

# La comprensividad en el aula

*Las prácticas de la enseñanza  
como objeto de estudio<sup>1</sup>*

**María Aiello**

Licenciada y Profesora en Pedagogía. Especialista en Didáctica. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina

## La comprensión en el aprendizaje

El objetivo de todo proceso de enseñanza es lograr un aprendizaje comprensivo por parte de los alumnos.

Aprender desde el punto de vista constructivista no es llegar a reproducir un conocimiento elaborado, sino saber superar los obstáculos que se encuentran cuando se está reconstruyendo dicho conocimiento.<sup>2</sup>

Desde esta perspectiva, el alumno aprende cuando es capaz de superar los obstáculos a que se enfrenta en el proceso de construcción del conocimiento. Para ello, debe ser capaz de detectar sus errores y sus posibles causas y aplicar las estrategias adecuadas para corregirlos.

El docente, por su parte debe saber identificar las dificultades del alumno y hacerle conocer las estrategias que puede utilizar para reconocer y superar dichas dificultades con el objeto de que pueda desempeñarse en forma autónoma.

Los procesos de enseñar y aprender están muy relacionados con el proceso de evaluar. Detectar dificultades o errores, analizar sus posibles causas y tomar decisiones para corregirlos es una de las funciones de la evaluación.

---

<sup>1</sup> Trabajo realizado en el marco del Proyecto de Investigación “El Proyecto educativo laboral de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis: estado actual. Posibles alternativas de prevención e intervención”.

<sup>2</sup> JORBA, J. y Sanmartí, N. en Del Carmen L. (coord.) *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. Horsori. Barcelona, 1977. p. 156.

Desde esta perspectiva, enseñanza, aprendizaje y evaluación, son tres procesos inseparables.

Según Perkins,<sup>3</sup> “el enfoque constructivista coloca al alumno en el asiento del conductor y lo incita a encontrar su propio camino durante gran parte del proceso de aprendizaje, pero –por supuesto– siempre con la guía del maestro”.

Un elemento de gran importancia en este análisis, es la intención con que el alumno se enfrenta a la tarea (sólo de cumplir o de aprender), lo que se vincula a su motivación intrínseca y extrínseca. Si no existe motivación, no hay aprendizaje.

Los procesos utilizados en el aprendizaje dependen de la intención del estudiante, lo que da lugar a diferentes enfoques: profundo, superficial y estratégico.

El enfoque profundo supone la intención de comprender y el intento de relacionar la información nueva con la experiencia y los conocimientos previos a fin de extraer significados personales. En un enfoque superficial, la intención es satisfacer los requisitos de la tarea, lo que conduce a memorizar únicamente lo que se cree que exige el docente. El enfoque estratégico se centra también en los requisitos de la evaluación, aunque con la intención de invertir tiempo y esfuerzo para obtener las notas más altas posibles.

El enfoque de aprendizaje se ve influido por la percepción que tiene el estudiante de la tarea. La motivación intrínseca (o interés por la asignatura), está siempre íntimamente relacionada con un enfoque profundo. El aumento de interés, o sea la motivación intrínseca ayuda a orientar al alumno hacia una implicación personal en el aprendizaje.

La expresión aprendizaje profundo está vinculada a la de “aprendizaje transformacional” que hace referencia al “efecto que, potencialmente éste produce en el aprendiz”.<sup>4</sup>

El contexto en que se produce el aprendizaje es fundamental, porque el aprendizaje transformacional o crítico requiere unas condiciones que no sólo permitan reflexionar por su cuenta al alumno sobre su aprendizaje, sino también con otros.

---

<sup>3</sup> PERKINS, D. *La escuela inteligente*. Gedisa. España, 1999. p. 68.

<sup>4</sup> BROCKBANK, A. y Mc Gill I. *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata. España, 2002, p. 19.

Dada la naturaleza socialmente construída del saber, y que el significado se crea en relación con los demás, la reflexión y la creación de significados es, inevitablemente un proceso social.<sup>5</sup>

Con el término relación las autoras hacen referencia a las situaciones que se crean cuando los profesores y alumnos (y entre los mismos estudiantes) pueden reflexionar activamente sobre las cuestiones y materiales que manejan. Lo más importante de la relación que se crea es el diálogo entre profesor y alumnos. Mediante un diálogo con los demás que sea reflexivo, se generan las condiciones de un aprendizaje crítico reflexivo. La realimentación forma parte del diálogo reflexivo, en donde el profesor se relaciona con los estudiantes convirtiéndose en facilitador del aprendizaje.

Estimular el aprendizaje reflexivo y la comprensión, son las metas que anhela todo docente. La comprensión trasciende el mero saber. Cuando entendemos algo, no sólo tenemos información, sino que somos capaces de hacer ciertas cosas con ese conocimiento.

Blythe y Perkins expresan que

comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o “desempeños” que demuestren que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía, y ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de una forma innovadora.<sup>6</sup>

Tales desempeños se denominan “desempeños de comprensión” y refieren a todas las situaciones en las que el alumno usa lo que sabe en forma creativa. El término “desempeño” alude a las actividades de aprendizaje que brindan la oportunidad de constatar el desarrollo de la comprensión a lo largo del proceso.

Cuando las actividades propuestas implican tareas intelectualmente estimulantes como explicar, generalizar, etc. y son realizadas de modo reflexivo y con realimentación adecuada, permite a los estudiantes progresar y superarse constituyendo un verdadero aprendizaje para la comprensión.

La preocupación por la comprensividad en el aula, nos lleva a analizar el modo particular en que el docente desarrolla su clase con la intención de favorecer los procesos comprensivos del alumno.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> BLYTHE, T. y Perkins D. *et al. La enseñanza para la comprensión.* Paidós. México, 1999. p. 40.

Edith Litwin<sup>7</sup> construye la idea de “configuración didáctica” para hacer referencia a la “manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”.

En las configuraciones didácticas el docente despliega la enseñanza de contenidos en un entrelazado en el que se pueden reconocer o no distintas dimensiones. Se pueden identificar tipos de preguntas, determinados procesos reflexivos por parte de los docentes o los estudiantes, estrategias metacognitivas, estrategias que generen contradicciones, etc.

El análisis de dicha configuración permite transparentar el modo en que el docente realiza el tratamiento de los contenidos, la selección que realiza de ellos y su concepción acerca del aprendizaje.

### Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio

Constituir las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio, supone asumir una postura que coherentemente con su caracterización permita lograr una comprensión más completa y profunda de la particular manera en que el docente despliega su propuesta de enseñanza.

Es ya recurrente considerar las prácticas de la enseñanza como una actividad intencional, caracterizada por su complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad y que sólo cobra sentido en función del contexto en que se desenvuelve.

Gimeno Sacristán expresa que:

La situación de enseñanza es un conglomerado complejo de aspectos entrelazados entre sí, enmarcados en un contexto dentro del que las relaciones de dicho conglomerado cobran significado. Ello exige optar por modelos ecológicos de análisis. Comprenderla requiere ahondar en sus diversos componentes y en sus interacciones.<sup>8</sup>

El estudio de las prácticas de la enseñanza puede abordarse desde dos enfoques que provienen de los distintos paradigmas de investigación: *a) el enfoque de categorías*

<sup>7</sup> LITWIN, Edith. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós. Argentina, 1997. p. 97.

<sup>8</sup> GIMENO Sacristán, J. “Profesionalización docente y cambio educativo” en Alliaud A. y Duschtzky (comp.). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila. Buenos Aires, 1992. p. 131.

prefijadas o preestablecidas y *b)* el enfoque de categorías emergentes, por lo que es conveniente analizar en qué medida cada uno de ellos se ajusta al modo de concebir las prácticas de la enseñanza tal como han sido caracterizadas.

El primer enfoque parte del supuesto de que todo lo que sucede en el aula es previsible, porque en toda clase se pueden encontrar ciertas regularidades. De este modo, es posible elaborar con anticipación una guía que contenga un conjunto de categorías a observar en cualquier contexto. Esa guía funciona como una especie de corset al cual debe ajustarse el observador, poniéndolo en situación de ignorar aquellas conductas que no fueron previamente establecidas. Desde esta perspectiva todo lo que es imprevisto, lo singular, lo específico de una clase –y que es intrínseco a la tarea de enseñar–, queda totalmente desvalorizado.

El segundo enfoque se aproxima al análisis e investigación de las prácticas de la enseñanza desde otros supuestos epistemológicos que dan prioridad al carácter ideográfico, irrepetible, de la clase que se analiza con toda su complejidad y en un determinado contexto. Así, de la información obtenida a través de la observación realizada, irán emergiendo categorías que diferirán de una clase a otra, ya que cada propuesta de enseñanza tendrá una configuración diferente como expresión del entrecruzamiento de múltiples aspectos y factores que de alguna manera la condicionan. Algunas de estas categorías si bien provienen de los aportes de distintas disciplinas, asumen características específicas y distintivas en función de la situación particular y concreta que se estudia.

Esta visión de las prácticas brinda la posibilidad de enfocar la atención sobre su propio desempeño, obteniendo un panorama de logros y dificultades en la perspectiva de comprender y mejorar su quehacer pedagógico. El asumir esta concepción, le permite al docente reconocer la importancia de la toma de conciencia en la necesidad de poner en acción cambios que optimen su práctica pedagógica.

Consideramos que este segundo enfoque resulta más apropiado para abordar el análisis e investigación de las prácticas de la enseñanza en función de la particular caracterización que de ella se ha realizado.

Desde este enfoque se entiende que la educación se plantea y se construye desde el aula, sin dejar de tener en cuenta la teoría, en un proceso de reconstrucción permanente, no desde grandes modelos educativos, sino a partir de las prácticas. Esta opción metodológica propone una nueva mirada en la que se resignifican nuevos objetos de estudio y se elaboran conceptos pertinentes a la realidad estudiada.

Este segundo enfoque, que recibe los aportes de la perspectiva teórico metodológica de la etnografía, va configurando una lógica inductiva que lo lleva a establecer categorías analíticas, que son los recursos que permitirán realizar “una lectura” de lo que sucede en la situación particular de clase.

El proceso se inicia con una tarea de desciframiento, cuyo propósito es transparentar, descubrir lo que hay detrás de cada una de las decisiones adoptadas por el docente, donde existe una determinada intencionalidad. Esta labor de desciframiento, se juega en tres campos: el de la escucha, el de la mirada y el de la lectura y en él cobran importancia no sólo los aspectos observables, sino también las manifestaciones subyacentes, que no resultan visibles en el transcurso de la clase.

Proponemos la modalidad de taller para llevar a cabo este complejo e intenso trabajo. Pensamos que es la manera más apropiada de concretarlo ya que el mismo constituye el recurso ideal para reflexionar y hacer, supone la oportunidad de “verse en acción”, volviendo a pensar en cada una de las decisiones adoptadas en la clase.

En este sentido,

el taller es un dispositivo analizador privilegiado, que permite revelar elementos constitutivos de las prácticas, provocándolos, obligándolos a hablar, a decir lo que en el aula tantas veces es dicho sin palabras.<sup>9</sup>

Es un dispositivo analizador porque posibilita los procesos de reflexión y análisis como reconstrucción crítica de la experiencia, como el volver a pensar sobre la clase, sobre la actuación del docente y sobre los supuestos asumidos acerca de la enseñanza.

Sólo la capacidad de reflexión ayudada por la teoría y opciones de valor clarificadas, pueden cambiar la práctica en la medida en que ésta depende de los profesores.

Creemos que el taller es un tiempo-espacio donde los docentes pueden reflexionar, vivenciar y conceptualizar como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Por tal motivo es un instrumento pedagógico de abordaje del docente, del conocimiento, de la realidad, tomando como eje fundamental la acción protagónica responsable individual y grupal.

El taller representa un nuevo estilo de encuentro, que abre camino al auto-aprendizaje y al desarrollo del potencial creativo. El taller puede convertirse en un lugar de vínculo,

---

<sup>9</sup> EDELSTEIN, G. *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz. Buenos Aires, 1995. p. 83.

de participación y comunicación, y por ende, en un lugar de producción social de conocimientos.

Así considerado, el taller posibilita que el sujeto de este aprendizaje, analizando y reflexionando sobre su propia práctica pedagógica y las de los demás, construya, mediante un proceso activo de pensamiento crítico, conocimientos que signifiquen caminos con alternativas, con equilibrios y desequilibrios, propios de la complejidad de las relaciones que ocurren en la realidad educativa.

Desde esta perspectiva se aprende a pensar y a comprender la interacción social en situaciones naturales, donde, a partir de la experiencia el docente logre un entrenamiento en la construcción de teorías propias que, para el aprendizaje, pueden resultar más válidas que toda otra información que se proporcione desde la lógica de otro.

A lo largo del taller se reflexiona sobre la clase, volviendo a pensar en ella y en la particular configuración que el docente imprime a cada propuesta de enseñanza.

El enfoque que proponemos, implementado a través del trabajo en taller, tiene como características tres núcleos principales.

- a. *El trabajo a partir de los indicios.* - A partir de la identificación de los indicios, las señales, es posible desentrañar las cuestiones que subyacen a la propuesta de enseñanza del docente.
- b. *El proceso espiralado.* - En un continuo movimiento entre el trabajo conceptual y el trabajo de campo; se va construyendo un proceso que en su devenir va ganando en profundidad a medida que aumenta la comprensión de la clase.

En este ir de la experimentación a la teoría, y viceversa, resulta fundamental el intercambio con el docente que es utilizado como una estrategia de validación. Este intercambio con el docente permite no sólo enriquecer la información en relación a la clase, sino también contrastar nuestras conjecturas garantizando en alguna medida el ajuste del conocimiento obtenido a la realidad de la clase.

- c. *El énfasis en lo particular.* - Este enfoque pone su acento en los aspectos singulares de la clase, que se focaliza en su complejidad y se contextualiza en un espacio y tiempo determinado.

El interés en el estudio de situaciones concretas de clase, en virtud de que cada propuesta de enseñanza es diferente, refiere al carácter idiográfico del conocimiento que se genera a partir del trabajo con los indicios.

El asumir esta concepción le permite al docente aproximarse a una vinculación mayor entre teoría y práctica, logrando develar las concepciones subyacentes de la práctica registrada en cada situación áulica y comprometiéndose responsablemente en su rol como mediador de aprendizajes significativos y comprensivos en sus alumnos.

---

### Bibliografía

- BLYTHE, T. Y Perkins D. et al. *La enseñanza para la comprensión*. Paidós. México, 1999. p. 40.
- BROCKBANK, A. y Mc Gill I. *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata. España, 2002. p. 19.
- EDELSTEIN, G. *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz. Buenos Aires, 1995. p. 83.
- GIMENO Sacristán, J. “Profesionalización docente y cambio educativo” en Alliaud A. y Duschtzky (comp.). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila. Buenos Aires, 1992. p. 131.
- JORBA, J. y Samartí, N. en Del Carmen L. (coord.). *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. Horsori. Barcelona, 1977. p. 156.
- LITWIN, Edith. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós. Argentina, 1997. p. 97.
- PERKINS, D. *La escuela inteligente*. Gedisa. España, 1999. p. 68.