CURSO MOOC
APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: APRENDER DE MANERA INTERDISCIPLINAR Y CONTEXTUALIZADA

Unidad 1

Canadá

DE Adolescentes

unicef

PERÚ Ministerio de Educación

UNIDAD 1

¿QUÉ SUPONE TRABAJAR POR COMPETENCIAS?

En esta sesión se busca que las y los docentes identifiquen la relación entre el enfoque por competencias, el desarrollo humano y la transformación, así como lo que implica trabajar desde el enfoque por competencias con adolescentes.

1.1 Competencias, desarrollo humano y transformación social

1.2. La perspectiva curricular: la complejidad

1.3. La perspectiva life-span: la heterogeneidad de la adolescencia y sus desafíos

1.4. El Mapeo y la selección de situaciones

1.5. Identificar competencias a desarrollar y niveles de logro a promover en función al contexto

---

IDENTIFICA

A continuación, revisa el siguiente diálogo y reflexiona:

Profesora: ¿Has oído hablar de esa novedad de diseñar experiencias de aprendizaje basado en proyectos?

Profesor: La propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos tiene poco más de cien años de antigüedad, ¡y parece novedosa por la manera en que propone organizar y ejecutar el currículo en las escuelas!

Profesora: ¿Te refieres a lo que enseñamos en nuestras clases?

Profesor: A veces pensamos el currículo como un conjunto de contenidos o plan de estudios a seguir. Sin embargo, John Dewey y William Kilpatrick a inicios del siglo XX planteaban que el currículo es todo el conjunto de experiencias que la escuela ofrece a sus estudiantes de manera continua, lo que incluye no solamente un conjunto de informaciones a las que es necesario acceder, sino también una forma de trabajo, un clima de relaciones y también dar espacio a aquello que puede surgir y que no puede ser planificado, sino más bien acogido e incorporado como parte de la vida de las escuelas.

Profesora: ¡Uy, eso significa que tengo que hacer muchas cosas a la vez!

REFLEXIONA

- ¿Sabías que este tipo de propuestas de trabajo eran tan antiguas?
- ¿Te has puesto a pensar en cómo podrías lograr que la escuela entre en diálogo con la realidad de la comunidad, que sea capaz de dar respuesta a la complejidad de cada contexto, y atender los procesos de desarrollo y las necesidades de tus estudiantes? ¿También consideras que eso implicaría mucho trabajo?
- ¿Te animas a enumerar qué cosas te gustaría cambiar de la manera en la que trabajas en tu escuela y en tu aula con tus estudiantes?

¡Te invitamos a explorar lo que supone trabajar por competencias, para poner manos a la obra sin temores!

Te invitamos a revisar la siguiente información:

1.1. Competencias, desarrollo humano y transformación social

Un primer asunto que es importante tener en cuenta cuando trabajamos con adolescentes es: cuál es el sentido del trabajo que realizamos con ellos.

La educación tiene como fin permitir que las personas desarrollen sus competencias y amplíen sus posibilidades de acción sobre la realidad, de manera que queden habilitadas no solamente para continuar estudiando o para que trabajen, sino para que puedan autorrealizarse y para ejercer su ciudadanía de manera plena.

Parte de nuestra tarea como educadores en secundaria es contribuir a que cada adolescente pueda construir proyectos de vida que le permitan vivir de manera plena, y también llevar a cabo acciones que contribuyan al bien común.

Las personas necesitamos articular tres grandes dimensiones: lo que sabemos, lo que podemos hacer y nuestras motivaciones para hacerlo. La información por sí sola no nos permite actuar sobre la realidad, sino que necesitamos habernos apropiado de ella para darle sentido y que sea conocimiento.

Adicionalmente, es necesario desarrollar algunas habilidades que nos permitan llevar a cabo tareas cada vez más complejas. Por ejemplo, si hay cosas del mundo que no comprendo, necesito saber hacerme preguntas, ubicar fuentes diversas en las que puedo encontrar información, tengo que saber cómo acceder a ellas y procesar lo que me ofrecen e ir construyendo por mí mismo algunas respuestas.

1.2. La perspectiva curricular: la complejidad

Trabajar desde un enfoque por competencias supone:

PRIMERO	Enfatizar los contenidos que favorezcan: • El aprendizaje continuado de nuevos conocimientos • La posibilidad de adaptarse a situaciones cambiantes y sobrevivir en cualquier contexto social, poniendo en juego la empatía, la flexibilidad y a la vez una mirada estratégica.
SEGUNDO	Volver a pensar en: • Nuestros roles como educadores, asumiendo un papel técnico en el que seleccionamos las mejores estrategias para guiar y facilitar el aprendizaje,

	acompañando como tutores, gestionando los recursos y generando innovaciones. • Nuestros comportamientos, teniendo en cuenta que son marcos de referencia éticos para los estudiantes, lo que hace que juguemos un rol social clave.
TERCERO	Destinar una parte importante de nuestros esfuerzos y nuestra tarea a satisfacer los procesos de autorrealización de los estudiantes, orientándolos al ejercicio activo y pleno de su ciudadanía.

¿Se puede lograr todo esto si continuamos trabajando como siempre lo hemos hecho? Una primera alternativa es mirar el currículo como un conjunto organizado de aprendizajes que la escuela propone a través de diferentes tipos de experiencias. ¡Y esas experiencias no se restringen solo a informaciones y conocimientos propios de algunas disciplinas!

A ello hay que sumarle que el desarrollo de competencias requiere la articulación y uso pertinente y ético de saberes de diferente tipo que provienen de múltiples campos, por lo que continuar trabajando desde la lógica de áreas disciplinares no es lo más efectivo ni lo deseable.

Uno de los investigadores que ha abordado este asunto es Antoni Zabala, quien nos propone revisar cómo se ha organizado el currículo escolar y de qué manera es preciso superar la fragmentación del conocimiento e integrar los saberes de distintas disciplinas desde una mirada globalizadora.

De acuerdo a lo señalado por Antoni Zabala (2006), es necesario cuestionar la manera en que las escuelas organizan los contenidos del currículo y cómo se replica el proceso de fragmentación del conocimiento. Además, presenta una propuesta en la que explica cómo el enfoque globalizador es una alternativa para organizar los contenidos del currículo, y describe las nociones de multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Cabe

señalar que, si bien él sugiere que es mejor referirnos a la metadisciplinariedad del enfoque globalizador, hay otros autores que usan términos diferentes para ese mismo concepto.

REFLEXIONA

- ¿Por qué la escuela debe contribuir a superar la fragmentación del conocimiento?
- ¿Cuáles son las posibles razones por las que sería deseable que el currículo escolar quebrara las barreras disciplinares y asumiera un enfoque globalizador?
- ¿Cómo se relaciona la propuesta de Aprendizaje Basado en Proyecto con los enfoques globalizadores?

1.3. La perspectiva life-span: la heterogeneidad de la adolescencia y sus desafíos

Como hemos visto, para realizar experiencias de Aprendizaje Basado en Proyectos, es necesario replantear la manera en que pensamos el currículo.

Aunque los nombres que se utilizan pueden variar de autor a autor, lo que se hace evidente es que comprender la realidad y poder intervenir éticamente sobre ella, requiere de una mirada que articule e integre conocimientos y metodologías provenientes de diferentes campos del saber.

Piaget, en La epistemología de las relaciones interdisciplinarias, libro publicado en 1979, señalaba que era necesaria una cooperación recíproca en el

intercambio de conocimientos entre las disciplinas. Eso suponía que conceptos y terminologías, así como metodologías propias de cada disciplina, pudieran entrar en diálogo enriqueciéndose mutuamente con el fin de poder comprender de manera profunda la realidad.

RECUERDA

En el marco del enfoque por competencias, hay que recordar que las situaciones reales a las que se debe hacer frente son complejas y requieren miradas amplias y no sólo desde una disciplina. Los conocimientos y metodologías de diferentes áreas permitirán que los adolescentes comprendan el mundo y puedan generar sus propuestas para intervenir. Si lo que necesitamos es acercarnos al mundo real y a sus actores, entonces necesitamos también volver la mirada hacia nuestros estudiantes.

¡Ellos son los actores clave en nuestro trabajo!

Juan Manuel Sauceda y Martín Maldonado (2003), realiza una aproximación a algunos cambios claves que marcan diferencias entre las maneras de pensar y relacionarse durante la niñez y la adolescencia. Aunque el mayor peso de la presentación está en los cambios que se producen en el mundo emocional y afectivo, es imposible no observar también cómo estos procesos se relacionan con los cambios orgánicos (físicos y fisiológicos) así como con los cambios cognitivos que se experimentan durante esta etapa.

Sauceda y Maldonado, organizan sus ideas alrededor de:

9 grandes ejes que permiten caracterizar la adolescencia	
Búsqueda de identidad	• Como tarea central de esta etapa de desarrollo.
Necesidad de autonomía	• Como requisito que se articula a la necesidad de volverse sujetos que son capaces de auto sostenerse.
Egocentrismo	• Refiriéndose a cómo el pensamiento egocéntrico y las dificultades para descentrarse pueden influir sobre las percepciones y comportamiento adolescente.
Sensación de invulnerabilidad	• Relacionada a la manera en que son percibidos el riesgo, el peligro y la vulnerabilidad durante la adolescencia.
Necesidad de pertenencia	• Como un rasgo que nos permite comprender por qué los adolescentes exploran grupos de referencia.
Desarrollo moral	• Como un proceso de reflexión sobre lo correcto y lo justo, que se produce articulado al desarrollo cognitivo.
Ascetismo y altruismo	• Como rasgos que se asocian a la preocupación por lo trascendente.
Erotismo y sexualidad	• Que nos refieren a cómo social, histórica y culturalmente la adolescencia ha supuesto un reto para la mirada adulta.
Fluctuaciones en el estado de ánimo	• Como consecuencia de los cambios que se están experimentando y de los niveles de aceptación que estos exigen.

Por otra parte, pensar la vida o los procesos de desarrollo como si se tratara de un gran arco o un ciclo vital, es sumamente importante. ¿Por qué? Porque nos permite identificar momentos clave en los que se producen cambios y también procesos que son esperables y para los cuales deberíamos diseñar estrategias de atención.
Sin embargo, esta mirada del ciclo vital o life-span, debe resolver un reto: que todos, en mayor o menor medida, hemos ido apropiándonos de una serie de creencias e ideas sobre cada etapa de la vida que pueden moldear la manera en que nos relacionamos con las personas.

La investigación sobre la manera en que nuestras concepciones de infancia y niñez influyen sobre la manera en que tratamos a los niños y diseñamos propuestas educativas, tiene larga data. En el caso de la adolescencia, esta reflexión no ha obtenido una difusión equivalente, sin embargo, cabe destacar a María Angélica Pease, Ana Cecilia Cubas y Liz Ysla (2014) quienes exploran de manera bastante didáctica, cuáles son los mitos y creencias usuales sobre la adolescencia y lo que la investigación actual no dice acerca de ellos.

REFLEXIONA

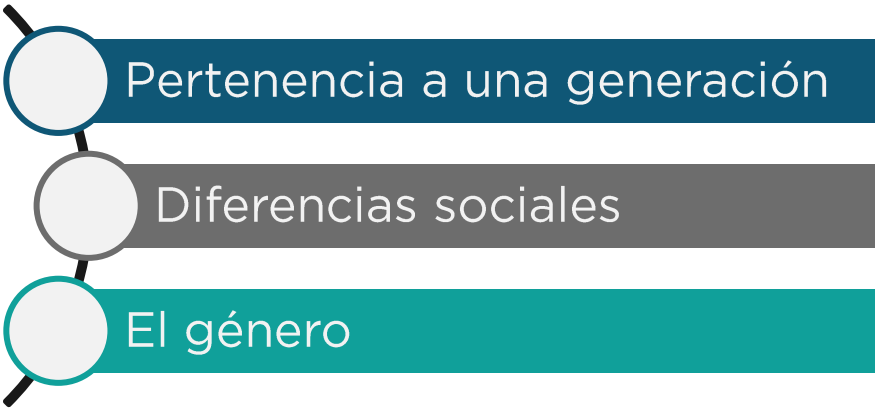
De la investigación de Pease, Cubas e Ysla (2014) se pueden extraer dos preguntas para nuestra autoreflexión:

- ¿Cuáles de los mitos sobre la adolescencia, reconozco en mi manera de percibir y tratar a mis estudiantes?
- ¿Reconozco que el trato de las familias, la comunidad o de otros docentes refuerzan esas creencias sobre los adolescentes? ¿De qué manera?

Para terminar esta primera sesión de la Unidad 1, mencionaremos a Mario Margulis y Marcelo Urresti (1996) quienes tratan sobre las variables que pueden hacer que la adolescencia y la juventud no sean homogéneas.

Mientras que Sauceda y Maldonado (2003), Pease, Cubas e Ysla (2014), nos plantean cuáles son los patrones de desarrollo esperados y qué información actual tenemos al respecto, Margulis y Urresti (1996) profundizan en cómo hay tres variables adicionales que debemos considerar al mirar la adolescencia y la juventud:

Variables adicionales de la adolescencia y la juventud



Respecto a la primera, se explica cómo los marcos temporales e históricos impactan sobre la manera en que se vive esta etapa del ciclo vital. Sobre la segunda, nos plantea un reto: cuál es el papel de los determinantes sociales en la posibilidad de los adolescentes de vivir la moratoria social. Y, finalmente, nos plantean que ser una adolescente o un adolescente, supone retos y tareas diferentes.

IMPORTANTE

Lo importante es no perder de vista que las tres variables actúan de manera conjunta, por lo que las y los adolescentes de diferentes sectores sociales y de diferentes épocas, tienen sus propias características.

.

Lecturas recomendadas

Sauceda, J. y Maldonado, M. (2003). *La familia: su dinámica y tratamiento.* (2.4. La Adolescencia: oportunidades, retos y la familia. 2.4.2.3. Cambios emocionales. Pp.107 a 113) https://iris.paho.org/handle/10665.2/51592?show=full

Recomendaciones:

Leer el texto intentando identificar ejemplos o situaciones de su experiencia personal o como docente que confirmen o maticen las afirmaciones que hacen Sauceda y Maldonado, y que tome nota de aquellos conceptos que podrían ayudarle a comprender mejor cuáles son las demandas, intereses y necesidades que tienen los adolescentes con los que usted trabaja.

Pease, Cubas e Ysla. (2014). Mitos y realidades sobre los adolescentes y su aprendizaje.
http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/download.php?link=resumen_ponencia_maria_angelica_ease.pdf

Recomendaciones:

Leer el texto identificando cuáles de los mitos planteados por las autoras están más presentes entre sus concepciones y las imágenes que asocia con la adolescencia, y que pueda tomar nota de cuáles son los argumentos y sus respectivas evidencias a los que recurren Pease, Cubas e Ysla para desmontar esos mitos.

Margulis y Urresti (1996) *La juventud es más que una palabra.* https://perio.unlp.edu.ar/teorias/index_archivos/margulis_la_juventud.pdf

Recomendaciones:

Leer el texto identificando de qué manera en su propia experiencia de adolescencia ha experimentado el impacto de las tres variables: generación, nivel socioeconómico y género. Luego, intente identificar de qué manera sus estudiantes también experimentan el impacto de esas variables y cómo eso puede generar demandas, intereses y necesidades diferenciadas entre sus estudiantes.

1.4. El mapeo y la selección de situaciones

Trabajar por proyectos requiere construir un repertorio de pensamientos, deseos y posibilidades de acción que estén articulados. Por eso, la aproximación desde desafíos e intereses reales es esencial. Tanto en casa, como en la comunidad y en la escuela, aprendemos a observar, a describir, a registrar, a encontrar relaciones entre las partes de lo que percibimos, a hacer suposiciones, a pensar en alternativas, a elaborar propuestas, **¡y a también a equivocarnos y retomar experiencias previas!**

Esto es importante, porque es de esa manera que aprendemos y que desarrollamos nuestras competencias: **¡de manera articulada e integrada y en escenarios reales!**

Algunos autores plantean por eso, que un primer momento en el itinerario o en el proceso metodológico del trabajo por proyectos es la fase de diagnóstico del contexto y de los actores involucrados. Aunque los nombres que se usan para cada fase pueden variar, lo importante es saber que necesitamos situar o contextualizar el trabajo para que las experiencias sean significativas.

En ese sentido, los asuntos a trabajar deben cumplir con tres condiciones:

a. Ser reales o auténticos, es decir, referirse a situaciones o contextos vinculados a la experiencia cotidiana de nuestros estudiantes. Las situaciones cotidianas pueden estar relacionadas a problemáticas 'objetivas', pero también a percepciones e intereses que generan preocupación o resultan especialmente atractivas. La intención no se limita a resolver un problema, sino también, a integrar un asunto con el marco de afectos e intereses que los adolescentes tienen. Por eso, al aproximarnos a los retos y desafíos que la realidad nos plantea, es importante reflexionar acerca de si se trata solamente de intereses individuales o particulares, o de si estamos aproximándonos a asuntos públicos que inciden sobre la comunidad. Esto requiere de los educadores de la habilidad para recoger propuestas, integrarlas, **¡y negociar el currículo!**

RECUERDA

Un primer paso dentro de este proceso, es saber realizar **lluvias de ideas** en las que lo importante es **promover el pensamiento divergente**, no establecer juicios, realizar preguntas, **comunicarse con apertura**, mostrar interés por lo que los adolescentes proponen... y luego **modelar** formas de categorizar u ordenar la información para poder llegar a **identificar y acotar** los campos de interés que vayan surgiendo.

b. Ser relevantes para los adolescentes. Así como es importante referirse a lo auténtico de los 'contenidos' a abordar, es necesario pensar en términos de la relevancia o importancia que tienen las cosas para nuestros estudiantes. Las propuestas referidas a la participación estudiantil como las de Roger Hart (1993), reconocen que hay diferentes niveles en las formas de acoger las propuestas de los niños y adolescentes.

Las menos 'participativas' son aquellas en las que son los adultos quienes definen los contenidos a transmitir y se acude de manera utilitaria a los estudiantes, por ejemplo, cuando los adultos diseñan campañas o tareas en las que los adolescentes simplemente portan carteles o pancartas en las que se transmiten los mensajes que los adultos han definido previamente. En la cima de esa escala progresiva, se encuentran aquellas iniciativas en las que son los niños y adolescentes ser quienes proponen acciones y las llevan a cabo con acompañamiento adulto.

IMPORTANTE

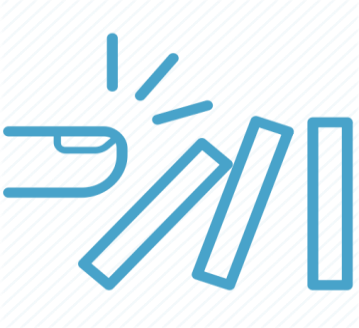
El **involucramiento en los proyectos es esencial** si queremos que se pongan en acción motivaciones intrínsecas, se tengan que poner en juego las competencias que se posee y se asuma el reto de aprender cosas nuevas o de ampliar las posibilidades de acción de cada persona.

Esto exige de los maestros una **disposición muy compleja de reconocer y atender la diversidad de sus estudiantes**, y una especial apertura para incorporar los intereses de todos en sus propuestas de trabajo.

c. Ofrecer posibilidades de acción e impacto. El trabajo por proyectos, que están situados o contextualizados, y que atienden a los intereses y necesidades de las personas involucradas, debe llevar a que se reconozcan que existe la posibilidad de actuar sobre la realidad y generar impactos sobre ella.

Los impactos pueden ser de tipo personal, de tipo social o comunitario, e incluso podría llegar a plantear retos institucionales y de definición de políticas

públicas. Este último nivel de impacto no siempre es visible de manera inmediata, porque requiere pensar en de qué manera la educación cumple con su componente ético-político de contribuir a transformar la realidad y hacer que los contextos permitan la autorrealización de todas las personas.



Como vemos, 'partir de lo real' no solo supone basarse en situaciones auténticas o reales, sino también responder a las necesidades e intereses de los participantes. En el caso de los adolescentes, conocer sus procesos de desarrollo, pero también sus particularidades o especificidades relacionadas al territorio donde viven, sus características socioeconómicas, sus intereses y preocupaciones.

RECUERDA

¿Cómo se hace esto? Existe variedad de estrategias para hacerlo, pero no hay que perder de vista que la finalidad es **"recoger la voz de los adolescentes"** y estar dispuestos a que participen de las decisiones y asuman responsabilidades en el proceso. **¡No se trata solo de darles espacios para opinar o intervenir y luego continuar con lo que nosotros ya teníamos prediseñado!**

Para profundizar en estas ideas, revisemos los aspectos clave a considerar cuando queremos trabajar por proyectos, de acuerdo a Piscoya (2020):

- Atender a situaciones reales
- Pensar en situaciones relevantes
- Procurar generar impactos

Estas tres características están directamente relacionadas con la necesidad de explorar previamente el territorio en el que nos encontramos y las características de los adolescentes con los que trabajamos.

El trabajo por proyectos exige de nuestra parte una exploración profunda del territorio y del contexto en el que se desenvuelven nuestros estudiantes adolescentes. Así como identificar de manera muy clara cuáles son sus posibles necesidades e intereses, acompañándolos en el proceso de hacerlas conscientes y verbalizarlas por diferentes medios.

Pero, **¿existen estrategias específicas para poder realizar esa exploración?**

Una estrategia bastante potente es recurrir a las cartografías sociales, mapeos colectivos o 'mapas parlantes.

¿En qué consiste esta estrategia? Julia Risler y Pablo Ares (2013), han producido un manual muy completo y didáctico en el que nos explican las razones por las que los mapeos colectivos pueden resultarnos de utilidad para promover la identificación de asuntos reales o situaciones auténticas, así como su relación con el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción colectiva de conocimiento.

Lecturas recomendadas

Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa.* (Capítulo 1: Mapeos, narraciones críticas y creación colectiva, páginas 1 a 18 / Capítulo 2: Talleres de mapeo y territorio, páginas 13 a 29). Buenos Aires: Tinta Limón. Recuperado de: https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf

Recomendaciones:

Leer el texto intentando identificar:
¿Por qué el mapeo colectivo es una estrategia de construcción social del conocimiento sobre el territorio?
¿Qué requisitos son necesarios para poder llevar a cabo un taller de mapeo colectivo con nuestros estudiantes adolescentes?
¿Qué tipo de información debe registrarse en el proceso de mapeo y qué uso se le puede dar después a lo recogido?

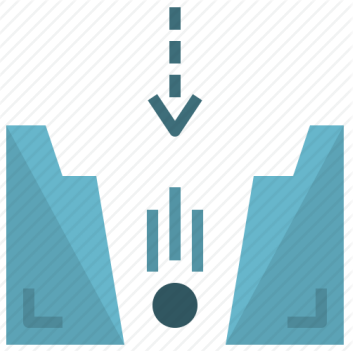
1.5. Identificar competencias a desarrollar y niveles de logro a promover en función al contexto

¿Qué hacemos una vez que hemos realizado el mapeo del territorio e identificado las problemáticas y desafíos que este nos plantea? ¿Qué hacemos con nuestro mapeo de intereses y necesidades de los estudiantes?

Nuestro siguiente proceso es utilizar esa información para empezar a diseñar y planificar nuestras intervenciones educativas, **¡en este caso, mediante experiencias de aprendizaje basadas en proyectos!**

Para comprenderlo mejor, observemos esta síntesis operativo-gráfica del proceso que se inicia con el mapeo de carácter diagnóstico. Como vemos, ese primer momento o fase nos debe llevar a identificar qué competencias será necesario poner en juego y seguir desarrollando, **¡y es nuestra primera oportunidad para pensar más allá de las disciplinas y enfocarnos en las situaciones o problemáticas que demandan la acción de nuestros estudiantes!**

En ese momento, además, detectaremos si existen brechas entre lo que se está en posibilidad de hacer y aquello que el contexto nos demanda, **¡y nuestra tarea es ayudar a cerrar esa brecha con nuestros estudiantes!** Si no hubiera brecha, y nuestros estudiantes ya están en posibilidad de intervenir, nuestra tarea es ayudar a formular preguntas que vuelvan desafiante la situación.



IMPORTANTE

Aunque veremos cada momento o fase de manera detallada, es importante reconocer que se trata de un itinerario que con fines didácticos se ha simplificado como si se tratara de un proceso lineal, **¡pero no es así como funciona nuestra mente cuando planeamos y llevamos a la práctica nuestros planes!**

Por eso, más adelante nos aproximaremos a una matriz de diseño que nos ayudará a organizar visualmente los procesos de planificación y ejecución… y los formatos que usemos luego pueden variar sin que se pierda el fondo del asunto: **que la experiencia que diseñamos con nuestros estudiantes responde a los principios de contextualización y atención a la diversidad y, por otro lado, demandan la actividad de los actores educativos y su incidencia sobre el medio.**

Piscoya, L. Elaboración propia

¿Cómo articulamos nuestra práctica educativa en las experiencias de aprendizaje basado en proyectos?

Un primer reto es establecer nexos entre los contextos específicos en los que trabajamos y nuestro marco curricular que apunta al desarrollo de las posibilidades de autodeterminación de cada uno de nuestros estudiantes.

Aunque por lo general solemos centrarnos en las competencias que el Currículo Nacional de Educación Básica propone, no debemos perder de vista que ellas permiten concretar y hacer visible un perfil de egreso según el cual nuestros adolescentes deberían estar habilitados para comprender el mundo y actuar sobre él ejerciendo su ciudadanía. **¡Las competencias apuntan a esa integralidad del desarrollo humano y a la posibilidad de contribuir a la transformación social!**

En consecuencia, los retos y desafíos del contexto, así como las necesidades e intereses de los estudiantes, deben 'ponerse en diálogo' con las competencias que el Currículo Nacional nos propone. **¿Cómo se hace esto?**

Lea Sulmont (2019) describe paso a paso cómo identificar las competencias que deben ponerse en juego (articulando competencias transversales), cómo identificar los estándares a alcanzar (teniendo en cuenta los desempeños) y cómo formular logros de aprendizaje, para luego identificar las mejores evidencias de verificación o de visibilización del desarrollo de las competencias. En seguida, tendremos la oportunidad de profundizar en su propuesta con la lectura recomendada.

Lecturas recomendadas

Sulmont, Lea (2019) Creando ecosistemas de aprendizaje con el aula digital. ¿Cómo desarrollar competencias digitales en la escuela?, Páginas 80 a 92. Educared & Fundación Telefónica. https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/wp-content/uploads/2020/03/Manual_Ecosistemas-1.pdf

Recomendaciones:

Leer el texto intentando identificar:

¿Por qué es necesario 'establecer diálogos' entre los contextos en los que trabajamos y el Currículo Nacional de Educación Básica?

¿Cuáles son los pasos a seguir para lograr la articulación curricular?

¿Cómo se lleva a cabo cada uno de los tres primeros pasos de articulación curricular?

¿Cómo podemos asegurarnos de que nuestras evidencias contribuyen a la articulación curricular?

IDEAS CLAVE

- La educación tiene como fin permitir que las personas desarrollen sus competencias, para lograrlo, parte de la tarea de los educadores es contribuir a que cada adolescente pueda construir proyectos de vida que le permitan vivir de manera plena.

- Trabajar con el enfoque por competencias ayuda al estudiante a enfrentar cualquier contexto social, poniendo en juego la empatía, la flexibilidad y una mirada estratégica.

- Las fases para la implementación de un proyecto son las siguientes: (1) diagnóstico, (2) diseño y planificación, (3) ejecución y (4) difusión.

- Los proyectos surgen de situaciones reales. Las situaciones que se presentan a los estudiantes pueden ser de tres tipos: (1) reales o auténticas,(2) relevantes y (3) de alto impacto.

COMPRUEBA

Después de haber leído y reflexionado sobre lo presentado en esta unidad, te invitamos a resolver el cuestionario de autoevaluación.

1. Al trabajar proyectos de aprendizaje se logra:

I. Promover el pensamiento complejo
II. Aprender de manera individual
III. Trabajar una disciplina a la vez
IV. Desarrollar nociones de justicia
V. Construir alternativas para impactar en la realidad.

Marca la respuesta CORRECTA.

a. Solo V

b. Todas menos II y III

c. Ninguna de las opciones es correcta

d. Todas las opciones son correctas

2. Una de las ventajas de trabajar con el enfoque por competencias es:

a. Facilita el trabajo de los docentes porque establece con claridad cuáles son los aprendizajes esperados.

b. Habilita a las personas para comprender la realidad y generar respuestas propias que le permitan intervenir sobre ella y cambiarla.

c. Promueve un trabajo ágil y participativo en el que es central la diversión por parte de los estudiantes.

d. Reduce la necesidad de planificar porque se atiende a cada estudiante de acuerdo al ritmo de trabajo con el que se desenvuelve.

3. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sobre los docentes no se desprende del enfoque por competencias?

a. Asumir un papel técnico en el que se seleccionen las mejores estrategias para guiar y facilitar el aprendizaje.

b. Gestionar los recursos y generar innovaciones como parte del proceso de acompañamiento a sus estudiantes.

c. Asumir un rol social clave en la medida que se modela comportamientos éticos y de rendición de cuentas.

d. Transmitir un conjunto organizado de informaciones propias de la especialidad disciplinar.

4. Respecto a las diferencias en la manera en que se entiende las relaciones entre las disciplinas, es un error pensar que:

a. Es posible estudiar la realidad sin recurrir a los saberes previos que las diferentes disciplinas han aportado.

b. Hay diferentes niveles de integración y relación entre las diferentes disciplinas que han dado origen al conocimiento.

c. Es posible unificar diferentes disciplinas porque sus límites en métodos y tipos de conocimientos son naturales.

d. Los problemas del mundo tienen que ser estudiados recurriendo a lo que cada disciplina ha aportado.

5. La heterogeneidad adolescente se debe a diversos factores. Señale cuál de las siguientes afirmaciones no es correcta:

a. Las mujeres y los varones adolescentes enfrentan demandas diferentes debido a que en cada contexto cultural hay expectativas respecto a su comportamiento.

b. Algunos adolescentes se ven obligados a asumir responsabilidades antes que otros debido a las características socioeconómicas que enfrentan.

c. Los adolescentes de diferentes épocas hacen frente a contextos históricos según los cuales se espera de ellos que asuman preocupaciones y compromisos diferentes.

d. El factor más importante de diversidad entre los adolescentes es la composición de su familia, pues de ella aprende la manera de comportarse y eso no cambia con facilidad.

Bibliografía

1. Cárdenas, R. y Piscoya, L. (1996) *Entrenamiento de moderadores.* Lima: Instituto del Ciudadano – Friedrich Naumann Stiftung. https://www.dropbox.com/s/ga9oigqypx3a9bn/M%C3%B3dulo%20Facilitaci%C3%B3n%20-%20LPR%20%26%20RCK%201996.pdf?dl=0

2. Centro de Formación Continua Henry Hazlett – Universidad Francisco Marroquín (2019) *Recursos: Comunicar y observar.* https://formacioncontinua.ufm.edu/tecnica/ladder-of-feedback/

3. Centro de Formación Continua Henry Hazlett – Universidad Francisco Marroquín (2019) *Recursos: Comunicar y observar.* https://formacioncontinua.ufm.edu/recurso/improvisacion/comunicacion-escuchar-y-observar/

4. Centro de Formación Continua Henry Hazlett – Universidad Francisco Marroquín (2019) *Recursos: Comunicar y observar.* https://formacioncontinua.ufm.edu/recursos-a-z/

5. Coloma, C. (2015). *Nuevos desafíos en la docencia universitaria.* En: Blanco y negro 6 (1). http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13724

6. Hart, R (1993) La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. UNICEF. https://www.researchgate.net/publication/46473553_La_participacion_de_los_ninos_de_la_participacion_simbolica_a_la_participacion_autentica

7. Hopkins, D. (2007) Every school a great school. Maidenhead: Open University Press.

8. Kolb, D. y Joy, S. (2007) *¿Hay diferencias culturales en los estilos de aprendizaje?* International Journal of intercultural relations. 33 (1), 69-85.

9. Margulis y Urresti (1996) *La juventud es más que una palabra.* http://www.atencapital.org.ar/sites/default/files/Margulis-UrrestiLAJUVENTUDESMASQUEUNAPALABRA.pdf

10. Moral, C. (2012) *Conocimiento didáctico general para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado*. Revista de Currículum, y Formación de Profesorado, vol. 16, núm. 2, mayo-agosto, 2012. Páginas 421 a 452. España: Universidad de Granada. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724395024

11. Mulligan, J. (2011) *Categorización de los procesos internos en el aprendizaje experiencial*. En: Boud, Cohen y Walker (editores), El aprendizaje a partir de la experiencia. https://www.dropbox.com/s/w520bobtwm16k0b/Mulligan%202

011%20-%20Procesos%20internos%20ap%20experiencial.pdf?dl=0

12. Pease, Cubas e Ysla. (2014). *Mitos y realidades sobre los adolescentes y su aprendizaje.* http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/download.php?link=resumen_ponencia_maria_angelica_ease.pdf

13. Piaget, J. (1979) La epistemología de las relaciones interdisciplinarias. Revista Documenta, núm. 2, octubre-noviembre, 1979. Páginas 67 a 81. México. https://biblat.unam.mx/es/revista/documenta-mexico-d-f/articulo/la-epistemologia-de-las-relaciones-interdisciplinarias

14. Piscoya, L. (2013) *El proceso de construcción de conciencia ciudadana a través de las Ciencias Sociales.* XVI Congreso Nacional de Educadores de la UPC. Lima: UPC. En: https://www.scribd.com/document/157441825/El-proceso-de-construccion-de-conciencia-ciudadana-a-traves-de-las-ciencias-sociales-L-Piscoya

15. Piscoya, L. (2020) *Aprendizaje Basado en Proyectos: Aprender en contextos reales*. Lima: Documento bajo licencia CC de libre acceso. https://www.scribd.com/document/476587577/Aprendizaje-Basado-en-Proyectos-LPR-2020-v2-pdf

16. Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa.* (Capítulo 1: Mapeos, narraciones críticas y creación colectiva, páginas 1 a 18 / Capítulo 2: Talleres de mapeo y territorio, páginas 13 a 29). Buenos Aires: Tinta Limón. https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf

17. Sauceda, J. y Maldonado, M. (2003). *La familia: su dinámica y tratamiento.* (2.4. La Adolescencia: oportunidades, retos y la familia. 2.4.2.3. Cambios emocionales. Pp.107 a 113) https://iris.paho.org/handle/10665.2/51592?show=full

18. Sulmont, Lea (2019) *Creando ecosistemas de aprendizaje con el aula digital. ¿Cómo desarrollar competencias digitales en la escuela?,* Páginas 80 a 92. Educared & Fundación Telefónica. https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/wp-content/uploads/2020/03/Manual_Ecosistemas-1.pdf

19. Tonucci, F. (1999) ¿Enseñar o aprender? La investigación como alternativa a la enseñanza. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

20. Zavala, A. (2006). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo* (La concepción sobre los procesos de aprendizaje. Datos para el cuestionamiento de los contenidos y la manera de organizarlos. Pp. 18 a 34). https://www.scribd.com/doc/37264351/Zabala-Vidiella-Antoni-Enfoque-Globalizador-y-to-Complejo

Canadá

DE Adolescentes

unicef

PERÚ
Ministerio
de Educación