

De aprendizajes, competencias y capacidades en la educación primaria. Desandando caminos para construir nuevos senderos...

HORACIO ADEMAR FERREYRA (Coord.)

SEBASTIÁN ARIEL ORREGO (Coord.)

GABRIELA CRISTINA PERETTI

MARTA FONTANA

MARTA PASUT

RAQUEL DEL CARMEN SEARA

SUSANA ESTER CAELLES ARÁN

MARÍA JACINTA EBERLE

MARTA JUDITH KOWADLO

SILVANA MARCELA BODOIRA

DIANA MARTA MILLEN

CHRISTIAN SEBASTIÁN SCHNEIDER

Equipo de Investigación – República Argentina
(Prov. de Córdoba, Entre Ríos y Buenos Aires)

Introducción

Hemos titulado este trabajo “De aprendizajes, competencias y capacidades. Desandando caminos para construir nuevos senderos”¹ porque desocultar lo oculto, poner a la luz lo que acontece en nuestras instituciones nos moviliza y compromete como educadores. Asumiendo una actitud positiva, queremos contribuir con la transformación de la escuela actual. Pensamos en una escuela que enseñe a pensar, a sentir, a actuar, y que contribuya a formar al ciudadano.

Una escuela genuina, que se configura sobre tres pilares: aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a emprender, aprendizajes necesarios e imprescindibles para el siglo XXI.

Partiremos de la descripción de la realidad para circunscribirnos luego a la situación escolar actual. Nos centraremos en la necesidad de enseñar predisposiciones para el pensamiento, a través del desarrollo de las competencias consideradas prioritarias.

¹ Este trabajo constituye una apretada síntesis del material presentado por los autores en el Concurso Anual que organiza la Asociación de Bancos de la República Argentina-2007.

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 47/3 – 25 de octubre de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



1. Los nuevos retos sociales del siglo XXI

La sociedad ha cambiado notablemente en estos últimos años en los más diversos aspectos: político, social, económico, tecnológico, cultural, religioso (Tedesco, 2000)... Nadie lo duda. Todos somos conscientes de la necesidad y la urgencia de dar la respuesta más eficaz a la preocupación que desde hace tanto nos ocupa: ¿cómo formar –en el siglo XXI– al ciudadano que pueda actuar de manera inteligente, creativa, sensible, responsable y autónoma en esta sociedad del conocimiento?

Desde distintos ámbitos, se espera de la educación una respuesta más urgente, sin postergar el cuestionamiento de sus fracasos y el análisis de sus logros. Esto provoca que ella se plantee constantemente cómo hacer para atender y superar los desajustes existentes.

Porque, a pesar de las dificultades por las que atravesamos, todos estamos persuadidos de que la educación es la clave para el desarrollo y la justicia social de la región, y apostamos a su mejoramiento (UNESCO, 2007).

Pensar, entonces, en un nuevo concepto de educación es clave para poder avanzar con éxito: pensar en una educación auténtica, entendiendo por ella la que, a partir de una buena enseñanza, promueva aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a emprender.

Aprender a aprender significa dotar a las personas de estrategias para incorporar conocimientos durante toda la vida y desarrollar su potencial de aprendizaje en la sociedad del conocimiento.

Aprender a convivir presupone enseñar a “vivir con”, desarrollando la comprensión y valoración del otro.

Aprender a emprender busca la formación de ciudadanos activos, a partir del desarrollo de actitudes proactivas, para transformar y enriquecer el contexto en beneficio de todos (Delors, 1994; Tedesco, 2000; Ferreira y Peretti, 2006; UNESCO, 2007).

El eje fundamental de este concepto de educación debe estar centrado en los aprendizajes de los alumnos, agudizando los sentidos en las necesidades y requerimientos de nuestra sociedad actual y futura, a partir de las cuales, pensar y trabajar arduamente para el desarrollo de las capacidades y competencias necesarias. Esto conlleva, entonces, acordar y determinar –de manera precisa– dichos aprendizajes y competencias que serán el norte orientador que permitirá la formación de personas íntegras, conscientes de sus potencialidades y de la realidad que las rodea (Villarini, 1995).

2. Escuela primaria... ¿qué escuela primaria?

La educación primaria ha ido adquiriendo, a través del tiempo, una fisonomía propia y particular. El gran valor dado en el imaginario social, apoyado por acciones de gobierno que tendieron a multiplicar en el país las escuelas de este nivel, posibilitó una expansión que fue modelo para la región y llegó a gozar de gran prestigio.

La tranquilidad, el sentido común y la inmovilidad histórica del nivel primario fueron puestos en jaque con la sanción de la Ley Federal de Educación. Lo que todo el mundo conocía y comprendía hasta el

momento como "Primaria" comienza a llamarse, en la mayoría de las jurisdicciones, "Educación General Básica" (EGB), pasa a organizarse por ciclos (de tres años de duración cada uno) y la característica división por materias se transforma en espacios curriculares (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana). Los cambios curriculares trajeron consigo –de manera implícita– una nueva relación del docente con el conocimiento que tenía que enseñar, con la introducción de nuevas temáticas, con la nueva noción de ciclo y una idea de renovación permanente de los contenidos de las materias que ya existían. Es preciso mencionar que la reforma operada en la década del 90 introdujo también, en las escuelas, nuevos modos de gestión, a partir de los conceptos de autonomía, democratización y participación.

La sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, aún retomando las denominaciones clásicas de los niveles, no pretende el restablecimiento absoluto y anacrónico de antiguas estructuras o modos. El éxito del nuevo marco legal para hacer frente a los desafíos del sistema (fundamentalmente la fragmentación y la desigualdad) dependerá de la reglamentación de la nueva ley y del papel que desarrollará el Consejo Federal de Educación.

Sin embargo "la escuela primaria ya no es lo que era"², ni en el común de la gente ni en las representaciones de los docentes, y su inmovilidad ha desaparecido. Sus alumnos ya no son los mismos. Quien entre hoy a una escuela rápidamente podrá llegar a esa conclusión, y así lo afirma Dussel (2006) cuando dice: "...aunque los edificios sean, en algunos casos, los mismos, la disposición de los cuerpos, las tecnologías y los saberes son bastante diferentes." En el modelo anterior se consideraba al alumno como un sujeto pasivo que recibía de manera dócil "nuestra instrucción". Hoy, en cambio, los alumnos se han transformado en sujetos activos, inquietos, capaces de argumentar, de discutir, de dar razones, de exigir atención... sensibilizados por otros acontecimientos y por otros modos de acceder a los conocimientos. Ante estas nuevas situaciones, vale la pena preguntarse ¿dónde se ubica el docente? Y aquí es importante reconocer que ¡también los docentes han cambiado!. De considerarse –y ser considerados– "dueños del saber", se han visto despojados de tales atributos de escala social, cuestión que se une a la pérdida de reconocimiento social de la profesión docente.

La escuela primaria del siglo XX ocupaba un lugar de privilegio porque tenía un objetivo claro y, de hecho, lograba alcanzarlo: era una herramienta social válida y efectiva para la incorporación de las personas a la vida ciudadana y al mundo del trabajo. Hoy, lamentablemente, esa eficacia está puesta en duda. Como afirma Pozo (1999), la escuela enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI.

Por ello, para hacer realidad la esperanza de una educación de calidad para todos, se hace sumamente necesario pasar de un currículo centrado en los contenidos a otro basado en competencias (Perrenoud, 1999; Villarini, 1999; Ferreyra y Peretti, 2006; Ferreyra y Millen, 2005; Rodríguez, Ruiz, León y Guerra, 2007).

² Para un mayor desarrollo de este concepto ver: DUSSEL, Inés (2006): "De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?", en: TERIGI, F.: *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI.

3. En la primaria... ¿quién aprende?

Como educadores, sabemos que no hay una infancia definida en forma taxativa, con parámetros claramente delimitados y válidos universalmente, ni siquiera que se trata sólo de un período biológico con características psicológicas peculiares. Transitar rápidamente por la historia de la educación nos permite asegurar que la concepción de niño ha tenido distintos matices: inocente, bueno, asexuado, incompleto, tábula rasa, adulto en miniatura, ciudadano, usuario.

Así se llega, de definición en definición, a nuestros días: "...hay que destacar que en el último tiempo se suceden discursos tremendistas / alarmantes / implacables / severos sobre la infancia: la infancia en peligro por las nuevas tecnologías; la infancia en crisis (o la infancia finalizada, la infancia inexistente) por la irrupción de los medios electrónicos y la transformación de las familias; la infancia peligrosa, la infancia abandonada, la infancia cartonera o la infancia de la calle, todas figuras que aparecen investidas de una falta de futuro y una falta de presente..." (Dussel y Southwell, 2006, p. 27).

Pluralidad de infancias que guardan en su constitución el laque del sello económico, político, social y cultural. La impronta que dejó en su identidad su propio tiempo y su propio espacio. "El ciclo que va de la pos-dictadura al año 2000 ha dejado en la niñez argentina las huellas de cambios globales y locales que la diferencian de otros ciclos históricos" (Carli, 2006, p. 33).

Es preciso reflexionar, adentrarse en su particular constitución, en su propia identidad e interrogarse acerca de qué propuesta formativa necesita hoy esta infancia para que "...la escuela sea una experiencia relevante para la niñez de hoy, para ampliar sus márgenes de acción, sus recursos culturales y sus posibilidades de imaginarse como adultos plenos, con proyectos y con futuro." (Dussel Y Southwell, 2006, p. 27)

4. En la primaria... ¿qué aprender?

Abordar las dificultades de aprendizaje en la escuela primaria es aproximarse a su complejidad y, por ende, adentrarse en su significación, demandando ser vistas y comprendidas, para que –a partir de ellas– se reflexione desde y sobre la práctica, y se diseñen estrategias de intervención para que no se constituyan solo en una cuestión terminológica ni en una mera cuestión estadística, ni se agoten en ellas.

La multiplicidad de datos obtenidos desde los Operativos Nacionales de Evaluación (O.N.E) y otros de rendimientos obtenidos en las escuelas permiten presentar a manera de muestra, las competencias que poseen los alumnos y las dificultades que han persistido año tras año.

Punto de partida es la dificultad en la resolución de problemas, entendiendo esto como "competencia que involucra la aplicación de diferentes estrategias, recursos o métodos para resolver diferentes situaciones problemáticas, no sólo en el ámbito de la matemática, sino en cualquier situación vital" (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997). Diferentes evaluaciones muestran que, aunque los alumnos poseen un bagaje de ideas previas, de experiencias y de conocimientos, estos no están disponibles en el momento de resolver situaciones o bien no pueden ser transferidos a las situaciones nuevas que se plantean. A lo que se añade con alto valor, la dificultad de comprensión de su enunciado lo que imposibilita generar ideas y ejecutar un plan de solución.

Estamos, entonces, en presencia de otro de los problemas que se registran en los estudiantes: la comprensión lectora, es decir, como se entiende lo que se lee. Y es aquí donde se ponen de manifiesto las dificultades que tienen los alumnos para establecer –en un texto– relaciones de causalidad, reconocer datos explícitos e inferenciales, establecer relaciones de finalidad, extraer el tema, o la idea fundamental como contenido abstracto. Esta situación aparece tanto ante textos informativos como literarios.

Sin descontar que en la mayoría de los textos de los alumnos evaluados se evidencian distintos problemas: de aspectos normativos (ortografía, puntuación, tildación, uso de mayúsculas, concordancia) indispensables para garantizar la comprensión del texto y otros que se vinculan con una sintaxis confusa que los convierte en incoherentes.

A estas debilidades se suma el hecho de que los alumnos tienen dificultades para captar, procesar y comunicar la información procedente de diversas fuentes, como así también en el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La escuela es un agente socializador y debe, entonces, promover en los alumnos el pensamiento reflexivo y crítico que les posibilite tener en cuenta al “otro”, considerar y comprender diferentes puntos de vista, expresar sus propias ideas y respetar las de los demás; por consiguiente, deberá considerar aspectos nodales tales como generar estrategias que amplíen sus habilidades para el diálogo, la escucha, la argumentación, el respeto... Estas herramientas los capacitarán para comprender y analizar el contexto en el que están inmersos.

5. Enfoques curriculares actuales: el currículo como catalizador de la realidad

Centrarse en el currículo conlleva la evocación sobre la multiplicidad de significados que ha tenido en la escuela, desde la representación de un plan de estudios hasta un medio para comunicar una intención o un propósito educativo. (Coll, 1987; Gimeno Sacristán, 1988; Stenhouse, 1991; Pérez Gómez, 1993; Posner, 1998, entre otros).

Si el currículo constituye un dispositivo de diálogo, reflexión investigación, teorización y mejora, en constante proceso de construcción y reconstrucción que involucra tanto el diseño como el desarrollo (Gimeno Sacristán, 1988), lo nodal está en entenderlo como plan de acción, como hipótesis de trabajo o como proyecto cultural, social, político y educativo. Es cultural porque atiende a los conocimientos más significativos y relevantes de los distintos ámbitos de la cultura.

Desde el ámbito social, refleja una práctica cotidiana institucional organizada que es, a la vez, compleja, dinámica, colaborativa. Desde el ámbito político, al vincularse la escuela con la sociedad, genera proyectos en un proceso de toma de decisiones reflexiva y crítica.

Pero, fundamentalmente, desde el ámbito educativo, responde a “un modelo de acción donde se proyectan líneas que definen la función de la escuela y el lugar de la enseñanza y del aprendizaje.” (Bodoira y Ferreyra, 2003, p. 2)

La escuela, que a diario se esfuerza por mantener su especificidad desdibujada por las tensiones cotidianas, deberá centrar su tarea en organizar un currículo real y contextualizado que fomente un proceso continuo del desarrollo integral del potencial humano (Villarini, 1987) que establece de manera flexible, principios de acción y recomendaciones sobre para qué y qué enseñar, cómo y cuándo hacerlo y se pregunta esencialmente por quienes aprenden.

Esto conlleva una selección de aprendizajes relevantes y a la vez pertinentes que contribuyan a alcanzar los fines de la educación, buscando siempre un equilibrio entre las demandas sociales, las del desarrollo personal y las derivadas del proyecto social y cultural que se desea promover mediante la educación escolar (Coll y Martín, 2006). Dar respuesta a este conjunto de exigencias puede conducir a una sobrecarga curricular que atentaría contra la calidad de la educación.

Es por ello que debemos interrogarnos acerca de qué aprendizajes se necesita potenciar desde la escuela primaria, porque los alumnos no los aprenderán en otro nivel educativo, pero sin renunciar al criterio de equidad³. Para construir una respuesta en este sentido, se hace necesario –y a la vez urgente– diferenciar los aprendizajes “básicos imprescindibles” de los “aprendizajes básicos deseables.” (Coll y Martín, 2006; UNESCO, 2007).

Entendemos por básicos imprescindibles aquellos aprendizajes que posibilitan el desarrollo personal y social del alumnado y requieren ser adquiridos en la educación primaria, porque –de no lograrse– condicionan negativamente el desarrollo personal, social y ciudadano. Con básicos deseables, se hace referencia a aquellos que, aún siendo importantes para el desarrollo personal y social del alumnado, no lo condicionan negativamente en caso de no producirse, y podrían ser adquiridos sin grandes dificultades más allá de la escuela primaria en el marco de la educación obligatoria, sin que se condicione su desarrollo. (Coll y Martín, 2006; UNESCO, 2007).

Una vez identificados y seleccionados estos dos tipos de aprendizajes, debemos focalizarnos en el desarrollo de aquellas competencias y, particularmente, de aquellas capacidades que –de no alcanzarse en la educación primaria– pueden tener consecuencias importantes para el futuro aprendizaje del alumno.

Si los aprendizajes básicos son definidos en términos de competencias y éstas, decodificadas en un conjunto de capacidades, estaremos hablando de un saber resultante de la articulación entre la apropiación del saber y el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y prácticas.

Un currículo definido en términos de competencias no se divorcia de los contenidos, razón que encuentra su fundamento al entender a éstas como conocimiento en acción (Braslavsky, 1999). Se encuentran asociadas a los contenidos ya que éstos, los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), constituyen medios para desarrollar las habilidades, capacidades, destrezas y tonalidades afectivas.

³ En este contexto entendemos por equidad la igualdad de oportunidades de todos los alumnos en relación con los resultados alcanzados dentro del sistema educativo; por lo que un instrumento a considerar para la construcción de la equidad es la atención personalizada, que se concreta en diferentes estrategias para el seguimiento de individuos y grupos, para la detección temprana de dificultades, para la elaboración y la aplicación de mecanismos de compensación de déficit, de abordaje y tratamiento de situaciones críticas y –a la vez– en estrategias singulares para la enseñanza y evaluación de alumnos excepcionales.

Otra condición sustantiva que requiere este currículo es ser pertinente, asumiendo la condición de flexible y abierto, se concretará si se desaloja la homogeneidad instalada en las prácticas pedagógicas para dar lugar a una enseñanza centrada en el alumno y en sus necesidades y características, partiendo de lo que es, sabe y siente, y promoviendo el desarrollo de sus capacidades, potencialidades e intereses.

6. De competencias y capacidades: recreando la escuela

El sistema educativo en general, y la educación primaria en particular, se enfrentan al desafío de dar respuesta a estas demandas sociales y a las expectativas y requerimientos de los niños, de sus familias y de la sociedad en su conjunto. Las escuelas, por lo tanto, deben brindar las herramientas intelectuales y las tonalidades afectivas para que puedan interactuar en su entorno social, cultural y laboral. En este sentido, la misión de la escuela es formar para que los estudiantes puedan comunicarse, trabajar y participar como ciudadanos y no como meros habitantes en la sociedad actual (Bambozzi, 2006; Ferreyra y Peretti, 2006). Poder cumplir con estas funciones formativas determina que la institución escolar tiene que promover en los alumnos el desarrollo de un conjunto de competencias y capacidades que deberían potenciarse en las asignaturas, áreas o espacios de las propuestas curriculares. El concepto de competencia representa la oportunidad de movilizar varios recursos cognitivos, sociales y prácticos para hacer frente a una situación (Perrenoud, 2004). Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades, destrezas o actitudes, aunque activan, constituyen y guían tales recursos. De acuerdo con Villarini (1995), las competencias y capacidades son el resultado del dominio de conceptos, destrezas y actitudes que los estudiantes demuestran de manera integral y en un nivel de ejecución previamente establecido, por un currículo escolar, que las tiene como sus metas.

La educación de hoy ya no es la educación de los "saberes acabados", no es la escuela que satisfacía lo que la sociedad le exigía enseñando dichos saberes. Hoy, la educación que se requiere es la que forma en "contenidos socialmente válidos" a partir del desarrollo de "competencias y capacidades". Es decir, que el desarrollo de competencias supone la puesta en práctica de un conjunto de capacidades, habilidades, destrezas y tonalidades afectivas que activen el pensamiento. Porque estamos convencidos, como afirma Freire (1997), que la educación será plena cuando provoque un acto de conocimiento, un compromiso ético y una experiencia ética.

Hoy existe un discurso de contenido limitado básicamente a lo conceptual. La escuela debe enseñar conceptos pero, fundamentalmente, debe orientar procedimientos para el aprendizaje y enseñar actitudes, no sólo para saber más, sino para hacer, ser y vivir mejor.

En este marco, lo importante –como sostiene Guédez (2003)– no es saber algo, sino poder convertir el saber en un saber hacer. Asimismo, el producir saber no es suficiente, sino que se requiere de la aplicación del saber. Por otro lado, este autor sostiene que querer saber no es legítimo si no se acompaña de una adecuada orientación. Igualmente, la transferencia tiene que estar acompañada de un esfuerzo conjunto que permita compartir el saber. Finalmente, no es suficiente pensar en las razones que justifican el saber, se impone también la conciencia de los propósitos que le aporta el sentido de dirección al saber.

Desde esta perspectiva podríamos pensar también en fomentar en el aula el pensar, el hacer, el emprender, el sentir y el convivir desde todas las dimensiones posibles que se nos presenten. Un pensar que se va transformando en un proceso inevitable y trascendental.

Pensar que se ve plasmando en el cotidiano hacer, que trasluce fuertemente el sentir, y que encuentra su realización a la hora de plasmarlo en el convivir, ese espacio mágico donde se disfruta con el otro.

Algunos autores como Shari Tishman, David Perkins, Jay Hielen, Howard Gardner, Thomas Armstrong, entre otros, consideran que una de las principales estrategias que la escuela debe desarrollar está referida a las predisposiciones del pensamiento.

Los buenos pensadores tienen tendencia a explorar, a cuestionar, a investigar nuevos territorios, a buscar la claridad, a pensar crítica y cuidadosamente, a considerar diferentes perspectivas, a organizar su pensamiento para actuar con ciencia y con conciencia, a trabajar con otros. Pero, las habilidades antes indicadas y otras no dichas, se desarrollan con el tiempo, por ello, deben aprenderse, ejercitarse y recrearse para que se conviertan en competencias socio-cognitivas. Entonces, ¿por qué es importante enseñar predisposiciones para el pensamiento?

- Porque permite buscar puntos de vista diferentes del propio y estar “abierto” a ellos.
- Porque permite tomar conciencia de los propios patrones de pensamiento, analizarlos y ponerlos en discusión.
- Porque permite actuar de manera reflexiva.
- Porque permite cultivar hábitos de buen pensamiento. (Tishman, Perkins Y Eileen, 1997)

De esta manera veremos cómo el aula se convierte en un ámbito en el que pueden generarse situaciones inmensamente valiosas desde lo intelectual, lo humano y lo social.

Para que esto sea posible, es necesario transformar el sistema educativo, y pasar de una perspectiva centrada en el saber “academista” a una en la cual éste se transforme, a partir del hacer y del ser, en un “buen aprendizaje”, logrado con una tarea conjunta entre alumnos y docentes en torno de los aprendizajes considerados centrales, relevantes y significativos, es decir básicos y a la vez imprescindibles.

En este sentido, en el año 2004, el Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó los “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios” (NAP), a los que define como:

(...) un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio”. (Consejo Federal de Cultura y Educación, Resolución N.º 225/04).

En definitiva, pensar centralmente en competencias como aquellos *saberes en acción, con ciencia y con conciencia*, que permitan abordar los diferentes tipos de contenidos (conceptos/ideas estructurantes, procedimientos y/o actitudes básicas) destacados en los núcleos de aprendizajes prioritarios, que son imprescindibles tanto para el desempeño escolar de los estudiantes como para la resolución de las múltiples situaciones que se les presentan en la vida cotidiana.

Cabe, entonces, interrogarnos acerca de cuáles son las competencias que la escuela primaria debe desarrollar para que los alumnos se apropien de los aprendizajes considerados básicos imprescindibles. Al

respecto, en nuestro actual contexto, hemos identificado las siguientes para desarrollar en la educación primaria, a saber⁴ :

Comunicarse en forma oral y escrita en lengua materna.
Relacionarse y trabajar con otros.
Reflexionar acerca de los aprendizajes logrados.
Trabajar con autonomía.
Asumir un compromiso ético.
Manifestar sensibilidad estética
Comprender e interpretar la realidad a través de la interrelación de conocimientos.
Resolver situaciones problemáticas.
Ejercer la crítica y la autocrítica.
Aplicar los conocimientos en situaciones concretas de manera creativa.
Moverse con espíritu emprendedor e iniciativa.
Buscar, procesar y analizar información procedente de distintas fuentes.
Aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
Reconocer la diversidad y la multiculturalidad para aceptar a los otros y convivir.
Expresarse en una segunda lengua.
Percibir el sentido de trascendencia.

Asumir un desarrollo curricular basado en competencias y, por ende, de capacidades intelectuales, prácticas y sociales requiere diversas estrategias de enseñanza, acordadas y sostenidas a lo largo del tiempo, con cierta flexibilidad, como responsabilidad compartida de los docentes no sólo de un área, asignatura o módulo sino de toda la institución.

7. Las competencias educativas prioritarias

Frente a esta necesidad, y con el propósito de enseñar a pensar –en sentido amplio–, es que hemos priorizado las competencias –antes enunciadas– de la educación primaria, que describimos en la página siguiente.

Estas competencias educativas se consideran prioritarias porque promueven el más alto impacto para desarrollar el “potencial de aprendizaje de los alumnos” (Vygotsky, 1978, 1979; Feuersteins, Rand y Hoffman, 1979, 1980; Wood y Bruner 1980; Siegler y Richards, 1982) y mayor relevancia para comprender las distintas situaciones reales e intervenir en forma activa y pertinente en ellas.

⁴ Elaboradas a partir de la revisión de los Diseños Curriculares de la Educación Primaria (EGB1 y 2) de las 24 jurisdicciones del país, la propuesta de enseñanza del Plan Social Educativo, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y de los antecedentes del trabajo en competencias y capacidades desarrollados en el marco del Proyecto de Autonomía Escolar del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Además, se efectuaron consultas (personal, vía telefónica y mediante correo electrónico) mediante encuestas y entrevistas individuales y grupales a 75 directivos y docentes de nivel primario de todas las jurisdicciones del país, la configuración de la muestra fue aleatoria accidental.

COMPETENCIAS EDUCATIVAS PRIORITARIAS	
1.	<p><i>Comunicarse en forma oral y escrita en lengua materna</i></p> <p>Implica comprender lo que se lee o lo que se escucha (establecer un puente entre lo que el texto dice y los conocimientos previos del receptor) y ser capaz de producir textos orales o escritos coherentes y cohesivos, adecuados a la situación comunicativa.</p> <p>Esta competencia incluye las habilidades cognitivas para resolver distintas problemáticas tanto en la lectura como en la producción: establecer relaciones, inferir información no explícita, identificar conceptos, desambiguar referencias, resumir, parafrasear, incorporar vocabulario, generar ideas, organizarlas... y, especialmente, monitorear y evaluar el propio rendimiento.</p>
2.	<p><i>Resolver situaciones problemáticas</i></p> <p>Supone adquirir la capacidad de avanzar ante lo desconocido como quien se lanza a la aventura. Para ello será necesario –en primer lugar– desarrollar habilidades para formarse una idea integral de la situación a la que se refiere el problema e identificar los aspectos que lo componen y los sujetos implicados para –en segunda instancia– buscar un camino para solucionarlo (obtener datos, verificarlos, dar respuesta a lo que se ignora). Estas habilidades serán la consecuencia del entrenamiento que da la práctica constante.</p>
3.	<p><i>Comprender e interpretar la realidad (social y natural) a través de la interrelación de conocimientos</i></p> <p>Esta competencia desarrolla (mediante la aplicación de instrumentos apropiados) la habilidad de utilizar –de manera significativa y relevante– los conocimientos adquiridos para analizar más profundamente una situación, objeto, fenómeno o proceso del contexto natural y social. Esta lectura de la realidad permitirá operar sobre ella con mayor compromiso.</p>
4.	<p><i>Buscar, procesar y analizar información procedente de distintas fuentes</i></p> <p>Representa poner en acción un conjunto de capacidades –captar, seleccionar, interpretar, analizar, discriminar, categorizar, valorar, entre otras– y estrategias que permitan acceder a un saber provisorio y a la información abundante y diversificada.</p>
5.	<p><i>Relacionarse y trabajar con otros</i></p> <p>Se refiere a la posibilidad de interacción con otros. Supone el desarrollo de capacidades para receptar las ideas de los demás (escucha activa), contribuir a lograr los objetivos del trabajo conjunto, mejorar las prácticas cooperativas, apreciar los frutos de esas prácticas y valorar la tarea grupal.</p>
6.	<p><i>Aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación</i></p> <p>Implica el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en favor de un desarrollo innovador del proceso de aprendizaje de los alumnos. Será fundamental la posibilidad de aprender <i>con</i> nuevas tecnologías superando el condicionamiento tecnológico coyuntural que varía permanentemente por el desarrollo.</p>

FUENTE: Elaboración propia⁵.

Priorizar el aprendizaje de unas competencias sobre otras no significa hacer un recorte arbitrario del currículo. Por el contrario, será la oportunidad de aprender a jerarquizar –de modo diferente– lo que se enseña. Por lo tanto, no son las aquí expuestas las únicas que se deben abordar en la escuela, pero –considerando los tiempos actuales– son aquellas que todos los alumnos tienen que alcanzar, pues son consideradas esenciales.

Son herramientas imprescindibles para seguir aprendiendo porque permiten recorrer el trayecto educativo sin barreras. No sólo atraviesan toda la vida escolar sino que también sirven para la vida social. Quienes las adquieren pueden comprender, analizar y evaluar la realidad circundante y, por ende, interactuar comunitariamente.

⁵ Las competencias aquí seleccionadas son el resultado de la consulta efectuada a directivos y docentes de las distintas jurisdicciones del país en el marco del presente trabajo.

Siempre que las condiciones institucionales lo permitan, parece conveniente identificar aquellas estrategias que atraviesan las diferentes áreas del currículo e incorporar su enseñanza al desarrollo de las clases habituales, dentro de un plan educativo institucional. Es importante que las estrategias se trabajen en relación con las tareas escolares que efectivamente deben resolver los alumnos. No se trata de adquirir una "metodología" única, válida con independencia del sujeto y de las circunstancias, sino de aprender un conjunto de prácticas cuya validez dependerá de los sujetos, la tarea por realizar y los recursos con los que se cuente, entre otras cuestiones.

En la actualidad, muchas unidades educativas de primaria no encuentran respuestas para resolver problemas de aprendizaje vinculados al logro de las competencias mencionadas y al desarrollo de las capacidades que ellas suponen. Esta situación tiene fuerte incidencia en las trayectorias educativas de los alumnos.

Se señala que focalizar la enseñanza en el desarrollo y fortalecimiento de las estrategias cognitivas y sociales de los alumnos requiere de una serie de transformaciones. Estas abarcarían no sólo la organización institucional y la conformación y modalidad de trabajo de los equipos docentes, sino también las propuestas de actividades para los alumnos y los criterios y las formas de evaluación. La dificultad para realizar estas modificaciones sería una de las razones por las cuales resulta tan difícil resolver los problemas de aprendizaje antes subrayados.

Diríamos, entonces, junto con Myriam Nemirovsky (1999), que la función del maestro no es, básicamente, partir de los intereses del niño, sino generar intereses en los niños. ¿Cuáles? Los que considere prioritarios, sustanciales, movilizantes y enriquecedores. Intereses que contribuyan a hacer, del docente mismo y de los niños, sujetos deseosos de descubrir y comprender la realidad social, cultural, científica, artística, tecnológica. Sujetos capaces de construir conocimientos que favorezcan la "propia participación en la evolución y en la transformación" de los niños.

8. Conclusiones

Comprender supone, sobre todo, preguntarse algo y abrir con ello un espacio de nuevos significados y sentidos. JOSEP MARÍA PUIG⁶

A través de este trabajo nos hemos propuesto hacer algunos aportes para el mejoramiento de la escuela primaria. El análisis de la situación imperante y la reflexión a partir de la realidad más los aportes bibliográficos fueron la *antesala de la acción*. Aprender a pensar no es una adquisición automática que se puede producir por ósmosis. A pensar se aprende, lo que implica que debe existir un proceso de enseñanza tendiente a ello. Pero también, decisión, empeño y esfuerzo por aprender a pensar.

No pretendemos con este trabajo agotar la discusión porque, como afirma Pessanha (1993) "Si alguien dijera el nombre definitivo de las cosas, se acabaría la conversación" y nuestra intención es la de habilitar la palabra para mejorar las prácticas pedagógicas en contexto.

⁶ Citado en AZERÉDO RÍOS, T. (2003): *Comprender y enseñar por una docencia de la mejor calidad*, Barcelona, Grao, p. 27.

Bibliografía

- AA.VV. (2002): *Competencias educativas prioritarias*. Colección Cuadernos para Pensar, Hacer y Vivir la Escuela. Cuaderno 2. Córdoba, Argentina: Ministerio de Educación.
- AMSTRONG, T. (1995): *Inteligencias múltiples en el salón de clases*. Virginia: ASCD.
- AZEREDO RÍOS, T. (2003): *Comprender y enseñar por una docencia de la mejor calidad*. Barcelona: Grao.
- BLYTHE, T. (1999): *La enseñanza para la comprensión. Guía para docentes*. Paidós.
- BODOIRA, S., y FERREYRA, H. (2003): *El currículum como orientación en la práctica educativa*. Santiago del Estero: UNSE.
- BRASLAVSKY, C. (1999): *Rehaciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- CARLI, S. (2006): "Notas para pensar la infancia en la Argentina. Figuras de la historia reciente", en: *Revista El Monitor de la Educación*, 5.ª época, n.º 10, pp. 33-35. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- COLL, C. et al. (1994): *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN: Resolución N.º 225/04, Anexo 1. Disponible en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res04/225-04-ane1.pdf>. [Última consulta: 8/07/2007].
- DELORS, J. (1994): *La educación encierra un tesoro*. Santillana-Ediciones UNESCO.
- DUSSEL, I., y SOUTHWELL, M. (2006): "La niñez contemporánea. Aportes para repensar a los sujetos de la escuela", en: *Revista El Monitor de la Educación*, 5.ª época, n.º 10, pp. 26-27. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- FERREIRA, H., y PEDRAZZI, G. (2007): *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto*. Argentina: Novedades Educativas.
- FERREYRA, H. (2006): *Transformación de la educación media en la Argentina*. Córdoba: EDUCC.
- FERREYRA, H., ORREGO, S. et al. (2007): *Molino de vientos. Competencias prioritarias en la educación primaria*. Buenos Aires (mimeo).
- FERREYRA, H., y MILLEN, D. (2005): "Competencias educativas prioritarias", en: *Novedades Educativas*, n.º 180, pp. 33-35.
- FEUERSTEINS, R; RAND, Y., y HOFFMAN, M. D. (1980): *Effects of Instrumental Enrichment. An Intervention Program for the Cognitive Modifiability*. Baltimore: Univ. Press.
- (1979): *The Dinamic Assessment of Retardedperformers: The Learning Potencial Assessment Device*. Baltimore: Univ. Press.
- FREIRE, P. (1997): *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- GARDNER, H. (1993): *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Biblioteca de Psicología, Psiquiatría y Psicoanálisis.
- : *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GUÉDEZ, V. (2003): *Aprender a emprender. De la gerencia del conocimiento a la ética de la sabiduría*. Caracas: Editorial Planeas.
- GVIRTZ, S., y PALAMIDESSI, M. (2002): *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- GVIRTZ, S., y PODESTÁ, M. (2007): *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza*. Buenos Aires: Granica.
- (2004): *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires: Granica.
- KEMMIS, S. (1997): *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- LAMOTHE COULOMME, M. (2002): *Aprendizajes prioritarios*. Buenos Aires (mimeo).
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1998): *Operativo Nacional de Evaluación*. Buenos Aires.

- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1995): *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Lengua. 2.º Operativo Nacional de Educación*. Buenos Aires.
- (1997): *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Matemática. 3.º Operativo Nacional de Evaluación*. Buenos Aires.
- : *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Ciencias Naturales. 3.º Operativo Nacional de Evaluación*. Buenos Aires.
- : *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Lengua. 3.º Operativo Nacional de Evaluación*. Buenos Aires.
- (1998): *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Lengua. 5.º Operativo Nacional de Evaluación 1.º y 2.º ciclo de EGB*. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS (1997): *Nivel primario. 1.º y 2.º ciclo. Formación ética y ciudadana*. Córdoba.
- NEMIROVSKY, M. (1999): *Sobre la enseñanza de la lengua escrita... temas aledaños*. México: Editorial Paidós.
- PALAMIDESI, M. (2000): *Currículum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano. Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- PÉREZ GÓMEZ, A. et al. (1993): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- PERKINS, D. (1981): *El mejor trabajo de la mente*. Harvard University Press.
- PERRENOUD, Ph. (1999): *Construcción de competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Grao.
- POSNER, G. J. (1998): *Análisis del currículum*. Colombia: Mc Graw Hill.
- RODRÍGUEZ, A.; RUIZ LEÓN, S., y GUERRA, Y. (2007): "Competencias ciudadanas aplicadas a la educación", en: *Revista Educación y Desarrollo Social*, vol. 1, n.º 1. Colombia: Universidad Militar Nueva Granada.
- ROMAN PÉREZ, M., y DÍEZ, E. (1988): *Inteligencia y potencial de aprendizaje: evaluación y desarrollo*. Madrid: Cincel.
- ROSSI, M., y GRINBERG, S. (1999): *Proyecto educativo institucional. Acuerdos para hacer escuela*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- SIEGLER, R. S., y RICHARDS, D. (1982): "The Development of Intelligence", en: STERNBERG, R. (1982): *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge: Univ. Press.
- STENHOUSE, L. (1991): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TEDESCO, J. C. (2000): *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- TISHMAN S.; PERKINS, D., y EILEEN, J. (1997): *Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- TONNUCCI, F. (2006): "Muchas veces la escuela no se relaciona con la vida", en: *Revista El Monitor de la Educación*, 5.º época, n.º 7, pp. 21-24. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- UNESCO (Santiago) (2007): *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile.
- VILLARINI, A. R. (1995): *El currículum del desarrollo humano: currículum básico de español*. San Juan PR: Biblioteca del Pensamiento Crítico.
- (1987): *Principios para la integración del currículum*. San Juan PR: Departamento de Instrucción Pública.
- YGOTSKY, S. (1978): *Pensamiento y lenguaje*. Argentina: Pléyade.
- (1979): *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- WOOD, D. J., y BRUNER, J. (1980): "Teaching the Young Child: Some Relations Chips Between Social Intervention, Lenguaje and Thought", en: OLSON: *The Social Foundations of Lenguaje and Thought*. Norton: New Cork.