

Artículo de reflexión

Cómo citar: Ferreyra, H. A. (2019).

El aprender a emprender como uno de los pilares de la educación del futuro en el marco de la construcción de la calidad educativa. *Praxis Pedagógica*, 19(24), 75-100. <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.19.24.2019.75-100>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 7 de junio de 2018

Aceptado: 24 de febrero de 2019

Publicado: 5 de junio de 2019

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

El aprender a emprender como uno de los pilares de la educación del futuro en el marco de la construcción de la calidad educativa

Learning for undertaking as one of the pillars of future education within the frame of quality education

Aprender a emprender como um dos pilares da educação do futuro no âmbito da construção da qualidade da educação

Resumen

En este artículo postulamos al *aprender a emprender* como uno de los pilares de la educación del futuro en el marco de la construcción de la calidad educativa, analizamos cuáles son las capacidades emprendedoras a desarrollar por los estudiantes y compartimos testimonios que dan cuenta de cómo se implementa su enseñanza en la provincia de Córdoba, República Argentina. En segundo término, discutimos en torno a los vínculos entre la enseñanza para el emprendimiento y la didáctica socioconstructiva, y proponemos la metodología de trabajo por proyectos –oportunidad para la enseñanza basada en problemas– como la más adecuada para formar a los estudiantes en las capacidades involucradas.

Palabras clave: calidad educativa, educación para el emprendimiento, capacidades emprendedoras, enseñar a emprender.

Horacio Ademar Ferreyra

Universidad Católica de Córdoba
Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-6863-4355>

hferreyra@coopmorteros.com.ar

dr.horacio.ferreyra@gmail.com



Abstract

In this article we postulate “learning for undertaking” as one of the pillars of future education within the frame of quality education; we analyze which capacities students should develop and we share statements that explain how their teaching is implemented in the province of Córdoba in the Argentine Republic. Also, we deal with the relationship between teaching for the undertaking and the social constructivist teaching; we put forward a work methodology by means of projects – opportunity for the teaching based on problems - because we think it is the most appropriate to develop the capacities mentioned above in our students.

Keywords: educational quality, education for the undertaking, undertaking capacities, teaching for undertaking.

Resumo

Neste artigo, postulamos que *aprender a empreender* é um dos pilares da educação do futuro no âmbito da construção de uma educação de qualidade. Analisamos as capacidades empreendedoras a serem desenvolvidas pelos alunos e compartilhamos testemunhos que dão conta de como seu ensino é implementado na província de Córdoba, Argentina. Em segundo lugar, discutimos as ligações entre o ensino para o empreendedorismo e a didática sócio-constructiva, e propomos uma metodologia de trabalho de projeto - oportunidade para o ensino baseado em problemas - como a mais adequada para formar os alunos nas competências envolvidas.

Palavras-chave: educação de qualidade, educação para o empreendedorismo, competências empresariais, ensino do empreendedorismo.

Primeras reflexiones

En la actualidad, la cuestión de la calidad educativa ocupa un lugar de privilegio en los debates de las sociedades democráticas contemporáneas. En este marco, cuando países e instituciones desglosan y definen los componentes de una educación de calidad, hacen referencia a la provisión de los recursos y ayudas que cada persona necesita para estar en igualdad de condiciones de educabilidad, a la extensión de la educación obligatoria, la equidad en el acceso, la garantía de gratuidad y cumplimiento de esa obligatoriedad. También aluden al derecho de los estudiantes a la no discriminación y a la plena participación, al respeto por la heterogeneidad de los procesos que quienes aprenden

desarrollan en las instituciones educativas, al nivel adecuado en los resultados de la formación, a la relevancia de los aprendizajes (Aguerrondo, 1993; OREALC/UNESCO, 2007; UNESCO, 2005 y 2007; UNESCO y LLECE, 2008; Casanovas, 2012; Ferreyra, Maine y Vidales, 2015).

De todos los referidos componentes, en estas reflexiones nos interesa focalizar la relevancia de los aprendizajes como condición fundamental de una educación de calidad, entendiendo como tal la que posibilita que los estudiantes desarrollen las capacidades y se apropien de los saberes necesarios para comunicarse de modo adecuado y eficaz utilizando lenguajes diversos; comprender la realidad natural, social, cultural; integrarse en comunidades inclusivas y respetuosas de la heterogeneidad, incorporar de manera crítica y creativa las herramientas y prácticas propias de las tecnologías digitales, expresarse artísticamente. En esta línea, y aun con matices y divergencias, países e instituciones también coinciden en la concepción de que, considerando la dimensión del aprendizaje, una educación de calidad es aquella que posibilita que las personas que están formándose construyan conocimientos que les permitan entender las situaciones y problemas con los que se enfrentan para generar y sostener proyectos de resolución orientados al desarrollo personal y al logro del bien común.

Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos (UNESCO, 1996, p.34; Tedesco, 2005, p.5), pilares a los que proponemos integrar el *aprender a emprender* (Ferreyra, 1996, p. 8; 2010a y 2010b; 2011, p. 18), que implica que los estudiantes desarrollen y fortalezcan capacidades que les permitan plantearse, abordar y afrontar desafíos en los distintos ámbitos de la vida social, económica, política, cultural, científica, tecnológica..., en suma, que puedan construir sus respectivos proyectos de vida en sociedad.

En el marco de estas ideas, en este ensayo proponemos:

- Considerar a la educación para el emprendimiento –entendida en un sentido amplio– como uno de los pilares de la educación del futuro en el marco de la construcción de la calidad educativa.
- Enmarcar la enseñanza y el aprendizaje de las capacidades emprendedoras en los principios de la didáctica socio-constructiva.

1. Sentidos y concreciones de la educación para el emprendimiento

Emprender es “acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierran dificultad o peligro” (Real Academia Española, 2014); por otra parte, si continuamos la indagación lingüística, comprobamos que, por sinonimia, *emprender* se vincula con *acometer*, *lanzarse*, *abordar*, *promover*; y que, por diversas relaciones de sentido, se asocia con *arriesgar*, *atreverse*, *aventurarse*, *ejecutar*, *hacer*... Y creemos que de eso se trata, precisamente: de propiciar que, en la escuela, los estudiantes tengan la oportunidad de *aprender a emprender* a partir de involucramiento activo en el trabajo por proyectos, modalidad organizativa que favorece la integración de saberes, la comprensión de problemas complejos del mundo contemporáneo, la actuación en diversidad de situaciones y contextos, el incremento de autonomía y responsabilidad, el trabajo en colaboración, la construcción de compromiso social (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011a, 2013a, 2013b, 2013c y 2013d, 2018). En este sentido, *aprender a emprender* se nos aparece como un tópico formativo con alto potencial integrador, pues conjuga aprendizajes propios del *conocer*, el *ser*, el *hacer*, el *convivir*.

Aprender a emprender a partir del trabajo *con*, *en* y *desde* proyectos constituye una alternativa para que los sujetos no sólo aprendan a trabajar de manera autónoma y a cooperar con los otros de manera efectiva, sino que aprendan a aprender y convivir con los demás mediante acciones individuales y colectivas que posibiliten la transformación social (Ferreyra, 2011, p. 24)¹.

Experiencias educativas en las que los estudiantes puedan proyectar una actividad que dé respuesta a una necesidad detectada y pasar de ese diseño a la acción, monitoreando el trayecto desde lo bocetado hacia lo implementado, plantean mucho más que tareas escolares a resolver. La educación para el emprendimiento, entonces, prepara a los estudiantes como autores protagonistas de la transformación de su entorno, a través del desarrollo de capacidades² proactivas que –desde el hacer con

.....
1 Se retoma aquí una cita también presente en Ferreyra, 2010 b.

2 En la Argentina se ha optado por referirse a *capacidad* –no a *competencia*– cuando esta se desarrolla en ámbitos escolares; con Perrenoud (2003), una capacidad implica “actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (p. 7).

saber y conciencia— les posibiliten formular propuestas, planificar e implementar proyectos, fijarse metas y tomar iniciativas, enfrentando con inteligencia, sensibilidad, innovación y creatividad las dificultades, desde sus fortalezas, aprovechando las oportunidades y superando las amenazas que se les presentan en los ámbitos sociales de los que son parte (Ferreyra, 1996, 2010 a y b, 2011). Desde esta perspectiva, emprender se nos aparece no solo como el acto de

transformar recursos con miras a la creación de riquezas, sino como el conjunto de capacidades que permite transformar una idea en realidad: la aptitud para buscar los recursos; la fuerza necesaria para crear, inventar y descubrir nuevas formas de hacer las cosas; el compromiso empeñado en encontrar soluciones a problemas, la apertura a novedosas y desafiantes posibilidades (Ferreyra, 2011, p. 21).

En definitiva, emprender es tener la capacidad de pensar cosas nuevas para llevarlas a la acción (Ferreyra, 2010a) a través de un diseño social y materialmente conformado.

En la provincia de Córdoba –República Argentina–, la educación para el emprendimiento se incorpora en el currículum escolar de todos los niveles y modalidades de la educación obligatoria³ de diferentes maneras: a) desde un espacio curricular específico (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2018); b) en articulación con aprendizajes y contenidos de los diversos campos de conocimiento/espacios curriculares y c) como capacidad fundamental transversal en todos los niveles, ciclos y áreas. Veamos algunas precisiones y ejemplos:

a) La totalidad de las escuelas secundarias de la provincia enseñan capacidades para el emprendimiento en el espacio curricular específico *Formación para la vida y el trabajo* que acompaña a los estudiantes en tercero, cuarto, quinto y sexto año de su escolaridad en el nivel (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011a, 2012 y 2018; Ferreyra, Vidales, Rimondino y Bonelli, 2012). Por ejemplo, en cuarto año, y en directa relación con el trabajo por proyectos como escenario

.....
3 En la República Argentina existen *tres niveles educativos obligatorios*: inicial, primario (primer y segundo ciclo), secundario (ciclo básico y ciclo orientado), y *ocho modalidades educativas*: educación técnico-profesional, educación artística, educación especial, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación en contextos de privación de la libertad, educación domiciliaria y hospitalaria, educación permanente de jóvenes y adultos.

privilegiado del *enseñar-aprender a emprender*, algunas de las capacidades que los estudiantes desarrollan en el marco de este espacio curricular son:

- Análisis y valoración de experiencias escolares y extraescolares de intervención sociocomunitaria (aprendizaje-servicio, acciones solidarias, cooperativas, mutuales, entre otras).
- Investigación y análisis crítico de problemas sociocomunitarios, sus posibles causas y alternativas de resolución.
- Identificación de un aspecto de la realidad social considerado prioritario, sobre el cual intervenir a través de la acción colectiva.
- Aplicación de instrumentos de recolección de datos (encuesta, entrevista, grupos focales, historia de vida, etc.) propios del campo de la investigación.
- Diseño (diagnóstico/planificación) y gestión (implementación/evaluación) de un proyecto de intervención sociocomunitaria.
- Ejercicio del trabajo cooperativo en proyectos (reparto de roles y responsabilidades por acuerdos, realización de las tareas asumidas; gestión de los recursos humanos, económicos, materiales y funcionales).
- Reconocimiento de la importancia de habilidades sociales para el trabajo sociocomunitario (capacidad de escucha y diálogo con la comunidad, participación en las actividades cooperativas del grupo, responsabilidad social, entre otras).
- Registro, sistematización y comunicación de prácticas de intervención sociocomunitarias.
- Participación en procesos de evaluación del proyecto para la identificación de fortalezas, debilidades y alternativas de mejora. (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2012, pp. 232-233)⁴.

.....

4 Estos aprendizajes son definidos en el diseño curricular del ciclo orientado para el espacio *Formación para la vida y el trabajo* de cuarto año de todas las orientaciones de la Educación Secundaria en Córdoba (*Lenguas, Ciencias Sociales y Humanidades, Economía y Administración, Ciencias Naturales, Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática, Educación Física, Arte-Música, Arte-Artes Visuales, Arte-Teatro, Arte-Danza, Arte-Audiovisuales y Arte-Multimedia*). Son retomados por la Separata de Actualización Curricular (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2018) y en una serie de documentos curriculares y de apoyo pedagógico y Didáctico (por ejemplo, véase Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación 2013b).

Cada una de estas capacidades está encuadrada en una educación para el emprendimiento, que lo entiende en un sentido amplio, no exclusivamente vinculado a la actividad económica y productiva, sino a toda acción transformadora que opera sobre la realidad personal y social. Asimismo, como se ha dicho, se promueve el desarrollo de las capacidades emprendedoras en directa relación con el diseño, gestión y evaluación de proyectos porque –como se señala en la fundamentación del espacio curricular *Formación para la vida y el trabajo*:

Los proyectos favorecen la participación de los jóvenes, el trabajo en equipo, la distribución de roles, la toma de decisiones, el planteo de metas; habilitan espacios para que se proyecten, permiten pensar alternativas entre lo posible y lo imaginado, organizar y planificar acciones, considerar recursos propios, realizar intervenciones y aproximaciones a diversas realidades considerando múltiples perspectivas, valorar lo realizado para aprender y/o reescribir las metas planteadas, socializar y compartir los aprendizajes logrados (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2018, p.5).

b) En otros casos, contenidos de la educación para el emprendimiento se integran y articulan con los que son propios de cada uno de los campos de conocimiento o espacios curriculares⁵. Por ejemplo, en la Educación Inicial una articulación importante se concreta en el campo *Identidad y Convivencia*⁶. Asimismo, en el espacio curricular Educación Tecnológica (que se cursa en cuarto, quinto y sexto grado –segundo ciclo– de la Educación Primaria y de primero a tercer año de la Educación Secundaria) y en espacios curriculares de las orientaciones de la Educación Secundaria (por ejemplo, en *Economía y Gestión Medioambiental*, del Bachillerato en Agro y Ambiente). En el caso particular de la Educación Secundaria, esta modalidad de incorporación de la educación emprendedora se concreta en el 87 % de un total de 841 instituciones educativas.

.....

5 Para conocer la estructura curricular de la educación obligatoria en la provincia de Córdoba, se puede acceder a <http://www.igualdadycalidad.cba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/EstructuraCurricular/MAPA%20CURRICULAR.pdf>

6 En este campo de conocimiento se ofrecen a los estudiantes ocasiones para aprender –desde temprana edad– a resolver solidariamente las necesidades individuales y comunes, y a ejercer la libertad, es decir, a decidir cómo actuar en relación con los demás, desarrollando el deseo y los intereses de cada uno, en articulación con lo que los demás quieren y proponen.

c) En todos los niveles educativos y sus modalidades, *aprender a emprender* se aborda como capacidad transversal –muchas veces vinculada con *cooperación, asociativismo y solidaridad*⁷ (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2016). Investigaciones del Ministerio de Educación de la Provincia (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2017) permiten establecer que un 49 % de los establecimientos de Educación Secundaria y un 32 % de los dedicados a la Educación Primaria⁸ integran esta capacidad transversal a sus proyectos educativos.

Además de estos porcentajes globales, las tareas de monitoreo y seguimiento encaradas desde la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la provincia han permitido recuperar testimonios como los que siguen.

La directora de un jardín de infantes (Educación Inicial) expresa:

Con las maestras hemos podido darle otros sentidos a los proyectos, y ver que no solo importan por los contenidos de los campos de conocimiento que se trabajan y los productos que logran los niños. Importa también todo lo que significa desarrollo de capacidades, porque los chicos –como expresan los objetivos en el diseño curricular – *pueden incrementar la capacidad de ejecutar diversas acciones y la toma de decisiones por sí mismos y descubrir y disfrutar autonomía creciente en el accionar cotidiano*. Esto lo trabajamos mucho en proyectos con contenidos propios de educación cooperativa, educación ambiental, educación vial.

Afirma un estudiante de Educación Primaria que dedica una hora extra clase a participar de la Cooperativa Escolar:

Aprendimos que si compramos útiles escolares –lápices, carpetas, libros...– todos juntos, los proveedores nos hacen descuentos importantes y nuestros padres ahorran mucho dinero. Claro... hubo que convencer a algunos de nuestros compañeros para que compren en la Cooperativa porque muchos chicos quieren tener una lapicera única, distinta de todas... y eso se

.....

7 El Ministerio de Educación de Córdoba dispone de un Departamento de Cooperativismo y Mutualismo Educativo dedicado a promover capacidades emprendedoras en los estudiantes a través de experiencias de aprendizaje-servicio y aprendizaje cooperativo y mutual. En esta organización ministerial, se entiende la educación para el emprendimiento como parte de la educación de calidad.

8 En Córdoba, el número de instituciones educativas de Educación Primaria asciende a 2.101 (datos de 2017).

hace difícil con el cooperativismo porque no se trata de tener objetos exclusivos sino de compartir los mismos objetos entre todos [...] será cuestión de generar otro emprendimiento que *customice* objetos [que los personalice a sus gustos singulares] para que quien quiera tenga un cuaderno único.

Un estudiante de Educación Secundaria acerca su testimonio:

Con el profesor de *Ciudadanía y Participación* aprendimos a organizar y a hacer funcionar nuestro Centro de Estudiantes, porque en la escuela teníamos la posibilidad de tener un Centro pero no nos habíamos puesto de acuerdo en todo lo que se necesita para que preste un servicio de verdad [...] Necesitamos un estatuto, necesitamos conocer el proyecto de la escuela para encontrarle un sentido al Centro, organizar distintas tareas que lo mantengan en acción para que no decaiga, involucrar a la mayoría de los estudiantes, prestar distintos tipos de ayuda y que para cada ayuda haya un responsable que la lleve adelante, que haya alguien que coordine todo [...] Tenemos tres grandes áreas: *Salud* (en esto trabajamos con la Sala de Primeros Auxilios y con la vicedirectora de la escuela: cualquier problema que detectamos, nos reunimos con ella y vemos cómo ayudar), *Recreación* y *Decisiones*. En *Decisiones* nos ocupamos de ayudar en el aprendizaje a chicos y chicas que necesitan clases de apoyo.

Una profesora de Química de una institución educativa de nivel secundario que se desarrolla en un contexto de privación de libertad plantea⁹:

Con las estudiantes diseñamos un sistema doméstico de potabilización de agua porque las familias de muchas de ellas viven en zonas rurales en las que se les dificulta contar con agua apta para el consumo humano. El diseño de esta pequeña planta domiciliaria nos sirvió para aprender muchos contenidos de química del agua y también para que las muchachas pensarán en que puede resultar un emprendimiento importante para su comunidad si logran dar cursos acerca de cómo se diseña y utiliza este equipo, si aportan un servicio a sus vecinos, si devuelven a la comunidad un manual de instrucciones que le resulte de utilidad.

Y refiere una estudiante de una escuela secundaria de la orientación Agro y Ambiente:

.....
9 La modalidad a la que remite este testimonio integra la educación desarrollada en cárceles, comunidades terapéuticas y centros socioeducativos de reclusión.

En una de nuestras materias estudiamos el funcionamiento de máquinas. Hace unos años, al profesor se le ocurrió que además de reparar los equipos de la escuela podíamos prestar un servicio a la comunidad ayudando a nuestros vecinos con sus máquinas descompuestas –cosechadoras, arados, cavadoras, motoguadañas... –porque en nuestra ciudad no existe ese servicio y hay que llevar los equipos bastante lejos para repararlos. Entonces nos organizamos: hay un área de servicios más mecánicos y otra de reparaciones *trónicas* [...] A ver... cómo te explico... en una de las áreas nos ocupamos de piezas y en la otra de componentes electrónicos [...] Sí; sabemos resolver los dos tipos de problemas. Tenemos que ser muy cuidadosos: el dueño nos acerca el equipo a la escuela un jueves (a veces tenemos que dar turno porque los pedidos de reparación son muchos); el profesor nos ayuda a tener en claro cuál es el problema: primero nosotros explicamos qué nos parece y entre todos nos damos cuenta si estamos diagnosticando bien; y, en lo posible, el mismo día resolvemos el problema y nos comunicamos con el dueño para que pase a buscar el equipo. Por si hay que comprar repuestos, tenemos una base de datos de proveedores y todos los manuales de las máquinas que se usan en esta zona. Somos catorce trabajando juntos y todo lo hacemos en las horas de clase porque prestar este servicio nos ayuda a aprender [...] Ahora vamos a dar una charla sobre el software de las enfiadoras porque no todas las personas que las usan saben aprovechar las posibilidades del programa informático de automatismo y control que viene con ellas.

Estos testimonios dan cuenta de educadores preocupados por que los estudiantes construyan capacidades de emprendedor, y de los niños y los jóvenes que las desarrollan. La sistematización de datos de realidad, planteados por estos y otros testimonios¹⁰, permite identificar algunas de las capacidades promovidas en una educación orientada al *aprender a emprender*, proceso en el cual los estudiantes se fortalecen en sus posibilidades de delinear decisiones –personales, educativas, vocacionales, socioocupacionales– enmarcadas en proyectos vitales que se van construyendo en procesos de interacción colectiva. Así, desarrollar capacidades emprendedoras implica poder apropiarse de herramientas para *ser* y *hacer* como activos protagonistas de la propia vida y la de las comunidades de pertenencia. Hablamos, en este sentido, de desarrollar tanto **capacidades generales** –personales, interpersonales, organizativas y de coordinación, entre otras– como **capacidades**

.....

 10 Pueden encontrarse otros datos de realidad en Ferreyra, Gallo y Zecchini (2007).

específicas –directamente vinculadas con el proceso de diseño, gestión y evaluación de un proyecto de emprendimiento–. Por ejemplo:

Capacidades generales:

- Establecer metas y seleccionar/generar estrategias acordes.
- Creer en sí mismo y en la posibilidad de alcanzar las metas establecidas.
- Esforzarse por el logro de los objetivos personales conciliándolos con el bien común.
- Tomar decisiones responsables, evaluando opciones y sus consecuencias para el propio bien y el de los demás.
- Concretar ideas y decisiones en acciones.
- Resolver conflictos de manera positiva.
- Responder de manera flexible y creativa frente a situaciones no previstas.
- Regular y mejorar las interacciones sociales.
- Reconocer los propios errores e identificar en ellos oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.

Capacidades específicas:

- Involucrarse activamente en la indagación de diversos ámbitos en relación con los propios intereses y los de la comunidad (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2018).
- Detectar situaciones y oportunidades en las que emprender un determinado proyecto podría resolver una necesidad, carencia o demanda.
- Definir las ideas emprendedoras que sustentarán el proyecto.
- Reconocer las propias habilidades y aptitudes y, en función de ellas, lo que se puede aportar al proyecto.
- Reconocer las particularidades del contexto local y regional y analizar la incidencia de los factores contextuales en el desarrollo de las acciones previstas (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2018).

- Establecer vínculos con otros actores de ese contexto.
- Generar planes de acción.
- Prever fases y estrategias de implementación.
- Anticipar riesgos y evaluar las fortalezas y limitaciones con las que se cuenta para poder asumirlos.
- Movilizar iniciativas para concretar el proyecto.
- Liderar la acción.
- Establecer nexos de asociatividad.
- Incorporarse a equipos de desarrollo de ideas; negociar, colaborar, cooperar.
- Prever formas de evaluar la implementación del emprendimiento.
- Rediseñar aspectos del emprendimiento que no funcionan.
- Formar parte de una red de sostenimiento durante el desarrollo del emprendimiento.
- Desarrollar un plan de continuidad, crecimiento y/o innovación para el emprendimiento.

Estas capacidades, entre otras, hacen a lo que podemos considerar desarrollo integral de quienes están aprendiendo:

Dos principios caracterizan la mayoría de las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad: el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando (UNESCO, 2005, p. 18).

Desde esta conceptualización de educación de calidad es posible establecer vínculos directos y estrechos con una educación para el emprendimiento. Por otra parte, si tomamos en cuenta el siguiente aporte de UNESCO, podemos afirmar que educar

para el desarrollo de capacidades emprendedoras implica posicionarse en la convergencia de las dos interpretaciones de calidad educativa:

En los países de América Latina y el Caribe se observan al menos dos interpretaciones acerca de lo que es “calidad de la educación”. La primera concibe la educación como la base de la convivencia y la democracia, dando importancia a las dimensiones ciudadanas, cívicas y valóricas. La segunda se relaciona con los efectos socioeconómicos de la educación, en términos de limitaciones o aportes al crecimiento económico, el acceso al empleo y la integración social (UNESCO, 2007, p. 26).

En síntesis, y solo como conclusión inicial, podemos establecer una vinculación directa entre calidad educativa y el desarrollo de las capacidades de los estudiantes como emprendedores, con orientación a la progresiva construcción de su proyecto de vida personal y social, “de modo que todos los alumnos, desde la diversidad de sus estilos de aprendizaje, capacidades, procedencia sociocultural, condiciones de vida, preferencias, etc... puedan participar de forma activa contribuyendo con lo mejor de lo que son capaces” (FPdGi, 2013).

2. La enseñanza y el aprendizaje de capacidades emprendedoras en el marco de una didáctica socioconstructiva

Se ha planteado que la educación de calidad se alcanza a partir de la concreción de macrocondiciones que garantizan la equidad, la relevancia y la pertinencia para que “todos los estudiantes, de acuerdo a sus capacidades, alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje posibles” (UNESCO y LLECE, 2008, p. 7). Hasta el momento, hemos centrado nuestra atención en el aprendizaje de las capacidades emprendedoras. Ahora, nos interesa focalizar la enseñanza, para lo cual nos abocamos a considerar las prácticas docentes –tradicionales, conductistas, no directivas y socioconstructivas– (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014a y 2014b) y la oportunidad estratégica de cada una de estos modelos didácticos para desarrollar una educación para el emprendimiento.

¿Es posible enseñar capacidades para el emprendimiento a partir de prácticas de enseñanza **tradicionales**? En este modelo didáctico, el docente tiene la certeza de que para que los

estudiantes aprendan, resulta suficiente exponer claramente un contenido o acercar un material didáctico que presenta las ideas por él seleccionadas. Cómo se diseña y organiza un proyecto de emprendimiento, cuáles son las condiciones de un “buen emprendedor”, cómo se gesta y concreta una idea, cómo se elabora una planificación, entre otros, son solo contenidos objeto de exposiciones magistrales porque, para este docente, los estudiantes adquieren conocimientos por impresión, grabando conceptos en su memoria. En este modelo didáctico tradicional, todos los vinculados con el *aprender a emprender* no son más que contenidos discursivos que el educador se encarga de exponer con mucha claridad, sin interrupciones de los estudiantes, con una óptima estructura lógica, con eficaces soportes visuales. En este modelo didáctico, explicar bien implica la presunción de que inexorablemente los estudiantes van a aprender, siempre que estén atentos y se esfuercen por recordar esas ideas. Ahora bien: al enfocarse exclusivamente en contenidos conceptuales, las prácticas de enseñanza que permiten a los estudiantes adquirir y desarrollar capacidades emprendedoras no están en consideración en esta perspectiva didáctica.

Tampoco los entornos educativos **conductistas** parecen propiciar el desarrollo de capacidades por parte de quienes aprenden. En ellos, el docente estructura sus clases en función de la cadena estímulo-respuesta-refuerzo, estímulo-respuesta-refuerzo, estímulo-respuesta-refuerzo... En esta secuencia, el estímulo consiste en la demostración pormenorizada de un comportamiento que los estudiantes han de repetir; si en el momento en que el educador cede el lugar de la operación al estudiante, este replica la conducta observada y responde con el comportamiento esperado –el modelo de ejecución que el profesor ha mostrado–, recibe un refuerzo: “Muy bien...”, “Perfecto”, “Lo estás haciendo correctamente”, en función de un control meticuloso de su desempeño y con centralidad máxima en la repetición. Sin embargo, enseñar a bocetar y a poner en funcionamiento un emprendimiento no se reduce a adiestrar a un estudiante para que adquiera comportamientos técnicos –algorítmicos, estandarizados, protocolarizados– de diseño y de gestión.

En un tercer escenario, el del modelo **no directivo**, el docente entiende que debe minimizar sus intervenciones para que los estudiantes optimicen las propias: lo deja elegir los contenidos, optar por cómo ha de aprender a emprender, buscar y sistematizar información nueva con autonomía; les plantea algunos

problemas y formula preguntas interesantes, los incita a corregirse entre compañeros y a autoevaluarse. El interrogante que –a modo de interpelación– podríamos plantear a este modelo, si la generación de entornos de aprendizaje más autoorganizados es suficiente para que la educación emprendedora acontezca.

Para seguir aportando a las reflexiones que nos está interesando plantear, nos detendremos a analizar un marco de prácticas de enseñanza que quizás podría pensarse como superador de los tres que hemos revisado: el de la **didáctica socio-construccionista** (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011b y 2011c, 2014a y 2014b; Rúa, 2014). En él, el docente acerca al aula –trayéndola él mismo o generando la búsqueda en los estudiantes– una situación¹¹ de la realidad que está enmarcada en los contenidos que enseña y convoca a los estudiantes a tratar de comprender qué es “eso” que tienen frente a ellos, poniendo en funcionamiento distintos recursos cognitivos con los que cuentan. Como esos conocimientos previos no suelen ser suficientes para dar inteligibilidad a la situación –problema y hacer que esta se presente como una oportunidad para diseñar y poner en marcha un proyecto emprendedor (ya sea científico, cultural, productivo, artístico, comunicativo, sociocomunitario –según la naturaleza de la situación planteada–), el docente pone a disposición nuevos contenidos que entran en confrontación con lo que ya sabían los estudiantes al comienzo de la tarea, contenidos que permiten que la comprensión del problema que desencadena un emprendimiento o que permite su desarrollo sea redescrita por quienes aprenden.

¿Qué momentos pueden reconocerse en este proceso de enseñanza y de aprendizaje de capacidades emprendedoras? En un proceso didáctico socioconstructivo centrado en el trabajo por proyectos que suponen una tarea de abordaje y resolución de problemas (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014a, 2014b y 2019; Rúa, 2014).

1. El docente presenta una situación-problema. El proceso didáctico se activa cuando el profesor acerca a su grupo una situación que encierra un problema que actúa como desequilibrante entre lo que los jóvenes saben y lo que necesitarían

11 Las situaciones implican tareas –desafiantes pero no imposibles– para cuya resolución los estudiantes necesitan detenerse y pensar, movilizar varios y diversos conocimientos previos, incorporar conocimientos nuevos (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014c).

conocer para resolverla. El problema es escogido por el docente en función de la perturbación conceptual que ocasiona: no se trata de cualquier problema sino de uno que desestabiliza las concepciones espontáneas de los estudiantes; también es elegido por su posibilidad de generar acción organizada, un vínculo complejo entre la persona y el medio (Chaiklin y Lave, 2001, p. 31), construido a partir de un proyecto de emprendimiento. Cuando la estudiante de la escuela agrotécnica que provee su testimonio plantea su encuentro con la máquina rural que no funciona, lo presenta como una situación de aprendizaje provocadora, incitante, que promueve curiosidad, interés, entusiasmo, atención. Estas situaciones de expectativa requieren la actividad intencional de los docentes, el cuidadoso diseño de actividades que activen la implicación y el involucramiento de los estudiantes, desafiándolos. Las que desencadenan el aprendizaje son situaciones ancladas en la realidad desde las que el educador va a ayudar a construir mundos insospechados: un Centro de Estudiantes en uno de los testimonios, una planta potabilizadora y la prestación de un servicio para utilizarla, una cooperativa escolar; se trata de ambientes ricos en los que los esfuerzos de los estudiantes para desarrollar capacidades emprendedoras están sostenidos –“andamiados”– por los educadores y por materiales curriculares seleccionados por ellos.

2. El docente propone que los estudiantes expliciten sus conocimientos. Para explicar esa situación-problema que el profesor instala frente a ellos, los estudiantes tienen respuestas, activan conocimientos anteriores que actúan como organizadores de esa situación novedosa, ya sea dándole sentido u operando como obstáculo que inhibe su comprensión. Para un docente, saber cuáles son los conocimientos con los que los estudiantes cuentan respecto del diseño y la concreción de un proyecto de emprendimiento implica tener una clave didáctica imprescindible.

Luego del primer contacto con la situación que despertó interés por saber más, comienza un proceso de búsqueda de inteligibilidad desde las categorías interpretativas de esa realidad que el estudiante ya ha construido. Los estudiantes que proveen testimonios respecto de los emprendimientos escolares en los que están involucrados muestran que están reconstruyendo una situación concreta a partir de lo que ya saben. Sus docentes son conscientes de que el aprendizaje requiere penetrar en la realidad (social, natural, económica, técnica... según el espacio curricular, pero siempre vinculada con los emprendimientos) efectuando

desentrañados sucesivos –primero espontáneos, luego más informados–, detectando planos cada vez más profundos, menos evidentes y que van a ir exigiendo más herramientas teóricas.

Aprender desde lo que se sabe constituye una síntesis para este segundo momento del modelo didáctico socioconstructivo para la educación para el emprendimiento; los casos de realidad –el agua que necesita ser potabilizada, la cosechadora que no funciona, un organismo que permite adquirir útiles escolares de menor precio, una forma de asociatividad que resguarda los derechos escolares de los estudiantes– siempre son “leídos” con los conocimientos que el estudiante posee; las situaciones que el docente ubica frente a los miembros de la clase son significadas por ellos de acuerdo con los saberes que han construido previamente.

El conocimiento que cada estudiante posee es el que le posibilita ese primer acercamiento al suceso de la realidad a comprender. Si los estudiantes solo se mueven en la superficie –por ejemplo, solamente escuchando las muy claras explicaciones de su profesor o únicamente mirando un excelente documental sobre “las claves para aprender” – su aprendizaje corre el riesgo de ser olvidado o de ser retenido como dato inútil, lo mismo que si el conocimiento está compuesto por fragmentos y no por procesos de indagación completos. Por esto, movilizar los conocimientos previos resulta indispensable pero no es suficiente.

3. El docente aporta nuevos conocimientos. Si esta enseñanza socioconstructiva para el desarrollo de capacidades emprendedoras se interrumpiera en este momento (cuando sólo se ha presentado un problema al grupo y se lo ha instado a resolverlo a partir de los conocimientos con que ya cuentan los estudiantes), poco sería el aprendizaje logrado y la clase entraría en una circularidad de explicaciones (*A mí me parece... Yo creo que...*) muy poco enriquecedora.

Cuando un estudiante se enfrenta con un problema a resolver, puede alcanzar, si lo hace solo, un cierto nivel de comprensión; si lo hace en interacción con otros, en un proceso de construcción sociogenética, es probable que esa comprensión sea distinta: los pares y el docente “arrastran” al alumno hacia aspectos del contenido impensados para él, nuevos; le permiten participar de controversias, advertir interpretaciones distintas de la propia, argumentos diferentes para conformar una explicación. La presencia de un docente activo, exigente, creativo, marca la

diferencia; lo mismo, la incidencia de compañeros en influencia recíproca que comparten sus conocimientos en procesos de diálogo, en una zona de construcción de capacidades emprendedoras a la vez individual y social.

¿Cómo se produce la integración de nuevos conocimientos? Luego de las explicaciones o los desempeños iniciales de los estudiantes, el profesor registra las ideas y los comportamientos. Propone, entonces, efectuar comparaciones entre los aportes de los integrantes de su clase y, luego, con las respuestas dadas por otros –por ejemplo, especialistas que expresan sus ideas en libros, revistas, sitios web, conferencias–, va guiando un proceso de contrastación que permite a los estudiantes advertir que existen explicaciones muy distintas y hasta contradictorias para la situación-problema, entre las que es preciso tomar una decisión.

Los ambientes de aprendizaje ricos incluyen información nueva, organizada y presentada de modo tal que los estudiantes puedan aprenderla y, con ella, construir conocimiento y desarrollar capacidades. La provisión de contenidos por parte del docente y de los materiales curriculares previstos por él no está vedada... es imprescindible. Los procesos de transmisión a cargo de maestros y profesores son constitutivos de la tarea de enseñar y uno de los componentes que posibilitan aprendizajes.

Frente a concepciones que sostienen que la explicación certera del docente o su demostración paso a paso de *cómo hacer algo* (en nuestro caso, *realizar una acción emprendedora*) pueden reducir al máximo las posibilidades de error de los estudiantes, con el modelo didáctico socioconstructivo surge una concepción de aprendizaje en la que los errores sirven; por supuesto, el propósito es que los estudiantes los superen y que los errores no persistan; pero para esto es necesario permitir que aparezcan.

4. El docente promueve la vinculación de los nuevos conocimientos con el problema que desencadenó el circuito.

¿Por qué no comenzar a enseñar por este momento del proceso didáctico? ¿Por qué no iniciar la clase proveyendo –directamente– los materiales conceptuales que hacen a una educación para el emprendimiento, como sucedería en una enseñanza tradicional en la que la exposición teórica ocupa un lugar inicial, central y excluyente? ¿Por qué no comenzar la clase explicando cómo se diseña un proyecto y qué se espera que los estudiantes realicen? Porque diseñar una situación de enseñanza partiendo de conceptos –en lugar de situaciones y problemas–

imposibilitaría contar con los componentes de significatividad (actualizar lo que los estudiantes ya conocen, en función de un nuevo problema) y de relevancia (partir de un problema personal y socialmente interesante que posee conexiones claras con la realidad en la que los estudiantes pueden desarrollar capacidades emprendedoras). Y una educación de calidad (Murillo Torrecilla, Martínez Garrido y Hernández Castilla, 2011) requiere de uno y otro componentes.

Un estudiante aprende cuando es capaz de construir el significado y atribuir sentido a un nuevo contenido. ¿En qué consiste el proceso de atribución de sentido? Cuando uno de los jóvenes que ofrece su testimonio expresa: "... en la escuela teníamos la posibilidad de tener un Centro pero no nos habíamos puesto de acuerdo en todo lo que se necesita para que preste un servicio de verdad" y otro niño plantea: "... muchos chicos quieren tener una lapicera única, distinta de todas... y eso se hace difícil con el cooperativismo porque no se trata de tener objetos exclusivos sino de compartir los mismos objetos entre todos", dan cuenta de que están construyendo conocimiento; nadie puede hacerlo en su lugar aunque sin la ayuda de otros –profesores y maestros, compañeros, materiales curriculares– es probable que tampoco puedan lograrlo. La construcción de sentido no se reduce a la asociación de una pregunta con su respuesta correcta ("¿Qué es el *asociativismo*?". "El *asociativismo* es...") sino que constituye un proceso bastante más complejo, porque un verdadero aprendizaje corresponde a un cambio en la red de significaciones que ha ido tejiendo el estudiante. Un objeto de conocimiento tiene sentido para el alumno cuando puede utilizarlo para la solución de problemas de la realidad para los cuales, hasta entonces, no tenía respuesta. El sentido no es un atributo de los contenidos en sí mismos; no es posible afirmar que un contenido tiene o no tiene sentido. El sentido es una relación que se establece entre el estudiante que aprende y el contenido que su docente le presenta; elaborar esta relación exige de quien aprende entender el porqué y el para qué de la propuesta, comprometerse con ella, comprender que va a serle útil, generar, por fin, una disposición a aprender, y desde allí buscar los caminos para proveerse de información que le permita consolidar ese vínculo o desmontarlo si la información obtenida demuestra otra posibilidad.

5. El docente convoca a la resolución del problema, integrando los nuevos conocimientos. El modelo didáctico socioconstructivo

se completa con un momento, el de síntesis, que corresponde a una vuelta a la situación –problema que movilizó al grupo para, esta vez, encararlo provisto de nuevos elementos teóricos o técnicos.

6. El docente indica a los estudiantes que comuniquen los resultados. Y, finalmente, cuando los estudiantes socializan lo realizado –con palabras habladas o escritas, con el desempeño de una acción, de modo grupal o individual, según el contenido–, el docente evalúa las capacidades emprendedoras construidas, a partir de la certeza de que un lenguaje no solo es vehículo de ideas sino que, al permitir la reorganización de esas ideas, opera como estructurante cognitivo, lo que constituye un aprendizaje en sí mismo. Así, el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca de cuestiones de la realidad, hacia modelos organizacionales más completos, más lógicos, más compactos.

Los conocimientos de ese niño y de esos jóvenes que proveen testimonio respecto de su acción emprendedora van a ir redescubriéndose progresivamente hacia formas más comunicables; los estudiantes van a aprender a expresar sus ideas con un sistema notacional comprensible para todos que va a ayudarlos a modelizar no solo esta sino innumerables acciones que emprendan. El proceso de aprendizaje escolar que está completándose exige retomar ideas que para los estudiantes son contraintuitivas, para que cada uno logre ser consciente de ellas, visibilizarlas, revisarlas y encontrar consistencias o discrepancias entre estas explicaciones y el conocimiento consolidado culturalmente. Estas ideas –que, incluso, los estudiantes pueden no saber expresar– requieren ser explicitadas, develadas, analizadas, confrontadas con otras, consideradas en sus contradicciones... Retomando los testimonios, claramente no se trata de que su maestro defina para el niño: “Las cooperativas escolares son agrupaciones de estudiantes gestionadas por ellos mismos para el desarrollo de actividades comunes que permitan mejoras colectivas” ni que la profesora de Química anticipe a sus alumnos qué resultado van a obtener con los distintos tipos de filtros en su planta potabilizadora de agua. Se trata de ayudar a los estudiantes a encontrar quiebre en sus razonamientos para comenzar a construir nuevos aprendizajes. En cada clase, maestros y profesores ayudan a los estudiantes a comprender la realidad de la que son parte, para abarcar –progresivamente– su complejidad y para actuar en ella críticamente.

Si la educación para el emprendimiento se entendiera como una simple línea de montaje –una tarea ahora, otra en un rato, otra mañana...–, si se supusiera que los estudiantes construyen conocimiento y desarrollan capacidades de modo aditivo, por piezas que se ubican unas al lado de otras como al armar un rompecabezas, se estaría soslayando la concepción de proceso que supone el enseñar a los estudiantes a emprender.

Para quedarnos pensando...

A partir de las reflexiones que hemos planteado, aparece claramente que el desarrollo de las capacidades emprendedoras supone un aprendizaje centrado en la práctica social a través de proyectos y procesos en cuya organización se tengan especialmente en cuenta los propios intereses y necesidades de los estudiantes, en los más diversos ámbitos de su experiencia, y se reconozca a niñas, niños y jóvenes como agentes de transformación. Enseñar a aprender a emprender en el marco de un trabajo *con, en y desde* proyectos –que surgen para dar respuesta a situaciones problemáticas auténticas–, estimulando la participación, la iniciativa personal y la creatividad constituye una alternativa valiosa porque ofrece a los estudiantes oportunidades de aprendizaje relevante, que les permite generar, desde su presente, propuestas que los involucran desde lo personal, lo comunitario y lo social. Oportunidades solo posibles en el marco de los procesos de construcción de una educación de calidad.

Referencias

Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 37(116), III, 561-578.

Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>

Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

Ferreyra, H. (1996). *Aprender a emprender*. Buenos Aires: Noveduc.

Ferreyra, H. (2010a). *Enseñar a aprender a emprender*. Ponencia presentada en Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021. OEI. Organización de Estados Iberoamericanos. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de 2019, de https://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/METAS2021/RLE3476_Ferreyra.pdf

Ferreyra, H. (2010b). Construir futuros posibles, en tiempos de bicentenario: el desafío de aprender a emprender en las sociedades del conocimiento. Resumen Ensayo Primer Premio Categoría 1. *Diálogos pedagógicos*, 8(16), 132-134. Recuperado de <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/802/1/pdf%20%282%29.pdf>

Ferreyra, H. (2011). Construir futuros posibles: el desafío de aprender a emprender en las sociedades del conocimiento. *Tiempo de Educar*, 12(23), 9-28. Recuperado de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/311/31121090002.pdf>

Ferreyra, H. A., Vidales, S. N., Rimondino, R. E. y Bonelli, E. S. (2012). Vida y trabajo como espacio de formación en la Educación Secundaria en la Provincia de Córdoba, Argentina. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), pp. 185-202. Recuperado de http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/763/1/8__Vida_y_Trabajo_como_Espacio_de_Formacion%20%281%29.pdf

Ferreyra, H., Gallo, G. y Zecchini, A. (2007). *Educación en la acción para aprender a emprender. Organización y gestión de proyectos socioproductivos y cooperativos*. Buenos Aires: Noveduc.

Ferreyra, H., Maine, C. y Vidales, S. (2015). *Reflexiones sobre la calidad de la Educación Secundaria argentina. La escuela posible como horizonte de expectativas* (1a. ed. adaptada). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de <http://horacioaferreyra.com.ar/wp-content/uploads/2016/01/Libro-PDF-Reflexiones-sobre-la-calidad-de-la-educaci%C3%B3n-secundaria-argentina.-La-Escuela-possible-como-horizonte-de-expectativas.pdf>

Fundación Príncipe de Girona –FPdGi. (2013). *Aprendiendo a emprender: cómo educar el talento emprendedor*. Madrid: Grupo Planeta.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación; Secretaría de Educación; Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2011a). *Diseño Curricular de la Educación Secundaria Ciclo Básico*. Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación; Secretaría de Educación; Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011b). *La evaluación de los aprendizajes en Educación Primaria*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Capac%20Nivel%20Primario/Documento%20Evaluacion%20Primaria%2021-10-11.pdf>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación; Secretaría de Educación; Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2011c). *La evaluación de los aprendizajes en Educación Secundaria*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Capac%20Nivel%20Secundario/Documento%20Evaluacion%20Secundaria%2021-10-11.pdf>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación; Secretaría de Educación; Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2012). *Diseños Curriculares de las Orientaciones de la Educación Secundaria*. Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación; Secretaría de Educación; Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2013a). *Formación para la vida y el trabajo 3er. año. Herramientas para docentes*. Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/FVT/GuiaFVT32013FINAL.pdf>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación; Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2013b). *Formación para la vida y el trabajo 4º. año. Herramientas para docentes*. Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/FVT/GuiaFVT42013FINAL.pdf>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación; Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2013c). *Formación para la vida y el trabajo 5°. año. Herramientas para docentes*. Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/FVT/GuiaFVT52013FINAL.pdf>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación; Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2013d). *Formación para la vida y el trabajo 6°. año. Herramientas para docentes*. Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/FVT/GUIA%20FVT%206%20ANO%202014-%20VERSION%20INTEGRAL.pdf>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación; Secretaría de Educación; Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2014a). *Las estrategias de enseñanza en Educación Primaria. Un compromiso con la comprensión*. Córdoba, Argentina. Recuperado de http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/Las_Estrategias_de_Ensenanza2.pdf

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación; Secretaría de Educación; Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2014b). *Las estrategias de enseñanza en Educación Secundaria. Un compromiso con la comprensión*. Córdoba, Argentina. Recuperado de http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/Las_Estrategias_de_Ensenanza_Secundaria.pdf

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación; Secretaría de Educación; Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2014c). *Aportes para la planificación de la enseñanza en Educación Primaria y Secundaria*. Fascículo 8. Parte I. Serie Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales. Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas8a.pdf>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación; Secretaría de Educación; Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2016). *Los transversales como dispositivos*

de articulación de aprendizajes en la educación obligatoria y modalidades. Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación; Secretaría de Educación; Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2017). *Formación situada 2016. Experiencias compartidas.* Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación; Secretaría de Educación; Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2018). *Formación para la vida y el trabajo. Educación Secundaria ciclo básico y orientado.* Separata. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Separatas/Sep-Fvt.pdf>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación; Secretaría de Educación; Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2019). *Los aprendizajes promovidos desde la escuela. Un compromiso con la comprensión.* Documento de Acompañamiento N° 17. Programa Nuestra Escuela. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/15lssDUb3usQrall76FnMumqIK-zRqg2k/view>

Legislatura de la Provincia de Córdoba (2010). *Ley de Educación Provincial N° 9.870.* Córdoba, Argentina: LPC.

MECyD, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *La educación para el emprendimiento en el sistema educativo español. Año 2015.* Oviedo, España: Eurydice España, REDIE.

Murillo Torrecilla, F., Martínez Garrido, C. y Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* 9(1), pp. 7-27.

OREALC/UNESCO. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 5(3), 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130502.pdf>

Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela.* Santiago de Chile: J. C. Sáez.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.) Madrid: Espasa.

Rúa, A. (2014). *Recopilación de estrategias didácticas*. Módulo III. Bloque II. Didáctica de las Ciencias Veterinarias y Biológicas. Buenos Aires: Secretaría Académica Escuela de Graduados. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.fvet.uba.ar/fcvanterior/postgrado/190814/Recopilacion-estrategias-2014.pdf>

Tedesco, J. (2005). Los pilares de la educación del futuro. *Revista Colombiana de Sociología*, (25), 11-23. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/11319/11976>

UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. París: Autor.

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. París: Autor.

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Santiago de Chile: Autor.

UNESCO y LLECE, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177648> UNESCO 2008