

La Enseñanza para la Comprensión: algunas reflexiones que nos invitan a transitar por nuevas prácticas pedagógicas

*Victoria Alejandra Carrizo**

La Enseñanza para la Comprensión (EpC) es un enfoque pedagógico que permite a docentes y estudiantes desarrollar profundas y genuinas comprensiones. A través de una experiencia, compartimos cómo la utilización del marco conceptual de la EpC se convierte en una herramienta útil para la práctica pedagógica que interpele los esquemas de acción y favorece el desarrollo de la comprensión en los estudiantes. Demostramos cómo la reflexión constante y el trabajo compartido en un ambiente de trabajo cálido, respetuoso y comprometido apoyan y estimulan el logro de profundas comprensiones no sólo necesarias para la escuela sino también para la vida.

Palabras clave: *Enseñanza - Comprensión - Reflexión - Retroalimentación - Valoración*

Key words: *Education - Understanding - Reflection - Feedback - Appraisal*

Relato de experiencia

A partir del mes de febrero de 2002, comencé un perfeccionamiento docente en el marco del *Proyecto Cero de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard* acerca de la enseñanza de la com-

prensión. En el marco de las actividades del proyecto, participé de dos cursos a distancia¹ y de un encuentro presencial de formación de tutores latinoamericanos en línea.² El nuevo enfoque pedagógico me permitió

* Licenciada en Educación y Profesora en Ciencias de la Educación. Directora de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación y Cultura. Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (Argentina). Profesora de nivel superior no universitario.
E-mail: vcarrizo@netcombbs.com.ar

¹ WIDE WORLD. Proyecto Cero. Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard. EE.UU. Enseñanza para la Comprensión 1. 05/02/02 al 14/05/02. Enseñanza para la Comprensión 2. 10/09/02 al 17/12/02.

² WIDE WORLD. Proyecto Cero. UNED-OEA. Cerrando la Brecha: I Encuentro Presencial de Tutores Latinoamericanos en Línea. Miami-EE.UU. entre el 10 y 12 de julio de 2002.

desarrollar experiencias con docentes y estudiantes posicionada en el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión el cual operaba como teoría para la práctica, como una propuesta didáctica que permitía acortar la brecha entre la idea y la acción, entre lo que decimos y hacemos en el aula, entre lo que enseñamos y lo que realmente comprenden nuestros alumnos.

El diseño de unidades didácticas de comprensión implica una fuerte articulación entre cuatro componentes:

- metas de comprensión (hilos conductores en su versión más abarcadora),
- tópicos generativos,
- desempeños de comprensión y
- valoración continua.

Cada uno de estos componentes interpela nuestra tradicional manera de planificar unidades didácticas ampliando y completando nuestras prácticas pedagógicas con el propósito de lograr profundas y genuinas comprensiones en nuestros alumnos. Como parte de la interpelación, surge una primera pregunta: ¿qué es la comprensión? "... la comprensión incumbe a la capacidad de hacer de un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera" (BLYTHE, 1999:39). Frente a esta definición que se presenta como sencilla y obvia, surge el interrogante, ¿cómo

lograr que nuestros alumnos realmente comprendan?, la pregunta nos desvela como docentes e, inmediatamente, nos conduce a una segunda, ¿cómo sabemos los docentes aquello que los alumnos están comprendiendo realmente? Ofrecer variados desempeños de comprensión que permitan demostrar cuánto han comprendido los alumnos es una de las ideas fuerza del marco conceptual de la EpC.

Para demostrar la comprensión, no podemos descuidar las siguientes notas características de los componentes del marco conceptual de la EpC presentes en el diseño de unidades o proyectos. De modo que las metas son nuestro norte; el tópico generativo será aquel tema, concepto o idea, que despierta la curiosidad, el interés, la pasión y que sea asequible para los estudiantes; los desempeños de comprensión son las secuencias de acciones que harán nuestros estudiantes estimulando las representaciones múltiples, trabajando con analogías y según los diferentes puntos de entrada; la valoración continua nos dará pistas para saber en qué punto de la comprensión se encuentran nuestros estudiantes y cómo guiarlos. En este diseño, las dimensiones de comprensión ocupan un papel central, son los caminos que nos permitirán avanzar en el logro de comprensiones profundas por parte de nuestros estudiantes conociendo dónde se encuentran y hacia dónde queremos que lleguen. La finalidad será la de lograr comprensiones de maestría³ en cada uno de los alumnos. Aquellas

³ "Los desempeños de comprensión de maestría son predominantemente Integradores, creativos y críticos. En este nivel, los estudiantes son capaces de moverse con flexibilidad entre dimensiones, vinculando los criterios por los cuales se construye y se convalida el conocimiento en una disciplina con la naturaleza de su objeto de estudio o los propósitos de la investigación en el dominio. (...) Los estudiantes pueden usar el conocimiento para reinterpretar y actuar en el mundo que los rodea. El conocimiento es expresado y comunicado a otros de manera creativa..." Extraído del Módulo: Enseñanza para la comprensión 2: la comprensión en la práctica. 2002. pág. 14. Adaptación de Patricia León y María Ximena Barrera de los libros: STONE WISKE, Martha (comp.). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1999; y VEENEMA, Shirley; HETLAND, Lois; CHALFEN, Karen. *The Project Zero Classroom: New Approaches to Thinking and Understanding*, MA: Project Zero Cambridge, 1997.

que permitan al alumno modificar e innovar con el conocimiento demostrándolo a diferentes audiencias.

En el horizonte de este escenario, centramos nuestra atención en las dimensiones de comprensión, las analogías, los puntos de entrada, las representaciones múltiples y las concepciones erróneas.

Junto a un grupo de colegas de diferentes disciplinas del Centro Polivalente de Arte de Río Grande -Tierra del Fuego-, llevé a la práctica el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión sobre la base de un clima cálido, de apoyo y confianza que nos permitiera descubrir cómo lograr buenas comprensiones en nuestros alumnos.⁴ En el marco de la coordinación de las reuniones de estudios y de trabajos compartidos, fui testigo del entusiasmo del grupo ante los elementos que ofrecía la EpC y del descubrimiento de cuánto hacían por desarrollar la comprensión y cuánto aún les faltaba por hacer; cuánto comprendían y cuánto faltaba por comprender. Mientras resolvían diferentes desempeños para estudiar las ideas de la EpC, descubrieron que la retroalimentación y la valoración continua (señaladas entre ellos mismos y por mí como coordinadora del grupo) de sus propios desempeños eran herramientas indispensables para saber cuánto se ha comprendido y de qué manera se vinculaban a las metas propuestas. Entre sus reflexiones, comenzaba a perfilarse la idea de que el diseño secuenciado de desempeños de comprensión acompañado de preguntas profundas y criterios claros que orienten la retroalimentación y la valoración continua son elementos que no se pueden descuidar en la tarea de enseñar si queremos lograr profundas comprensiones en nuestros alumnos. Elegir el tópico generativo de cada una de

sus materias no fue tarea sencilla; sin embargo, cuando descubrieron cuál era el mejor candidato para desarrollar profundas comprensiones no dejaron de reconocer que el esfuerzo en la búsqueda valía la pena ya que despertaba el interés, el entusiasmo, la curiosidad y posibilitaba múltiples relaciones con las experiencias de los estudiantes.

Este proceso de nuevos aprendizajes y comprensiones implicó cambios en las prácticas pedagógicas. Debimos modificar algunos aspectos de nuestros esquemas de acción prácticos. Entre ellos, los siguientes:

- a) la planificación no puede ser un largo escrito de unidades didácticas con contenidos de nunca acabar;
- b) los objetivos deben estar planteados en términos de metas ya que no son una simple lista de actividades o conductas a lograr;
- c) el tópico generativo debe despertar la pasión en el docente que lo enseña y en el alumno que lo aprende, es generativo cuando permite múltiples relaciones entre diversos contenidos, de modo de poder incorporar a la enseñanza todos los contenidos relevantes sin descuidar ninguno, pero sin pretender establecer una larga lista de contenidos sin conexión alguna;
- d) los desempeños de comprensión son una secuencia de acciones conectadas entre sí y entre los demás componentes del marco;
- e) la valoración continua es un enfoque diferente de la evaluación y los docentes debemos transparentar los niveles de valoración de modo que cada desempeño de los estudiantes esté seguido por una retroalimentación sincera y sería en-

⁴ Proyecto de capacitación docente. Curso: Enseñanza para la Comprensión. Centro Polivalente de Arte Río Grande. Nivel: E.G.B. 3 y Polimodal. Duración: 06/09/02 al 15/11/02.

tre docente y alumnos y entre los mismos alumnos.

En la práctica descrita, los docentes comprendieron que las matrices de evaluación constituyen uno de los instrumentos de valoración que combina perfectamente el paradigma cualitativo y cuantitativo de evaluación. Ellas ofrecen a alumnos, docentes, padres y directivos información clara y relevante, en donde la evaluación intenta contribuir a los procesos de mejora detectando logros y dificultades. Comprendieron además que diseñar desempeños de comprensión implica creatividad e imaginación y que la secuencia de acciones debe partir de la exploración para llegar a un proyecto final de síntesis. Debieron trabajar primero sobre sus propias comprensiones para luego promover profundos procesos en sus alumnos. Así, percibieron que el diseño de unidades didácticas de comprensión debe ser público -los alumnos deben conocerlo-; siendo necesario conocer y manejar con profundidad la disciplina que se va a enseñar. A su vez, observaron que los alumnos tienen mucho que decir en términos de cómo lograr buenas comprensiones. Finalmente, descubrieron que la reflexión sobre la propia práctica, el ofrecer y recibir retroalimentación, el intercambio entre colegas y el deseo de enseñar más y mejor a los estudiantes es un estilo de vida y de enseñanza.

En esta experiencia, mientras intentábamos reducir la brecha entre la idea y la acción, mantuvimos intensos diálogos con los alumnos y los docentes. En función de la significatividad de los relatos de alumnos y docentes, se transcriben, a modo de ejemplo, algunos de ellos:

Alumno 3: "Tuve que jugarlo mucho (se refiere al video juego "Los Picapiedras") y así seguir hasta que no perdía vidas. También le pregunté a un amigo que tenía el mismo juego, todos los trucos y secretos de los niveles y así lo entendí bien hasta que yo no perdía más".

Docente 1: "Seleccioné este ejemplo porque resume lo anteriormente planteado. En él se refleja la puesta en práctica, la voluntad de seguir, el gusto, la necesidad de preguntarle a otro más experto que conoce del tema".

En el ejemplo, podemos visualizar que el alumno descubre que la comprensión no es sólo saber, como parece al principio, sino que también puede dar cuenta del *hacer*. En este sentido, podemos tejer las partes del marco conceptual con palabras tomadas de los propios alumnos: "saber, entender, jugar, practicar, poder explicar, gustar, etc." Cuando nuestros alumnos fueron evaluados con las matrices de evaluación, sus reflexiones fueron las siguientes:

"Considero que la matriz es una herramienta muy importante para nosotros ya que podemos co-evaluarnos desde diferentes puntos de vista. A veces cuando preparamos una exposición o un trabajo práctico creemos que está bien lo que hicimos sin tener en cuenta cuales son los aspectos que se evalúan y en este sentido pienso que la matriz nos ayudó" (María Sol).

"La matriz me pareció un método de evaluación muy bueno, ya que por medio de ésta podemos encontrar nuestros errores para luego corregirlos" (Yanina).

"Pienso que esto ayuda a ver lo que cada grupo (o alumno) necesita mejorar, mantener o aplicar en el trabajo. A la vez me permite saber qué es lo que se toma en cuenta a la hora de evaluar. Es muy bueno tenerlo en cuenta y conocerlo al inicio de la tarea" (Nancy).

Sin dudas, la comprensión no es fácil de lograr y la enseñanza debe apostar a ella de modo que los alumnos puedan lograr profundas comprensiones no sólo en su ámbito de vida cotidiano sino también en la escuela. Sabemos que todavía nos queda un largo camino por recorrer; sin embargo, estamos seguros que ya lo hemos

comenzado, pues nuestros alumnos al finalizar el año escolar en el 2002 pudieron dar cuenta de sus comprensiones, mostraron sus trabajos y logros a diferentes audiencias. Hoy estoy convencida que todo viaje hacia la comprensión y la calidad de la educación en nuestras escuelas debe ser realizado sobre la base de un clima de tra-

bajo colaborativo, donde las experiencias, los éxitos y los fracasos se comparten, donde se promueve un ambiente cálido, de confianza y apoyo mutuo y donde el respeto y el compromiso por enseñar más y mejor a nuestros estudiantes debe ser el anhelo y la expectativa que nos despierte cada mañana.

Bibliografía

BYTHLE, Tyna. *Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1999.

GOODRICH ANDRADE, Heidi. *Cuando la valoración es instrucción y la instrucción es valoración: utilizando matrices analíticas para promover el pensamiento complejo y la comprensión*. Materiales del Curso Enseñanza para la Comprensión 2, WIDEWORLD, 2002.

STONE WISKE, Martha (Comp.). *La Enseñanza para la Comprensión*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1999.

VEENEMA, Shirley; HETLAND, Lois; CHALFEN, Karen. *The Project Zero Classroom: New Approaches to Thinking and Understanding*, MA: Project Zero Cambridge, 1997.