

January 2005

## La enseñanza para la comprensión: una visión integradora de los fundamentos y estrategias de la enseñanza

Pedro Baquero Masmela

*Universidad de La Salle*, [actualidadespedagogicas@lasalle.edu.co](mailto:actualidadespedagogicas@lasalle.edu.co)

Héctor Ruiz Vanegas

*Universidad de La Salle*, [actualidadespedagogicas@lasalle.edu.co](mailto:actualidadespedagogicas@lasalle.edu.co)

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

---

### Citación recomendada

Baquero Masmela, P., y H. Ruiz Vanegas. (2005). La enseñanza para la comprensión: una visión integradora de los fundamentos y estrategias de la enseñanza. *Actualidades Pedagógicas*, (46), 75-83.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# La enseñanza para la comprensión: una visión integradora de los fundamentos y estrategias de la enseñanza

Pedro Baquero Masmela\* / Héctor Ruiz Vanegas\*\*

## RESUMEN

Este artículo constituye una revisión teórica de los fundamentos de la Enseñanza para la Comprensión. Analiza las relaciones entre la Enseñanza para la Comprensión con las teorías pedagógicas y cognitivas y con distintas estrategias de enseñanza. Es el resultado de una experiencia de formación de docentes en el marco de la Enseñanza para la comprensión (EPC) desarrollada dentro del programa de competencias ciudadanas, en el que participaron docentes de la Universidad de La Salle y profesores de la I.E.D. Nuevo Chile.

**Palabras Clave:** enseñanza para la comprensión, contenidos, propósitos, métodos, formas de comunicación.

**ABSTRACT:** This article is a theoretical reflection of the fundamentals of Teaching for Understanding (TFU). It analyzes the relationship between Teaching for Understanding along with different teaching strategies and cognitive and pedagogical theories. It is also the result of a teacher training experience in citizenship competencies within the Teaching for Understanding framework (TFU), in which teachers from La Salle University and I.E.D. Nuevo Chile participated.

## KEYWORDS

**Keywords:** Teaching for understanding, contents, purposes, methods, communication ways.

\* Docente e Investigador. Coordinador Unidad de Investigación. Facultad de Educación. Universidad de La Salle.

\*\* Docente e Investigador Facultad de Educación.

## ¿Qué es la EPC?

La transformación de las prácticas pedagógicas, como cometido básico de los procesos de actualización y mejoramiento docente depende, de manera sustancial, de la capacidad y compromiso de los mismos profesores para asumir el trabajo de aula desde una perspectiva problematizadora que supere el instrumentalismo de la enseñanza y la transmisión acrítica de contenidos.

Como metodología de trabajo, la enseñanza para la comprensión EPC, ofrece enormes posibilidades para la investigación en el aula y para la transformación de las prácticas docentes. El análisis que se hace a continuación de esta metodología de trabajo pedagógico pretende que los lectores: profesores y estudiantes de educación, identifiquen las características básicas del modelo y logren una visión integradora del mismo.

Una de las mayores fortalezas que puede destacarse de la propuesta de la EPC es su dimensión práctica que recoge importantes descubrimientos sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje y los proyecta en un marco conceptual integrador de diversas estrategias que, a su vez, actúa como principio metodológico para la enseñanza.

Así, por ejemplo, la importancia del aprendizaje colaborativo, el valor epistemológico de la pregunta, la exhibición o puesta en escena de los logros alcanzados por el estudiante, las actividades prácticas para el aprendizaje, la interdisciplinariedad, la incorporación de los principios de las inteligencias múltiples, el trabajo por portafolios y por proyectos, el uso creativo de los libros de texto y la aplicación de habilidades de pensamiento, son todas estrategias de enseñanza y aprendizaje, desarrolladas en distintos ámbitos, que la EPC incorpora o a las que remite en cada uno de los componentes de su marco conceptual.

Como sucede con muchas otras propuestas «innovadoras» de la enseñanza, la EPC se parece «sospechosamente a las anteriores» (Blythe, 2002); sin embargo, su riqueza radica en la planificación detallada del proceso de enseñanza, en la incorporación holística de aquellas estrategias de probada eficacia, afincadas en la tradición y en la comprensión rigurosa de sus implicaciones didácticas. Por ello no es extraño encontrar en la propuesta componentes metodológicos relacionados con la psicología, del desarrollo, la psicología cognitiva, la sociología la antropología, la investigación en el aula, la tecnología educativa, las habilidades de pensamiento y la estructura particular de las disciplinas. De hecho, ninguna de estas propuestas se corresponde de manera directa con la metodología de la EPC; pero es indudable que el desarrollo y aplicación de los componentes de su marco conceptual remiten, de manera indefectible, a estos principios. Este es, justamente, el cometido de este artículo: establecer esas relaciones y analizar como se proyectan en cada uno de los componentes de la propuesta.

## ¿Por qué la EPC?

Aunque el grueso de los docentes conciba que toda enseñanza es para la comprensión; sin embargo, son pocos los que se preguntan en qué consiste específicamente, y aún hay quienes la asocian con la capacidad de reproducir las informaciones que se transmiten en el aula de clase, con «saber».

Sin embargo, la comprensión «*incumbe a la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera*» (Blythe, 2002). Con lo cual se establecen relaciones con algunas fuentes de la ciencia cognitiva, con el desarrollo del pensamiento

creativo (Bonno, 1994) y particularmente con las teorías que sustentan el desarrollo de habilidades de pensamiento u operaciones mentales.

En este sentido la comprensión se asume desde una perspectiva de desempeño «también acuñada por distintos investigadores y docentes que participaron del proyecto que dio origen al modelo EPC». Esta asociación de la comprensión con el desempeño, remite a su vez, al concepto de competencia y desde allí al de inteligencia, definido como *«la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno más ambientes culturales (...) y que se expresa siempre en el contexto de tareas, disciplinas y ámbitos específicos»* (Gardner, 1987).

Desde esta perspectiva el concepto de comprensión se imbrica en las distintas corrientes cognitivas contemporáneas y aún viene a fortalecer la recontextualización del concepto de competencia, en torno al cual se desarrollan las propuestas de formación para el empleo y se evalúan los aprendizajes.

Pero como este aspecto no constituye el objeto de este trabajo, nos limitaremos aquí, a señalar cómo el concepto de comprensión se relaciona con otros afines que circulan en el medio académico y escolar, y a tratar de visualizar sus proyecciones en la planeación e identificación de las finalidades de la enseñanza.

Si la comprensión se mide en desempeños, como insisten en afirmar los docentes e investigadores del proyecto, la enseñanza para la comprensión apunta al «uso» de los saberes y adquiere, una connotación pragmática. La enseñanza para la comprensión es una enseñanza para la «puesta en escena», que, sin embargo, no se limita a la repetición mecánica, a la manera del aprendizaje de oficios; sino que sugiere

cambios, proyecciones; nuevas aplicaciones cada vez distintas del conocimiento. Es por lo tanto una enseñanza que potencia la creatividad, que apela a la fuerza transformadora de la inteligencia. Esta quizá sea una importante diferencia que deba establecerse entre el concepto de comprensión que nutre la teoría de la EPC y otras definiciones o conceptos parecidos con los que; sin embargo, guarda distancias críticas importantes.

El educador que asume la EPC como principio didáctico y estrategia metodológica, debe, por tanto, asumir una actitud abierta para evaluar los desempeños de sus estudiantes y valorarlos en consecuencia con los criterios de flexibilidad, creatividad e innovación, que son inherentes al concepto mismo de desempeño que sustenta la metodología EPC. Pero, por sobre todo, *«reconocer que existen diversas posibilidades de interpretación, aplicación, invención y revisión de los «sistemas simbólicos» o de representación del mundo y que estas posibilidades pueden ser potenciadas por el docente si reconoce que sus prácticas y las de sus alumnos son fundamentalmente actos discursivos del entorno que suscitan nuevas formas de comprensión desde las cuales es posible la modificación de las formas anteriores de representación.»* (Baquero, 1999) Sin esta «actitud» frente al conocimiento que convierte en «objeto de comprensión» de sus alumnos, la metodología se vacía y pierde todo su potencial para posibilitar desempeños nuevos.

@CG 71 5HC 7CA DCB9BHG 89@ A 5F7C  
7CB79DH 5@ 89 @5 9D7"

Como se indicó anteriormente, los componentes del marco conceptual de la EPC recogen tanto principios de la psicología cognitiva y del aprendizaje, y de la didáctica, como distintas estrategias de enseñanza

que se articulan en la metodología. No basta por ello como ya se ha insistido la aplicación instrumental del método, sin la comprensión de las fuentes teóricas y las estrategias metodológicas que lo sustentan.

Es muy frecuente entre los educadores, la adopción de metodologías y teorías innovadoras para la enseñanza que se abandonan con la misma rapidez con que irrumpen. Esta situación se origina en el vaciamiento de significado de las propuestas cuando se las asume de manera instrumental sin acudir a los soportes teóricos que las sustentan. Por esta razón es fundamental que se reconozcan los principios en los que se apoya cada propuesta para poder realizar los cambios conceptuales y de actitud que requiere su implementación en el aula. La enseñanza para la comprensión no es ajena a esta condición y por ello resulta básica la «*comprensión de la comprensión*» como propósito de la enseñanza.

En principio es importante destacar que la propuesta se apoya en una visión constructivista del aprendizaje, en la valoración de su significatividad, en la acción-reflexión como sustento del quehacer pedagógico, en algunos de los principios de las pedagogías activas y que, además, apuesta al desarrollo del pensamiento creativo: «*pensar y actuar flexiblemente con lo que saben... yendo más allá de la memoria, la acción y el pensamiento rutinarios*». (Perkins, 1999)

Estos fundamentos teóricos son el sustento de los cuatro componentes que Blythe señala como integradores del marco conceptual de la EPC. Así los tópicos generativos remiten a los contenidos, las metas de comprensión a la graduación de los niveles de complejidad de los contenidos en función de la naturaleza particular de las disciplinas y conocimientos; los desempeños de comprensión, a los niveles de apropiación de los conceptos en función de la estructura cognitiva, y la evaluación diagnóstica continua, a los principios

pedagógicos de la reflexión, la retroalimentación y el acompañamiento.

En este orden de ideas, los componentes de la EPC que Blythe (2002) señala como marco conceptual, constituyen mejor, el marco operativo de naturaleza práctica que posibilita la planeación de un diseño didáctico para la enseñanza. Pues, anterior a estos componentes de la EPC, existen también cuatro dimensiones que sustentan teóricamente la estructura de la metodología: los contenidos, los métodos, los propósitos y las formas de comunicación. Estas dimensiones subyacen a los tópicos generativos, las metas y desempeños de comprensión y los criterios de evaluación.

@CG`7CBH9B=8CG`M@CG`HÖD=7CG` ; 9B9F5H-J CG`

Son el punto de referencia para la identificación de tópicos generativos. Permiten establecer relaciones coherentes en la red de conceptos que integra cada disciplina y, en consecuencia identificar aquellos tópicos que tienen mayor poder generativo por referirse a hechos, circunstancias o problemáticas que están más cerca de la experiencia de los alumnos.

La selección de contenidos, en tanto que arbitrario cultural, implica para el maestro un conocimiento profundo de la naturaleza de lo que enseña, así como una valoración del contenido en función de su pertinencia psicológica y su relevancia social, para que los tópicos generativos realmente lo sean y permitan el establecimiento de conexiones por parte del alumno. El tratamiento de los contenidos desde la perspectiva de los tópicos generativos involucra los principios del aprendizaje significativo, pues permite proyectar los temas de estudio en la red de significados del estudiante.

La selección de contenidos desde los tópicos generativos está condicionada por el principio

constructivista de «aproximación sucesiva» que debe partir de la transformación de las creencias intuitivas de los estudiantes sobre la base de la selección rigurosa de las teorías y contenidos que garanticen dichas transformaciones. Por esta razón, la EPC señala desempeños de comprensión ingenua hasta los de maestría y supone, en consecuencia, que en la misma medida y sentido de graduación, se deben seleccionar los contenidos.

@CG A vHC8CG

Este otro principio de la EPC hace referencia a la forma particular como cada ciencia construye «sus propios fundamentos teóricos y marcos conceptuales y metodológicos, así como a los criterios para validar ese conocimiento.»<sup>1</sup> Se comprende así la razón por la que la metodología en cuestión incorpora estrategias basadas en la resolución de problemas, el aprendizaje por investigación y sugiere al profesor la elaboración del diario que, «se constituye en una guía para la investigación toda vez que ayuda a explicitar creencias y teorías implícitas y a que éstas evolucionen.» (Porlan, 1993).

El método como una dimensión de la EPC permite igualmente que en la formulación de tópicos generativos los estudiantes desplieguen *un escepticismo sano hacia sus propias creencias y hacia el conocimiento de fuentes tales como sus libros de texto, las opiniones de la gente y los mensajes de los medios de comunicación?*<sup>2</sup>

La preocupación por el método en la EPC, pregunta por la forma y medida en que los estudiantes usan estrategias, métodos, procedimientos y técnicas similares a las que usan los expertos de cada disciplina para construir un conocimiento confiable.

De allí la recurrencia a las estrategias del aprendizaje colaborativo, el trabajo por proyectos, los proyectos de síntesis la interdisciplinariedad y las preguntas directrices de los hilos conductores que incorporan los principios de trabajo de las comunidades científicas, tanto para la construcción de conocimientos como para su validación y puesta en común.

Desde la dimensión del método se comprende por qué en la EPC se refuerzan los criterios públicamente aceptados como usar métodos sistemáticos, ofrecer argumentos racionales, tejer explicaciones coherentes de realimentación, discusión, escritura y puesta en escena de experiencias y proyectos de síntesis que son, igualmente los patrones de validación del conocimiento en las comunidades científicas.

@CG DF CDÖG-HCG

Toda acción de enseñanza y de aprendizaje como acciones pedagógicas, están fuertemente condicionadas por las intencionalidades e intereses, tanto de quien enseña como de quien aprende. Se enseña y se aprende para satisfacer un propósito, una demanda ya de orden social o subjetivo, un proyecto de realización personal, social o cultural que no puede escapar a la actividad comprensiva del maestro y/o del estudiante. Los propósitos en la EPC cumplen las funciones epistemológica, antropológica, política y cultural de la enseñanza. Comprometen seriamente la actividad del maestro como responsable del empoderamiento de sus estudiantes. No sólo porque provee las condiciones para que los alumnos se interesen en las cuestiones, objetivos e intereses de la disciplina que enseña, sino porque a partir de las estrategias que emplea y de la actitud que asume frente a los objetos de conocimiento, permite que emerjan las preguntas sobre los usos posibles de lo aprendido y las

1 Para profundizar en estos conceptos puede ingresar a la página Web: <http://learnweb.harvard.edu/andes/tfu/info2.cmf>

2 Ibid.

consecuencias éticas, políticas y sociales del uso de esos conocimientos.

La claridad sobre los propósitos de la enseñanza permite que la evaluación diagnóstica continua sobre los desempeños de comprensión se convierta en un principio formativo para el ejercicio de la autonomía, el desarrollo de la conciencia crítica y el pensamiento creativo que son condiciones inherentes a la EPC.

«Esta dimensión tiene que ver con la interacción dinámica que debe haber entre la acción y la reflexión, los dos elementos claves de una pedagogía para la comprensión. Así mismo, explica los intereses especiales de cada una de las disciplinas del saber y el múltiple uso que esta hace del conocimiento y sus consecuencias.»<sup>3</sup>

: CFA 5G 89 7CA | B=757=ÖB

Esta última dimensión es definitiva para la consecución de los propósitos de la EPC. Por cuanto la mayoría de las acciones que se realizan en el medio educativo son discursivas, el conocimiento profundo que tenga el docente de la naturaleza de los sistemas simbólicos de representación y comunicación, le permite desplegar en los alumnos las habilidades para el uso y selección de géneros discursivos y tipos de desempeño pertinentes para la comunicación de sus comprensiones.

La capacidad de explorar sistemas de símbolos, tipologías textuales, metáforas, analogías, etc., como formas de realización conceptual, de ciframiento y codificación de conceptos, así como las particularidades de las audiencias contextos e intencionalidades en que los escenifica, son condiciones básicas para poner de manifiesto los desempeños de comprensión.

En EPC las formas de comunicación presentan, como en todos los componentes del marco conceptual, niveles de apropiación y complejidad que legitiman la propuesta de establecer niveles de desempeño de comprensión que se corresponden tanto con los contenidos o tópicos generativos como con las metas de comprensión.

Subyace en ello, no sólo una teoría sobre el aprendizaje desde la psicología del desarrollo y la psicología cognitiva, sino desde la perspectiva pragmática del lenguaje, que se pregunta por las condiciones del contexto en que actúan emisor y destinatario, como por las modificaciones del entorno que se dan en el enunciado.

Si bien no puede pretenderse que en la planeación de una unidad didáctica basada en EPC estos aspectos se constituyan en objeto mismo de conocimiento, máxime si se trata de disciplinas distintas al lenguaje y de niveles de formación básica y media, sí es importante que el docente los reconozca como inherentes a las formas de comunicación que espera de sus alumnos, para que pueda realizar procesos de evaluación diagnóstica continua que se correspondan con los niveles de desempeño del estudiante.

Los proyectos de síntesis, por ejemplo, pueden apelar a formas de comunicación simples basadas en información directamente disponible, propias de los niveles de desempeño ingenuos, a las formas discursivas descriptivas y narrativas que permiten establecer relaciones simples entre conceptos y vida cotidiana, adecuadas para los niveles de comprensión novatos, o a estructuras argumentativas usadas por los expertos, en las que se revelan desempeños de comprensión más complejos creativos y críticos.

3 Ibid.

Las cuatro dimensiones analizadas, ponen en evidencia la *multidimensionalidad* de la comprensión y permiten comprender las relaciones existentes entre cada uno de los componentes del «marco conceptual» de la EPC y las bases teóricas que los sustentan. Igualmente se pone en evidencia que los niveles de comprensión varían dentro de cada dimensión y que, por lo tanto, esta no se puede asumir como simple estrategia didáctica o instrumento para la enseñanza y que se requiere un fuerte compromiso investigativo por parte del docente para que pueda dar cuenta de los niveles de complejidad de estas dimensiones y la forma como se traducen en los tópicos, metas y desempeños; así como en los criterios de evaluación.

Por la misma razón se explica la riqueza de métodos y estrategias que incorpora la EPC para lograr los objetivos de comprensión.

Para finalizar se anexa una propuesta de desarrollo de un curso de literatura y escritura para grado noveno elaborado por una docente de la IED «Nuevo Chile», institución a la que se desarrolla una experiencia de trabajo pedagógico apoyado en la EPC.

Obsérvese como interpreta las «instrucciones» de Tina Blythe en el libro *La enseñanza para la comprensión Guía para el docente*, en el sentido de formular hilos conductores y tópicos generativos, bien como preguntas o como frases del tipo «los estudiantes comprenderán». Más allá del esquema que constituye la propuesta, lo que resulta interesante de analizar son los logros de la maestra a partir de los productos de sus estudiantes y de sus propias reflexiones sobre la experiencia

## 71 FGC 89 @9B; 1 5 M@H7F 5H F5

<=@CG 7CB8I 7HCF 9G.

- ◆ Los estudiantes comprenderán las relaciones entre literatura y vida cotidiana.
- ◆ ¿Cómo se manifiesta la realidad histórica y social de los pueblos a través de su literatura?
- ◆ Los estudiantes producirán textos narrativos y expositivos auténticos con arreglo a los principios de cohesión y coherencia.
- ◆ ¿Cómo se escribe un cuento y cómo se redacta un tema?

HbD=7CG; 9B9F 5HJ CG

- ◆ El amor a través de la literatura ¿palabras de amor? ¿sólo palabras?
- ◆ ¿Cómo amaban nuestros antepasados?
- ◆ Novelas y cuentos de guerra.
- ◆ ¿Es la guerra una condición de la naturaleza humana?
- ◆ Cuentos de miedo.
- ◆ Mujeres, hombres y demonios.
- ◆ Escíbeme este informe.
- ◆ ¡A echar cuentos pues! Había una vez...
- ◆ ¿Cómo se escribe un cuento? ¿Cuál es tu cuento?

A 9H5G 89 7CA DF 9BG-ÖB

- ◆ Los estudiantes establecerán relaciones entre amor y literatura a través de las distintas épocas.
- ◆ Los estudiantes compararán los estilos literarios en dos textos poéticos de épocas diferentes para demostrar como cambian las concepciones del amor a través del tiempo.



- ◆ Establecer relaciones entre literatura e historia a partir del análisis de novelas cuyo tema dominante sea la guerra.
- ◆ Relacionar los cuentos de miedo con las creencias religiosas.
- ◆ Los estudiantes compilarán cuentos de miedo de distintas épocas y explicarán como se relacionan con los distintos etapas de la historia literaria.
- ◆ Comprender como se redacta un informe y/o un texto expositivo.
- ◆ Los estudiantes aplicarán los conceptos y mecanismos de cohesión y coherencia a la elaboración de un informe.
- ◆ Los estudiantes recopilarán textos de tradición oral y los verterán al lenguaje escrito.
- ◆ Producir textos narrativos auténticos de acuerdo con la estructura del cuento.

### 89G9A D9MCG 89 7CA DF9BG-ÖB

- ◆ Explicar a través de distintas técnicas orales las diferencias y similitudes entre la poesía

romántica amorosa, los boleros y las baladas contemporáneas.

- ◆ Elaborar carteleras y realizar mediante la técnica de «galería» una exposición sobre el lenguaje amoroso en la literatura de distintas épocas, identificando las figuras literarias dominantes.
- ◆ Realizar un foro a partir de la lectura de la novela Adiós a las Armas.
- ◆ Escribir un ensayo sobre las relaciones entre cuentos de miedo y creencias religiosas.
- ◆ Elaborar una compilación de cuentos de miedo ilustrados y comentados por los estudiantes.
- ◆ Elaborar un informe de clase, siguiendo el modelo propuesto en una rejilla de evaluación.
- ◆ Identificar en un texto dado, los mecanismos de cohesión léxica y gramatical.
- ◆ Ordenar un texto siguiendo los principios de coherencia.
- ◆ Realizar una «feria del cuento literario» a partir de productos auténticos de los estudiantes.

6-6@-C; F5: Ñ5

Blythe, T. *La enseñanza para la comprensión Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

De Bonno, E. *El pensamiento creativo*. Barcelona: Paidós, 1994.

Gardner, H. *Estructuras de la mente La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: CFC, 1987.

Baquero, P. *Docencia, lenguaje y comunicación. Módulo de Comunicación. Especialización en Docencia Universitaria* Universidad Santo Tomás Bogotá, 1999.

Perkins, D. *Poner la educación en primer plano. Educational Leadership*, 1994.

Porlan, R. *El diario del profesor un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada, 1993.