

## PLANIFICACIONES DE AULA QUE PROMUEVEN LA COMPRENSIÓN

*"Es tiempo de dejar el ramo de azucenas y enterrarse en el fango hasta las rodillas, para ayudar a los que buscan las azucenas".*

F. García Lorca

### ESTIMULAR LA COMPRENSIÓN

No estamos conformes con los resultados de la educación que están recibiendo la mayoría de los niños y jóvenes de hoy. Se reclama que *"los alumnos vayan más allá de los hechos, para convertirse en personas capaces de resolver problemas y en pensadores creativos que vean las posibilidades múltiples de lo que están estudiando y que aprendan como actuar a partir de sus conocimientos"*. (Perrone, 1999:49).

**En este contexto enseñar a comprender ha adquirido gran relevancia. Asumimos que una persona comprende cuando es capaz de pensar y actuar a partir de lo que sabe. El concepto de "desempeño de comprensión" aportado por el marco pedagógico denominado Enseñanza para la Comprensión, implica actividades que van más allá de los ejercicios rutinarios de la memorización.**

En el capítulo anterior presentamos los aspectos esenciales de una planificación de aula, al estilo clásico. Suminstramos un conjunto de ejemplos con el fin de mostrar que las recomendaciones realizadas no son prescriptivas, sino que admiten variados modelos para organizar las dimensiones de la planificación.

Este capítulo tiene como marco de referencia la Enseñanza para la Comprensión (Epc). Basados en este modelo pedagógico proponemos un enfoque del diseño curricular que hace especial énfasis en la búsqueda de comprensiones duraderas, flexibles y profundas.

Compartimos con Perkins (1995) la idea de que la comprensión no es algo que se posea, sino que es algo que se construye, que se encuentra siempre en estado de formación. Cuando comprendemos un tema o concepto, no solo hemos captado la información sino que también somos capaces de usarla para realizar ciertas actividades. En el marco EpC estas actividades se denominan desempeños.

Estos **desempeños** o **actividades de comprensión** pueden tener distinto grado de complejidad. Probablemente "encontrar ejemplos" es más sencillo que "justificar" o "generalizar". En el siguiente cuadro se muestran algunas actividades de comprensión que suelen desarrollarse en las clases:

EXPLICAR

Desarrollar la idea a partir de los conceptos comprendidos: "Dilo con tus propias palabras"

EJEMPLIFICAR	Reconocer y mencionar conceptos o situaciones similares: “Dime algún ejemplo”
APLICAR	Usar el concepto estudiado para explicar otra situación: “ ¿Cómo explicarías que ...”
JUSTIFICAR	Encontrar pruebas o evidencias: “¿Y por qué crees que eso es así?” “¿En qué basas tu opinión?” “Fundamenta”
COMPARAR	Relacionar con otros conceptos o situaciones: “Traza una línea que relaciones las dos listas....”
CONTEXTUALIZAR	Ubicar el concepto en el marco general de la disciplina: “Intenta encontrar vínculos con otros conceptos o temas de esta asignatura”. “Haz un mapa conceptual...”
GENERALIZAR	Buscar rasgos o características que también aparezcan en otras disciplinas: “¿hay algún concepto o tema en las otras asignaturas que te parezca relacionado?” “Piensa en ... ¿te parece que hay alguna relación con lo que acabamos de estudiar?”

Las diferentes actividades de comprensión implican diferentes desafíos cognitivos, que se van enfrentando de forma gradual por parte del estudiante: **La comprensión no es “todo o nada”**. En relación con un tema dado, el estudiante puede comprender poco o mucho. ¿Qué quiere decir esto? Un estudiante que comprendió poco es el que ha sido capaz de realizar solo algunas actividades de comprensión, menos que las que pudo realizar el estudiante que ha comprendido más. Esta visión de la comprensión vinculada al desempeño favorece la idea de que se aprende por aproximaciones sucesivas.

Llegado a este punto y con el fin de evitar confusiones, deseamos enfatizar que no todas las actividades que se desarrollan en el aula son actividades de comprensión. Existen muchas tareas y actividades que no necesariamente estimulan o construyen comprensión, pero que igualmente son muy importantes para aprender, por ejemplo, memorizar información o automatizar ciertas habilidades: para aplicar una ley física hay que recordar sus fórmulas, para escribir adecuadamente hay que recordar las reglas de la ortografía y la sintaxis. También hay que automatizar habilidades como medir, o ser capaz de seguir ciertas indicaciones de una guía.

Este tipo de desempeños, bien no son “de comprensión”, son necesarios para comprender “El incorporar a práctica de las habilidades básicas en el contexto de los desempeños de comprensión permite a los alumnos percibir su verdadera importancia “ (Blythe, 1999:103).

Las actividades de comprensión exigen al estudiante profundizar en la información e ir más allá de ella, buscando reconfigurar, ampliar y aplicar los conocimientos incorporados, con el fin de reconstruirlos y producir nuevos conocimientos.

Perkis (1995:89) plantea cuatro niveles de comprensión:

- **Nivel de contenido:** conocimiento y práctica en relación con datos y procedimientos rutinarios. En este nivel los estudiantes son capaces de realizar actividades de reproducción, tales como repetir, parafrasear, realizar procedimientos rutinarios. No se trata de verdaderas actividades de comprensión. La enseñanza tradicional alimenta fundamentalmente este nivel.

- **Nivel de la resolución de problemas:** conocimiento y práctica en relación con enfrentar problemas rutinarios, más o menos complejos, de tipo convergente y encontrar soluciones únicas. Las actividades de comprensión están centradas en la ejemplificación y la aplicación. La enseñanza tradicional brinda la oportunidad de practicar mucho este tipo de situaciones, pero raramente se enseñan y/o se promueve la reflexión sobre las estrategias de resolución.
- **Nivel epistémico:** conocimiento y práctica en relación con la justificación de la asignatura. Las actividades de comprensión están centradas en generar interpretaciones y justificaciones de los hechos, datos, fenómenos que se estudian. En la enseñanza tradicional suele dársele poca relevancia a este tipo de actividades.
- **Nivel de investigación:** conocimiento y práctica en relación con el modo de construcción de conocimientos en la asignatura y la discusión de resultados. Las actividades de comprensión se centran en el planteo y discusión de hipótesis, crítica al conocimiento establecido, elaboración de conclusiones, etc.

Sugerimos tener presente estos niveles para diseñar buenas actividades de comprensión y organizarlas de modo que los estudiantes puedan desarrollar una buena base de información y de rutinas que les permitan acceder gradualmente a niveles de comprensión cada vez más complejos.

Comprender genera “imágenes mentales” y a su vez para realizar actividades de comprensión es necesario “pensar”, **¿Cómo favorecer, desde las aulas, el desarrollo del pensamiento en los estudiantes?**

Concebimos el aula como un ámbito cultural. En cada aula se desarrolla una cultura específica de enseñanza y de aprendizaje. Las evidencias de esta cultura son las interacciones entre documentos y alumnos, sus expectativas e intereses, el lenguaje común que desarrollan, las nociones que se comparte, el tipo de preguntas que se formulan o que se estimulan, las actividades que se desarrollan, etc.

No todas las aulas comparten la misma cultura. Existen aulas donde se percibe una atención especial al desarrollo del pensamiento. Tishman y col.(1998) han caracterizado un tipo de aula donde se observa lo que ellos han denominado “cultura de pensamiento”: ámbito en el que varias dimensiones, lenguaje, valores, expectativas y hábitos, operan conjuntamente para expresar y reforzar el pensamiento. En un aula donde impera la cultura de pensamiento, éste se respira, da la impresión de que todos son curiosos, reflexivos, indagadores, agudos, imaginativos.

Tishman y col.(1998) han señalado **6 dimensiones** a través de las cuales se manifiesta la cultura de pensamiento:

1. lenguaje: términos y conceptos referidos al pensamiento, modo en que se usan los mismos por parte de los docentes y estudiantes para estimular la creatividad, la reflexión, la crítica, etc.;
2. disposiciones de pensamientos: actitudes, valores, hábitos intelectuales con respecto al pensamiento (vamos a desarrollar este aspecto más adelante en este mismo capítulo);
3. monitoreo mental (o metacognición): reflexión y análisis sobre el propio proceso de pensamiento, autocontrol del propio razonamiento;
4. espíritu estratégico: actitud de ver “a lo lejos”, planificar las acciones intelectuales a desarrollar para abordar los problemas;
5. conocimiento de orden superior: es el conocimiento que va más allá del conocimiento de orden fáctico sobre una materia, se trata de conocer los modos de abordar los

problemas en esa especialidad, utilizar las evidencias y formular preguntas en determinado campo de conocimiento;

6. transferencia: aplicación de conocimiento y de estrategias de un contexto a otro, exploración de las relaciones entre distintas áreas de conocimiento aparentemente distanciadas entre sí.

En este enfoque nos parece central el concepto de “**disposiciones de pensamiento**”.

Una buena parte de los estudios de la ciencia cognitiva actual radica en la denominadas **habilidades o destrezas intelectuales**: habilidades para pensar críticamente, para crear, para resolver problemas, para planificar estratégicamente, para transferir, etc. Estas habilidades son muy importantes, es posible enseñarlas y desarrollarlas. Existe ya un importante cuerpo de teoría y de empiria al respecto.

Se suele afirmar que no es suficiente con poseer la habilidad en cuestión, eso no garantiza su uso. Para que las habilidades se conviertan en parte de la conducta habitual de una persona es necesario cultivarlas en un medio favorable.

### ¿Qué significa ser un buen pensador?

Un buen pensador posee habilidades cognitivas además de dominio de estrategias de pensamiento; la investigación ha detectado que un buen pensador además posee la tendencia o predisposición a explorar nuevos caminos para resolver una situación, le interesa ir más allá, inquirir, indagar, buscar mayor claridad en las respuestas a sus preguntas, tomar riesgos intelectuales, criticar, imaginar. Estas tendencias han sido denominadas “**disposiciones de pensamiento**”. (Tishman, Jay & Perkins, 1992).

Estas disposiciones pueden o no ser productivas. La idea es que el pensamiento sea productivo. Una persona podría tener la disposición de hacer cuidadosos planes para abordar una situación problema, lo cual es bueno. Pero también podría tener la disposición de abordar una situación problema alocadamente, ciegamente, sin tomarse un tiempo para planificar. Esto no es productivo, casi seguro la solución al problema será equivocada o por lo menos ineficiente.

¿Qué caracteriza un comportamiento intelectual productivo? Tishman y col (1992, mencionan las siguientes 7 disposiciones:

1. disposición a ser aventurero, curioso y abierto: mente abierta, estar dispuesto a explorar puntos de vista alternativos, estar alerta frente a pensamientos estrechos y rígidos, habilidad para genera opciones múltiples;
2. disposición a la curiosidad intelectual: hacer preguntas, encontrar problemas y explorarlos, habilidad para observar cuidadosamente y detectar anomalías;
3. disposición a construir explicaciones y comprensiones: deseo por ir al fondo de las cosas, entenderlo todo claramente, buscar conexiones y explicaciones; estar alerta frente a la ambigüedad, necesidad de focalizar y distinguir los conceptos, habilidad para construir conceptualizaciones;
4. disposición de hacer planes a futuro: ir hacia las metas, construir y ejecutar planes, adelantar resultados; estar alerta frente a la falta de dirección, habilidad para formular metas y planes;

5. disposición de ser intelectualmente cuidadoso (riguroso): preocupación por la precisión, la organización; hacer las cosas concienzudamente; estar alerta a los posibles errores e incertidumbres; habilidad para procesar información con rigurosidad y precisión;
6. disposición a buscar y evaluar razones: tendencia a cuestionar lo dado, a demandar justificaciones; estar alerta frente a las necesidades de evidencias; habilidad para sopesar y evaluar razones;
7. disposición a la metacognición: tendencia a estar despierto y monitorear el curso de su propio pensamiento; estar alerta frente a las situaciones que demandan complejidad de pensamiento; habilidad para realizar el control de los propios procesos mentales y reflexionar sobre ellos.

Otra pregunta interesante es, **¿cómo está conformada una disposición?**

Según Tishman y col (1992) una disposición está constituida por tres elementos:

- **HABILIDAD:** se refiere a las capacidades cognitivas que se requieren para llevar adelante un determinado comportamiento.
- **SENSIBILIDAD:** se refiere a la condición de estar atento a las ocasiones en las cuales es posible usar dicha habilidad.
- **INCLINACIÓN:** impulso de aplicar y hacer uso de la habilidad.

En los últimos años el desarrollo de las ciencias cognitivas ha permitido generar innumerables hipótesis sobre los procesos de desarrollo del pensamiento. También se ha avanzado en forma creciente en estudios sobre la capacidad de “pensar bien” y la “disposición” a hacerlo. (Perkins & Tihman, 1998; Resnick, 1999; Gardner, 1997, 2000).

**En suma:**

La **educación basada en la cultura** implica el uso de estrategias de enseñanza diferentes a las usadas en la educación basada en asignaturas. Hay cuatro poderosas fuerzas culturales en un aula de pensamiento: el modelado, la explicación, la interacción y la retroalimentación. (Tishman y co, 1998).

Si queremos enseñar a pensar es necesario mostrar, **modelar** buenas prácticas de pensamiento; además **explicar** verbalmente estrategias útiles para buen pensar, o explicar conceptos útiles para entender qué significa pensar; la **interacción** incluye pensar con otros, intercambiar modos de abordar las tareas de pensamiento, resolver problemas en forma cooperativa: por último la **retroalimentación** la proporciona la crítica positiva o negativa respecto al proceso de pensamiento desarrollado: el docente valora los puntos fuertes o débiles de la argumentación de un alumno, o los compañeros juzgan sus trabajos entre sí las evaluaciones tradicionales también proporcionan realimentación la que significa juntos sobre los desempeños intelectuales de los alumnos.

Uno de los conceptos más interesantes en los que se apoya este modelo es el de **docente estratégico**, quiere decir un docente experto en la disciplina que enseña y también muy buen conocedor de lo que sus alumnos saben sobre los contenidos y las estrategias de aprendizaje. Es un docente capaz de establece con solvencia cuándo y cómo ofrecer apoyo. (Jones & col, 1996).

## **ORIGEN Y CONCEPTOS BÁSICOS DEL MODELO DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN (EpC)**

En esta parte ofrecemos una breve descripción del origen y de los conceptos básicos de esta postura pedagógica impulsada por el Proyecto Cero<sup>i</sup> de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard, y mencionaremos algunos ejemplos de la experiencia uruguaya al respecto.

### **Origen y propósitos del Proyecto Cero**

En un artículo sobre los orígenes del Proyecto Cero, Howard Gardner y David Perkins, hoy investigadores principales del mismo, comentan que a fines de la década del 60 y por una coyuntura histórico – social por todos conocida (la carrera espacial) existía en EEUU una prioridad educativa que se refería al mejoramiento de la calidad de la educación en las ciencias y las matemáticas.

Al decir de los mencionados investigadores surgieron como reacción, algunas voces que se preguntaron si no habría que poner la misma atención en la educación de las artes y las humanidades. Una de dichas voces fue la de Nelson Goodman, importante filósofo profesor de la Universidad de Harvard. Goodman reunió un grupo de profesores y estudiantes de postgrado de Harvard a los efectos de reflexionar sobre el tema.

Así es como 1967 surgió el Proyecto Cero: como un proyecto cuyo propósito inicial estuvo focalizado en las artes y la educación de las artes pero que posteriormente abrió otras líneas de trabajo. Actualmente existen dos grandes líneas de trabajo: el Grupo de las Habilidades Cognitivas y el Grupo de Desarrollo. Ambos grupos investigan y desarrollan proyectos con el objetivo de mejorar la enseñanza, desde dentro y desde afuera de las instituciones educativas.

Las disciplinas que se abarcan son las artes, las humanidades, la matemática, las ciencias, dentro de las cuales la neurología. Hoy día el Proyecto Cero comprende una multiplicidad de proyectos enmarcados en aproximadamente 30 líneas de trabajo diferentes.

Las siguientes constantes perduran desde el origen del Proyecto:

1. Compromiso con el trabajo en las artes y las humanidades a pesar de haber ampliado el campo hacia las ciencias y las matemáticas;
2. desarrollo de una visión cognitiva de las disciplinas;
3. enfoque de nivel superior de la cognición;
4. pasión por unir la teoría con la práctica.

Una de las líneas de trabajo del Proyecto Cero es la Enseñanza para la Comprensión (EpC), dentro de la cual se ubica el Proyecto L@titud<sup>ii</sup>. Nuestro trabajo en el marco de la EpC desde la Universidad de la República tuvo su origen en el Seminario “Hacia una Cultura de la Comprensión: generar y sostener el cambio en individuos, grupos, organizaciones y sistemas” realizado en la Universidad de Harvard en agosto del año 2001.

Uno de los propósitos de dicho Seminario fue lanzar el Proyecto L@titud: Latin American Initiative Toward Understanding and Development, cuyos objetivos pueden resumirse en los siguientes puntos:

- promover proyectos latinoamericanos para mejoramiento de la comprensión;
- fortalecer el desarrollo de recursos humanos expertos y líderes regionales;
- generar comunidades de profesionales para el sostenimiento y el intercambio;
- avanzar en el conocimiento.

Este Seminario se constituyó en una instancia muy generativa, desarrollándose interacciones y vínculos que se mantienen y crecen permanentemente.

Al día de hoy tenemos un grupo de investigación en la Universidad de la República que aplica este marco pedagógico y ha generado y genera conocimiento al respecto, a través de publicaciones, cursos y encuentros.<sup>iii</sup>

En una investigación realizada por Leymoníe & Míguez (2003) (capítulo 5) se muestra la potencialidad que tiene la utilización del modelo de comprensión en las actividades de formación docente. Esta investigación estuvo centrada en la idea de que *“aprender a enseñar para la comprensión es en sí mismo un proceso de desarrollo de la comprensión”*. (Leymoníe & Míguez, 2003: 33).

Otra investigación (Leymoníe & Borlido, 2004) da cuenta de las experiencias desarrolladas en las Facultades de Agronomía y Veterinaria a partir de un proyecto de intervención pedagógica cuyo objetivo fue promover la utilización del modelo EpC en las aulas. Después de 2 años de implementación del proyecto se encontró que 66 docentes del Área Agraria (42 de Facultad de Veterinaria y 24 de Facultad de Agronomía) aplicaron en sus cursos el modelo EpC con distinto grado de involucramiento, desde participar en talleres hasta implementar unidades didácticas completas. El 55% de los docentes participaron en más de tres talleres de formación; y el 80% de los docentes que participaron en los talleres elaboraron una unidad didáctica y realizaron algún tipo de aplicación concreta en sus clases con registro de su evaluación.

### **Conceptos básicos del modelo de Enseñanza para la Comprensión**

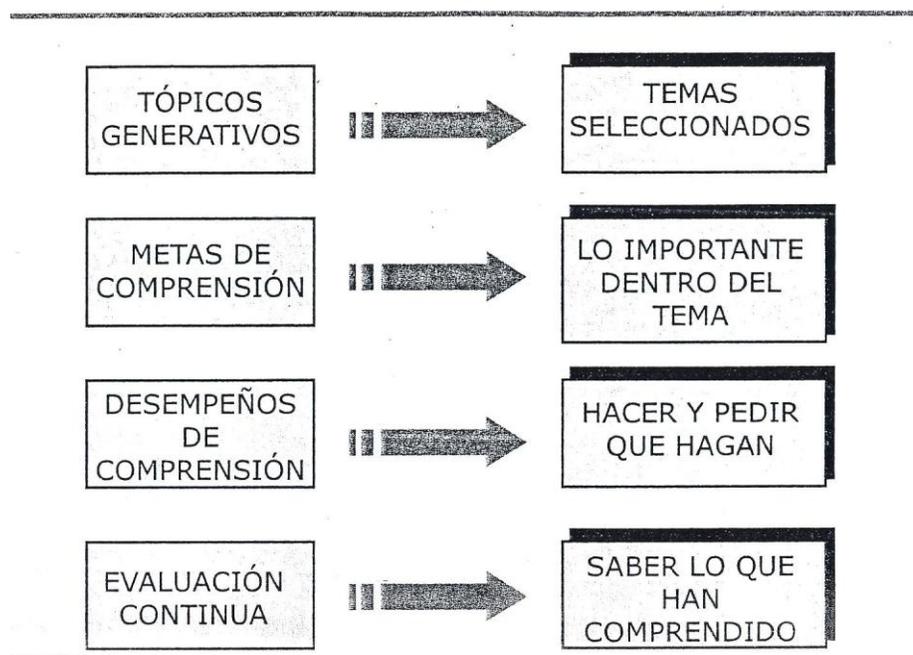
*“Se trata de una teoría de acción para la enseñanza y el aprendizaje, con un eje constructivista, que brinda conceptos específicos y organizados en torno a la práctica. El énfasis está puesto en el papel activo que desarrolla el que aprende tanto en la elaboración de los conceptos como en su uso activo. Por ser una teoría para la acción permite construir puentes sobre la brecha existente entre las ideas y las acciones, brecha en la cual suelen naufragar las intenciones del cambio de las prácticas educativas”*. (Leymoníe, 2006: 65).

Este marco propone tres preguntas básicas:

- ¿qué quiero que los estudiantes comprendan?
- ¿cómo sé yo qué comprenden?
- ¿cómo saben ellos qué comprenden?

Estas preguntas conforman un modelo, **el modelo de la comprensión**, donde se representan las preocupaciones didácticas del enfoque. En el siguiente esquema, tomando de Leymoníe (2006:66), se muestran las cuatro dimensiones del modelo:

**Figura 1: Modelo de la comprensión.**



(Leymonié, 2006: 66)

Considerar el modelo EpC en el momento de planificar nuestras clases nos permite encontrar formas de organizar la enseñanza que comprometa a los estudiantes en la búsqueda de comprensiones duradera.

### PLANIFICAR PENSANDO EN LA COMPRENSIÓN

Las investigaciones han mostrado repetidas veces que las prácticas tradicionales de enseñanza a menudo “interfieren” con la comprensión de los estudiantes. Es necesario, entonces, intentar una nueva forma de pensar la clase.

La planificación de aula ha conllevado tradicionalmente, implícita la idea de todas las clases de un curso deben contener todos los componentes de la planificación (capítulo 8). Hunter (citado por Marzano, 2003: 81) advierte contra esta concepción previa de los docentes y supervisores: *“Uno de los mayores errores que se comete en la supervisión es asumir que **todo** debe estar presente en **todas** las planificaciones. Cada dimensión debe ser pensada por el docente y su exclusión es materia de decisión profesional... En la medida que esta decisión es producto de la reflexión y está fundada en la teoría... Entonces el docente está operando como un profesional”*.

Una planificación, desde la de una clase hasta la de un curso completo, debería ser proceso recursivo, no un programa prescriptivo o la aplicación automática de un modelo de enseñanza. A su vez tiene que considerar en forma prioritaria las expectativas del curso o clase, tanto las personales del docente, como las individuales de los estudiantes, quiere decir que la planificación debe estar orientada hacia una meta clara y consensuada a nivel de equipo docente involucrado.

En este sentido es interesante la propuesta de Wiggins Tighe (2006) al plantear un proceso de diseñar hacia atrás (o empezar la planificación por el final) que enfoca primero hacia la evaluación, o sea los objetivos o metas, y después a las actividades de enseñanza. Tiene como expectativa establecer espirales de aprendizajes donde los estudiantes usen y reconsideren conocimientos y habilidades en más de una oportunidad a lo largo del curso, a través de desempeños de grado creciente de complejidad, en contraposición con las tradicionales secuencias lineales más comunes en los currícula.

Una planificación de este tipo nos exige que pensemos el currículo en términos de “*desempeños de comprensión deseados*” (resultados esperados) y entonces planificar para atrás con el fin de identificar qué conceptos y habilidades se necesitan para llevarlos adelante. Este tipo de diseño significa un desafío profesional que requiere auto evaluación y reflexión concerniente a las prácticas de aula. A su vez requiere atenta reflexiones sobre el uso y validez del conocimiento.

La planificación basada en “unidades didácticas” brinda la posibilidad de pensar en estrategias de enseñanza en forma longitudinal y no restringidas al día a día. (Marzano, 2003)

### **¿Qué esperamos encontrar en una clase donde se enseña para la comprensión?**

Una planificación para la comprensión presente las ideas principales y las preguntas esenciales como guías claras del diseño, y se encuentran alineadas con las evaluaciones y actividades (de enseñanza y de aprendizaje).

Las formas de evaluación deben ser variadas, de modo que permitan a los estudiantes con diferentes estilos cognitivos, demostrar su comprensión. A su vez la evaluación debe ser coherente con la enseñanza y reflejar las 6 facetas de la comprensión: explicar, interpretar, aplicar, cambiar su perspectiva, empatizar y autoevaluarse. (Leymoní, 2006)

Las actividades de comprensión deben estar centradas en la realización de tareas auténticas, situadas en **contextos reales**, de modo que el estudiante tenga oportunidad de aplicar sus conocimientos y habilidades. A su vez, tanto docente como estudiantes, deben tener claros, al iniciar la tarea, cuáles son las demandas de uno de otros: criterios de evaluación y estándares de desempeño claros y precisos. Muchas veces es oportuno que estos criterios y estándares surjan del consenso de docentes y estudiantes, y/o del consenso de la sala de docentes. La discusión y reflexión de estas dimensiones de la planificación aseguran la justicia y la transparencia.

Las **Tareas Situadas en contextos Reales** (TSCR) enfrentan al estudiante con un problema real o posible, situado en un contexto de la vida cotidiana o profesional con distintos desafíos y posibilidades, que admite diversas soluciones.

Los estudiantes deben desarrollar un producto concreto o un desempeño auténtico que está dirigido a un determinado público, cliente o audiencia (que puede ser real o simulada).

Es indispensable que el docente defina claramente los criterios de evaluación y los estándares de desempeño, los cuales deben ser adecuados a la tarea y nivel de los estudiantes.

Estos criterios y estándares deben ser conocidos por los estudiantes previamente a la realización de la TSCR.

Para el diseño de una TSCR es necesario considerar los siguientes SEIS aspectos:

1. La META de la propuesta.
2. El ROL de quien debe realizar la tarea.

3. Quién es el PÚBLICO o AUDIENCIA, destinatarios de la tarea.
4. En qué SITUACIÓN o ESCENARIO se va a desarrollar la tarea.
5. Qué DESEMPEÑOS se esperan de quien va a realizar la tarea o qué PRODUCTO se espera una vez finalizada la tarea o cuál es el PROPÓSITO de la misma.
6. Cuáles son los ESTÁNDARES que se van a exigir, con qué NORMAS o CRITERIOS se va a evaluar la tarea.

Una planificación para la comprensión está pensada para brindar al estudiante la posibilidad de volver varias veces durante el curso sobre los mismos conceptos, profundizando en su comprensión, en el entendido de que la comprensión es un proceso gradual. Uno de los aspectos que favorece este aspecto es incorporar al aula una gran variedad de recursos, siendo el libro de texto, solo uno de los posibles.

### **¿Cuál es el papel del docente en clase planificadas pensando en la comprensión?**

- Informa, al comienzo de la unidad, a los estudiantes cuáles son las ideas principales y las preguntas esenciales, los desempeños requeridos y los criterios de evaluación.
- Capta el interés de los estudiantes y lo sostiene a medida que los mismos van examinando y explorando las ideas principales y las preguntas esenciales.
- Usa una variedad de estrategias para promover la comprensión profunda del tema.
- Facilita la construcción activa de significados (más que simplemente “narrar”).
- Promueve oportunidades para que los estudiantes “desempaquen su pensamiento” – expliquen, interpreten, apliquen, cambien su perspectiva, empaticen o se autoevalúen.
- Usa el cuestionamiento, la indagación y la retroalimentación para estimular en los estudiantes la reflexión y el pensamiento.
- Enseña contenidos y habilidades básicas en el contexto de las ideas principales y teniendo como meta la exploración de las preguntas esenciales.
- Usa la información que proviene de la evaluación continua para ajustar el diseño de su planificación.
- Usa la información que proviene de la evaluación continua para verificar las comprensiones de los estudiantes y sus errores a lo largo del camino.
- Usa una variedad de recursos adecuados para promover la comprensión.

En el ambiente de clase, las ideas principales y las preguntas esenciales son centrales en el trabajo tanto del docente como de los estudiantes. Esto se ve reflejado en las actividades que se desarrollan y también en la ambientación de la clase: carteleras, paneles, libros, maquetas, materiales de laboratorio, TV, proyecto, etc.

### **¿Qué hacen los estudiantes en clases planificadas pensando en la comprensión?**

- Pueden describir las metas (ideas principales y preguntas esenciales) y los desempeños requeridos para el curso o unidad.
- Pueden explicar qué están haciendo y por qué; por ejemplo, cómo se relaciona el trabajo de hoy con los objetivos (metas) del curso.
- Están involucrados desde el comienzo y sostienen su interés durante toda la unidad.
- Pueden describir los criterios por los cuales su trabajo será evaluado.
- Están comprometidos en actividades que los ayudan a aprender las ideas principales y responder las preguntas esenciales.
- Están comprometidos en actividades que promueven la explicación, la interpretación, la aplicación, el cambio de perspectiva, la empatía y la autoevaluación.
- Pueden demostrar que están aprendiendo conocimiento de base y habilidades que son indispensables para abordar las ideas principales y las preguntas esenciales.
- Tienen oportunidades para generar preguntas relevantes.

- Son capaces de explicar y justificar su trabajo y sus respuestas.
- Están comprometidos en la autoevaluación o en la evaluación entre pares basadas en criterios y estándares de desempeño.
- Usan criterios y rúbricas para guiar y revisar sus trabajos.
- Son capaces de establecer metas relevantes basadas en la retroalimentación.

El docente hace explícita su expectativa acerca del desempeño de todos los estudiantes y los estimula a intentar comprender las ideas principales y responder a las preguntas esenciales:

- Las principales ideas, las preguntas esenciales y los criterios y rúbricas están a la vista.
- Los trabajos de los estudiantes se exhiben, están a la vista.

Existe respecto por los derechos de todos los estudiantes, tanto ellos como sus ideas son tratados con dignidad e igualdad. La exploración de ideas principales y preguntas esenciales están trabajadas de modo tal que permite que cada estudiante vaya a su propio ritmo.

## **PENSAR LA CLASE DE ATRÁS PARA ADELANTE**

Como ya mencionamos anteriormente, la propuesta de Wiggins y Tighe (2006) señala la importancia de considerar en primer lugar, los resultados que esperamos obtener de nuestra enseñanza, es decir, qué aprendizajes espero que mis estudiantes realicen. A partir de esta primera toma de decisiones se desencadena la planificación, en tres etapas:

### ***ETAPA 1: IDENTIFICAR LOS RESULTADOS DESEADOS***

¿Qué deberían saber, qué deberían comprender, qué deberían ser capaces de hacer mis estudiantes? ¿Qué contenido vale la pena comprender? ¿Qué comprensiones duraderas deseamos que manejen nuestros estudiantes? En esta primera etapa el docente debe plantearse este tipo de preguntas con el fin de reflexionar sobre sus verdaderas metas sobre los contenidos a enseñar, tal cual lo establece el currículo vigente revisando así sus expectativas acerca del mismo. Habitualmente tenemos más contenidos para enseñar de los que razonablemente podríamos enseñar en el tiempo que disponemos, por lo cual debemos elegir casi en forma permanente. **La primera etapa del diseño es, entonces, aclarar nuestras prioridades.**

### ***ETAPA 2: DETERMINAR LA EVIDENCIA ACEPTABLE***

¿Cómo sabremos si los estudiantes han alcanzado las metas que les hemos propuesto, los resultados deseados? ¿Qué aceptaremos como evidencia de la comprensión y aptitud/destreza de los estudiantes? Nuestra propuesta de diseño sugiere que pensemos sobre la unidad o el curso en términos de la evidencia necesaria para documentar y validar que los resultados de aprendizaje esperados se han alcanzado, no simplemente que se han cumplido las actividades de aprendizaje y de enseñanza que se habían planificado y que se han cubierto los correspondientes temas del programa. Este enfoque anima al docente a pensar primero “como un evaluador” antes de comenzar a pensar específicamente en el diseño de la unidad y las actividades, y de ese modo considerar desde el principio cómo determinará si los estudiantes han alcanzado las metas de comprensión propuestas.

### ***ETAPA 3: PLAN DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA***

Ya con claridad en los resultados esperados y con la toma de decisiones acerca de las evidencias de comprensión en mente, es el momento de pensar en las actividades de enseñanza. Varias preguntas clave se deben considerar en esta etapa: ¿Qué conocimientos (hechos,

conceptos, principios) y qué habilidades (procesos, procedimientos, estrategias) necesitarán los estudiantes para desempeñarse con efectividad y alcanzar los resultados que de ellos se esperan? ¿Qué actividades tendrán que realizar para familiarizarse con los conocimientos y las habilidades necesarias? ¿Qué conjunto de normas, valores y actitudes estarán por detrás de las actividades planteadas? ¿Qué será necesario enseñar y ejercitar, y cómo será la mejor forma de enseñar y ejercitar, teniendo presente los desempeños que se pretenden? ¿Qué materiales y recursos son los mejores para alcanzar las metas deseadas?

Es bueno notar que los aspectos más específicos de la planificación, como ser técnicas de enseñanza, recursos materiales o secuencia de contenidos, serán exitosamente organizados solo después que se haya identificado los resultados deseados y la forma de evaluar si éstos se han alcanzado y lo que todo esto implica. *Enseñar es un medio para alcanzar un fin.* Tener clara la meta permite enfocar la planificación de actividades con un propósito más claro y concreto. Podríamos pensar este diseño como la elaboración de un itinerario de viaje: conociendo el destino, ¿cuál es la mejor ruta?, ¿cuál es el mejor transporte?

La siguiente es una matriz a modo de guía, donde se resume la información anterior, basado en la propuesta de Wiggins & Tigre, 2006. La misma puede ser usada para realizar la planificación de una unidad o de un curso completo.

### GUÍA PARA DISEÑAR UN PLAN DE AULA PARA LA COMPRESIÓN

<b>Etapa 1: IDENTIFICAR LOS RESULTADOS DESEADOS</b>	
METAS ABARCADORAS (HILOS CONDUCTORES): ¿Qué metas se propondrá este diseño? (e.g. contenidos, objetivos del curso, resultados de aprendizaje, etc.)	
<b>COMPRESIONES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ¿cuáles son las principales ideas?</li> <li>➤ ¿qué comprensiones específicas sobre ellas pediremos a los estudiantes?</li> <li>➤ ¿qué errores/dificultades de comprensión son predecibles?</li> </ul>	<b>PREGUNTAS ESENCIALES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿qué preguntas generadoras propiciarán la indagación, la comprensión y la transferencia?</li> </ul>
<b>SABER:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ¿qué conocimientos y habilidades clave incorporarán los estudiantes como resultado de esa unidad?</li> </ul>	<b>SABER HACER:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿qué deberían los estudiantes ser capaces de hacer como resultado de tales conocimientos y habilidades?</li> </ul> <b>SABER SER:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿qué actitudes, hábitos, normas, valores están involucrados en la enseñanza de dichos conocimientos y habilidades?</li> </ul>
<b>Etapa 2: DETERMINAR LA EVIDENCIA ACEPTABLE</b>	
<b>TAREAS SITUADAS EN CONTEXTOS REALES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ¿a través de qué desempeños los estudiantes demostrarán sus aprendizajes?</li> <li>➤ ¿por medio de qué criterios serán evaluados estos desempeños de comprensión?</li> </ul>	<b>OTRAS EVIDENCIAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿a través de qué otras evidencias (e.g. cuestionarios, monografías, trabajos domiciliarios, observaciones, etc.) demostrarán los estudiantes sus aprendizajes?</li> <li>▪ ¿cómo los estudiantes reflexionarán sobre su aprendizaje y se autoevaluarán?</li> </ul>
<b>Etapa 3: PLAN DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA</b>	

**ACTIVIDADES:**

- ¿qué experiencias de enseñanza y de aprendizaje permitirán que los estudiantes sean capaces de alcanzar los resultados esperados?
- ¿cómo el diseño y secuenciación de las actividades:
  - ayudará a los estudiantes a saber **hacia dónde** (metas, objetivos) va la unidad y qué se espera de ellos?
  - ayudará al profesor a saber **desde dónde** vienen los estudiantes (conocimientos previas, intereses, etc.)?
  - **involucrará** a los estudiantes y **mantendrá** su interés?
  - favorecerá el **acercamiento** de los estudiantes a las ideas clave y ayudará a **explorarlas**?
  - proveerá oportunidades para **repensar** y **revisar** sus comprensiones y su trabajo?
  - permitirá que los estudiantes **evalúen** su trabajo y sus implicancias?
  - **será personalizado** ( a medida) para las diferentes necesidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje y habilidades de los estudiantes?

A continuación mostramos un ejemplo basado en la idea de Wiggins & Tighe (2006: 24, 25, 26) que corresponde a una planificación pensada para la asignatura “Educación para la Salud”.

**GUÍA PARA DISEÑAR UN PLAN DE CLASE**  
**Un ejemplo sobre NUTRICIÓN, para trabajar en ENSEÑANZA MEDIA**  
**(13, 14 años)**

<b>Etapa 1: IDENTIFICAR LOS RESULTADOS DESEADOS</b>	
<b>METAS ABARCADORAS (HILOS CONDUCTORES):</b>	
Comprender los conceptos esenciales sobre nutrición y dieta humana. Los estudiantes usarán sus conocimientos sobre nutrición para planificar una dieta apropiada para ellos mismos y para otros. También serán capaces de identificar sus propios patrones de alimentación y encontrarán formas de mejorarlos.	
<b>COMPRESIONES:</b>	<b>PREGUNTAS ESENCIALES:</b>
Los estudiantes comprenderán que <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ una dieta balanceada contribuye a la salud mental y física;</li> <li>➤ existen recomendaciones generales que guían una adecuada nutrición;</li> <li>➤ los requerimientos alimenticios varían de un individuo a otro según su edad, actividad, estado general de salud;</li> <li>➤ una vida saludable implica toma de decisiones individuales basadas en información adecuada aun si ello implica romper con hábitos adquiridos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿qué es alimentación saludable?</li> <li>▪ ¿tienes hábitos saludables de alimentación? ¿cómo lo sabes?</li> <li>▪ ¿cómo podría una dieta ser saludable para una persona y no para otra?</li> <li>▪ ¿por qué subsisten los problemas de salud causados por mala alimentación, aun a pesar de la información disponible?</li> </ul>
<b>SABER:</b>	<b>SABER HACER:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ términos clave como proteínas, calorías, grasas, carbohidratos, colesterol</li> <li>➤ ejemplos de alimentos de cada grupo de alimentos y sus valores nutricionales</li> <li>➤ las recomendaciones nutricionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ leer e interpretar la información nutricional que viene en las etiquetas de los alimentos;</li> <li>▪ analizar una dieta considerando sus valores nutricionales;</li> <li>▪ elaborar una dieta balanceada por sí</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ generales proporcionadas por el MSP</li> <li>➤ variables que influyen sobre las necesidades nutricionales</li> <li>➤ los problemas de salud más comunes que son causados por dietas pobres o malas</li> </ul>	<p>mismos y para otras personas de diferentes características.</p> <p><b>SABER SER:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ incorporar hábitos saludables de alimentación basados en informaciones científicas</li> </ul>
<b>Etapa 2: DETERMINAR LA EVIDENCIA ACEPTABLE</b>	
<p><b>TAREAS AUTÉNTICAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <u>Eres lo que comes:</u> los estudiantes deben crear un folleto ilustrado que muestre a escolares de 6to. año la importancia de una buena nutrición para una vida saludable. Tiene que ofrecer a los niños ideas acerca de cómo romper con los malos hábitos de alimentación.</li> <li>➤ <u>Snacks:</u> los estudiantes deben desarrollar un menú para tres días de campamento de fin de curso. Deben escribir una carta al director del campamento para explicar por qué su menú debería ser aceptado, mostrando que el mismo se basa en las recomendaciones de la Dirección Nacional de Salud. Deben incluir al menos una modificación a la dieta considerando las personas que tiene hábitos especiales (diabéticos o vegetarianos) o restricciones religiosas.</li> </ul>	<p><b>OTRAS EVIDENCIAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionario acerca de los grupos de alimentos y sobre las recomendaciones sobre nutrición del MSP.</li> <li>▪ Ensayo: Describir dos problemas de salud que pueden resultar de dietas pobres o malas y explicar cómo estos podrían ser evitados.</li> <li>▪ Ejercicio: interpretar etiquetas colocadas en envases de alimentos.</li> </ul> <p><b>AUTOEVALUACIÓN Y REFLEXIÓN</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autoevaluar el folleto “Eres lo que comes”;</li> <li>2. Autoevaluar el menú de campamento “Snack”;</li> <li>3. Reflexionar sobre en qué medida tu dieta es saludable, comparando con el comienzo de la unidad.</li> </ol>

<b>Etapa 3: PLAN DE LAS EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA</b>	
<p><b>ACTIVIDADES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Para motivar a los estudiantes a que consideren los efectos de la nutrición en sus vidas, comience con la cuestión: “la comida que ustedes comen, ¿podría causarles alguna enfermedad?” (lluvia de ideas). Esta actividad permite al docente saber desde dónde vienen los estudiantes (conocimientos y concepciones previas, intereses, etc.).</li> <li>▪ Luego explicita claramente las preguntas esenciales y las tareas que se van a solicitar como cierre de la unidad, a fin de ayudar a los estudiantes a reconocer hacia dónde va la unidad y qué se espera de ellos.</li> <li>▪ Pida a los estudiantes que, en grupos, discutan los conceptos relevantes al tema a partir del contacto con la información (texto, revista, Internet, material especial preparado, etc.). Como actividad de evaluación continua se puede proponer que los estudiantes que registren sus comidas y bebidas diarias, para posterior discusión y valoración (al final de la unidad).</li> <li>▪ Presente el concepto de grupos de alimentos y proponga ejercicios de reconocimiento a partir de fotografías de distintos alimentos comunes.</li> <li>▪ Cuando esté seguro que los estudiantes han incorporado vocabulario y palabras claves, presente el concepto de Pirámide de los Alimentos. Solicite que los estudiantes identifiquen alimentos en cada grupo. En este momento proponga a los estudiantes un trabajo en grupo para elaborar posters sobre grupos de alimentos y Pirámide. Expóngalos en el aula y promueva la discusión acerca de los mismos.</li> <li>▪ Proponga una breve prueba individual sobre los temas dados.</li> </ul>	

- Para proporcionar la oportunidad de reflexionar sobre los aprendizajes anteriores, repase y discuta las recomendaciones nutricionales del Ministerio de Salud Pública. Pregunta disparadora: ¿todos seguimos la misma dieta para conservarnos saludables?
- Proponga a los estudiantes un trabajo en grupos colaborativos para que analicen la dieta de una familia imaginaria y elaboren recomendaciones para mejorar la nutrición. Cada grupo tendrá una dieta desbalanceada diferente. El rol del docente es observar y asesorar a los grupos.
- Posteriormente los grupos comparten sus respectivas dietas y comentarios. El docente recoge y analiza las producciones de los grupos buscando errores y debilidades que necesiten ser atendidos.
- Como tarea domiciliaria pida a cada estudiante que elabore un folleto ilustrado, destinado a enseñar a niños más pequeños, la importancia de una buena nutrición para llevar una vida sana y los problemas de salud que acarrea una dieta pobre.
- Posteriormente los estudiantes intercambian sus folletos con sus compañeros para realizar una evaluación de pares, basada en una lista de cotejo. Estimule a los estudiantes a que revisen y modifiquen su folleto de acuerdo a la retroalimentación recibida de sus pares.
- Seleccione un video que muestran problemas de desnutrición y organice un debate sobre el tema.
- Para acercar a los estudiantes a los problemas de la comunidad en que vive invite a un especialista en nutrición (puede ser un familiar de algún estudiante, o pertenecer al equipo de salud del barrio o del hospital local), para que comente sobre problemas comunes en la nutrición de las personas de dicha comunidad.
- Proponga a los estudiantes que realicen un ensayo basado en la consigna: “Describe dos problemas nutricionales producidos por mala nutrición y explica qué cambios en la alimentación ayudarían a evitarlos”. (Estos ensayos son recogidos y calificados por el docente).
- Enseñe cómo leer e interpretar la información nutricional de la etiqueta de los envases de alimentos. Proponga a los estudiantes que practiquen usando distintos tipos de envases (latas, cajas, botellas, etc.).
- Una vez ha desarrollado la habilidad de interpretar rápidamente esta información proponga que trabajen autónomamente en la elaboración del menú para el campamento de tres días. Evalúe y brinde retroalimentación al proyecto de menú. Proporcione rúbricas para la autoevaluación y la evaluación de pares.
- Como final de la unidad cada estudiante revisará su registro diario de alimentos elaborado al comienzo de la unidad, con la finalidad de valorar cuán saludable es su dieta. Se podrán discutir preguntas como ¿ha habido cambios en sus dietas? ¿ellas han mejorado? ¿han percibido cambios en sus actitudes, en sus hábitos?
- Proponga a los estudiantes que desarrollen un “plan de acción para alimentarse mejor” fundamentado.
- Brinde oportunidades para discutir estos planes en el aula, y sugiera que sean compartidos con sus familias.

Adaptado de Wiggins & Tigre, 2006

<sup>i</sup> <http://www.pz.harvard.edu>

<sup>ii</sup> <http://www.educoea.org/Portal/>

<sup>iii</sup> Los interesados pueden consultar la Revista Alternativas, publicación trimestral del LAE de la Universidad de San Luis, Año VIII – No 33 (2003) donde se publican varios trabajos desarrollados en la Universidad de la República.