

¿Cómo caracterizar una enseñanza para la comprensión, a adolescentes, en la actualidad?

*Natalia Sgreccia**

*Marta Massa***

INTRODUCCIÓN

La comprensión suele ser una de las capacidades más demandadas en todas las asignaturas de la escuela secundaria y a la que constantemente se hace referencia en los documentos oficiales. En el sistema educativo argentino, desde el Ministerio de Educación, a nivel nacional, se establecen los lineamientos curriculares generales y los contenidos básicos comunes para la educación primaria y secundaria. Los mismos se acuerdan en el Consejo Federal de Educación integrado por los ministros de Educación de cada una de las jurisdicciones provinciales. Posteriormente, las provincias organizan su Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ) que materializa y adapta las ideas anteriores a las condiciones regionales.

En este trabajo se muestran algunos extractos del DCJ (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 1999), vigente hasta el presente en la provincia de Santa Fe, en Argentina, para los dos primeros años de la escuela secundaria (destinada a adolescentes entre 13 y 15 años de edad), para lo cual se realiza un

* Magíster en Didácticas Específicas. Profesora de Enseñanza Media y Superior en Matemática, Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina; sgreccia@fceia.unr.edu.ar

** Doctora en Física. Profesora de Matemática, Física y Cosmografía, Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina; mmasa@fceia.unr.edu.ar

análisis de la noción de comprensión que se transmite explícitamente en sus distintas partes.

Con relación al *sujeto pedagógico*, el DCJ señala: “Los modos de ser y *comprender* la realidad, estabilizados en los años de la infancia, deben ser redefinidos a partir de complejos procesos de pérdidas y de elaboración de los mismos” (*ibíd.*: 21).

Al *aprendizaje* se lo concibe “como un proceso constructivo y de atribución de significados. Esto implica integrar los nuevos conocimientos a los esquemas de *comprensión* de la realidad que poseen los alumnos” (*ibíd.*: 23). Al referirse a la *evaluación*, se menciona: “Más que los resultados importa seleccionar estrategias que permitan a los docentes tener indicios de los diferentes procesos de aprendizaje y *comprensión* que realizan los alumnos, atendiendo a su singularidad psicológica, social y cultural” (*ibíd.*: 27).

En los aspectos específicos de cada área de contenidos también se hace referencia a la comprensión desde distintas perspectivas.

Así, en *Lengua* se asocia la comprensión a un saber conceptual diferenciándolo de un saber procedimental: “Este conjunto de competencias o de saberes refiere tanto al saber como al saber hacer, es decir, no sólo es imprescindible *comprender* o interpretar un concepto disciplinar propio de la ciencia, sino que también hay que saber ponerlo en acción, hay que poner el saber en acto” (*ibíd.*: 37). En particular, se la vincula con un proceso reflexivo de pensamiento sobre la acción: “Con respecto al ámbito literario, la enseñanza de la lengua debe atender también al uso estético del lenguaje, puesto que éste está marcado por el desarrollo de un proceso mental que permite a los lectores la capacidad de representar, dar forma y *comprender* la experiencia vivida a través de los sistemas simbólicos de interpretación usados en nuestra cultura” (*ibíd.*: 39). En cuanto a la especificidad de la enseñanza de la lengua, se destaca la importancia del procesamiento del mensaje que se recibe en el acto comunicativo: “consiste en desarrollar, en un mayor grado de complejidad, las capacidades de expresión y *comprensión* de todos los ámbitos de la comunicación verbal para la formación de competencias” (*ibíd.*: 35). Con relación al desempeño en el área se explicita como expectativa: “La comprensión de textos orales y escritos (junto con la producción)” (*ibíd.*: 54).



En *Lengua extranjera*, la comprensión se perfila como posibilidad que debe asumir el sujeto de aprendizaje para trascender su ámbito natural inmediato: “A través de la adquisición de otras lenguas, los alumnos *comprenderán* el desafío que implica la aceptación de lo diferente y desarrollarán estrategias de pensamiento, de conceptualización y de categorización del mundo que les permitan reflexionar sobre los procesos que se generen en la lengua materna” (*ibid.*: 103). Se presenta como contenido actitudinal la: “Valoración de la lengua extranjera como un vínculo para la comprensión y el acercamiento entre los pueblos” (*ibid.*: 107).

De las expectativas de logro del área de Matemática se desprende una noción de comprensión ligada tanto al saber conceptual como al saber hacer: “se debe dar paso a un desarrollo de la Matemática, desde un aspecto integrador, haciendo hincapié en la *comprensión* de los conceptos, los distintos tipos de representaciones, la creación de modelos matemáticos y la resolución de problemas” (*ibid.*: 65). Además, se agrega que: “Los problemas aritméticos y geométricos, el uso de la estimación, la creación de algoritmos y procedimientos, el estudio de regularidades, las funciones, transformaciones y embaldosados no sólo favorecerán el desarrollo del razonamiento matemático sino que permitirán comprender y apreciar las múltiples aplicaciones de esta disciplina en la naturaleza y en la vida cotidiana” (*ibid.*: 67).

La noción de comprensión que emerge de las expectativas de logro del área de Ciencias Naturales es semejante a la anterior: “El acceso a una mejor comprensión del mundo físico, de los seres vivos y de las relaciones existentes, de las estructuras y cambios de la materia, mediante la construcción de un marco conceptual estructurado” (*ibid.*: 154). Además, se explicita su importancia para entender el ámbito científico-tecnológico en el que vive el adolescente: “Los jóvenes necesitan de una cultura científica y tecnológica que les permita aproximarse y comprender la complejidad y globalidad de la realidad contemporánea para relacionarse mejor con su entorno, con la realidad laboral, con la producción y el estudio” (*ibid.*: 172). También destaca los aspectos vinculados con la comunicación: “El desarrollo de habilidades para la comprensión correcta de textos científicos y tecnológicos” (*ibid.*: 155). Además, en relación con los trabajos en clase se menciona:



“Los alumnos... permaneciendo abiertos y flexibles para comprender los aportes de los demás” (*ibid.*: 176).

En cuanto a los aportes del área de *Tecnología* para los sujetos de aprendizaje, se la menciona en un sentido también propedéutico, sobre la base de conocer la dinámica de la sociedad actual: “En definitiva, estas actividades contribuyen a la *comprensión* global de su realidad, su formación general y su orientación en la elección de futuros estudios y/o experiencias laborales” (*ibid.*: 225). “De este modo, los niños y los jóvenes podrán lograr competencias que les permitirán *comprender* mejor la compleja realidad del mundo de las creaciones tecnológicas, en el cual les toca desenvolverse” (*ibid.*: 231).

En el área de *Ciencias Sociales* se le otorga el carácter de competencia en los siguientes términos: “El desarrollo de competencias intelectuales, sociales y prácticas, tales como *comprender* procesos, utilizar estrategias para identificar y resolver problemas, anticipar soluciones y evaluar resultados... en un mundo que se transforma aceleradamente” (*ibid.*: 193). Se argumenta que: “Conocer el pasado, valorar los avances de la sociedad, percibir sus contradicciones y retrocesos, puede ayudar a *comprender* el presente desde una óptica humanística necesaria para afrontar con un espíritu más lúcido la sociedad del futuro” (*ibid.*: 194). Aquí también se le otorga importancia a los procesos reflexivos: “aportar al alumno estrategias apropiadas que le permitan *comprender* el mundo en el que vive y posicionarse en él de manera reflexiva y crítica” (*ibid.*: 211).

Entre las expectativas de logro del área de *Educación Artística*, la comprensión está articulada entre el hacer y el pensar sobre ello: “*Comprender* y apreciar, desde la alternancia acción-reflexión, las dimensiones, expresivas, comunicativas, estéticas, funcionales, sociales, de la disciplina” (*ibid.*: 241) y “*Comprender* las interrelaciones de las variables de espacio, tiempo y movimiento percibidas en las manifestaciones artísticas” (*ibid.*: 241).

En *Educación Física* se centra sobre las interacciones sujeto-espacio: “se proponen contenidos que, desde la experiencia-vivencia de actividades en/con la naturaleza, promuevan la sensibilización y la reflexión sobre el medio natural, para conocerlo, y así, *comprenderlo*, valorarlo y preservarlo” (*ibid.*: 134).



De acuerdo con los lineamientos establecidos desde el DCJ, sostenidos por la didáctica –general y específicas– durante la formación docente, los profesores de las diversas asignaturas escolares consideran que la comprensión es una expectativa a lograr en el corto y largo plazos en sus planificaciones.

Es usual escuchar a docentes decir “este alumno pudo realizar tal actividad pero no la comprendió” o “ahora me doy cuenta que Estela no comprendió tal contenido porque no lo pudo usar en este otro momento o contexto” o “me doy cuenta que no comprendió superficie porque no fue capaz de trabajar con ese contenido en la clase de Física”.

La preocupación acerca de la comprensión es transversal a todas las épocas, contextos y disciplinas, y se renueva de manera constante. Por ejemplo, cuando las computadoras se hicieron masivamente accesibles, la comprensión fue una de las habilidades más proclamadas al producirse la copia acrítica de información disponible en Internet, situación que se registró en un principio ligado al consumismo, si bien esto se fue modificando con el tiempo.

Hace más de 130 años, Brooks Adams, en el *Atlantic* (1879), reconocía que: “Sabido que no se le puede enseñar todo a un niño, es mejor enseñarle cómo aprender” (citado en Stone Wiske, 2003: 41). Esto pareciera contraponerse a la mera memorización de datos o hechos, que en muchos casos ha caracterizado las prácticas de aula. La comprensión adquiere aún más peso en la actualidad, por el enorme caudal de información que se acumula y renueva a cada instante.

El camino hacia una enseñanza que pretende la comprensión por parte de los alumnos no siempre es claro, y durante largo tiempo han existido desigualdades en la búsqueda y el logro de la comprensión o incluso no se le ha prestado suficiente atención.

Los docentes necesitan saber qué tópicos pueden ser comprendidos en un determinado nivel de la escolaridad, qué deben comprender los alumnos sobre esos tópicos, cómo pueden fomentar la comprensión, cómo pueden conocer qué es lo que comprenden los estudiantes sobre determinados contenidos y cuáles podrían ser los indicadores de la comprensión alcanzada por sus alumnos. Para que los educadores desarrollen sus propias



respuestas, se hace necesaria la vinculación de las teorías pedagógicas con las prácticas y también se requiere ser conscientes de que llegar a comprender cómo enseñar para la comprensión es un proceso complejo.

Consecuentemente, para caracterizar una enseñanza para la comprensión se requiere identificar el significado de comprensión de los actores pedagógicos para que no resulte ser un “término transparente”; es decir, una noción sobre la cual cada persona supone que el otro la concibe de la misma manera. En este sentido, resulta de interés indagar acerca de las diferentes concepciones sobre comprensión que tienen los especialistas que participan en la formación de profesores, ya que pueden tener sus implicancias en las acciones de enseñanza. También importa establecer las semejanzas y las diferencias entre memorización y comprensión —a fin de delimitar mejor su significado y los obstáculos que suelen presentarse a los alumnos para comprender algo—. Finalmente, se deberán considerar los saberes que se requieren a fin de enseñar para la comprensión y su articulación en las prácticas pedagógicas específicas que estarían promoviendo la comprensión en los alumnos.

En este artículo se presentan las opiniones de especialistas en diversas disciplinas vinculadas con las Ciencias de la Educación de la ciudad de Rosario, Argentina, y de su zona de influencia con relación a aspectos vinculados con la enseñanza para la comprensión, tanto generales como específicos, para estudiantes que están transitando los primeros años de la adolescencia. Con esta contribución se pretende aproximar reflexiones para problematizar la cuestión desde concepciones subyacentes, interpretaciones, relaciones, interrogantes y nuevos planteamientos para la formación de profesores.

MARCO TEÓRICO

La comprensión, según Perkins (2003), es un desempeño que abarca la capacidad de pensar y de actuar de manera coherente y flexible, a partir de lo que uno sabe. Su noción de comprensión como desempeño coherente y flexible se presenta como alternativa a la visión representacional que considera que comprender algo es tener un modelo mental del mismo. Sostiene que dis-

poner de un modelo mental no es suficiente para garantizar la comprensión, ya que el sujeto puede no operar con el mismo, no saber cómo hacerlo u operar erróneamente con él. Para este autor, el sujeto ha de manipular, interrogar y manejar el modelo, no sólo disponer de una representación.

Esto coincide con investigaciones de Johnson-Laird y Byrne (2002), cuando interpretan que los errores de razonamiento deductivo se deben a manipulaciones erróneas de modelos mentales esquemáticos.

Perkins (2003) no descarta que disponer de un modelo mental, y entenderlo, contribuya a la comprensión. Sin embargo, considera que existen situaciones que denotan comprensión como desempeño, sin tener necesariamente un modelo como representación. Él la denomina una comprensión en acto y da como ejemplo el uso gramatical de la lengua materna que hacen muchas personas sin disponer de un modelo y de las reglas que gobiernan un discurso gramatical.

El ejemplo anterior podría sugerir que la comprensión en acto indicaría la presencia de esquemas de acción —entendidos como un conjunto estructurado de caracteres y operaciones que le permiten a un sujeto repetir la misma acción o aplicarla a nuevos contenidos— ya organizados. Perkins considera que describir la comprensión como esquemas de acción es sólo indicar que éstos regularían el desempeño, pero los diferencia también mencionando investigaciones conexionistas que demuestran que el desempeño flexible puede producirse sin esquemas de acción, es decir, por un comportamiento complejo ordenado que emerge por conexiones distribuidas a lo largo de una red nerviosa.

Desde esta perspectiva, este autor se enmarca en una corriente que se orienta hacia la construcción de desempeños más que de representaciones (sean éstas modelos mentales o esquemas de acción). Es decir, las representaciones dejan de ser centrales para enfocarse sobre los desarrollos o las elaboraciones de desempeños en los sujetos. Él establece algunos principios generales que orientan el aprendizaje de la comprensión como desempeño:

- El aprendizaje para la comprensión requiere un compromiso reflexivo, que el sujeto decida involucrarse, que vea el objeto



de aprendizaje como de abordaje posible e, incluso, que lo asuma como un desafío.

- Los nuevos desempeños de comprensión se construyen a partir de las comprensiones previas y de la nueva información ofrecida por el entorno institucional en los diversos formatos posibles (clases expositivas, talleres, seminarios, estudio independiente, lecturas individuales, actividades grupales, etc.). De esta forma, cobra importancia las alternativas de desempeño que se le ofrezca a quien aprende para que elabore su nuevo conocimiento.
- El aprendizaje de conocimientos y habilidades para la comprensión exige una cadena de desempeños de variedad y complejidad crecientes. Esto implica una gradualidad en los esfuerzos, refinamiento en las actividades y complejización progresiva de las prácticas.
- El aprendizaje para la comprensión puede implicar un conflicto con desempeños de comprensión previos y con sus ideas e imágenes asociadas. Es decir, este tipo de aprendizaje toma en cuenta como obstáculos los sistemas de creencias de un sujeto, las ideas construidas desde su sentido común e, incluso, nociones primarias emergentes de la interpretación de las experiencias cotidianas o de aprendizajes mal organizados aún desde la enseñanza sistemática.

La enseñanza para la comprensión sostiene la idea de que lo que aprenden los alumnos tiene que ser internalizado y factible de ser utilizado en muchas circunstancias diferentes dentro y fuera de las aulas, como base para un aprendizaje constante y amplio, siempre lleno de posibilidades (Stone Wiske, 2003).

Estas ideas se corresponden con lo expresado por Guzmán Silva y Sánchez Escobedo (2008) con relación al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los alumnos, las cuales les permiten elaborar conclusiones, formular conjeturas, detectar información relevante, deducir consecuencias, descubrir evidencias, entre otras formas de representación mental. Al respecto, González Hernández (2009) considera que comprender un cierto texto implica construir una representación del mismo en la memoria, y recalca que en todos los niveles educativos, y más allá de la escolaridad, se requiere comprender textos variados.



Una educación basada en la comprensión se orienta a generar condiciones para que los individuos piensen con criterio, planteen y resuelvan problemas, sean capaces de sortear la complejidad, ir más allá de la rutina y vivir productivamente en este mundo en rápido cambio. Los buenos desempeños de comprensión permiten a los alumnos aprender y expresarse por medio de inteligencias y modos de expresión múltiples.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

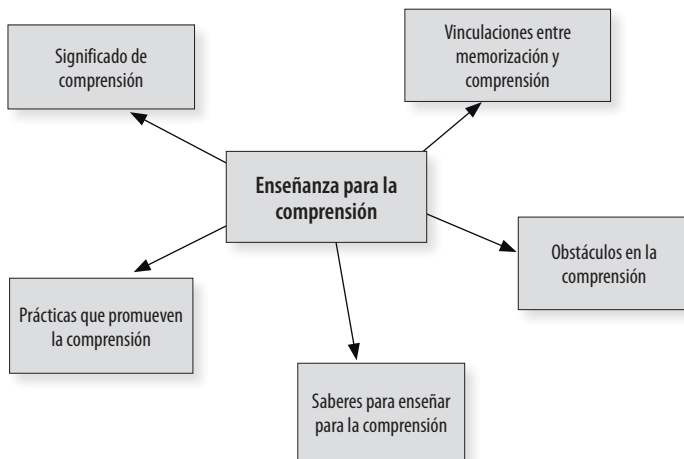
La indagación se realizó con un enfoque cualitativo, que permitió analizar en profundidad los aspectos mencionados sobre enseñanza para la comprensión, desde los significados que tienen para las personas implicadas, a partir de una perspectiva holística dentro de su propio marco de referencia (Taylor y Bogdan, 1986). El estudio tuvo un alcance descriptivo –buscando especificar las características de una enseñanza para la comprensión destinada a adolescentes en la actualidad– con rasgos correlacionales –prentendiendo establecer posibles vinculaciones entre los conceptos clave emergentes de la etapa previa.

La técnica empleada fue la entrevista, la cual se registró mediante una grabación de audio. Se buscaron elementos, relacionados con la enseñanza para la comprensión, de lo que cada persona sabe, valora y piensa.

Las entrevistas fueron semi-estructuradas, organizadas en torno a un conjunto de preguntas-eje que constituyó el guión orientador utilizado. Estas preguntas sirvieron de referencia para transitar, exhaustivamente, por los ejes teóricos que se muestran en la figura 1, a fin de identificar indicadores de enseñanza para la comprensión. Asimismo, se siguió un criterio flexible en función de la línea discursiva que adoptó cada intercambio personal, sobre la base de las intervenciones del entrevistado.

Las transcripciones de los registros orales fueron trabajadas siguiendo técnicas de análisis de contenido de acuerdo con un conjunto de ideas básicas (Bernárdez, 1995): segmentación en unidades, agrupamiento sobre la base de los ejes de análisis, identificación de las distintas modalidades, organización de las

FIGURA 1. Ejes teóricos centrales en la delimitación de la enseñanza para la comprensión en el presente estudio



categorías emergentes asociadas con tales modalidades y establecimiento de relaciones entre categorías.

Se tabularon las diferentes modalidades reconocidas de las categorías correspondientes a cada eje de análisis, y se determinó la frecuencia absoluta de ocurrencia.

En el cuadro 1 se detallan los cinco ejes de análisis, con una breve explicación, asociándoles el tipo de preguntas formuladas en cada caso.

CUADRO 1. Ejes de análisis y preguntas efectuadas

<i>Eje de análisis</i>	<i>Breve explicación</i>	<i>Pregunta formulada</i>
Significado de comprensión	Concepción de esta noción por parte del especialista, con indicación de evidencias de comprensión	¿Qué significa comprender algo?
Memorización y comprensión	Comparación de las nociones, vinculándose con la necesidad de conocimientos previos por parte de los alumnos	Algunos dicen que los alumnos no recuerdan o comprenden la mayoría de lo que se les enseña, ¿cree que es así?, ¿por qué?
Obstáculos en la comprensión	Inconvenientes de los alumnos, vinculándose con las intervenciones docentes	¿Qué supuestos tiene usted sobre los obstáculos que tienen algunos alumnos para alcanzar la comprensión? Es decir, que un alumno no comprenda un tema, ¿con qué puede estar relacionado?



¿CÓMO CARACTERIZAR UNA ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN, A ADOLESCENTES, ...?

Saberes para enseñar para la comprensión	Requerimientos desde las perspectivas de los especialistas	¿Qué necesitan saber los docentes para enseñar para la comprensión?, ¿qué considera usted que debería evitarse en la enseñanza para la comprensión?
Prácticas que promueven la comprensión	Características de propuestas de enseñanza con foco en la comprensión de los alumnos, ejemplificándose	¿Cuáles considera usted que son aquellas prácticas que promueven la comprensión?, ¿podría dar ejemplos?

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

Se trabajó con una muestra intencional de 14 profesionales como informantes clave, con formaciones específicas distintas, que aportaron sus perspectivas teóricas, de modo de enriquecer la indagación desde las variadas contribuciones. En el cuadro 2 se presentan los aspectos considerados para caracterizar la muestra de participantes.

CUADRO 2. Aspectos considerados para caracterizar la muestra de participantes

<i>Aspectos</i>	<i>Breve explicación</i>
Formación académica	Estudios realizados, orientado a identificar posibles perfiles académicos y generacionales
Antecedentes laborales	Recorrido profesional del especialista, en particular en el área Educación
Factores motivacionales de elección de la carrera	Creencias, circunstancias e intenciones que orientaron su decisión profesional



La muestra estuvo conformada por un conjunto de especialistas vinculados a las Ciencias de la Educación. Cinco de ellos poseen títulos iniciales relacionados con la educación primaria, con una posterior formación superior orientada hacia una especialización. Registran una antigüedad en el ejercicio de la profesión con una distribución bastante homogénea entre los tres y 45 años de desempeño profesional, como se muestra en el cuadro 3.

CUADRO 3. Formación académica de la muestra de informantes clave

<i>Código del participante</i>	<i>Título</i>	<i>Año de egreso</i>	<i>Antigüedad (años)</i>
I-1	Maestro Normal Nacional Psicólogo	1965 1972	45

I-2	Profesor de Ciencia para Discapitados Mentales Profesor de Enseñanza Primaria Profesor de Ciencias de la Educación Licenciado en Educación Especial	1980 1982 2000 2001	30
I-3	Profesor de Psicopedagogía Licenciado en Psicopedagogía Especialista en Currículum y Prácticas escolares	1992 2001 2003	18
I-4	Técnico con Capacitación Pedagógica Profesor de Ciencias de la Educación	1980 1990	20
I-5	Psicólogo	2004	6
I-6	Licenciado en Ciencias de la Educación	2004	6
I-7	Maestro Normal Nacional Profesor de Ciencias de la Educación	1965 1998	23
I-8	Psicólogo	1978	39
I-9	Psicólogo	2007	3
I-10	Maestro Normal Nacional Profesor de Psicopedagogía Licenciado en Psicopedagogía	1969 1973 1981	35
I-11	Profesor de Enseñanza Primaria Profesor de Ciencias de la Educación	1985 1990	25
I-12	Psicólogo Profesor de Psicología	1999 2004	10
I-13	Profesor de Ciencias de la Educación	2000	9
I-14	Profesor de Ciencias de la Educación	2001	8

Las carreras que más se presentan son Profesorado en Ciencias de la Educación (seis personas) y Psicología (cinco personas). Cinco participantes tienen un título previo para docencia en la educación primaria (tres maestro Normal Nacional y dos profesor de Enseñanza Primaria).

Los integrantes de la muestra se distribuyen sobre un amplio abanico de antecedentes laborales. Están trabajando en ámbitos educativos formales y no formales, y en distintos niveles de escolaridad. Todos ellos han estado en contacto con adolescentes y se han desempeñado en la docencia. Actualmente, siete de ellos se desempeñan como maestros en la formación superior de profesores, cinco en el nivel secundario y uno en el nivel superior en carreras diferentes a la formación docente. Cuatro de los psicólogos tienen actividades de consultorio. Dos de ellos se han desempeñado laboralmente como profesional en gabinete psicopedagógico (uno en el nivel secundario y otro en el primario), otros dos en tutoría escolar (uno en el nivel secundario y otro en el superior) y uno en tareas de gestión como directivo de una escuela primaria.



Finalmente, otro especialista se ha desempeñado en talleres extra-curriculares de actividades lúdicas con adolescentes.

En relación con los factores motivacionales que definieron la elección de la carrera, se registró que, en ocho casos, los mismos se centraron en su función como profesional, teniendo la docencia sólo un matiz laboral complementario. Significan sus elecciones en distintos argumentos: el conocimiento como un factor de salud (“si pensara sólo en sus cosas, enloquecería”), el interés en el conocimiento de la mente o las relaciones humanas, el trabajo comprometido a nivel social, la cultura familiar, la posibilidad de ayudar para que las personas se conozcan mejor y la amplia salida laboral.

Tres integrantes de la muestra menosprecian la tarea docente en sí, señalando la elección de otra profesión (aparte de la docencia) con la calidad de un ascenso laboral (“da un escalón más”), o bien para superar la depresión experimentada en el ejercicio de la tarea como maestra (“reproducir actividades tontas”).

En seis casos se evidencia el gusto por la docencia, cuya justificación es que la misma da herramientas para la vida, se encuentra gratificación a través del reconocimiento recibido del alumno, su eficacia lo hace sentir bien, le gustan los chicos y sus muestras de afecto. También algunos entrevistados reconocen la influencia familiar en su orientación hacia la enseñanza: su madre era docente y le enseñó a valorarla.

Dos integrantes de la muestra hacen referencia a experiencias escolares en la secundaria y la influencia decisiva de sus propios profesores: gusto hacia la forma de enseñanza de la materia, comprensión de la materia a partir de la evaluación docente.

Se evidencia, en la mayoría de los sujetos, el gusto por la enseñanza, por el trato con adolescentes, por el conocimiento y la cultura en general, en función de indicar acciones basadas en el querer descubrir cuestiones intrínsecas de los seres humanos para develar los propios misterios de su mente o para asumir el compromiso de ayudar a otros.

Esta diversidad en la muestra elegida otorga riqueza a la investigación, ya que la variedad de aspectos que se valoren, enfocados desde distintas perspectivas no excluyentes sino complementarias, posibilita tener una visión más precisa e integral de las dimensiones en estudio desde lo pedagógico declarado.



RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados del estudio, los cuales se separan en apartados según los factores motivacionales asociados con la elección del ámbito laboral, que permiten profundizar algunos rasgos personales y los cinco ejes teóricos vinculados con la enseñanza para la comprensión (fig.1), asumidos como categorías de análisis.

Significado de comprensión

En las expresiones recogidas a los entrevistados relativas al significado atribuido a la comprensión, fueron identificados diferentes rasgos que pudieron ser organizados según se vincularan con la noción de comprensión en sí, con una evidencia de la comprensión alcanzada por un estudiante o con una intervención del docente para propiciar la comprensión. El cuadro 4 presenta el conjunto de categorías y sus modalidades emergentes del análisis.

CUADRO 4. Categorías y modalidades del eje "Significado de comprensión"
(Entre paréntesis se indica el correspondiente código)

<i>Significado de comprensión</i>		
<i>Noción de comprensión (NO)</i>	<i>Evidencia de comprensión (EV)</i>	<i>Intervenciones del docente (ID)</i>
(1) Apropriación de conocimiento	(1) Expresión con propias palabras	(1) Actividades concretas en clase
(2) Proceso de trabajo reflexivo	(2) Establecimiento de relaciones y aplicación a otra situación	(2) Guía del docente
(3) Integración de nociones antes aisladas	(3) Establecimiento de relaciones mediante categorías organizadas	
	(4) Aplicación en otras situaciones problemáticas	

Cada categoría y modalidad se indica con un código (en letras para la categoría y en número para la modalidad) que se utiliza en el cuadro 5 para caracterizar cada una de las opiniones formuladas por cada especialista. El número ubicado en la columna *Categoría asociada* indica la frecuencia con que fue identificada la modalidad en el discurso del especialista.

¿CÓMO CARACTERIZAR UNA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN, A ADOLESCENTES,...?

CUADRO 5. Respuestas de los entrevistados, indicando el número asociado con la modalidad correspondiente, a la categoría identificada del eje “Significado de comprensión”

Participante	Opinión recogida	Categoría asociada		
		NO	EV	ID
I-1	Mete dentro suyo el conocimiento, lo analiza y luego puede sacarlo fuera expresándolo con sus propias palabras (no repitiéndolo).	1	1	
I-2	Entiende un texto, encuentra relaciones, hace un trabajo reflexivo, puede aplicar lo que aprendió a una situación distinta. La comprensión es una capacidad que hay que practicar con actividades concretas en clase.	2	2	1
I-3	Un montón de cosas que estaban desarmadas, sin unión, de repente construyen una forma que explica algo que antes no podía comprenderse, lo cual se da a partir de la actuación de ciertos fenómenos en algún momento con determinadas condiciones. Representa maravillarse con algo antes desconocido.	3	3	
I-4	Puede analizar el fenómeno desde alguna categoría, algún conocimiento que supere lo anecdótico. Constituye una concepción epistemológica, particularizada en los contextos. El docente propicia un trabajo desde el sentido común hacia categorías de análisis, sin imponerlas desde un principio.		3	2
I-5	Establece relaciones y explica con sus palabras (no de memoria).		3	
I-6	Entiende un texto, encuentra relaciones, hace un trabajo reflexivo, puede aplicar lo que aprendió a una situación distinta.	2	2	
I-7	Utiliza el contenido en otra circunstancia. El docente guía para facilitar la comprensión.		4	2
I-8	Le otorga sentido a las cosas. Pregunta, re-pregunta y discute, poniendo lo que el docente está diciendo en situación distinta.	3	4	
I-9	Aprehende, capta, lo hace propio, se da un proceso de búsqueda de respuestas a las propias preguntas (no impuestas). Pone ciertas herramientas o destrezas en juego en la resolución de problemas.	1	2	
I-10	Se produce una buena relación entre los procesos de acomodación y asimilación, se modifican las estructuras y puede operar desde un lugar distinto.	1	4	
I-11	No pasa exclusivamente por bajar de Internet. El docente deposita confianza en el alumno, le destina tiempo a la corrección, focaliza en los conocimientos principales de la materia para habilitar herramientas a usar en el futuro.		1	1
I-12	Se apropia de conocimientos e ideas para dar significado a algunas cosas.	1		
I-13	Puede establecer una relación significativa con los conocimientos que tiene, lo puede transferir a situaciones concretas, lo utiliza, no queda aislado, se pone en actividad. Proceso que se va enriqueciendo con sucesivas experiencias (sin tope), el cual implica un trabajo enorme y muchas veces doloroso o frustrante. El docente apoya no sólo en contenidos, sino en la generación de una actitud positiva, de contención y de confianza.	2	2	1
I-14	Sigue pensando sobre lo que leyó, establece nuevas relaciones y las amplía a nuevos ámbitos.	2	2	



Vinculación entre memorización y comprensión

En el cuadro 6 se presentan las modalidades identificadas en las entrevistas relacionadas con la vinculación establecida entre la comprensión y la memorización. La caracterización de las expresiones formuladas se expone en el cuadro 7.

CUADRO 6. Categorías y modalidades del eje “Vinculaciones entre memorización y comprensión”

<i>Vinculaciones entre memorización y comprensión</i>		
<i>Memorización (ME)</i>	<i>Comprensión (CO)</i>	<i>Relaciona ambos (RE)</i>
(1) Selectiva (intereses / estrategias)	(1) Asociada a las lecturas	(1) La comprensión antecede a la memorización
(2) Organización de la memorización desde lo externo (actividades del docente)	(2) Apropiación de conocimiento	(2) La memorización y comprensión son una cuestión social
	(3) Relaciones que superan el dato	

CUADRO 7. Respuestas de los entrevistados, indicando el número asociado con la modalidad correspondiente, a la categoría identificada del eje “Vinculaciones entre memorización y comprensión”

<i>Participante</i>	<i>Opinión recogida</i>	<i>Categoría asociada</i>		
		<i>ME</i>	<i>CO</i>	<i>RE</i>
I-1	Si al adolescente no le interesa, no lo va a recordar.	1		
I-3	La persona selecciona para almacenar en su memoria permanente a largo plazo. Hay distintos tipos de memoria: episódica, procedimental y conceptual temática, por lo que el docente, para hacer memorable la información, debe considerar actividades de los distintos tipos de memoria. Si no recuerda por qué es porque no comprendió en su momento. El que aprende comprendiendo, hace memorables las cosas, con posteriores actividades de fijación.	2		1
I-4	Si el docente logra que el alumno construya una estructura de pensamiento sistemático, va a modificar el todo.	2		
I-5	Si no recuerda por qué es porque no comprendió en su momento. Una persona no puede recordar todo lo que aprende porque tiene memoria selectiva. Recuerda más lo que comprendió y lo que le interesa. Tiene que ver con los intereses. Hay falta de comprensión por falta de lectura de textos, no sólo del adolescente sino de la sociedad de cultura posmoderna.	1	1	2
I-6	Tiene que ver con los intereses. Lo que queda son estrategias y organización de trabajo, las cuestiones específicas se van olvidando.	1		
I-8	El problema, tanto para la memorización como para la comprensión, es que están mal planteadas las cosas en todas las facetas (las instituciones tampoco recuerdan o comprenden).			2

¿CÓMO CARACTERIZAR UNA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN, A ADOLESCENTES,...?

I-9	Que no recuerde tiene que ver con qué frecuencia ese conocimiento es puesto en práctica. Para recordar, basta que alguien le dé alguna pista (si es que lo había comprendido). Si no comprende, no adquiere el conocimiento. El docente debe ayudar a que el conocimiento se haga propio.	2	2	1
I-10	A veces no recuerda porque el alumno no entiende el lenguaje del docente.	2		
I-11	No recuerda porque no fue un proceso. Amerita recordarse lo que sirve para la búsqueda (algunas cosas sí, otras no). La falta de recuerdo a veces es usada por los docentes (quienes insisten en ciertas cosas) para mostrar su poder ante los alumnos y padres. El docente debe buscar estrategias metodológicas para que el alumno recuerde.	2		
I-12	No es lo mismo recordar que comprender, la memoria tiene límites y no es lo mismo que el tema haya sido comprendido en su momento, que no.	1		1
I-13	La memoria tiene una capacidad de almacenamiento, por lo que no se puede recordar todo, lo que queda son herramientas que se van actualizando permanentemente. Lo que queda son procedimientos, actitudes y todo lo que sea currículo oculto.	1		
I-14	Si no se acuerda, fue un aprendizaje asociativo, memorístico, que quedó en la memoria puerta fácil. Para favorecer la comprensión, ver los procedimientos y las relaciones, no como hecho y dato.		3	1

Obstáculos en la comprensión

En las expresiones de los entrevistados se pudo identificar que los obstáculos son atribuidos tanto a quien aprende como a quien enseña, y no se encontraron indicadores asociados con el objeto de conocimiento en sí. El cuadro 8 presenta el sistema de categorías y modalidades asociadas, que se utiliza en el cuadro 9 para caracterizar las opiniones recogidas.



CUADRO 8. Categorías y modalidades del eje “Obstáculos en la comprensión”

<i>Obstáculos en la comprensión</i>	
<i>Relativos al alumno (RA)</i>	<i>Acción docente (AD)</i>
(1) Parámetros biológicos y psicológicos	(1) Ambiente de trabajo propicio (tranquilidad, serenidad, amabilidad, motivación)
(2) Influencia del contexto social (familiar)	(2) Demanda de producción a los alumnos
(3) Proyecto de vida	(3) Seguimiento de la comprensión individual
(4) Fuerza de voluntad	(4) Revisión de sus prácticas

CUADRO 9. Respuestas de los entrevistados, indicando el número asociado con la modalidad correspondiente, a la categoría identificada del eje "Obstáculos en la comprensión"

Participante	Opinión recogida	Categoría asociada	
		RA	AD
I-1	Parámetros biológicos y psicológicos. Puede tener muy buen nivel intelectual pero la maduración ir más lenta, la cual tiene un componente afectivo familiar.	2	
I-2	Parámetros biológicos y psicológicos. Bloqueo emocional que obstaculiza la comprensión, la cual se puede trabajar en tranquilidad y serenidad. El docente debe hacer querible la materia, que al alumno le interese y la comprenda, no aplazar de entrada porque no comprende.	1	1
I-3	Parámetros biológicos y psicológicos. Se debe a necesidades individuales que involucran cuestiones subjetivas, genéticas, afectivas y relaciones de los padres de los alumnos con su propia escuela. Trayectorias (escolar, familiar, contextual) en cuanto a elaboraciones simbólicas y artefactos culturales. Depende de la experiencia escolar previa en cuanto al contacto con el conocimiento generado por el docente. Para comprender algo hay que ser valiente porque implica descubrir o vivir algo nuevo. El docente suele quedarse con lo conocido.	2	4
I-4	Parámetros biológicos y psicológicos. El docente debe generar motivación. La práctica de enseñanza debe ser parecida a la práctica de evaluación.	1	3
I-9	El adolescente está centrado en los obstáculos a nivel emocional y plan de vida. Sus energías están centradas aquí para resolver estos conflictos. El docente escucha los problemas que inquietan a los alumnos y que obstaculizan el camino hacia la comprensión.	3	1
I-11	Dificultades de comprensión que no se conocen, el cerebro es un enigma todavía. Cuando se presentan ciertas disfunciones, es importante que trabajen juntos, en equipo de especialistas, que se comuniquen entre sí. Muchos alumnos tienen problemas por trabas psicológicas. Últimamente los chicos tienen todo dado o servido, lo cual dificulta la capacidad de reflexión. Los docentes deberían trabajar en forma mancomunada en actividades de comprensión, las cuales demandan tiempo y a veces los docentes no están preparados.	1	4
I-12	Hay que analizar los problemas individuales del alumno, no es lo mismo que tenga dificultades en general con la comprensión que en la comprensión de un tema. Está vinculado con la forma de transmisión del docente.	1	4
I-13	Tiene que ver con la voluntad del alumno y del docente. Si el docente se pone firme, se da cuenta cuándo un alumno no está comprendiendo algo; puede decidir dejarlo pasar (que el alumno se las arregle) o comprometerse. El docente tiene un límite también, cuando el alumno dice "no quiero".	4	3
I-14	Parámetros biológicos y psicológicos. Depende del interés del alumno, quien toma la decisión de incorporarse (o no) a la propuesta del docente. Se deberían respetar los tiempos para comprender de cada uno, lo cual es muy difícil en la escuela.	4	3

Saberes para enseñar para la comprensión

El conjunto de saberes que formularon los entrevistados fueron atribuidos no sólo a cuestiones vinculadas con el aula para propiciar la comprensión sino, además, a la explicitación de aspectos que deben ser evitados, según se indica en el cuadro 10 y se muestra en el cuadro 11.

CUADRO 10. Categorías y modalidades del eje “Saberes para enseñar para la comprensión”

<i>Saberes para enseñar para la comprensión</i>	
<i>Lo que acontece en la clase (AC)</i>	<i>Lo que habría que evitar (ET)</i>
(1) Gestión social del conocimiento	(1) Pensamiento único (del docente / línea teórica)
(2) Importancia del lenguaje	(2) Actividades rutinarias (generalmente se asoció a la memorización extrema)
(3) Actividades concretas	(3) Conductismo
(4) Ambiente de trabajo propicio	
(5) Conocimiento teórico específico	

CUADRO 11. Respuestas de los entrevistados, indicando el número asociado con la modalidad correspondiente, a la categoría identificada del eje “Saberes para enseñar para la comprensión”

<i>Participante</i>	<i>Opinión recogida</i>	<i>Categoría asociada</i>	
		<i>AC</i>	<i>ET</i>
I-1	Preguntar salteado a los alumnos, que los mantenga en constante actividad, demandando atención y funcionando la asociación. Importancia de conocer qué significa cada palabra que se usa (docentes y alumnos). Se trabaja con los puntos distintos y los puntos comunes, se trata de usar la memoria a partir de ciertos disparadores. Evitar la lección al frente, que el docente llame a sus alumnos por lista, repetir sin parámetros.	2	2
I-2	Primero se requiere explicaciones y actividades intencionadas por parte del docente, luego el alumno puede establecer relaciones y comprenderlo por sí solo. El docente tiene que devolver y explicar el examen, los alumnos tienen que saber qué evaluó el docente. El docente tiene que lograr que el alumno aprenda a través de él. Evitar estudiar de memoria de tal página a tal página. Dar siempre la misma ejercitación. Que el docente no explique.	3	2
I-3	Para enseñar para la comprensión el docente necesita haberse apasionado por ella al comprender un determinado problema. Inteligencia y deseo van juntos (lo otro es método o rutina). Se trata de instaurar rituales buenos (clima de silencio, puntualidad, respeto) que propicien la construcción de conocimientos y el bienestar. Evitar rituales sin sentido (conducta, estudiar de memoria) de los cuales el docente no puede dar cuenta.	4	2



I-4	Necesita saber teorías del aprendizaje y, para el pensamiento profundo, la construcción social, que está entre la pedagogía crítica y el constructivismo. Mirar qué pasa en el curso y aplicar las categorías de análisis que lo lleven a la reflexión (muy pocos docentes son capaces de hacerlo). Potenciar esto desde la circulación de publicaciones de tales experiencias por parte del Estado. Interactuar en un campo de multidisciplinariedad para generar un campo de interdisciplinariedad. Cuando alguien asesora, debe decir "yo lo haría así" y mostrar al menos un camino para hacerlo (lo mismo el docente con su alumno). Evitar estudiar por abstracción (de la teoría a la práctica hay un salto enorme). Evitar el conductismo (el cual se asocia a la memorización y no a pensamientos profundos).	3	3
I-8	Saber algunas visiones epistemológicas básicas, ya que primero debe saber qué es la comprensión. En un principio, epistemología general, luego epistemología de la disciplina (historia de la disciplina) y después pedagogía, psicología. Es importante que la institución acepte al docente y que se trabajen estas cosas en la formación docente. Evitar el dogma, la lección como única teoría posible, negar el positivismo que la mayoría de nosotros lleva dentro y predica, el pensamiento único (donde la comprensión está fuera de discusión).	5	1
I-9	Generar apertura en el alumno para que él pueda hacer uso de su conocimiento (decidir qué usar en qué circunstancias). El docente debe saber que no es el dueño del saber, que los saberes circulan. Ser consciente del atravesamiento de discursos sociales (inevitables) y poder tomar otra actitud. Evitar contenidos rígidos que sean impuestos a ultranza, alejados del interés de los alumnos. Evitar un docente dueño del aula, del saber. Evitar un docente que justifica lo que hace en la enseñanza sólo porque está en los <i>currícula</i> . Este docente no se formula preguntas, entonces cómo va a enseñarle a sus alumnos a hacerlo.	1	1
I-10	Que el docente sepa lo que va a dar, no quiere decir que el otro lo entienda (el aprendizaje es un proceso complejo), tiene mucho que ver con el lenguaje. Evitar lo exclusivamente mecánico, la no explicación.	2	2
I-11	Que el alumno escriba, se ponga un tiempo, se ordene tranquilo, lea varias veces un texto, subraye las palabras clave, que vaya descubriendo cuáles cosas están anexas y se pueden dejar para el final. Focalizar en las cosas más importantes que deben llevar más tiempo, no perder el foco de atención (docentes y alumnos). Evitar la memoria excesiva o exclusiva, los ejercicios repetitivos (con cambios superficiales pero es lo mismo), la monotonía, el <i>multiple choice</i> , pruebas con ejercicios cerrados, dar una única línea (sin permitir otros autores). Evitar tanta fragmentación por fotocopias sueltas de partes de libros (docentes y alumnos).	3	1
I-12	Manejo de la materia, profundidad sobre los conceptos para hacer relaciones, ejemplificar y plantear situaciones problemáticas. Evitar el estudio memorístico, donde haya mera repetición y no se pueda dar cuenta de lo que se dice.	3	2
I-13	Saber qué es la comprensión, no sólo el contenido de su disciplina, saber didáctica (la cual se suele desvirtuar en la formación docente). Importancia del lenguaje y lo social. Conocer las características del grupo con el que está trabajando. Contenido como medio para enseñar el procedimiento de la comprensión (generalmente es al revés: "tomá el contenido y tragáelo como sea"). El docente debe hacer propuestas variadas con actividades variadas. Evitar la memorización al extremo, la asociación sin fundamentación, la rutinización de la tarea. Evitar apurarse sin mayores argumentos, la acumulación de contenidos porque sí, echándole la culpa a los tiempos institucionales.	5	2

¿CÓMO CARACTERIZAR UNA ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN, A ADOLESCENTES, ...?

I-14	Cómo se hace y se favorece el proceso de comprensión. En la formación docente hay conflicto entre los docentes de los distintos campos (culpabilizándose con relación a lo que tiene que dar el otro) y esto se refleja en los docentes que egresan. Ir evaluando si los alumnos se van formando en los procesos de comprensión, escuchar qué dicen y leer sus producciones. Evitar que sea la palabra del docente la que circula siempre.	5	1
------	--	---	---

PRÁCTICAS QUE PROMUEVEN LA COMPRESIÓN

Las prácticas mencionadas por los entrevistados dieron cuenta tanto de rasgos que caracterizaban a la acción docente como a la de los alumnos, según se muestra en los cuadros 12 y 13.

CUADRO 12. Categorías y modalidades del eje “Prácticas que promueven la comprensión”

<i>Prácticas que promueven la comprensión</i>	
<i>Características del docente (CD)</i>	<i>Características de los alumnos (CA)</i>
(1) Diversificación de actividades alentando la diversidad de aprendizajes	(1) Intereses diferenciados entre el docente y los alumnos
(2) Presencia de la pregunta (interacción docente-alumno, trabajo sobre las dudas)	(2) Emociones que interfieren
(3) Contextualización	(3) Dominio del lenguaje
(4) Sistematización en el trabajo	(4) Ambiente propicio de trabajo



CUADRO 13. Respuestas de los entrevistados, indicando el número asociado con la modalidad correspondiente, a la categoría identificada del eje “Prácticas que promueven la comprensión”

<i>Participante</i>	<i>Opinión recogida</i>	<i>Categoría asociada</i>	
		<i>CD</i>	<i>CA</i>
I-1	Generar entradas por todos los canales y sentidos posibles. El interés de los alumnos no es aprender lo que el docente les enseña.	1	1
I-3	Ejercer la pregunta, no tener miedo, descubrir que la pregunta puede ser apasionante y el sentido y utilidad de las cosas.	2	
I-4	Contacto con la realidad (directo o recreado). Miedo por parte de los docentes a publicar sus propias experiencias áulicas por temor a la censura.	3	
I-8	Las emociones de los alumnos interfieren constantemente.		2
I-9	Provocar las ganas de aprender en el alumno, sin forzar la situación, para que demande y genere sus propias preguntas. Mostrarle las dudas, cosas que no están resueltas todavía.	2	
I-10	Importancia del lenguaje. Enriquecimiento, creatividad, participación, trabajo en situación, experiencia en acción, promoción de elaboración de criterios para analizar. Cuando los alumnos tienen buen manejo del lenguaje, interpretan todo.	3	3

I-11	Importancia del orden en la búsqueda. Es importante que los alumnos escriban (no sólo que quede en la mente), que eviten lo que distorsiona el ambiente de trabajo, que pongan un tiempo para cada cosa y que vayan a la biblioteca.	4	4
I-12	Preguntas que incentivan el pensamiento.	2	
I-13	Tiene que ver con el tiempo que uno se dé (paciencia, perseverancia, esfuerzo). La urgencia de todo hace que la comprensión (o un docente que fomenta la comprensión) no sea valorada.	4	
I-14	Propuestas que implican la escritura por parte de los alumnos y la corrección por parte de los docentes.	4	

En el cuadro 14 se sintetiza la información emergente de las entrevistas realizadas a los especialistas, ubicando en cada caso la modalidad asociada a cada categoría utilizada en el análisis. Puede observarse que no todos los ejes pudieron ser identificados en las entrevistas realizadas a algunos de los especialistas. Por ejemplo, uno de ellos (I-7) sólo se centró en cuestiones específicas que se asocian al significado de la comprensión o en dicho significado y su vinculación con la memorización (I-5 e I-6). Ocho de ellos dieron evidencias de características relacionadas con los cinco ejes de análisis.

Cabe destacar que la categoría que prácticamente fue identificada en la totalidad de los entrevistados corresponde a aquella asociada con los indicadores de comprensión.

CUADRO 14. Perfil de la caracterización de la comprensión en la enseñanza por especialista

Participante	Significado de comprensión			Vinculaciones entre memorización y comprensión			Obstáculos en la comprensión		Saberes para enseñar para la comprensión		Prácticas que promueven la comprensión	
	NO	EV	ID	ME	CO	RE	RA	AD	AC	ET	CD	CA
I-1	1	1		1			2		2	2	1	1
I-2	2	2	1				1	1	3	2		
I-3	3	3		2		1	2	4	4	2	2	
I-4		3	2	2			1	3	3	3	3	
I-5		3		1	1	2						
I-6	2	2		1								
I-7		4	2									
I-8	3	4				2			5	1		2

¿CÓMO CARACTERIZAR UNA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN, A ADOLESCENTES, ...?

I-9	1	2		2	2	1	3	1	1	1	2	
I-10	1	4		2					2	2	3	3
I-11		1	1	2			1	4	3	1	4	4
I-12	1			1		1	1	4	3	2	2	
I-13	2	2	1	1			4	3	5	2	4	
I-14	2	2			3	1	4	3	5	1	4	

En los discursos de los especialistas se encontraron rasgos que dieron evidencias de un significado de comprensión preponderante. En función de las semejanzas identificadas, fue posible organizar cuatro grupos. En el cuadro 15 se presentan los mismos, indicando el perfil de cada entrevistado que integra cada uno de ellos en función de los rasgos indicados en el contenido de cada fila del cuadro 14.

CUADRO 15. Grupos identificados según el significado de comprensión preponderante

Grupo	Opinión recogida
1. Comprensión como apropiación (4 especialistas)	<p>I-1. La comprensión es una apropiación de conocimiento que se evidencia cuando la persona puede expresarlo con sus propias palabras. La memoria es selectiva. Los obstáculos en la comprensión tienen que ver con el contexto social, particularmente familiar. Para fomentar la comprensión es de suma importancia el lenguaje que se emplea y habría que evitar actividades rutinarias, proponiendo tareas diversificadas a los alumnos, quienes, por lo general, tienen intereses distintos a los del docente.</p> <p>I-9. La comprensión es apropiación de conocimiento y se evidencia mediante el establecimiento de relaciones y aplicación a otras situaciones. La memorización se organiza desde lo externo, con actividades del docente, y está precedida por la comprensión. Los obstáculos en la comprensión tienen que ver con las preocupaciones sobre el proyecto de vida, donde el docente puede intervenir generando un ambiente de trabajo propicio. La enseñanza para la comprensión involucra una gestión social del conocimiento en la clase, contraria a la imposición de un pensamiento único, donde las preguntas adquieren importancia.</p> <p>I-10. La comprensión se asocia a la apropiación de conocimiento y pone en evidencia cuándo se puede aplicar a otras situaciones problemáticas. La memorización se puede organizar desde actividades externas, propuestas por el docente. Para enseñar para la comprensión es muy importante el lenguaje de los actores involucrados en prácticas contextualizadas no rutinarias.</p> <p>I-12. La comprensión involucra la apropiación de conocimiento. La memoria es selectiva y está precedida por la comprensión. Los obstáculos están relacionados con parámetros biológicos y psicológicos, para cuya superación se requiere la revisión de prácticas del docente. Enseñar para la comprensión demanda actividades concretas no rutinarias con fuerte presencia de preguntas.</p>

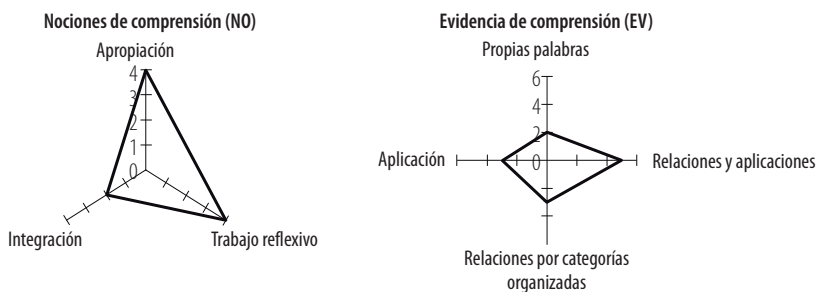


<p>2. Comprensión como <i>reflexión</i> (4 especialistas)</p>	<p>I-2. La comprensión se asocia a un proceso de trabajo reflexivo que se evidencia al establecer relaciones o aplicaciones a otras situaciones. Considera como obstáculos a los parámetros biológicos y psicológicos. Como acción docente para subsanarlos, propone un ambiente de trabajo propicio, donde se planteen actividades concretas no rutinarias.</p> <p>I-6. La comprensión es un proceso de trabajo reflexivo que se evidencia cuando se establecen relaciones y se puede aplicar el conocimiento a otras situaciones. La memoria es selectiva.</p> <p>I-13. La comprensión es un proceso de trabajo reflexivo, que se da cuando la persona puede establecer relaciones y aplicarlas a otras situaciones y que se propicia mediante actividades concretas en clase. La memoria es inevitablemente selectiva. Lo que suele obstaculizar la comprensión es la falta de fuerza de voluntad del alumno y su mejora requiere el seguimiento individual que realiza cada uno. Saber enseñar para la comprensión incluye conocimiento teórico específico, llevado a la práctica mediante la sistematización en el trabajo de actividades no rutinarias.</p> <p>I.14. Comprender implica transitar por un proceso reflexivo y se evidencia al establecer relaciones que superan el mero dato y al aplicar lo que se conoce en otras situaciones. La comprensión antecede a la memorización. Los obstáculos en la comprensión están vinculados con la voluntad del que aprende y su superación necesita el seguimiento de cada alumno por parte del docente. Una enseñanza para la comprensión está constituida por conocimiento teórico específico que, en la práctica, sostiene un trabajo sistemático nutrido por diversidad de pensamientos.</p>
<p>3. Comprensión como <i>establecimiento de relaciones</i> (3 especialistas)</p>	<p>I-3. Concibe a la comprensión como una integración de nociones antes aisladas, que se evidencia estableciendo relaciones mediante categorías organizadas. Menciona que la memorización se puede favorecer desde la organización de actividades por parte del docente y que la comprensión antecede a la memorización. En cuanto a los obstáculos en la comprensión, señala que tiene peso el contexto social y que para superar los mismos se requiere que el docente revise sus prácticas. Considera propicio generar un buen clima de trabajo, evitando actividades rutinarias, donde circulen las preguntas.</p> <p>I-4. La comprensión se evidencia cuando la persona establece relaciones mediante categorías organizadas, para lo cual es importante la guía del docente. La memorización se ejercita mediante actividades que provee el docente. Para ir superando los obstáculos en la comprensión se requiere un ambiente de trabajo propicio y un seguimiento de la comprensión que va alcanzando cada alumno. Para enseñar para la comprensión, se precisan actividades concretas contextualizadas no enmarcadas en el conductismo.</p> <p>I-5. La comprensión se evidencia cuando se pueden establecer relaciones mediante categorías organizadas. En cuanto a la memoria, es selectiva y está asociada a las lecturas. Tanto la memorización como la comprensión son cuestiones sociales.</p>
<p>4. Comprensión como <i>aplicación</i> (3 especialistas)</p>	<p>I-7. Cuando alguien comprende puede aplicar su conocimiento a otras situaciones problemáticas, para lo cual adquiere trascendencia la guía del docente.</p> <p>I-8. Al comprender algo, se lo puede aplicar para la resolución de problemas distintos al original. Tanto la memorización como la comprensión son cuestiones sociales. Para enseñar para la comprensión se requiere conocimiento teórico específico por parte del docente y de la formulación de preguntas en las clases.</p> <p>I-11. Cuando alguien comprende, lo puede expresar con sus propias palabras. Para promover la comprensión así como la memorización, el docente propone actividades concretas en la clase. Los obstáculos para comprender están asociados a cuestiones biológicas y psicológicas. Para trabajar sobre ellos, se torna necesario que el docente revise sus prácticas. Al enseñar para la comprensión se promueve un ambiente propicio de trabajo sistemático no restringido a un único pensamiento.</p>

En forma complementaria puede efectuarse una lectura del cuadro 14 por columna, para analizar los rasgos que caracterizan

cada uno de los ejes de análisis. Así, la distribución de modalidades de las categorías correspondientes al eje *significado de comprensión*, en el cuadro 14 (columnas 2 a 4), permite establecer que los entrevistados señalaron, principalmente, hechos que dan evidencias de comprensión, con características de desempeño y, en menor medida, cuestiones asociadas con la noción de comprensión que sostienen (fig. 2), tal como se ha expresado en el agrupamiento anterior. Sólo cinco aluden a la intervención del docente para contribuir a la comprensión de sus alumnos.

FIGURA 2. Distribución de modalidad de la categoría "Significado de la comprensión"



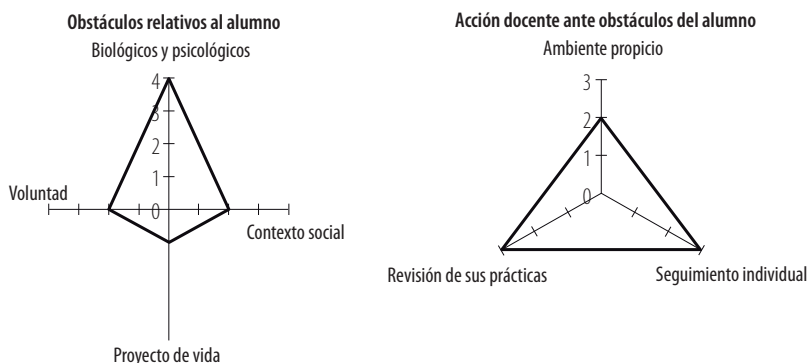
En relación con la *memorización-comprensión*, los registros mostraron la consideración, prácticamente con un peso equivalente, de la memoria como selectiva, con la posibilidad de ser organizada en forma externa –tanto a través de actividades concretas como por la orientación del docente–. Se la diferencia de la comprensión, entendida en muchos casos como una apropiación del conocimiento realizada por el sujeto, y también factible de ser orientada por el profesor. Asimismo, se hizo referencia a la comprensión como antecedente a la memorización (no mecánica).

En relación con los *obstáculos para la comprensión*, la mayor coincidencia se halló en la atribución a factores individuales, tanto de raíz biológica como psicológica, como puede observarse en la figura 3, pero también hubo quienes involucraron cuestiones vinculadas con la voluntad puesta en acción por el estudiante y por la influencia del contexto social. En cambio, la distribución de la acción del docente para actuar ante tales obstáculos fue relativamente equivalente, lo cual pone de manifiesto la necesidad



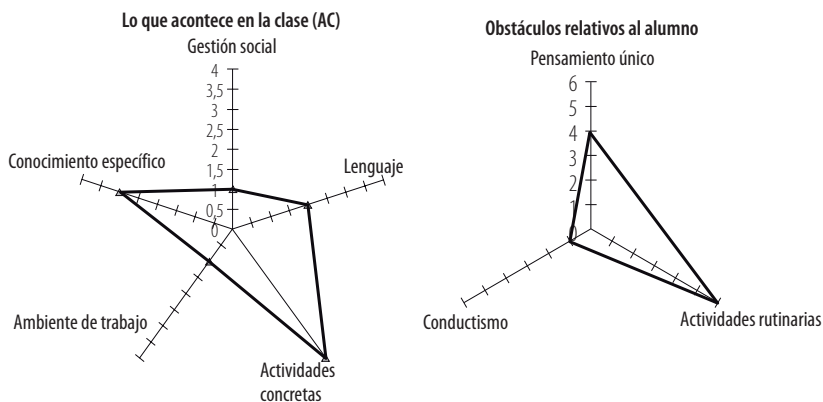
de que el profesor posibilite un ambiente de trabajo propicio, el seguimiento individual del estudiante y la orientación para que revise sus prácticas. Así se encuentran algunos indicadores de acción-reflexión explicitados en los documentos ministeriales.

FIGURA 3. Distribución de modalidad de la categoría "Obstáculos en la comprensión"



La figura 4 muestra la diversidad de miradas sobre los modos de intervención para pensar una *enseñanza que fomente* la comprensión; allí se priorizan las actividades concretas –evitando las rutinarias–, pero se establece en segundo orden de importancia la necesidad de un docente con conocimiento específico de la enseñanza para la comprensión –superando posiciones hegemónicas de pensamiento único.

FIGURA 4. Distribución de modalidad de la categoría "Saberes para enseñar la comprensión"



Una recopilación sintética de los aspectos emergentes en las entrevistas realizadas se presenta en las figuras 5 a 9. Las mismas pueden considerarse como aportes para posicionar aspectos relacionados con una enseñanza para la comprensión desde la perspectiva de especialistas vinculados a Ciencias de la Educación, involucrados en tareas de formación inicial y continua de profesores para la educación secundaria.

FIGURA 5. Síntesis de las declaraciones en el eje “Significado de comprensión”

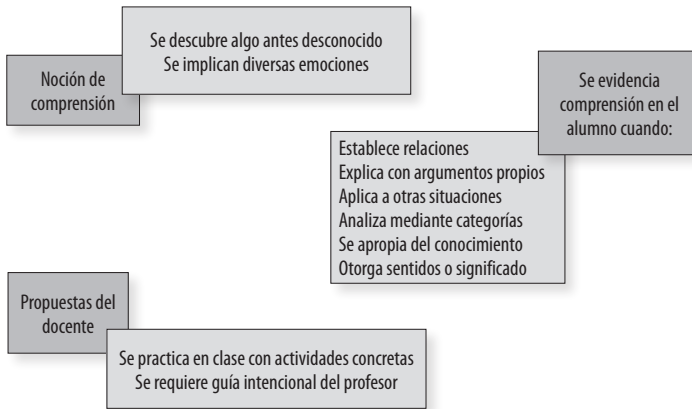


FIGURA 6. Síntesis de las declaraciones en el eje “Vinculaciones entre memorización y comprensión”

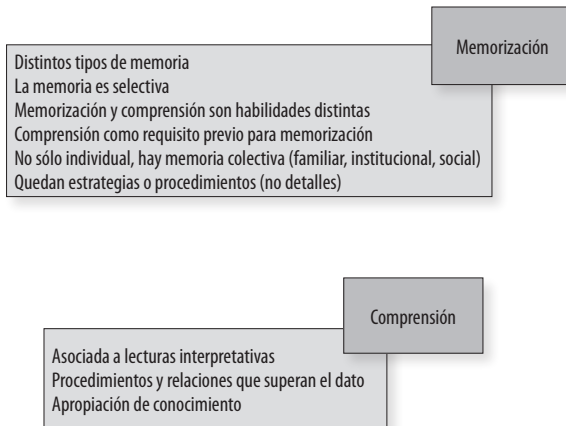


FIGURA 7. Síntesis de las declaraciones en el eje “Obstáculos en la comprensión”

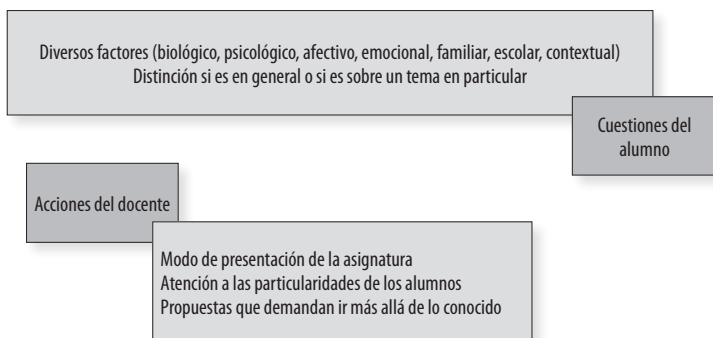


FIGURA 8. Síntesis de las declaraciones en el eje “Saberes para enseñar para la comprensión”

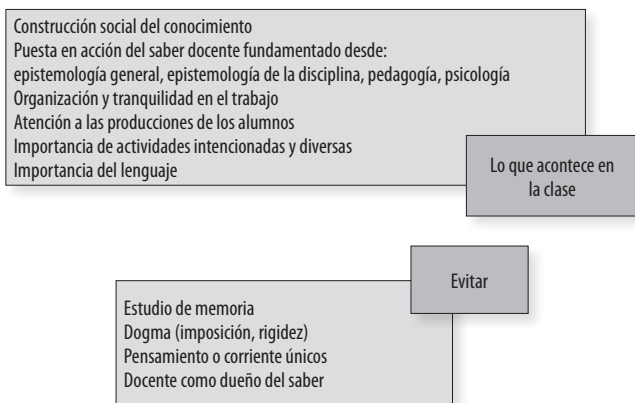
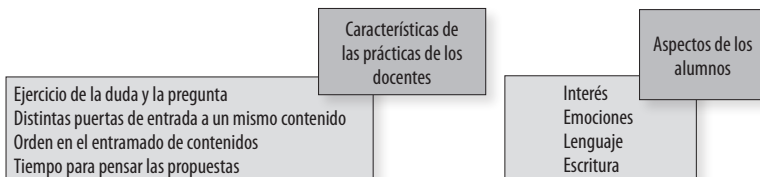


FIGURA 9. Síntesis de las declaraciones en la categoría “Prácticas que promueven la comprensión”



CONCLUSIONES

Para el crecimiento de los adolescentes, como sujetos sociales, pareciera cobrar significativa trascendencia la creación de hábitos y actitudes favorables para su desempeño como ciudadanos, en detrimento de una saturación de recibir y repetir información.

Cabe observar que Perkins (2003) hace referencia a la complejidad y la flexibilidad para tratar la comprensión. En el Diseño Curricular Jurisdiccional (1999) se señala sólo a la complejidad cuando se menciona la comprensión. En este estudio se ha observado que los entrevistados no la relacionan directamente ni con la complejidad ni con la flexibilidad.

En las declaraciones de los entrevistados aparece muy marcado que, para propiciar una enseñanza para la comprensión, debería evitarse el pensamiento único o la posición del docente como dueño del saber. También se debería propiciar un ambiente comunicativo donde las preguntas emerjan desde el docente o de los alumnos, y las respuestas sean la expresión del alcance de la comprensión de los alumnos. Se ha observado que cuando los especialistas hacen referencia al lenguaje, no lo conciben en todos los aspectos, sino que lo restringen a lo verbal. Sin embargo, entendemos que una enseñanza para la comprensión encuentra indicadores del nivel de comprensión en la manera en que se expresa una idea en diferentes lenguajes (verbal, gráfico, simbólico).

Llamativamente, en cuanto a las vinculaciones entre memorización y comprensión, los entrevistados hablaron más de memorización que de comprensión, y cuando hicieron referencia a actividades rutinarias las asociaron a la memorización.

De lo emergente en el presente estudio, en la actualidad, una enseñanza para la comprensión a adolescentes podría caracterizarse mediante formas de intervención docente que ponen el énfasis en:

- la generación y puesta en marcha de situaciones diversas que propicien el establecimiento de relaciones que, en conjunto, le otorgan un sentido superador, en cuanto a representación y uso, del objeto de conocimiento;
- la distinción de la comprensión con la memorización, concibiéndose a la primera como funcional a la segunda;



- la concepción de comprensión como un proceso no espontáneo que requiere tiempo, no de espera “cómoda”, sino de trabajo hacia sucesivas aproximaciones, donde se escuchen y se lean las producciones de los alumnos;
- el lenguaje del docente y de los alumnos adquiere significativa importancia en la comunicación, donde circulan las preguntas, las dudas, las justificaciones, las conjeturas;
- la atención a eventuales obstáculos que conjugan, entre otros, aspectos culturales, sociales, emocionales y motivacionales, para intervenir en la medida de sus posibilidades o recurriendo a especialistas;

Finalmente, se ha destacado la importancia de evitar repeticiones sin reflexión, rituales sin sentido, el pensamiento único y el docente como dueño del saber.

En este sentido, al enseñar a un adolescente cierta materia, el propósito se perfila en poner a su disposición la comprensión de la asignatura, a fin de que él pueda utilizarla, desde una postura fundamentada y reflexiva, pero a la vez flexible, para trascender posiciones esquemáticas o rígidas, aumentando su capacidad de comprender su entorno físico y social e influir sobre él.

A partir de todo lo anterior, surgen algunos interrogantes:

- Las secuencias de actividades propuestas en las escuelas secundarias, ¿tienden a favorecer el desarrollo de habilidades de un pensamiento de orden superior?, ¿han sido formados los docentes para ello?
- En el diseño de actividades de aula en los distintos espacios curriculares de la educación secundaria, ¿de qué manera se tienen en cuenta las vinculaciones entre memorización y comprensión?
- ¿Cuáles son las herramientas para identificar obstáculos en la comprensión que disponen los docentes?, ¿cómo puede actuar ante conflictos emocionales emergentes sin que esto necesariamente represente un corrimiento del objeto de conocimiento disciplinar específico?
- ¿Cómo interrelacionar los saberes para enseñar para la comprensión con la trama epistemológica de cada disciplina?

- ¿Cuánto de lo que los especialistas consideran propicio evitar fue vivenciado en la formación docente de los profesores que se desempeñan en la secundaria actualmente?
- ¿Cómo propiciar el ejercicio de la duda, la pregunta, la reflexión en una sociedad donde predomina lo rápido e instantáneo?

Coincidimos con Gardner (2003) en considerar el desarrollo de la comprensión crucial en estos tiempos, básicamente por tres necesidades: interpretar críticamente e interactuar reflexivamente con el conocimiento científico-tecnológico como expresión de una cultura actual; tener pensamiento flexible que permita hallar atajos y producir alternativas de solución; trabajar de manera colaborativa en comunicación con otras personas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernárdez**, E. *El papel del léxico en la organización textual*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1995.
- Gardner**, H. “Unir la perspectiva progresista y la tradicional”, en M. Stone Wiske (comp.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, Buenos Aires, Paidós, 2003, pp. 433-439.
- González Hernández**, K. “Diseño de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIX, núms. 1-2, 2009, pp. 125-151.
- Guzmán Silva**, S. y P. Sánchez Escobedo. “Efectos del entrenamiento de profesores en el pensamiento crítico en estudiantes universitarios”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXVIII, núms. 3-4, 2008, pp. 189-199.
- Johnson-Laird**, P. y R. Byrne. “Conditionals: A Theory of Meaning, Pragmatics, and Inference”, en *Psychological Review*, 109 (4), 2002, pp. 646-678.
- Ministerio** de Educación de la Provincia de Santa Fe. *Diseño Curricular Jurisdiccional para la EGB 3*, Santa Fe, 1999.



- Perkins, D.** (2003). “¿Qué es la comprensión?”, en M. Stone Wiske (comp.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, Buenos Aires, Paidós, 2003, pp. 69-92.
- Stone Wiske, M.** “Importancia de la comprensión”, en M. Stone Wiske (comp.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, Buenos Aires, Paidós, 2003, pp. 21-31.
- Taylor, S. y R. Bogdan.** *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós, 1986.

