectivo docente de la escuela, un **plan de incorporación gradual y progresiva de actividades problemáticas dentro de la planificación**, de modo que el esfuerzo no sea inabordable.

**12** Es fundamental **seleccionar y priorizar** aquellos contenidos que merecen ser trabajados en profundidad en cada campo de conocimiento o espacio curricular determinado y centrar en ellos las actividades de resolución de problemas. El tiempo dedicado no debe pensarse como tiempo perdido, sino como tiempo invertido en lograr aprendizajes de distinto orden. No todos los temas del currículum pueden trabajarse por resolución de problemas, ni todos con la misma profundidad.

En todos los casos, será fundamental que, para las situaciones que se propongan, se aprovechen al máximo las potencialidades de las TIC.

**13** Las consignas del problema deben plantear algún tipo de desafío que involucre justamente aquellas cuestiones que un docente quiere que sean motivo de reflexión. Los problemas no deberían ser tan abiertos que paralicen u obstaculicen el aprendizaje buscado.

- 14** El **trabajo de abordaje y resolución de situaciones problemáticas** puede combinarse con otros modos de acercamiento al contenido que se está desarrollando. Es posible, entonces, que se plantee un trabajo de este tipo y luego el docente lea con los estudiantes un texto específico sobre el tema y se lo compare con las conclusiones que ellos creyeron obtener, para poder discutir las diferencias y sus causas.

Cierto es que cuando se trabaja durante las clases en resolución de situaciones problemáticas, el docente puede sentirse incómodo ante el hecho de que algunos estudiantes o grupos encuentren rápidamente alguna solución, mientras que otros puedan necesitar mucho más tiempo. **¿Qué podemos hacer en estos casos?**

- 15** Disponer de **actividades complementarias**, pequeñas complicaciones o derivaciones del mismo problema, del tipo de “*qué pasaría si...*”, que puedan ser dadas como consignas a los grupos que terminan rápidamente el trabajo y que no necesariamente se exija que los demás lleven a cabo.

- 16** **Brindar pequeñas ayudas selectivas a los distintos grupos** en función de detectar qué es lo que los está “trabando”, del tipo: “*y qué tal si exploran esta idea...*”.

- 17** Pensar 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; de esta manera, se les está proporcionando una ayuda que puede ser útil para pensar alternativas frente a una futura actividad de resolución de problemas.

Cada docente deberá poner en juego toda su experiencia y creatividad para tomar conciencia de los obstáculos que se le presenten y anticipar estrategias que le permitan desarrollar en sus clases las mejores propuestas de enseñanza. La actuación del docente 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.



## Desarrollo del pensamiento crítico y creativo en las clases de Lengua y Literatura, Matemática y Ciencias

Es conveniente recordar que el pensamiento crítico y creativo es una capacidad que se encuentra presente potencialmente en todos los estudiantes, que necesita ayuda para convertirse en acto y llegar a emplearse efectivamente. Bajo esta mirada, la promoción de esta capacidad requiere de una tarea intensa para la escuela y 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 pensar 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 sólo 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.

- 18 El desarrollo del pensamiento crítico y creativo en la escuela requiere, de parte de los docentes, **apertura** ante la palabra de los estudiantes, **capacidad para ayudar, problematizar y cuestionar** lo establecido y explorar nuevas alternativas, **flexibilidad** ante las propuestas de los estudiantes.
- 19 Puede resultar interesante proponer, desde la gestión escolar, **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.
- 20 Si pretendemos –especialmente en Lengua y Literatura, Matemática y Ciencias- ofrecer a niños, jóvenes y adultos experiencias de aprendizaje valiosas para el desarrollo de esta capacidad, en nuestras planificaciones tendremos que prever:
  - **Oportunidades** para que elijan actividades, haciendo elecciones apropiadas dentro de un amplio espectro de opciones que debiéramos ofrecerles, y también oportunidades para que imaginen lo que quieren hacer, para jugar con sus ideas,





compartirlas y reflexionar con otros sobre ellas.

- **Situaciones de aprendizaje** que susciten la necesidad de encontrar respuestas y que no demanden soluciones únicas o estereotipadas.
- **Estrategias** para generar un clima de trabajo saludable, con relaciones interpersonales armoniosas, que promuevan la espontaneidad, el pensamiento divergente y la originalidad.
- **Actividades** que los motiven a expresar su propia individualidad, a salirse de la homogeneidad y las rutinas, a inventar y crear. También favorecen el desarrollo de esta capacidad las actividades destinadas a la apropiación de *estrategias organizativas* (establecer prioridades, programar el tiempo, disponer de recursos, entre otras) etc. y de *estrategias sociales* (entre ellas: evitar conflictos interpersonales, cooperar y obtener cooperación, motivar a otros).

## Trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar en las clases de Lengua y Literatura, Matemática y Ciencias



En su paso por la escuela, desde los primeros años, los estudiantes pueden desarrollar capacidades para establecer relaciones humanas con otros, para integrarse en distintos grupos, establecer 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. Por eso:

- 21 En las propuestas educativas es necesario incluir **actividades tendientes a promover el respeto a la diferencia**, la participación en **propuestas colectivas** que procuren el bien común - aunque no siempre satisfagan el interés particular- y la **aceptación del otro en igualdad de condiciones**, entre otras.
- 22 El trabajo compartido es apropiado para la **incorporación de “diferentes voces” en la construcción de conceptos**, de un modo cualitativamente diferente del que se logra si los estudiantes sólo reciben información de una sola voz (generalmente, la del maestro o profesor).
- 23 Uno de los grandes desafíos del docente es generar en los estudiantes la **necesidad de responsabilizarse por sus afirmaciones y por sus aprendizajes**, y alentarlos a realizar un esfuerzo especial por intentar comprender y valorar las ideas de los otros.
- 24 Una buena decisión es plantear **situaciones que introduzcan cambios en los roles tradicionales que suelen adoptar estudiantes y docentes** en las interacciones relacionadas con el aprendizaje.
- 25 Cuando se proponga a los estudiantes un **trabajo colaborativo**, es fundamental explicarles los motivos de la propuesta, los objetivos que se persiguen, los roles que asumirán en ese proceso, los posibles obstáculos que surgirán. A lo largo del proceso, habrá que propiciar la reflexión sobre lo que el grupo está haciendo, sobre los logros que se están obteniendo individual y grupalmente, sobre lo que cada uno

En situaciones como ésta no estamos limitándonos a proponerles a los estudiantes que trabajen colaborativamente; estamos ayudándolos a comprender las posibilidades, las ventajas y las dificultades de aprender en interacción con otros.

esperaba y sobre lo que está o no aconteciendo.

**26** Cabe tener presente que las TIC ofrecen numerosos espacios de intercambio y producción colaborativa que permitirán que el *trabajo con otros* pueda expandirse hacia otras geografías y culturas.

**27** A partir del conocimiento de sus estudiantes, el docente tomará decisiones acerca de la **conveniencia o no de intervenir en la conformación de los grupos**, teniendo en cuenta 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. La explicitación del por qué de las decisiones que toma mostrará a los estudiantes el carácter educativo de las mismas.

El desarrollo de esta capacidad no es una meta que se alcanzará a partir de la 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.

### Entonces, estamos ante un desafío...

Focalizar la enseñanza en el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades fundamentales requiere de estrategias de enseñanza 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 supone 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 20 de marzo de 2014, de [http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno\\_1.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_1.pdf)
- Ferreya, H., Peretti, G. y Vidales, S. (2012). Hacia un proyecto curricular y pedagógico centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades. En Ferreyra, 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 (2003). Competencias Educativas Prioritarias. En *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela*. Cuaderno 2. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2009 a). *El Desarrollo de Capacidades en Educación Obligatoria*. Documento base. Córdoba, Argentina [inédito].
- Gobierno de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2009 b). *Capacidad de Comprensión y producción de textos orales y escritos*. Córdoba, Argentina [inédito].
- Gobierno de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2009 c). *Capacidad de abordaje y resolución de problemas*. Córdoba, Argentina [inédito].
- Gobierno de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2009 d). *Capacidad de comprensión y explicación de la realidad social y natural, empleando conceptos, teorías y modelos*. Córdoba, Argentina [inédito].
- Gobierno de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2009 e). *Pensamiento crítico y creativo*. Córdoba, Argentina [inédito].
- Gobierno de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2009 f). *Trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar*. Córdoba, Argentina [inédito].
- 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://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>
- UNICEF (2006). *Desarrollo de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía*. Buenos Aires: Autor.



**Gobierno de Córdoba**

**Ministerio de Educación**

**Secretaría de Estado de Educación**

**Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa**

**Área de Políticas Pedagógicas y Curriculares**

**Desarrollo Curricular**

**Coordinación**

Horacio Ferreyra y Silvia Vidales

**Autores**

Horacio Ferreyra, Silvia Vidales y Gabriela Peretti

**Asesoramiento pedagógico**

Equipos técnicos de *Educación en Matemáticas, Ciencias y Tecnología; Ciencias Sociales y Humanidades, Lenguajes y Comunicación y Transversales* -Área de Desarrollo Curricular-

**Lectura crítica**

Hugo Labate

**Diseño de tapa y diagramación**

Fabio Viale



## AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba

**Dr. José Manuel De la Sota**

Vicegobernador de la Provincia de Córdoba

**Cra. Alicia Mónica Pregno**

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba

**Prof. Walter Mario Grahovac**

Secretaria de Estado de Educación

**Prof. Delia María Provinciali**

Subsecretario de Estado de Promoción de

Igualdad y Calidad Educativa

**Dr. Horacio Ademar Ferreyra**

Directora General de Educación Inicial y Primaria

**Prof. Edith Galera Pizzo**

Director General de Educación Secundaria

**Prof. Juan José Giménez**

Director General de Educación Técnica y

Formación Profesional

**Ing. Domingo Aríngoli**

Director General de Educación Superior

**Mgter. Santiago Amadeo Lucero**

Director General de Institutos Privados de

Enseñanza

**Prof. Hugo Zanet**

Director General de Educación de Jóvenes y

Adultos

**Prof. Carlos Brene**

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Planeamiento, Información y

Evaluación Educativa

**Lic. Enzo Regali**

*Todos son capaces,  
todos pueden aprender*