



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Pogré, Paula

¿CÓMO ENSEÑAR PARA QUE LOS ESTUDIANTES COMPRENDAN?

Revista Diálogo Educacional, vol. 7, núm. 20, enero-abril, 2007, pp. 25-32

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Paraná, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116807003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

¿CÓMO ENSEÑAR PARA QUE LOS ESTUDIANTES COMPRENDAN?

Como ensinar para que os estudantes compreendam?

Paula Pogré¹

Resumen

Este artículo presenta los desarrollos del Marco de Trabajo de Enseñanza para la Comprensión. Esta propuesta didáctica que comienza sus desarrollos a partir de la investigación realizada por el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard se ha difundido y ha sido recreada en diversos países en el América del Sur. Compartimos acá algunas reflexiones surgidas en su implementación y las preguntas que quedan abiertas en este intento por achicar la brecha entre las teorías cognitivas y la realidad en las salas de aula.

Palabras-clave: Enseñanza para la comprensión; Aprendizaje; Salas de aula.

Resumo

Este artigo apresenta o desenvolvimento do Marco de Trabalho do Ensino para a Compreensão. Esta proposta didática que começa a partir da pesquisa realizada pelo Projeto Zero da Universidade de Harvard tem sido difundida e recreada em diversos países da América do Sul. Compartilhamos aqui algumas reflexões que surgiram na sua implantação e as perguntas que ficam abertas com a intenção de diminuir a brecha entre as teorias cognitivas e a realidade das salas de aula.

Palavras-chave: Ensino para a compreensão; Aprendizagem; Salas de aula.

¹ Paula Pogré es investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina y responsable del Nodo sur de L@titud , (Latin American Initiative Towards Understanding Development) Project Zero Harvard University. Este artículo ha sido adaptado a partir del texto de la misma autora Enseñanza para la comprensión Un marco para innovar en la intervención didáctica. publicado en el libro *Escuelas del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan* de Aguerrondo Inés y colaboradoras, Editorial Papers, Argentina, 2001

Desarrollo

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 los procesos de comprensión con el fin de mejorar la enseñanza. Estos conocimientos son hoy bases fundantes 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.

Esta afirmación, compleja en su enunciación, sin duda es 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 niños y niñas 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 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 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. Ahora bien, 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?

Acerca del aprendizaje y la comprensión. La comprensión como desempeño.

En los últimos cincuenta años la psicología cognitiva² 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.

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)³. 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 Rivière⁴, nos acerca a estos desarrollos más recientes que

² Para ampliar ver Gardner Howard, 1987.

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

⁴ 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.

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.

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 resigna 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 *buen*a a una escuela? ¿Qué es una *buen*a 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.

¿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 espacio⁵ para “poner en contacto”, “para convivir”, “para desarrollar proce-

⁵ 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.

sos". 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 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" (FAUNDEZ apud FREIRE, 1986, p. 53).

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 están construyendo comprensión ?

¿Cómo saben ellos que comprenden?

Si bien de cada una de estas preguntas se desprenden los diferentes elementos del marco de trabajo: *hilos conductores*, *tópicos generativos* y *metas de comprensión* que nos ayudan a responder a la primera y *desempeños de comprensión* y *la evaluación diagnóstica continua* que nos habilitan a dar cuenta de las dos últimas en nuestra experiencia, el poder hacer estas preguntas sistemáticamente ha sido la llave para la modificación de nuestras prácticas en el aula...⁶

Algunas reflexiones a partir del trabajo con el marco de enseñanza para la comprensión.

Trabajar desde el marco de la Enseñanza para la comprensión, tanto a mí como a muchos otros educadores con quienes compartimos la tarea nos ha permitido:

⁶ Para conocer en profundidad el marco ver bibliografía citada en este artículo.

- Tomar 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.

- Reconocer 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 multidisciplinarias, por lo que no sólo los estudiantes sino también los docentes se ven exigidos a ir “mas allá”.

- Descubrir 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. La evaluación se convierte así genuinamente en parte del proceso de aprendizaje y no en un proceso fuera de éste.

Trabajar compartiendo este marco nos ha permitido:

- 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.

Referências

- BLYTHE, Tina. **La enseñanza para la comprensión**: guía para el docente. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Hacia una pedagogía de la pregunta**. Buenos Aires: La Aurora, 1986.
- GARDNER, Howard. **La nueva ciencia de la mente**: historia de la revolución cognitiva. Barcelona: Paidós, 1987.
- PERKINS, David. **La escuela inteligente**: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Gedisa, 1995.
- POGRÉ, Paula. Enseñanza para la comprensión, un marco para innovar en la intervención didáctica. In: AGUERRONDO, Inés et al. **Escuelas del futuro II**: cómo planifican las escuelas que innovan. Buenos Aires: Papers, 2001. Cap. 3.
- POGRÉ, Paula; LOMBARDI, Graciela. **Escuelas que enseñan a pensar**. Buenos Aires: Papers, 2004.
- QUIROGA, Ana. **Enfoques y perspectivas en psicología Social**. Buenos Aires: Cinco, 1985.
- WISKE, Martha Stone. **La enseñanza para la comprensión**: vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: Paidós, 1999.

Recebido em: 28 de junho de 2006.

Aprovado em: 07 de novembro de 2006.