



RUTAS DE APRENDIZAJE

“El desarrollo de las capacidades como punto de partida para pensar el curriculum”

Una invitación donde cada protagonista decide su propia aventura formativa, en el camino de la transformación educativa.

Los acompañamos en el viaje.



Índice

Introducción	3
Invitaciones para el aprendizaje: "Pistas en el camino"	4
¿Qué nos proponemos?	5
A. Rutinas de pensamiento.....	6
B. Claves teóricas	7
C. Práctica reflexiva e Identidad profesional.....	19
D. Materiales para la profundización.....	29



Introducción

Las "rutas" son recorridos opcionales en el camino, senderos que invitan a transitar una exploración inicial sobre diversos enfoques pedagógicos. Como en toda travesía, uno decide si caminar sólo a sus tiempos y ritmos, o prefiere compartir la ruta con algún compañero o compañera de viaje. Ambas opciones son válidas, el común denominador es la autonomía en el aprendizaje y el protagonismo del profesor a la hora de elegir trayectos que lo guiarán a transformar sus prácticas de enseñanza.

3

Los recorridos formativos son: a) evaluaciones auténticas y devoluciones formativas; b) el desarrollo de las capacidades, un punto de partida para pensar el curriculum; c) trayectos de enseñanza y aprendizaje, un enfoque de agrupamientos heterogéneos; y d) nuevas configuraciones didácticas en tiempo y espacio.

Desde Eutopía queremos continuar acercándoles propuestas de acompañamiento formativo para profundizar el proceso de transformación en las escuelas de la RED.

Equipo de Eutopía



Invitaciones para el aprendizaje: “Pistas en el camino”

4

- A. *Rutinas de pensamiento*: propuesta que esconde estrategias breves y fáciles de aprender, orientan el pensamiento individual y dan estructura a discusiones colectivas. Si se practican con frecuencia y flexibilidad, acaban convirtiéndose en el modo natural de pensar y operar a la hora de aprender.
- B. *Claves teóricas*: exploración de referencias conceptuales, el desafío de construir nuevas representaciones y marcos explicativos sobre las prácticas de enseñanza.
- C. *Práctica reflexiva*: valoración de la propia autobiografía profesional, una propuesta orientada a reconocer e interpelar nuestras prácticas y a partir de allí, construir nuevos modos de enseñar junto a un colectivo de colegas.
- D. *Materiales para la profundización*: invitación a continuar explorando y estudiar nuevas categorías de análisis e interpretación acerca de nuestras prácticas.



¿Qué nos proponemos?

5

El foco de esta ruta de aprendizaje es el desarrollo de habilidades y competencias en nuestros y nuestras estudiantes. En un primer momento les invitaremos a revisar nuestras concepciones en relación con el lugar de la enseñanza de capacidades, competencias y habilidades en la escuela. Luego, nos aproximaremos al concepto de capacidades repasando los principios y autores centrales, y su relevancia en el debate didáctico y pedagógico actual. A continuación, la invitación será a problematizar el diseño de la enseñanza, aproximándonos a diferentes estrategias de enseñanza que promueven el desarrollo de dichas habilidades y competencias como son la enseñanza con casos, con problemas y con proyectos.



A. Rutinas de pensamiento¹

Actividad de inicio: ¡Titulares de diario!

6

Antes de comenzar les proponemos realizar la siguiente rutina de pensamiento que busca capturar “la esencia” de un acontecimiento, idea, concepto, tema... es decir, ayuda a identificar las ideas centrales de un asunto estudiado. También ayuda a resumir y conectar con conclusiones personales. Se puede utilizar también para saber de dónde parten los y las alumnos y reflexionar sobre el cambio que puede experimentar una idea tras realizar un estudio más profundo o considerar nuevos puntos de vista.

Si tuvieras que titular el contenido de esta ruta con lo que sabes sobre la enseñanza de capacidades, competencias, habilidades y los diseños curriculares:

- *¿Qué título le pondrías?*
- *¿Cuál sería el copete que resume brevemente los argumentos más importantes?*

¹ Las rutinas de pensamiento son herramientas diseñadas por Ron Ritchhart en su libro "Hacer visible el pensamiento" (2014) que nos permiten estructurar el pensamiento y volverlo visible permitiendo que el proceso de aprendizaje se vuelva consciente. Utilizan patrones o procedimientos sencillos, de pocos pasos, que invitan a la reflexión y juegan un rol muy importante en la organización y sistematización de la forma de pensar de los y las estudiantes. Estas rutinas colaboran en focalizar la atención en la movilización del pensamiento y en generar un fuerte andamiaje para desarrollar la comprensión. Por lo que si adoptamos algunos de ellos en forma sistemática y lo reiteramos a lo largo de la cursada pueden convertirse en parte integral del proceso de aprendizaje en una determinada asignatura.



B. Claves teóricas

Una aproximación al concepto de capacidades

7

Reconocemos que en distintas jurisdicciones de nuestro país, el curriculum se organiza por capacidades. Pero ¿qué implican las capacidades? Según el texto [“El desarrollo de capacidades en Escuela secundaria”](#), de Unicef:

“Las capacidades implican procesos que se desarrollan con control consciente de la situación en los cuales las destrezas están al servicio de un plan de acción de nivel jerárquico mayor desde el punto de vista cognitivo. Esta clase de procedimientos se desarrollan siempre en forma intencional con el objeto de lograr un fin determinado y su desarrollo varía en función de la situación adecuándose permanentemente (como al resolver un acertijo, resumir un texto, leer entre líneas, buscar un lugar seguro en una situación de emergencia, realizar una improvisación acorde con una base musical dada). No existe una denominación única y consensuada para los tipos de procedimientos. Los procedimientos automáticos suelen ser denominados habilidades o destrezas, mientras que los procedimientos estratégicos suelen ser llamados estrategias, aptitudes, destrezas cognitivas, capacidades o competencias. Estos términos no son sinónimos, pero suelen utilizarse por distintos autores con sentidos que se superponen en parte...” (2010:14)

En esta definición vemos que se hace alusión a muchos otros como habilidades, destreza, aptitudes y competencias... cuando trasladamos esto a la enseñanza observamos que existe cierta tensión por lo menos entre dos posturas: por un lado, podríamos ubicar a aquellos que quieren transmitir la cultura y los conocimientos en sí mismos (la



perspectiva de la enseñanza centrada exclusivamente en el conocimiento de la asignatura abona a esta perspectiva) y, por el otro, a aquellos que quieren ligarlos muy rápidamente con prácticas sociales (esta perspectiva acepta limitar en forma drástica la cantidad de conocimientos enseñados y exigidos, para ejercer de manera intensa su movilización en situaciones complejas). La posición que asume Perrenoud (1999, 2000, 2002) refiere a las competencias como superadoras de esta dicotomía acción/conocimientos disciplinares que tendría atrapada a la enseñanza. Las competencias, según el especialista, se conciben como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación. Se trata de una capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Las competencias suponen la movilización de recursos cognitivos frente a situaciones prácticas.

"...Una competencia organiza un conjunto de esquemas. Un esquema es una totalidad constituida, que sirve de base a una acción o a una operación de singular, mientras que una competencia de cierta complejidad pone en práctica varios esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción, que sirven de base a inferencias, anticipaciones, transposiciones analógicas, generalizaciones, al cálculo de las probabilidades, al establecimiento de un diagnóstico a partir de un conjunto de indicios, a la investigación de informaciones pertinentes, a la formación de una decisión, etc..."
(2000:30).

Según este autor, en su génesis, una competencia pasa por razonamientos explícitos, decisiones conscientes, tanteos, dudas, ensayos y errores. Este funcionamiento puede automatizarse gradualmente y constituir un esquema complejo.



Si bien puede que resulte algo ajena o compleja esta presentación de corte más teórico que realizamos sobre este primer tramo de esta ruta de aprendizaje, la consideramos necesaria para poder abordar lo que sigue.

9

La invitación en lo sucesivo de esta ruta será a problematizar el diseño de la enseñanza. Y más allá de la denominación que utilicemos, tanto si partimos de la definición de capacidades, o de competencias a formar, necesitamos garantizar una propuesta de enseñanza de contenidos que NO se agota con ello. La intención es cómo a partir de los saberes que ofrezcamos a los y las estudiantes es posible que ellos resuelvan situaciones relevantes y en contexto. Explícitamente esto deja fuera la memorización per se de contenidos. Por supuesto que siempre que sea necesario la enseñanza de contenidos teóricos es relevante: pero para ponerse al servicio de la construcción de un entramado complejo que permita el uso de la información para resolver situaciones.



La noción del docente artesano y de trama en la enseñanza

En el párrafo anterior mencionamos la noción del entramado en la enseñanza. Nos parece importante detenernos apenas un segundo aquí para ofrecerles dos imágenes que nos inspiran:

1. Pensar el rol docente como el de un **artesano**



2. Pensar la relación entre las actividades y el conjunto de la propuesta de enseñanza en términos de una **trama** que la o el docente artesano construye con sus manos. La configuración final de la tela o tapiz es la conjunción de todos hilos que se entrecruzan y se atraviesan. Es decir, que se van entramando para dar un sentido y estructura al dibujo que finalmente quedará plasmado en la tela.

Así como el artesano piensa y elige como disponer de los hilos para crear una determinada trama, como docentes dentro de cada asignatura "hilvanamos" la relación entre los propósitos, los contenidos (su organización, secuenciación), las diversas actividades que se ofrecerán, de qué manera se evaluará, etc. en función de los objetivos y propósitos que tenemos.



¿Las capacidades se enseñan?

11



Actividad de reflexión sobre la propia identidad profesional

¿Es posible desarrollar las capacidades? ¿Cómo?



Como plantea Cappelletti en este video, no necesariamente fuimos formados con el objetivo de enseñar capacidades en nuestra trayectoria como docentes. La especialista sostiene que *“enseñar capacidades requiere volver sobre nosotros, identificar cuáles son nuestras creencias acerca de esto y, qué es lo que hacemos efectivamente en nuestras aulas. Uno no puede enseñar lo que no puede poner en juego, por eso es importante preguntarnos cómo ponemos en juego ciertas capacidades, ya sean resolver problemas, trabajar con otros, pensar críticamente, entre otras. Sin esa instancia de trabajo personal o grupal acerca de cómo se ponen en juego esas capacidades, difícilmente podamos llevarlas a la práctica”*.

Junto con el video de Cappelletti y las reflexiones que este nos ofrece, les proponemos la lectura de este [hilo de Twitter de Héctor Ruiz Martín](#) y a continuación reflexionar acerca de las siguientes preguntas: *¿qué vale la pena enseñar? ¿Las capacidades se enseñan solas, separadas de los contenidos a los que pueden hacer referencia? ¿Cómo las ponemos en juego desde nuestro rol como docentes?*



¿Qué capacidades debemos enseñar?

En línea con todo lo planteado, a continuación, nos preguntarnos acerca de qué capacidades enseñar y de cómo hacerlo. En el marco del diseño de la enseñanza en las aulas esto implica anticipar, valiéndose de la propuesta curricular jurisdiccional que corresponda:

12

1. ¿Qué capacidades se pretende que los y las estudiantes desarrollen?
2. ¿Cómo se van a recoger evidencias de que las han alcanzado?
3. ¿Cuáles son los modos de enseñarlas?
4. ¿Qué actividades se deben proponer para ello?

Como es sabido, en Argentina, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) definen -a nivel nacional- los saberes prioritarios que los y las estudiantes deben aprender en la escuela. Luego, a nivel jurisdiccional, en las definiciones curriculares que realizan las provincias para cada nivel, aparecen los NAP en diálogo con los denominados saberes emergentes. La inclusión de estos saberes en el currículum parte, entonces, de la necesidad de promover un conocimiento que permita abordar los problemas globales actuales y, a partir de allí, inscribir los conocimientos parciales y locales (Morin, 1999).

Asimismo, se busca que los y las estudiantes puedan reflexionar sobre estas problemáticas articulando distintas perspectivas que les permitan tener una mirada compleja del mundo y del conocimiento, como una construcción humana que precisamente está "en construcción", es cambiante y puede ser interpretada de diversas maneras. En este sentido, los NAP se vinculan con los saberes emergentes, creando lazos entre las distintas áreas de conocimiento y las situaciones de la realidad. Esta articulación (entre el saber disciplinar y la realidad) favorece el desarrollo de capacidades que van más allá de la enseñanza centrada en contenidos, la educación para las habilidades y los conocimientos parcializados.



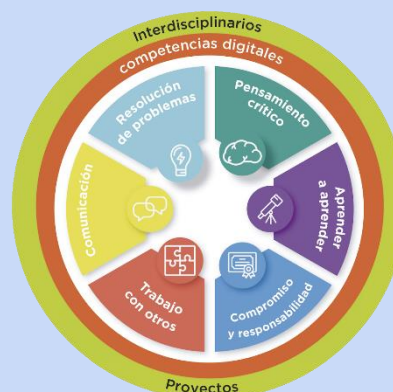
Si bien no podemos dejar de reconocer que existe una amplia tradición en nuestro sistema educativo acerca del trabajo sobre el contenido, en la actualidad se escucha y reconoce cada vez más la importancia de incorporar las capacidades a las propuestas de enseñanza. Tal es así que en el marco de la 84° edición del Consejo Federal de Educación, se aprobó el marco de la Secundaria Federal 2030 orientado al desarrollo de capacidades y de proyectos de vida que los y las estudiantes puedan asumir de manera responsable y comprometida, desde una perspectiva ciudadana global.

Secundaria Federal 2030:

Tal y como se lee en el portal del Ministerio de Educación ([ver aquí](#)), el nuevo modelo de escuela secundaria propone seis capacidades definidas a fines del 2016 en el marco de la Red Federal de Mejora de los Aprendizajes. Éstas atraviesan transversalmente los contenidos disciplinares y las áreas del conocimiento y no pueden ser desarrolladas en un "vacío" sin integrarse o articularse con los contenidos. Son una combinación de saberes, habilidades, valores y disposiciones, y se alcanzan como resultado de tareas complejas en las que se ponen en juego tanto el "saber" como el "saber hacer".

Las habilidades del futuro mencionadas en el documento son:

1. Aprender a aprender
2. Resolución de problemas
3. Compromiso y responsabilidad
4. Trabajo con otros
5. Pensamiento crítico
6. Comunicación





Ferreya y otros (2013: 78-81), también mencionan como capacidades fundamentales para desarrollar en los y las estudiantes:

14

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

Todas estas capacidades antes mencionadas son transversales a las áreas de conocimiento y se desarrollan de manera articulada con los contenidos. Este tipo de actividades pueden y deben desarrollarse con alumnos de todas las edades, en todas las etapas, desde las más tempranas, adaptadas al contenido, vocabulario y conocimientos de los alumnos.

¿Cómo enseñar capacidades? ¿Qué estrategias poner en juego para esto?

Como plantean Anijovich y Mora (2009) las estrategias de enseñanza son el conjunto de decisiones que toman los docentes para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos/a. Planificar, entamar, requiere pensar qué queremos que nuestros alumnos/as comprendan, por qué y para qué.

Comencemos entonces este apartado reflexionando acerca de la importancia de **enseñar a pensar** a nuestros estudiantes y la **metacognición**. El curriculum contiene en sí mismo muchos contextos para enseñar a pensar. El objetivo general de enseñar a pensar es el



de preparar a los alumnos para que, en el futuro, puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje (Perkins, 1997). El término metacognición se refiere al pensar acerca del propio proceso de pensamiento, reflexionar acerca de los propios procesos de aprendizaje. Como advierten Anijovich y Cappelletti (2020), para promover la autonomía de nuestros estudiantes es importante que estos desarrollen habilidades metacognitivas, es decir, que sean capaces de reconocer las estrategias y los mecanismos puestos en juego a la hora de llevar a cabo una tarea. Para desarrollar habilidades metacognitivas resulta necesario promover instancias para que los estudiantes puedan reflexionar acerca de las estrategias que empleó para ir aproximándose al conocimiento y a las actividades, y les permite identificar fortalezas y oportunidades de mejora. De este modo, los y las estudiantes se vuelven conscientes de sus propios procesos de aprendizaje y se posicionan como reguladores de sus aprendizajes.

Rutinas de pensamiento: una invitación a hacer visible el pensamiento

¿Qué tipo de preguntas permiten hacer visible el pensamiento y la comprensión de nuestros estudiantes? ¿Cómo podemos formular preguntas que involucren activamente a nuestros estudiantes y los inviten a pensar críticamente?

Ritchhart, Church, Morrison (2014) presentan diferentes [rutinas de pensamiento](#) que propician una cultura de pensamiento en las aulas. No se trata de utilizar las rutinas meramente como un un paso a completar o rellenar, sino que pretende propiciar un espacio de construcción del pensamiento que guíe el proceso de aprendizaje de los alumnos.



[Preguntas para pensar | Melina Furman | TEDxRiodelaPlataED](#)



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=LFB9WJeBCdA>

En esta charla TED, Melina Furman nos invita a reflexionar acerca del tipo de preguntas que les hacemos a nuestros estudiantes y la manera en la que esto influye en la construcción de aprendizajes profundos y significativos. **¿Cómo hacer para que las escuelas enseñen a pensar?** Esta propuesta nos interpela a pensar en maneras de desarrollar el pensamiento y razonamiento reflexivo en nuestros estudiantes.

16

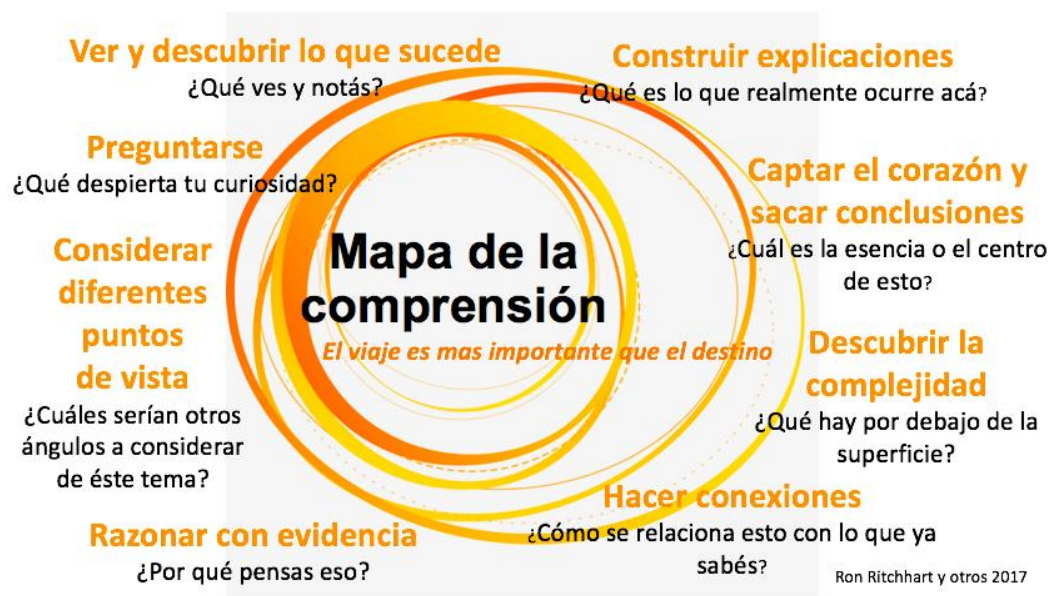
El mapa de la comprensión y su vínculo con la enseñanza de capacidades

Melina Furman define a la comprensión como la capacidad de usar el conocimiento de manera flexible: aplicarlo, explicarlo, ejemplificarlo, tener en cuenta distintos puntos de vista, entre otras capacidades.

Hay una herramienta muy útil que es el **mapa de la comprensión** realizado por Ron Ritchhart (2017) en la Universidad de Harvard que presenta un currículum con todas las capacidades que se vinculan a la comprensión. El especialista sostiene que uno comprende cuando puede:



- Ver y descubrir lo que sucede
- Hacerse preguntas
- Considerar diferentes puntos de vista
- Construir explicaciones
- Razonar en base a evidencia
- Hacer conexiones
- Descubrir la complejidad
- Sacar conclusiones





Se presenta el proceso en círculo para evidenciar que no es un proceso que ocurre necesariamente en etapas sucesivas a modo de una escalera ascendente. Es fundamental incluir propuestas que tomen cada uno de estos puntos. Que los alumnos tengan muchas oportunidades para lograr la comprensión, entrar por distintas vías, y así lograr aprendizajes significativos.

Consignas auténticas

En la ruta de aprendizaje: [Evaluaciones auténticas y devoluciones formativas](#) anteriormente publicada, advertimos que uno de los grandes desafíos a la hora de planificar es el diseño de consignas auténticas y significativas. Retomando la definición de Wiggins (1998), una actividad auténtica se caracteriza por reproducir los modos en los que las personas utilizan el conocimiento en situaciones reales. Se tratan de propuestas que invitan a los estudiantes a aplicar las habilidades y los conocimientos en el contexto de una situación de la vida real, haciéndolos partícipes activos de sus propios procesos de aprendizaje. A continuación, les proponemos algunas actividades de reflexión en torno al tipo de consignas y los entornos de aprendizaje que proponemos los docentes:



C. Práctica reflexiva e Identidad profesional

19



Actividades de reflexión:

Actividad #1: En esta oportunidad los y las invitamos a ver el siguiente video "[Cuento del punto de Vashti](#)", basado en el cuento El punto de Peter H. Reynolds.

Vashti piensa que no sabe dibujar, pero su profesora sabe que todo el mundo tiene capacidad creativa dentro de sí. Donde hay un punto, hay una oportunidad, hay un camino.

Incentivar a nuestros estudiantes, festejar sus logros, valorar sus desempeños, producciones y procesos, motivarlos es una tarea importante de desempeñar desde nuestro rol docente.

Desde un enfoque formativo, se plantea aprovechar las interacciones que tenemos con ellos para generar diálogos y preguntas que los ayuden a saber en qué fase de su propio aprendizaje se encuentran y que a partir de ello reciban apoyo para poder mejorar.

Les pedimos que cada uno, individualmente, formule una narrativa de una situación de retroalimentación que hayan experimentado como estudiantes o que hayan compartido con algún estudiante de sus clases, que se pueda vincular con la situación vivida por Vashti.

Describan cómo fue esa experiencia. ¿Quién era el o la alumna? ¿En qué situación inicial se encontraba? ¿Qué tipo de retroalimentación recibieron-brindaron? ¿Qué decisiones fueron tomando tanto como alumnos o como docentes? ¿Qué aprendieron de la experiencia?

La propuesta es que logren narrar una experiencia desde el inicio hasta el final para visibilizar qué aspectos del acompañamiento docente resultan centrales en el proceso



de aprendizaje para que cada estudiante transforme su "punto" inicial en una obra de arte.

Actividad #2:



[El Elemento \(Ken Robinson\)](#)

Como menciona Ken Robinson, cuando descubrimos aquello en lo que somos buenos y además nos apasiona, encontramos **el elemento**: la intersección entre el interés y la habilidad.

Como docentes, nos encontramos constantemente acompañando los proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes. El rol docente es fundamental a la hora de acompañar su desarrollo, potenciarlos, motivarlos e impulsarlos a descubrir sus habilidades, intereses y pasiones, para así hallar **su elemento**.

¿De qué modo logra la docente de Vashti potenciar sus habilidades e intereses para que pueda hallar su elemento?

Bonus track - Actividad #3: Como parte del proyecto "On teaching", el periódico "The Atlantic" de Estados Unidos publicó el testimonio de un docente que relata su experiencia como docente novel y reflexiona acerca de las concepciones de buena enseñanza que tenía en ese entonces y cómo han cambiado a lo largo de los años. Además, reflexiona acerca de cómo la pandemia obligó a todos los docentes a repensar sus propias prácticas y costumbres dentro del aula. En su testimonio recalca la importancia de llevar a cabo una práctica reflexiva constante.

El momento en que nos encontramos viviendo como personas y profesionales nos interpela desde lo más profundo. Queremos invitarlos a que se tomen unos minutos para recordar alguna idea o actitud de cuando se iniciaron en la docencia y cómo fue cambiando dicha concepción. Luego, piensen en cómo su experiencia a lo largo de todos estos años les permitió afrontar y tomar decisiones acerca de la enseñanza en este año de enseñanza a distancia, ¿cómo los ayudó a repensar sus clases?

Para quienes se animen a leer el testimonio completo en inglés, este es el [enlace](#).



La enseñanza con casos

La enseñanza basada en casos es una estrategia de enseñanza que se centra en el análisis de situaciones que permiten escenificar la realidad y analizar el conflicto que se genera a raíz de un choque de intereses entre diversos actores. Se tratan de situaciones que presentan una serie de datos a analizar, tienen incógnitas, y admiten diversas soluciones válidas. Esta estrategia de enseñanza requiere que los estudiantes lleguen a una solución sorteando algún obstáculo, asumiendo un rol protagónico. Esta estrategia favorece el desarrollo de habilidades como la identificación de problemas, conceptos e ideas, la selección de información, la interpretación de datos, el análisis fuentes, y la lectura y el pensamiento crítico y reflexivo.

21

Wassermann (1994) propone una serie de elementos constitutivos de un caso:

- **El relato de la situación:** se trata de un suceso verosímil y significativo para los estudiantes que da cuenta del choque de intereses entre los diferentes actores involucrados del que se deriva el dilema central a resolver. Este relato puede ser presentado en formato de texto, video o audio.
- **Preguntas y consignas críticas:** Al finalizar el caso, se les presenta a los estudiantes una serie de preguntas que los invitan a tomar un rol protagónico y resolverlo, revisando y analizando las ideas centrales.
- **Anexos:** información complementaria acerca del tema central del caso (artículos de diarios y revistas, tablas, gráficos y/o estadísticas) que le permita a los estudiantes conocer más acerca del tema y poder tomar decisiones fundamentadas.



- **Actividades de seguimiento:** se trata de proponer actividades con el objetivo de trabajar acerca de las nuevas preguntas que hayan suscitado a raíz del análisis del caso

En muchos casos, la modalidad de trabajo con casos suele incluir una instancia de trabajo grupal en el cual los estudiantes leen y discuten el caso en conjunto intentando formular respuestas a los interrogantes, enriqueciendo así sus procesos de pensamiento.

El trabajo con problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas parte del planteo de problemas abiertos, que admiten diferentes respuestas y maneras de llegar a una solución, y contextualizados en el mundo y la realidad cotidiana de los estudiantes. Los desafía a poner en juego sus habilidades para resolverlo. Esta forma de aproximarse al conocimiento promueve que los estudiantes puedan establecer vínculos con sus conocimientos y saberes previos y pongan en juego sus habilidades y competencias para continuar desarrollandolas. Este enfoque de enseñanza los invita a hacerse preguntas, considerar diferentes puntos de vista y, a construir respuestas y razonamientos a partir de la evidencia (Furman, Larsen y Primon, 2020).

Los problemas sitúan a los estudiantes en una situación auténtica que plantea una serie de interrogantes que necesitan ser resueltos y que, a su vez, no tienen una respuesta única. De este modo, los problemas se utilizan como vehículos para el aprendizaje a partir de los que se invita a los estudiantes a tomar decisiones y ser protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje poniendo en juego sus habilidades, conocimientos y capacidades.



¿Cómo trabajar desde este enfoque?

23

Para llevarlo a la práctica, se deben plantear problemas que:

- estén vinculados con el mundo real y relacionados con los contenidos curriculares que se quieran trabajar
- sean abiertos y que como tales, promuevan la discusión y argumentación entre alumnos
- sean holísticos, es decir, que requieran de su consideración total y no de un abordaje parcial (Furman, Larsen y Primon, 2020)

Por último, para diversos autores el trabajo desde este enfoque tiene gran potencial. Un ejemplo de esto es el estudio de Akinoğlu y Tandoğan (2007) para comprender los efectos del ABP en la enseñanza de las ciencias. Ellos llegaron a la conclusión de que, al trabajar con problemas, los alumnos alcanzan mayores grados de comprensión y una mejor aplicación de dichos conceptos que los que reciben una enseñanza tradicional (Furman, Larsen y Primon, 2020)

El trabajo con proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una estrategia didáctica que se caracteriza por partir de un desafío, pregunta o problema relevante para los estudiantes. Este puede ser construido entre los y las estudiantes o puede ser propuesto por el/la docente a cargo. El proyecto o desafío planteado se vincula con los contenidos curriculares y con el contexto. A partir de esto, los estudiantes se involucran en una serie de actividades con el fin de elaborar un producto final (puede ser un objeto material, una acción o intervención social o una investigación,



entre otras. Desde esta metodología de trabajo se concibe a los alumnos como protagonistas de su proceso de aprendizaje. Además, se los involucra en actividades que se desarrollan en el tiempo e implican la planificación, la toma de decisiones, la resolución de problemas, la creación colectiva y la indagación (Furman y Larsen, 2020). En esta línea, compartimos el siguiente video:

¿Qué esperamos de los estudiantes al trabajar por proyectos?



Enlace: <https://youtu.be/kSzrIK8fDPQ>

Perrenoud (2006) señala que el trabajo por proyectos puede apuntar a algunos de los siguientes objetivos:

1. Lograr la movilización de saberes o procedimientos.
2. Dejar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares.
3. Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de "motivación".



4. Plantear obstáculos que no pueden ser salvados sino a partir de nuevos aprendizajes, que deben alcanzarse fuera del proyecto.
5. Provocar nuevos aprendizajes en el marco mismo del proyecto.
6. Permitir identificar logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final.
7. Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva.
8. Ayudar a cada alumno a tomar confianza en sí mismo, a reforzar la identidad personal y colectiva a través de una forma de empowerment, de toma de un poder de actor (Perrenoud, 2006: 117).

Más allá de sus intenciones pedagógicas, en términos generales los proyectos cuentan con diferentes etapas: parten de una pregunta genuina y potente sobre una temática o problema en particular (asociados a los contenidos de los NAP o del diseño curricular jurisdiccional), definen el tipo de proyecto a realizar, la organización de las actividades involucradas, y pueden concluir con algún producto que pueda presentarse en la escuela y otros espacios que se consideren relevantes. Es muy importante que la pregunta inicial sea genuina y que se vincule con el contexto real de los estudiantes, para que se pueda trabajar a partir de inquietudes concretas de los estudiantes y no de preguntas impuestas por el docente.



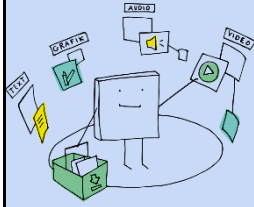
Actividad de reflexión y diseño

26

“El trabajo basado en proyectos y problemas concibe a los y las estudiantes como protagonistas de sus aprendizajes y, en este sentido, busca ofrecer experiencias educativas contextualizadas, cercanas a las situaciones de su vida cotidiana, que refuercen el vínculo de la escuela con la comunidad, que aborden problemáticas actuales (tanto locales como globales) desde diferentes perspectivas y que, en consecuencia, sean significativas para ellos y ellas.”

La invitación es a que seleccionen alguna planificación que tengan sobre algún contenido central de la asignatura o la materia que enseñan y puedan revisarlo y plantear un nuevo entramado que les permita fomentar el desarrollo y la puesta en práctica de algunas habilidades, capacidades y competencias considerando todo lo visto y reflexionado en esta ruta. Para ello, les proponemos pensar:

- ¿Qué habilidades o competencias quiero que mis estudiantes desarrollen?
- ¿Qué tipo de actividades les permitirán desarrollar y dar cuenta de esas habilidades y competencias?
- ¿Qué tipo de preguntas disparadoras puedo plantear para desarrollar su pensamiento y razonamiento reflexivo?
- ¿Qué preguntas puedo realizarles para recoger evidencias de aprendizaje? ¿Qué tipo de preguntas promueven instancias de reflexión?



Recurso para planificar

A continuación, les acercamos una serie de recursos útiles para pensar y planificar estrategias de enseñanza para fomentar el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias:

- [Caja de herramientas para planificar en base al enfoque de inteligencias múltiples- David Lazear](#)
- [Aprendizaje basado en proyectos - Aulaplaneta](#)
- [Diez pasos el aprendizaje basado en la resolución de problemas - Aulaplaneta](#)

Ejemplos de la práctica:

- [Proyecto ABP: "El mundo de Harry Potter 2019"](#).
- Experiencias documentadas de enseñanza y aprendizaje con proyectos y problemas: [Enseñar con proyectos y problemas - Panorama](#)
- [Escuelas en red: trabajo por proyectos interdisciplinarios durante la pandemia - El País](#)



Actividad de cierre

28

Para cerrar les proponemos retomar los titulares que formularon al comienzo y los reformulen a partir de todo lo recorrido en esta ruta. ¿Cómo cambió su pensamiento sobre el concepto de enseñanza de capacidades, competencias y habilidades?:

- *¿Qué título le pondrías ahora?*
- *¿Cuál sería el nuevo copete que resume brevemente los argumentos más importantes?*
- *¿qué cosas se modificaron en tu redacción? ¿qué fue lo que te ayudó en ese tránsito?*

El objetivo de esta actividad es ayudarles a reflexionar sobre su pensamiento con relación al tema e identificar cómo han cambiado sus ideas con el paso del tiempo.



D. Materiales para la profundización

Bibliografía

29

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria. . Nuevas prácticas, nuevos caminos*. Capítulo 2: La relevancia del trabajo con habilidades de pensamiento y contenidos. Paidós: Argentina.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza*. Buenos Aires: Aique
- Furman, M. y Larsen, M.E. (2020). "[¿Aprendizaje Basado en Proyectos: ¿cómo llevarlo a la práctica?](#)" Documento N°3. Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación? Buenos Aires: CIAESA.
- Furman, M.; Larsen, M.E. y Primon, M. (2020) "[Aprendizaje Basado en Problemas: ¿cómo llevarlo al aula?](#)" Documento N°10. Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación? Buenos Aires: CIAESA.
- Furman, M.; Larsen M.E. y Bellomo, A. (2020) "Metacognición: ¿cómo formar estudiantes capaces de regular su propio proceso de aprendizaje?" Documento N°7. Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación? Buenos Aires: CIAESA
- Perrenoud, P. (2000). *Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué? ¿cómo?* Disponible en:
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu
- Perrenoud, P. (2006), *Construir competencias desde la escuela* Santiago de Chile: J C Saez. Editor Cap 2 <http://riic.unam.mx/doc/29PERRENOUD-Philippe-cap2-Programas-escolares-y-competencias.pdf>



- Ferreyra, H, Peretti, G y Vidales, D: Hacia un proyecto curricular y pedagógico centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades en Ferreyra y Vidales (comp). (2013). Hacia la innovación en Educación Secundaria. Córdoba. Comunicarte.

Recursos:

- Guía EMI Eutopía sobre "Enseñanza y aprendizaje basada en proyectos" https://eutopia.edu.ar/aurea-content/uploads/2020/04/EMI_05_EABP.pdf
- Santillana Lab: ¿Cómo implementar el aprendizaje basado en proyectos? Decálogo para trabajar con el Aprendizaje Basado en Proyectos de Juan José Vergara: <https://www.santillanalab.com/aprendizaje-basado-en-proyectos/>
- [¿Cómo enseñar con proyectos y problemas? OEI](#)
- [Cuadernillo: 1. ¿POR QUÉ ENSEÑAR CON PROYECTOS Y PROBLEMAS?](#)
- [Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy. Mariana Maggio. Documento Básico del XIII Foro Latinoamericano de Educación.](#)



EUTOPIA

www.eutopia.edu.ar