

**Este texto es el capítulo 3 del libro *Escuelas del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan* de Aguerrondo Inés y colaboradoras, Editorial Papers, Argentina, 2001**

## **Enseñanza para la comprensión Un marco para innovar en la intervención didáctica**

*Paula Pogré*

### **¿Qué significa enseñar para la comprensión?**

Uno de los mayores avances en el campo de la educación en los últimos cincuenta años ha sido, sin duda, la posibilidad de dar cuenta del proceso de aprendizaje y de las variables que intervienen en la comprensión para mejorar la enseñanza. Esto está siendo la base fundante para el desarrollo de las dimensiones didácticas de los nuevos paradigmas que se están gestando en relación con la calidad de la educación.

Toda propuesta didáctica se funda en una concepción explícita o implícita acerca del aprendizaje. Y, a su vez, toda concepción de aprendizaje tiene sus bases en la concepción que tenemos de “sujeto” y de su relación con el mundo<sup>1</sup>.

Esta es una premisa compleja en su enunciación, pero sin duda aceptada por muchos docentes. Si esto es así ¿cuál es entonces la dificultad que hace que, a pesar de haber modificado nuestras concepciones acerca del aprendizaje y a pesar de que en los proyectos educativos escolares propiciamos formar chicos capaces de interactuar con la realidad en una relación crítica y constructiva, continuemos trabajando en las aulas como si pensáramos que aprender es repetir y recordar, y enseñar es “dar clase”?

Sin duda, como nos alerta David Perkins (1995) no es que no sepamos lo suficiente como para tener escuelas en las que un gran número de personas con diferentes capacidades, intereses y provenientes de medios socioculturales y familiares diferentes puedan aprender. El problema es que más allá de

---

<sup>1</sup> Estas relaciones se analizan en el Capítulo 1.

los desarrollos acerca del aprendizaje, las investigaciones sobre las escuelas eficaces, los estudios sobre las posibilidades del cambio y la innovación en educación, es muy complejo el salto entre la enunciación de nuestros saberes y el “uso activo” de ellos.

Es bastante alarmante darnos cuenta de que no actuamos como sabemos: existe una enorme brecha entre nuestras teorías y nuestras prácticas. “Del dicho al hecho hay mucho trecho” reza el dicho popular y, si bien esto sucede en muchos campos, es particularmente cierto en el de la didáctica y en la educación en general. Si esta es nuestra experiencia como enseñantes ¿por qué nos llama tanto la atención que nuestros estudiantes no puedan ir “más allá” del conocimiento frágil? ¿Por qué nos sorprende que no puedan identificar que las funciones aprendidas en matemática sean las que se utilizan para resolver problemas en física? ¿Por qué nos sorprende que, mientras evidencian su habilidad para operar lógica y estratégicamente en diferentes juegos, no puedan pensar multivariadamente al analizar un hecho histórico?

En este capítulo se identificará el concepto de comprensión, al tiempo que se presenta un marco de trabajo que permite acceder al logro de un genuino deseo: hacer que nuestros estudiantes realmente *comprendan* aquello que queremos enseñarles.

## **Acerca del aprendizaje y la comprensión.**

### **La comprensión como desempeño.**

En los últimos cincuenta años la psicología cognitiva<sup>2</sup> acuñó diferentes conceptos para definir aquello que los maestros quieren que suceda en sus aulas: “aprender de verdad”. Aprendizaje, aprendizaje genuino, comprensión, aprendizaje significativo. Distintos términos que hemos utilizado para tratar de explicar lo que nos permite constituirnos como sujetos activos en la realidad, como miembros de una sociedad capaces de actuar con saber.

Más allá de diferencias teóricas y modos de construir estos conceptos, uno de los descubrimientos más sorprendentes en los que todas estas líneas acuerdan es que no todos aprendemos todo del mismo modo, ni que una misma persona aprende todas las cosas con los mismos procesos.

---

<sup>2</sup> Para ampliar ver Gardner Howard, 1987.

En el marco de estas preocupaciones, un grupo de investigadores del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard desarrolló el marco conceptual de *Enseñanza para la Comprensión* (TfU)<sup>3</sup>. El trabajo fue el fruto de un proyecto colaborativo entre investigadores y docentes que tomó bases teóricas desarrolladas por investigadores del mismo Proyecto como David Perkins, Howard Gardner, Vito Perrone, así como la de otros, como S. J. Bruner, R.F. Elmore, M.W. McLaughlin, entre muchos más. Este marco conceptual brinda, además, una propuesta de diseño para el trabajo en las aulas y en las escuelas que, si bien propone un modelo de planificación, encierra en él una lógica de concepción acerca de la enseñanza, el aprendizaje y una postura ética sobre la certeza de que todos somos capaces de comprender y que, además, se puede ayudar a que esto sea posible a través de una enseñanza pertinente.

El marco de *enseñanza para la comprensión* ha sido recreado y utilizado para la enseñanza en todos los niveles: desde inicial hasta en las cátedras universitarias y en la formación docente en países diversos. Se está convirtiendo hoy en un interesante dispositivo que permite que educadores de diferentes niveles y regiones del mundo, reflexionen colaborativamente sobre la enseñanza.

Un primer elemento a tener en cuenta dentro de este marco es que *la comprensión es un desempeño*. La definición de aprendizaje como “apropiación instrumental de la realidad para transformarla” desarrollada en nuestro país por Enrique Pichón Rivière<sup>4</sup>, nos acerca a estos desarrollos más recientes que toman a la comprensión como desempeño. “Para hacer una generalización, reconocemos la comprensión por medio de un *criterio de desempeño flexible*. La comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe”. (Perkins, 1999).

No sólo reconocemos a la comprensión mediante un desempeño flexible sino que podemos afirmar que la comprensión *es* el desempeño flexible. Relacionar, operar, describir, comparar, diferenciar, adecuar, relatar, diagramar, analizar, decidir, representar, secuenciar, organizar, etc., son desempeños que si bien permiten reconocer la comprensión, se puede afirmar que *son* la comprensión misma. En este sentido es importante discriminar que los desempeños en términos de acción no implican sólo y necesariamente “acciones observables a simple vista”. Procesos mentales complejos como conjeturar, discernir, el pensar mismo, son desempeños.

---

<sup>3</sup> TfU Teaching for Understanding es la sigla con la que se reconoce este marco de trabajo.

<sup>4</sup> Ver Quiroga Ana, 1985. En este capítulo Ana Quiroga retoma el concepto de aprendizaje caracterizado por el Dr E. Pichon – Riviere explicando como el hombre como sujeto se configura en una praxis, en una relación dialéctica mutuamente modificadora con el mundo. Esta relación, que está destinada a satisfacer sus necesidades, define al sujeto de la praxis como un sujeto esencialmente cognocente y sitúa en primer plano el análisis de los procesos de aprendizaje como función constitutiva de nuestra subjetividad.

Para resumir y plantearlo esquemáticamente, se pueden identificar tres señalamientos con los que los avances de la psicología cognitiva desafían a la enseñanza y a los paradigmas clásicos con los que se diseñaron nuestras escuelas y el trabajo en las aulas. Son reales desafíos, porque estos señalamientos cuestionan las prácticas usuales de la enseñanza basadas en paradigmas hoy en crisis. Éstos son:

- *El aprendizaje es un proceso complejo en el que cada sujeto resignifica la realidad a partir una reconstrucción propia y singular.*

Esto significa que el aprendizaje no es algo que se “tiene o no se tiene”, cual posesión acabada. Es un proceso y, además, cada sujeto realiza este proceso de un modo propio y singular. Con esto queda rota la fantasía de la homogeneidad y del pensar la clase para el “alumno medio” o “el común de los estudiantes”, como si hubiese un modo “patrón” de aprender.

- *Los desempeños de comprensión son la capacidad de actuar flexiblemente con saber.*

Actuar flexiblemente significa la posibilidad de resolver situaciones nuevas, crear productos, reorganizar nuevas informaciones con saber. Significa un conocimiento disponible y fértil.

- *Este actuar no es siempre un actuar observable a simple vista.*

Esto refuta las ideas del conductismo, que valoraba el aprendizaje en función sólo de los comportamientos observables, sin mediar inferencia, mediatización ni posibilidad de valoración por parte de quien enseña ni de quién aprende.

Durante mucho tiempo los maestros y profesores pensamos que quien sabía algo, “naturalmente” podría poner ese conocimiento en acción. Nos ocupamos de que se enseñara la mayor cantidad de contenidos posibles, en la idea de que cuánto más se sabía, mejor se iba a actuar. Por otra parte, el centro de la mirada en el proceso de enseñanza estaba puesto en el maestro que, explicando, diciendo, mostrando, ponía –supuestamente- a los estudiantes en *contacto* con el saber.

La imposibilidad de nuestros estudiantes de aplicar y/ o transferir aquello que habían aprendido nos hizo dudar del aprendizaje mismo, pero no necesariamente de nuestra enseñanza. Acuñamos conceptos como el de aprendizaje genuino, el de aprendizaje significativo, para poder identificar los aprendizajes que sí perduraban, los que sí permitían resolver situaciones novedosas. Aún así, pocas veces hemos relacionado estos aprendizajes con la enseñanza, llegando incluso a pensar que la mayor parte sucede por fuera del acto intencional de la enseñanza y, mucho más aún, que la mayor parte de las veces estos aprendizajes se construyen fuera de la escuela.

Hoy nos preguntamos:

¿Qué tipo de enseñanza es la que permite a los estudiantes realmente construir lo que llamamos desempeños de comprensión?

¿Qué hace *buena* a una escuela?

¿Qué es una *buena* enseñanza?

Y, finalmente, si comprender implica la posibilidad de desempeños singulares y flexibles,

¿cómo enseñamos para la comprensión?

### **Tres preguntas sencillas, un cambio en la perspectiva acerca de la enseñanza.**

Aunque parezca obvio, para introducir las preguntas que orientan el marco de trabajo de enseñanza para la comprensión empezaremos por caracterizar a la enseñanza como una *actividad intencional*. Acción intencional que no necesariamente deviene en aprendizaje o comprensión por parte de otro. Siempre que enseño, enseño algo a alguien. Esto no implica que siempre que enseño, ese alguien comprenda lo que estoy enseñando, si bien es muy posible que comprenda muchas otras cosas. Es más, es posible que el otro aprenda cosas que nadie le ha enseñado.

Para explicar lo dicho esquemáticamente tomaremos como base la proposición de Paul Hirst (1977) “el término enseñar o enseñanza es aquél con el que denominamos las acciones de una persona A, que tiene la intención de producir en otra persona B el aprendizaje intencional de X”

¿Por qué subrayar en este caso la intencionalidad de quien enseña?

Las prácticas pedagógicas en las últimas décadas del Siglo XX, a veces por reacción a la idea de imposición autoritaria del docente, y otras por la burocratización y ritualización de actividades en las escuelas, despojaron a estas prácticas del sentido de legítima intencionalidad convirtiendo a las aulas en espacio<sup>5</sup> para “poner en contacto”, “para convivir”, “para desarrollar procesos”. En este sentido cobran impresionante vigencia las palabras del educador brasileño Paulo Freire quien en *Hacia una pedagogía de la pregunta*, en diálogo con Antonio Faundez, señala “...nunca dije, o ni siquiera lo sugerí, que lo contrario a no tener una verdad para imponer sería no tener nada para proponer. Si nada tenemos para proponer y si simplemente rehusamos hacerlo, no tenemos nada que

---

<sup>5</sup> Cuando me refiero al aula lo estoy haciendo en sentido amplio para denominar el espacio y el tiempo de interacción institucionalmente determinada entre quienes tienen la función de enseñar y los estudiantes.

hacer verdaderamente en la práctica educativa. La cuestión radica en la comprensión pedagógico - democrática del acto de proponer. El educador no puede negarse a proponer”. (Freire,1986)

Para una buena enseñanza, no bastan nuevos conocimientos, es imprescindible que podamos hacernos *nuevas y buenas* preguntas. Redescubrir la relación dinámica fuerte y viva entre la palabra, puesta en términos de pregunta, la acción y la reflexión, tal vez ayude a superar la brecha entre lo que sabemos, pensamos y hacemos en nuestra práctica docente. Y sigue recalcando Faundez: “En la enseñanza se olvidaron de las preguntas; tanto el profesor como el alumno las olvidaron y, según yo lo entiendo, todo conocimiento comienza por la pregunta”<sup>6</sup>

En función de todo esto, una de las propuestas del marco de trabajo de Enseñanza para la Comprensión es recuperar el sentido de las preguntas básicas. Si bien pueden formularse de diversas formas proponemos pensar en las siguientes:

- ¿Qué es lo que realmente quiero que mis estudiantes comprendan?
- ¿Cómo sé que comprenden?
- ¿Cómo saben ellos que comprenden?

De estas tres preguntas se desprenden los elementos del marco de trabajo. Empecemos por la primera de ellas

© *¿Qué es lo que realmente quiero que mis estudiantes comprendan?* Los elementos del marco de trabajo que se desprenden de esta pregunta son:

- **los hilos conductores**
- **los tópicos generativos**
- **las metas de comprensión**

Las otras dos preguntas

© *¿Cómo sé que los alumnos comprenden?* y

© *¿Cómo saben ellos que comprenden?* remiten a otros dos elementos del marco de la enseñanza para la comprensión:

- **los desempeños de comprensión**
- **la evaluación diagnóstica continua.**

---

<sup>6</sup> Antonio Faundez en Freire, Paulo.op cit, pg. 53.

En el libro *Enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, Martha Stone Wiske (1999) reformula estas preguntas, y las transforma en cuatro que dan origen a los elementos centrales del diseño<sup>7</sup>.

Las preguntas que ella formula, y que básicamente apuntan al mismo tipo de reflexiones, son:

1- ¿Qué tópicos vale la pena comprender?

Permite introducir las metas de comprensión, tanto a las abarcadoras (hilos conductores) como las de unidad. Esta distinción se desarrollará al explicar cada uno de los elementos del marco.

2- ¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos?

Introduce el concepto de tópico generativo

3- ¿Cómo podemos promover la comprensión?

Identifica la relevancia de los desempeños de comprensión. Permite diferenciar este concepto del de actividades, que usualmente utilizamos en la agenda tradicional de la planificación.

4- ¿Cómo podemos averiguar lo que comprenden los alumnos?

Da sentido al cuarto elemento del marco: la evaluación diagnóstica continua.

En resumen, a partir de las preguntas formuladas, se desprenden los elementos constitutivos del marco de la enseñanza para la comprensión.

## **Los elementos constitutivos del marco de trabajo de la enseñanza para la comprensión**

### **Los Hilos Conductores**

Los hilos conductores son las preguntas clave que orientan en la tarea. Se transforman en la referencia que permite recuperar el hilo de lo que realmente es importante hacer. En general, se plantean para el trabajo de un año, o para un conjunto de unidades articulándolas y dándoles sentido. No son sólo para el profesor. Es necesario compartirlos con los estudiantes porque esto permite que todos, y no sólo el docente, tengan brújula y estén orientados para entender por qué se hace lo que se hace en las clases.

---

<sup>7</sup> Para ampliar los ejemplos acerca de los elementos del marco de Enseñanza para la Comprensión y ver planificaciones de unidad desarrolladas con este marco de trabajo ver Blythe Tina (1999), op. cit.

En la idea de hilo conductor está implícita, como ya se ha planteado, la cuestión de la intencionalidad de la enseñanza. El docente propone intencionalmente una meta de llegada. Pero no es una meta solamente inmediata. Se trata de mirar un poco más lejos, de manera de poder integrar lo que se enseña en un marco que le dé sentido. Está implícita también la idea de que el aprendizaje es una actividad (y hasta una responsabilidad) del sujeto que aprende. Por esto es imprescindible que sea él, y no sólo el docente, el que sabe hacia donde vamos; el que comprende el por qué de las actividades que se le están proponiendo. Los hilos conductores suelen expresar el hiato entre lo que se sabe y lo que se desea comprender. Por esta razón muchas veces se formulan en términos de pregunta. Al formularlos, es importante poder rescatar la expresión de la curiosidad de los estudiantes y que su propio lenguaje se exprese en estos hilos.

Un ejemplo de hilos conductores que actualmente orientan el trabajo en la Asignatura Educación I para la formación de Profesores en la Universidad Nacional de General Sarmiento<sup>8</sup> son:

- ¿Qué es la educación?
- ¿Cómo se conformaron los sistemas educativos y en particular el nuestro?
- ¿Qué son las políticas educativas? ¿Cuál es su influencia en la vida cotidiana de las diferentes instituciones educativas y en particular de las escuelas?

Esta asignatura intenta proveer instrumentos conceptuales que contribuyen a lograr una mayor comprensión de las problemáticas educativas en sentido amplio, y a las específicamente vinculadas con la constitución del sistema educativo argentino, sus diversas políticas y la relación con diferentes concepciones de educación. Se abordan contenidos básicos relacionados con el origen, la estructura y el estado actual del sistema, se compara el sistema educativo argentino con otros con el propósito de construir un marco conceptual que dé cuenta del contexto de las políticas educativas y de las instituciones en las que se llevan a cabo las prácticas profesionales.

Los hilos conductores así expresados, de manera casi llana y precisa, orientan la tarea de la asignatura proponiendo un modelo no academicista. Intentamos en los hilos mostrar que profundidad, rigurosidad y simpleza pueden estar asociados.

---

<sup>8</sup> La cátedra de Educación I está a cargo de la Lic. Elisa Jure y la Lic. Paula Pogré.



En otro nivel de la enseñanza, maestros y profesores de EGB3 de la provincia de Santa Cruz diseñaron estos hilos conductores para su planificación en el área de Lengua<sup>9</sup>

- ¿De qué manera la literatura me permite acceder a mundos posibles que encierran diversas historias?
- ¿Qué importancia tiene la narrativa en la vida cotidiana?
- ¿Cómo puedo resignificar el acto de narrar?
- ¿Cómo puedo expresar hechos narrados?

Otro grupo en la misma provincia se propuso trabajar con la siguiente base:

- ¿De qué manera los textos informativos me permiten analizar la realidad?
- ¿De qué manera la lectura de crónicas periodísticas me permite asumir una postura crítica y de discernimiento?
- ¿Cómo puedo mejorar mi expresión?

### **Los Tópicos Generativos**

Los tópicos generativos se refieren a la selección de contenidos a ser enseñados, tema que siempre ha sido un punto nodal en la enseñanza. Los tópicos son conceptos, ideas, temas relativos a una disciplina o campo de conocimiento, pero que tienen ciertas características que los hacen especialmente indicados para ser seleccionados como habilitadores del aprendizaje. Y decimos habilitadores de aprendizaje porque justamente lo importante de un tópico es que sea *generativo*, es decir que sea un nudo desde donde se pueden ramificar muchas líneas de comprensión, permitiendo que diferentes alumnos puedan, en función de sus propios procesos, avanzar en el conocimiento que se propone.

En el trabajo que el equipo de Proyecto Zero realizó con docentes, se lograron formular cuatro criterios a tener en cuenta para evaluar la posible generatividad de los tópicos:

1. *Que sean centrales para la disciplina.*

Hay muchos temas, conceptos, ideas, etc. que pueden ser interesantes. Lo importante es que sean centrales en el campo disciplinar y/ o área del conocimiento que estamos abordando ya que, dada la tensión entre alcance y profundidad, tendremos que seleccionar sólo algunos

---

<sup>9</sup> El trabajo en esta línea ha sido coordinado por la Prof. Aída Richard en el marco de la capacitación en Lengua para docentes de EGB3 en la Pcia. de Santa Cruz. Argentina.

para el trabajo en el año. Una manera de explorar la generatividad de un tópico es establecer a partir de él redes de relaciones con otros temas, conceptos, ideas, situaciones y ver cuán fértil y central es, o si en esa red encontramos que para llegar a él tal vez sea más rico focalizar en algún otro, ya sea por su centralidad o por alguno de los otros criterios que describiremos a continuación.

**2.** *Que sean ricos en conexiones posibles con el contexto y con los recursos disponibles.*

Los conocimientos se construyen en red de significados con otros. Por otra parte como diferentes personas organizan esta red de maneras diversas, cuánto más rico en conexiones sea tanto dentro del campo, como en relación con otros, más posibilidades de facilitar la comprensión tendremos. La conexión conceptual no es la única manera de facilitar diferentes puntos de entrada a la comprensión. Es fundamental evaluar qué conexiones con el contexto y de qué recursos disponemos para acercar el tópico a la comprensión de una variedad de alumnos con capacidades, experiencias y universos de significado muchas veces diferentes.

**3.** *Que sean accesibles e interesantes para los alumnos.* En este punto cabe señalar que no se trata de que presenten un interés superficial o directo, sino de que presenten un desafío al estudiante, al tiempo de que les sea posible anclarlos en función de sus conocimientos previos, sus preguntas, su curiosidad. No hay temas más fáciles y más difíciles y no hay una comprensión acabada en una “primera vuelta”. Shakespeare o Kafka en el tercer ciclo? Por qué no, depende de cómo y qué hagamos con ellos. La metamorfosis está tal vez más cerca de los adolescentes y púberes que Platero y yo; Romeo y Julieta pueden ayudar a trabajar la argumentación, la contraargumentación y el lenguaje del amor mucho mejor que otras obras que a veces pensamos “adecuadas para la edad” de nuestros alumnos. Sin duda en un seminario de literatura Inglesa será otro el tratamiento que se hará de Shakespeare y las metas de comprensión que se propondrán, pero esto no inhabilita trabajarlos en otros niveles, si lo hacemos “con sentido”.

**4.** *Que sean interesantes e importantes para el docente.* Aquello que seleccionamos como tópico necesariamente tiene que tener sentido profundo para quien lo enseña. No hay contenido curricular que no pueda reorganizarse en tópicos apasionantes para quien los enseña, cuando quien enseña conoce su disciplina.

La selección de los tópicos generativos pone sobre la mesa el problema de la selección de contenidos y la nunca del todo saldada tensión entre alcance y profundidad. Cuanto más ricos y centrales para la disciplina sean los tópicos seleccionados, seguramente será más sencillo poder manejarse con esta inevitable tensión. Como esta selección no es fácil de hacer, pensar en ella obliga a la discusión acerca de cuánto debe saber un profesor para poder enseñar ya que es imposible tener autonomía para seleccionar tópicos realmente generativos sin un dominio del campo de conocimiento a enseñar.

Muchas veces, trabajando con maestros y profesores, me han preguntado si los tópicos generativos tienen que ser siempre conceptos tales como la vida, el poder, la revolución, el movimiento, la alimentación, etc.. Si bien a veces resulta más sencillo generar una red de ideas para trabajar sobre un tópico cuando éste es un concepto, no es menos cierto que un hecho como el golpe de estado de 1976 o una pregunta tal como ¿Que es una biografía? pueden convertirse en potentes tópicos generativos.

En síntesis los temas, preguntas, ideas no son tópicos generativos *per se* sino que pueden convertirse en tópicos generativos según el trabajo que se haga con ellos. Puedo proponer el trabajo del concepto de revolución de un modo mecánico e improductivo y sin embargo trabajar generativamente la revolución industrial.

### **Las metas de comprensión**

Las metas de comprensión identifican conceptos, procesos y habilidades que queremos que los alumnos desarrollen. Enfocan aspectos centrales del tópico generativo, identificando lo que consideramos más importante que nuestros alumnos comprendan sobre él.

Cuando estas metas son muy abarcadoras y se refieren a lo que esperamos en un proceso que tomará a veces un cuatrimestre o año, y articulan diferentes tópicos generativos, las llamamos *metas abarcadoras* o *hilos conductores*, a los cuales ya nos hemos referido.

“Las metas de comprensión vienen en dos “tamaños”: las que corresponden a una unidad y las que corresponden a un curso. Las metas de comprensión de cada unidad describen cuánto queremos que los alumnos obtengan de su trabajo con un tópico generativo. Las metas de comprensión, conocidas

como metas de comprensión abarcadoras o hilos conductores, especifican cuánto deseamos que los alumnos obtengan de su trabajo con nosotros a lo largo de un semestre o de un año”.(Blyte,1999)

Las metas de comprensión de unidad se convierten en una especie de mapa que guía el recorrido y los puntos que nos importa visitar en el trayecto de exploración de un tópico generativo en particular. Sin duda su elaboración no es sencilla y son una interesante ocasión para el trabajo cooperativo entre docentes, porque cuánto más claras las tenemos más intencional podemos hacer nuestra enseñanza. Es por ello que hay tres condiciones que ayudan a que las metas realmente orienten nuestra tarea:

- 1. *Que sean públicas y explícitas.*** Muchas veces creemos que sabemos qué es lo que esperamos de nuestros estudiantes pero este conocimiento es difuso. En general, es a partir de nuestras propias decepciones que nos hacemos cargo de no haber clarificado lo suficiente las metas. “No era esto lo que esperaba”... “Me imaginé que entenderían lo que se suponía tenían que hacer”, son frases que hemos escuchado y dicho muchas veces. Hacer públicas las metas contribuye a que el docente sea claro para sí y para los alumnos. Ayuda a dejar de tener la sensación de “jugar al gallito ciego” y permite una mayor autonomía en el proceso, ya que es público adónde queremos llegar.
- 2. *Que sean centrales para la materia.*** Es fundamental que se centren en las ideas, los modos de indagación y de comunicación, propios de la disciplina o campo de conocimiento. Esto hace que docentes y alumnos lleven su trabajo hacia el centro de lo que quieren lograr y no a la periferia.
- 3. *Que estén dispuestas en una estructura compleja*** en la que las metas abarcadoras o hilos conductores se articulen con las metas de comprensión, y que éstas al mismo tiempo estén articuladas entre sí para potenciar sus sentidos.

Vamos a describir ahora algunos ejemplos de metas de comprensión, para ayudar a clarificar la idea. Retomando el ejemplo del programa de Educación I de la UNGS, las metas de comprensión fueron explicitadas de este modo:

Los estudiantes lograrán:

- Comprender el atravesamiento histórico político y social del concepto de educación.

- Conocer la conformación de los sistemas educativos modernos en general y del argentino en particular.
- Identificar los principales lineamientos de la política educativa argentina focalizando en el escenario de las instituciones educativas.

Como se verá estas metas podrían aún estar articuladas con otras más precisas como:

- Identificar las tensiones que atravesaron la conformación de nuestro sistema educativo y reconocerlas en los diferentes períodos de nuestra historia.
- Analizar proyectos de Ley de Educación utilizando estas tensiones como categorías de análisis.

### **Los desempeños de comprensión**

Los *desempeños de comprensión* son actividades que requieren que los estudiantes usen el conocimiento en nuevas formas y situaciones. En estas actividades los alumnos *reconfiguran*, *expanden* y *aplican* lo que han aprendido al mismo tiempo que *exploran* y *construyen* nuevos aprendizajes a partir de los previos. Ayudan tanto a construir como a demostrar la comprensión.

Durante mucho tiempo se pensó en el aprendizaje como una acumulación en el sentido de sumatoria. Esto quiere decir que cada vez que se aprendía algo, esto se sumaba a lo que ya se sabía sin modificar lo anterior, simplemente se sabía más cosas. Esta idea de aprendizaje es muy bien descripta y criticada por Paulo Freire y otros autores cuando se refieren a la “educación bancaria”. Para esta concepción cada nuevo conocimiento es un depósito en la cabeza de nuestros estudiantes. Sabe más aquella persona a la que se le han “metido, depositado, más contenidos en su cabeza” y logra recordarlos.

Cuando nos referimos a reconfigurar adherimos a quienes aseguran que cada nuevo conocimiento se integra en una red de conocimientos anteriormente construídos. En esta integración no sólo se modifica el nuevo objeto de conocimiento sino la red misma. Es decir cada aprendizaje *reconfigura* los aprendizajes y comprensiones alcanzadas hasta ese momento. Su apropiación es mucho más que una adición, es una reorganización que permite darle nuevos sentidos, *expandiendo* las comprensiones anteriores, es decir dándoles nuevos sentidos y alcances, y *aplicándolo*, poniéndolo en juego y a prueba en una variedad de situaciones nuevas, no prototípicas.

Es esta red reconfigurándose, que pregunta a lo nuevo, lo *explora*, lo contrasta, lo identifica y diferencia, permitiendo la *construcción* de nuevas redes diferentes y provisionales como las anteriores, donde se incorporarán – reconfigurándolas - las nuevas comprensiones.

Cuando nos referimos a los desempeños como actividades estamos señalando que en diseño del trabajo nos preguntamos cuáles son las experiencias que ofreceremos a nuestros alumnos. ¿Qué tipo de consignas de trabajo les propondremos para que realmente permitan “meterse” en el sentido ya descrito con el tópico, involucrarse con ese conocimiento, relacionarlo con sus saberes y experiencias, despertar la curiosidad por saber más acerca de él? Todo desempeño implica la propuesta de una actividad, pero no toda actividad implica un desempeño de comprensión. Elegir adecuados desempeños es lo que hace buena una actividad.

Al diseñar los desempeños de comprensión en la planificación de la enseñanza, los docentes nos preguntamos qué vale la pena hacer en la escuela, colegio, universidad, que los estudiantes no necesariamente harían si no viniesen a clase. Graficar información, analizar datos, comparar la postura de diferentes autores frente a un mismo tema, producir un texto de acuerdo con ciertas pautas, conjeturar el posible resultado de un problema, identificar situaciones problemáticas, elaborar un cuestionario para hacer un trabajo de campo, son desempeños que permiten mostrar y construir comprensión.

Planificar su secuencia requiere de una mirada permanente sobre los desempeños de comprensión que muestran los estudiantes. Esto remite a reformular una pregunta que generalmente nos hacemos: durante mucho tiempo y aún hoy es frecuente que, con las mejores intenciones, los profesores nos preguntemos qué es lo que los estudiantes *no comprenden*. Proponer y evaluar sus desempeños de comprensión da una base acerca de qué es lo que los estudiantes *están comprendiendo*, y es esa la clave para poder planificar los desempeños siguientes.

Por ejemplo, a partir de cómo resuelven ciertos problemas puedo inferir que los estudiantes comprenden que las medidas de superficie y perímetro son directamente proporcionales en todos los casos. Sólo si comprendo esto me daré cuenta del tipo de problemas no prototípicos que tengo que proponerles para ayudarlos a construir una comprensión que, más alejada de las concepciones intuitivas, les permitan ver la no proporcionalidad de estas medidas.

Algunas preguntas orientan la selección de los desempeños de comprensión son las siguientes:

Los desempeños que estamos proponiendo:

- ¿Exigen que los alumnos demuestren las comprensiones enunciadas en las metas de comprensión?
- ¿Requieren que los alumnos utilicen sus comprensiones en situaciones nuevas?
- ¿Ponen en tela de juicio sus concepciones erróneas, sus estereotipos?
- ¿Provocan un pensamiento divergente?
- ¿Permiten a los alumnos mostrar su comprensión de diversas maneras?
- ¿Permiten utilizar los modos propios de indagación de la disciplina o campo de conocimiento en cuestión?
- ¿Están organizados de modo de ofrecer al estudiante ir “más allá”.?

### **La evaluación diagnóstica continua**

La evaluación diagnóstica continua es el proceso de brindar sistemáticamente a los alumnos una respuesta clara sobre su trabajo, contribuyendo a mejorar sus desempeños de comprensión. Este proceso exige que los desempeños estén guiados por criterios de evaluación que sean claros, públicos, relacionados con las metas de comprensión y orientados por los hilos conductores.

Cuando decimos claros, nos referimos a que sean expresados de un modo sencillo y que permitan focalizar lo que realmente importa en un código compartido por docentes y estudiantes que oriente a estos últimos a entender qué es realmente lo que se espera de ellos. La claridad no se alcanza si éstos no son públicos. Aunque parezca obvio decirlo, los criterios no sólo tienen que ser claros para el profesor, sino que tienen que ser oportunamente públicos, es decir comunicados. Muchas veces el docente tiene claros los criterios de evaluación pero se “los guarda” casi secretamente. El ya sabe que en un trabajo escrito uno de los criterios de evaluación será la cohesión, o que lo que busca es la riqueza de las relaciones que el estudiante puede establecer entre las posturas de diferentes autores; lo sabe pero no lo hace público, o si lo hace público esto es sólo a la hora de devolver los trabajos.

Uno de los mayores desafíos en la enseñanza es ayudar a nuestros estudiantes a comprender y construir junto con el docente estos criterios. Por esto es tan importante el momento de elaborar los hilos conductores o metas abarcadoras y las metas de comprensión que son guía para estos

criterios. Pero no alcanza con elaborarlas: es fundamental el trabajo permanente con ellas durante todo el desarrollo de la tarea.

La evaluación diagnóstica continua requiere que este proceso de retroalimentación se dé tanto durante como después de los desempeños. Es importante que se pueda prever la presencia de diversas perspectivas, la de los alumnos entre sí, la autoevaluación, la evaluación del docente, la evaluación de otros miembros de la comunidad (escolar o no) ante quienes se presentan las producciones, se explicitan los criterios sobre los que se construyeron y se fundamentan las decisiones tomadas.

Una vez más los criterios de evaluación, ligados con las metas de comprensión, explícitos y públicos, orientan y permiten discutir acerca de lo que se considera un *buen trabajo*. Permiten volver sobre lo hecho, repensar, producir, incorporando nuevas perspectivas. Alienta a quienes están en el proceso porque les permite focalizar en aquellos aspectos que deben profundizar. Ayuda a establecer relaciones más ricas y duraderas.

Esta concepción de comprensión, y por ende esta concepción de enseñanza, requiere de profesores y estudiantes volver sobre los trabajos realizados, dotarlos de significado, trabajar sobre el trabajo mismo.

Un modo posible de orientar qué es lo que se espera, es transformar las metas en matrices. Las matrices son cuadros de doble entrada en las que no sólo se establecen los criterios (qué es lo que importa), sino también se establecen gradientes que dan cuenta de diferentes grados de logro. Podemos por ejemplo construir matrices como la siguiente si el desempeño esperado es la producción individual de un trabajo escrito acerca del concepto de educación.



CUADRO 1

**GRADO DE LOGRO**

<b>Criterios</b>	<b>Muy satisfactorio</b>	<b>Satisfactorio</b>	<b>Necesita seguir trabajando</b>
Información y relaciones que establece.			
Uso de ejemplos o demostraciones			
Uso de vocabulario disciplinar específico			
Preguntas que se plantea.			
Uso correcto de normativa y gramática.			
Presentación			

Pero si bien una matriz como la anterior ayuda a los estudiantes a una primera aproximación, no da información acerca del tipo de desempeños que en ese momento y para él implica un trabajo más profundo. Un ejemplo de matriz que realmente describe los diferentes grados de logro es la que determina cualidades a las diferentes celdas que quedan determinadas en ella, mostrando diferentes modos de resolver cada uno de los criterios.

Presentamos acá un ejemplo de matriz contruida conjuntamente por docentes y alumnos de tercer ciclo para guiar y evaluar las discusiones en clase.

### MATRIZ PARA GUIAR Y EVALUAR DISCUSIONES EN CLASE

<b>Toma una posición y la fundamenta</b>	Toma interesantes/originales posturas y las avala con información especialmente buscada para ello	Toma apropiadas posiciones y las avala con información.	A veces toma posición,pero no la avala con información relevante.	Raramente o casi nunca toma posición en una discusión
<b>Hace preguntas</b>	Hace originales/ interesantes y adecuadas preguntas	Hace preguntas pertinentes	A veces formula preguntas	Pocas veces o casi nunca formula preguntas
<b>Hace comentarios</b>	Hace comentarios significativos y relevantes	Hace comentarios relevantes	A veces interviene con comentarios relevantes	Casi nunca o nunca realiza comentarios relevantes.
<b>Reconoce las contradicciones y la no pertinencia</b>	Las reconoce y puede resolverlas	Las reconoce	A veces las identifica	Rara vez o nunca las identifica
<b>Utiliza herramientas que permiten la clarificación</b>	Usa significativos ejemplos, metáforas. Analogías ,contrastaciones para ayudar a clarificar las ideas	Usa ejemplos, analogías, metáforas y comparaciones.	A veces se apoya en estas herramientas para clarificar puntos de vista	Casi nunca o nunca utiliza este tipo de herramientas
<b>Interactúa apropiadamente con otros</b>	Convoca a otros a la discusión,contruye ideas con los demás, no interrumpe.	Toma en cuenta las ideas de los demás, no interrumpe.	Por momentos esta desatento o tiene tendencia a monopolizar la palabra.	No estaá atento a la discusión o interrumpe a los demás o provoca situaciones deliveradas de enfrentamiento.

De este modo, las matrices son fáciles de usar y de explicar. Si bien es cierto que en un principio no hay duda de que lleva un tiempo elaborarlas, son una excelente oportunidad para el trabajo colaborativo entre docentes. Apoyan el aprendizaje al explicitar expectativas y niveles de logro esperados y ayudan a los estudiantes a elaborar juicios fundados sobre la calidad de sus propios trabajos y la de sus compañeros.

Dan información tanto a los docentes como a los estudiantes acerca de aquellos aspectos en los que cada uno es fuerte y aquellos en los que necesitan más trabajo. Es interesante ver como en el uso de la última matriz presentada tanto los chicos como el maestro notaron que quienes muchas veces tomaban posición y la fundamentaban, en escasas oportunidades formulaban preguntas o reconocían contradicciones.

Este trabajo, además de permitir la evaluación diagnóstica continua da elementos para apoyar los procesos de metacognición, sumamente importantes, ya que nos permiten saber a cada uno de nosotros cómo pensamos, lo que pensamos, y cómo aprendemos lo que aprendemos.

### **Algunas reflexiones a partir del trabajo con el marco de Enseñanza para la Comprensión.**

Mi propia experiencia y el trabajo con docentes que comenzaron a pensar su enseñanza desde el marco de enseñanza para la comprensión, me permiten compartir algunas consecuencias que trabajar de este modo presentan:

- Tomamos conciencia de lo complejo y rico que es establecer claramente los hilos conductores para que sirvan de brújula en el proceso de enseñanza aprendizaje. Explicitarlos, lejos de limitar el horizonte de posibilidades de los estudiantes, les permite realizar recorridos diferentes, con mayor autonomía, para llegar a estas grandes metas.
- Reconocimos la necesidad de saber más de la disciplina que enseñamos. Enseñar para la comprensión implica comprensión por parte de los docentes. Es muy difícil poder diseñar tópicos generativos, metas y desempeños sin comprender *el qué* de la enseñanza. Esto sitúa al maestro en la necesidad de continuar aprendiendo, investigando sobre los contenidos que va a enseñar, buscando ampliar relaciones disciplinares y multidisciplinares, por lo que no sólo los estudiantes sino también los docentes se ven exigidos a ir “mas allá”.

- Descubrimos cómo los criterios públicos y compartidos de evaluación no sólo ayudan a la hora de evaluar sino que actúan como orientadores del proceso de aprendizaje. Esto permite que los estudiantes se apropien del conocimiento pero que, al mismo tiempo, se apropien y tomen conciencia de su propio proceso de aprendizaje. En este sentido es muy interesante ver cómo en todos los niveles de la enseñanza los alumnos pasan de preguntar qué se tendrá en cuenta en la evaluación de un trabajo final integrador o en un parcial, a establecer ellos mismos la matriz de criterios de evaluación discutirlos y consensuarlos. La evaluación se convierte así genuinamente en parte del proceso de aprendizaje y no en un proceso fuera de éste.

Como siempre, presentar un modelo de planificación puede encerrar el riesgo de que apresuradamente tratemos de sustituir términos y sigamos haciendo más de lo mismo con diferentes palabras. Como aprender siempre implica poder identificar y diferenciar, es muy probable que al presentar los elementos del marco de trabajo muchos lectores traten de sustituir el modo en que llamamos a las cosas.

Muchas veces escuché “Lo que antes llamabamos *objetivos generales* ahora son *hilos conductores, los específicos, las metas*”. Las *actividades* son los *desempeños de comprensión*”. Otra moda y una nueva imposición de cambiar los nombres pero no las realidades.....

En mi experiencia en el trabajo con este marco con docentes de diferentes ciclos y niveles de la enseñanza he pasado por fases en las que preferí no presentarlo para acompañar a los docentes y a mí misma a comprender la lógica de las preguntas que nos hacíamos acerca de la enseñanza, y recién después ponerles un nombre que nos permitiera compartir las experiencias.

Con la difusión, aunque no generalizada aún, de esta línea de trabajo, y con la existencia hoy de trabajos publicados en castellano que presentan el marco y son de relativamente fácil acceso, he visto que no necesariamente presentar o no el marco completo modifica el proceso que cada uno de nosotros hace para poder iniciarse en el camino de la transformación de la enseñanza que, sin lugar a dudas, entendida como desempeño, lleva tiempo.

“Enseñar para la comprensión - como el aprendizaje para la comprensión - es un trabajo difícil y no existen recetas que garanticen el éxito.” (Blythe, 1999)

## A modo de cierre

A modo de cierre compartiré algunas conclusiones. Puntearé, casi esquemáticamente, lo que en los años de trabajo con él puedo decir que permite.

- Construir una propuesta didáctica que hace real el trabajo constructivo en las aulas.
- Tener un código común, en un lenguaje claro y sencillo, que facilita la comunicación y el intercambio de experiencias.
- Articular los diferentes componentes de la agenda tradicional de la didáctica: objetivos, contenidos, actividades y evaluación, en una propuesta comprensiva que permite acercar finalmente nuestras teorías y nuestras prácticas.
- Darnos herramientas para hacer realidad el deseo de una genuina educación de calidad *para todos* en dos sentidos: educar para la diversidad social, educar respetando las diferencias individuales.
- Enseñar integrando el pensar, el sentir y el actuar.
- Educar para integrar el pensar, el sentir y el actuar.

Sin duda esta es una invitación a explorarlo y, de este modo, a continuar el diálogo con aquellos comprometidos en y con la tarea de enseñar.

## Bibliografía.

Blythe, Tina (1999), *La enseñanza para la comprensión, guía para el docente*, Ed. Paidós, Buenos Aires.

Freire, Paulo (1986), *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Ediciones La Aurora, Bs.As..

Gardner, Howard (1987), *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Ed. Paidós, Barcelona

Hirst, Paul (1977), "Qué es enseñar" en Peters. R.S. *Filosofía de la Educación*. Fondo de Cultura Económica, Mexico

Perkins David (1995),. *La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente* Ed. Gedisa, Barcelona.

Quiroga Ana (1985), *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Ediciones Cinco, Buenos Aires.

Stone Wiske, Martha (1999), *La enseñanza para la comprensión- vinculación entre la investigación y la práctica* .Ed Paidós, Buenos Aires.

## **Sugerencias de bibliografía publicada en castellano para quienes deseen profundizar en esta línea de trabajo**

Allen, David. *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 2000.

Blythe, Tina . *La enseñanaza para la comprensión, guía para el docente*. Ed. Paidós. Buenos Aires 1999.

Gardner, Howard. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1997.

Gardner, Howard. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Ed. Paidós, Barcelona 2000.

Gardner, Howard. *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Ed Paidós , Barcelona, 1987.

Lyons, Nona. *El uso de portfolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Amorrortu Ediciones. Buenos Aires 1999.

Perkins David. *La Escuela Inteligente. Del adiestramisnto de la memoria a la educación de la mente* Ed. Gedisa, Barcelona, 1995.

Stone Wiske, Martha *La enseñanza para la comprensión. vinculación entre la investigación y la práctica* .Ed Paidós, Buenos Aires, 1999.

Tishman, Shari, Perkins David, Jay Eileen. *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Editorial Aique, Buenos Aires 1997.