

Universidad Empresarial Siglo 21



*La Enseñanza para la Comprensión (EpC) como estrategia innovadora para
interpretar el currículum y estimular el trabajo colaborativo entre los docentes de la
Escuela I.P.E.M. N° 193 de Saldán, Córdoba.*

Plan de Intervención

Trabajo Final de Grado

Licenciatura en Educación

AUTOR: Fabricio Valvasori

DNI: 25532490

VEDU016344

TUTORA: Lic. Teresita del Valle Jalin

Villa María, noviembre 2022.

Agradecimientos

A mi familia, por ser fuente inagotable de alegrías, ideas, frescura y motivación.

A Clara y Alejandra, especialmente, por haberme alentado a emprender este desafío, y por apoyarme permanentemente generando los espacios necesarios para transitar la apasionante aventura de seguir estudiando en la adultez.

A mis padres, por el interés y la preocupación permanente y por la ayuda económica para cursar esta noble carrera.

Al ex Ministro de Educación Alejandro Finocchiaro, porque hacia finales del 2018 pobló de libros las bibliotecas públicas del país, incluyendo a las *escuelas del área artística*, y gracias a esta acción atinada, comencé a estudiar nuevamente, redescubriendo un mundo aún más apasionante en mi amada profesión.

A Universidad Siglo 21, por ser la única en aceptar mi antiguo título de Profesor de Violín, abrirme sus puertas y permitirme continuar con mi formación profesional. Me sentí verdaderamente *incluido*.

A las docentes Cecilia Losano y Teresita del Valle Jalin (y equipo de colaboradoras): por el diseño impecable del material didáctico en *Nuevas Didácticas Educativas*; por el cálido acompañamiento y por ayudarnos a transitar de manera impecable los contenidos de sus materias; por el trato humano e inteligente... Me han enriquecido e inspirado con excelentes aportes y observaciones.

A mi querido amigo Joel Rosso, por la revisión puntillosa del presente trabajo.

INDICE

Resumen	V
1. Introducción	6
2. Presentación de la línea temática	7
3. Síntesis de la institución	10
3.1 Datos generales	10
3.2 Historia institucional. Principales hitos.....	10
3.4 Perfil del egresado	14
3.5. Misión	14
3.6. Visión	14
3.7. Valores	15
3.8. Recursos Humanos y Materiales.....	15
3.9. Organigrama I.P.E.M. N° 193 José María Paz.....	16
4. Identificación de necesidades o delimitación del problema.....	16
5. Objetivos	20
5.1 Objetivo general	20
5.2 Objetivos específicos.....	20
6. Justificación	20
7. Marco teórico. Enseñanza para la Comprensión.....	22
7.1. Tópicos de Comprensión	23
7.2. Metas de Comprensión	24
7.2.1. Las Metas de Comprensión Comunes.....	24
7.2.2. Las Metas de Comprensión Abarcadoras o Hilos Conductores. 28	
7.3. Desempeños de Comprensión	30
7.4. Evaluación Diagnóstica Continua.....	32

7.5. Dimensiones y niveles de la comprensión.....	33
7.6 Antecedentes metodológicos para cursos de formación.....	39
8. Plan de acción.	40
8.1. Características principales	40
8.2. Diagrama de Gantt	41
8.3. Contenidos y actividades para desarrollar en cada encuentro	43
8.3.1. Etapa 1.....	43
8.3.2. Etapa 2.....	45
8.3.3. Etapa 3.....	46
8.3.4. Continuum.....	48
9. Distribución de responsabilidades.....	49
10. Evaluación	50
10.1. De los docentes que asisten a la capacitación.....	50
10.2. De la capacitación en sí misma	51
11. Presupuesto	52
12. Recursos	54
12.1. Humanos.....	54
12.2. Materiales / técnicos.....	54
12.3. De contenido	54
13. Resultados esperados	56
14. Conclusiones	60
14.1 A modo de despedida	62
15. Referencias	65
16. Apéndices.....	68

Resumen

A partir de un diagnóstico inicial basado en el análisis minucioso de documentación variada, provista por la cátedra *Seminario Final en Educación*, y referida a la escuela I.P.E.M. N° 193 José María Paz de la ciudad de Saldán (Córdoba), se detecta que una de las problemáticas más preocupantes es la falta de trabajo en equipo por parte de sus docentes. Se diseña, en consecuencia, un *plan de intervención* cuyo objetivo general es desarrollar una *capacitación* con el marco conceptual *Enseñanza para la Comprensión* (EpC). Las actividades planeadas abarcan: la exposición del marco teórico por parte del asesor pedagógico; los trabajos de reflexión individual por parte de los docentes; las instancias de evaluación y coevaluación. Además, se incluye *el trabajo en equipo* para resignificar el *perfil del alumno* e implementar mejoras en cada espacio curricular. El material predominante utilizado es el *conocimiento* extraído de diversas fuentes bibliográficas, más aquellos aportes y ejemplos elaborados *ad hoc* desde una *visión artística* de la enseñanza, lo cual se espera *dialoguen* junto a las intervenciones, datos y consultas de los docentes. Se recomienda al equipo docente, acompañar con *lecturas de profundización* la instancia de capacitación, para potenciar saberes y resolver con éxito y creativamente las distintas instancias evaluativas. Se concluye que el trabajo más arduo está relacionado con la *reflexión sobre la acción*, la *producción de mejoras curriculares*, como así también *corregir* y *retroalimentar* fértilmente el trabajo producido por los docentes.

Palabras clave: Enseñanza para la Comprensión, Curriculum, Visión Artística, Innovación Educativa.

Introducción

Actualmente, brindar una formación que sea *lo más completa posible* a los futuros educadores en el ámbito de la formación superior (Profesorados) y la formación de grado (Licenciaturas) es una *necesidad crucial*. Pero al ser desmesuradamente extensos la cantidad de conocimientos relacionados con la *enseñanza*, existe un peligro común que tiende a generalizarse, y tiene que ver con no ahondar demasiado en una de las áreas más críticas: la *didáctica*. Si los noveles egresados no disponen de una guía pertinente, ni de un posicionamiento claro sobre qué podrán encontrar en el ejercicio de su profesión a lo largo de diez, veinte o más años, se genera una situación de *desorientación, desánimo, e inestabilidad diseminada* que termina afectando todo el sistema educativo, y por ende, a la sociedad en su conjunto. Se torna imprescindible, entonces, conocer y dominar al menos una mirada integral sobre la *enseñanza*, que cubra el *largo plazo*, que sea sólida y artística. Pogré (2012) escribe: “aun cuando las corrientes constructivistas (Piaget, 1967, 1987, 1988), la teoría sociohistórica (Vigotsky, 1977, 1979) y la ciencia cognitiva (Ausbel, 1976; Bruner, 1960, 1978, 1988; Novak, 1985; Sternberg, 1987) han dado nuevas herramientas al campo de la pedagogía y de la enseñanza, hasta ahora no han alcanzado para transformar prácticas sumamente arraigadas en las aulas. (...) Todo este extraordinario movimiento no es suficiente para garantizar que los docentes, a partir de ese conocimiento, puedan enseñar a pensar a sus alumnos” (p. 16). No obstante, ya muchos docentes conocen y dominan algunas estrategias efectivas relacionadas con la enseñanza. Técnicas como el *aprendizaje basado en proyectos*, la *solución de problemas* o el *estudio de casos* están siendo probadas con éxito dentro de las aulas. Pero existe una propuesta que aún no ha sido ampliamente aplicada en nuestro medio que se conoce como *Enseñanza para la*

Comprensión (EpC), nació en la *escuela de Harvard* y sus investigaciones se remontan a la década del '90 con Howard Gardner, David Perkins y Vito Perrone. A diferencia de las técnicas anteriormente mencionadas, esta visión goza de una notable ventaja: puede adaptarse y desarrollarse exitosamente *también* en períodos de implementación de largo alcance. Puede aplicarse a largos períodos de tiempo (a uno o más años, incluso a décadas enteras), y es por ello que puede sostener un diálogo fluido con la *visión artística* de la enseñanza. Ambas pueden enriquecerse mutuamente. Y a su vez, de esta unión potente, de estos *intercambios sumativos*, pueden beneficiarse también muchos docentes para aprender a reparar en detalles cada vez más finos, empoderando y perfeccionando sus prácticas.

Desarrollar un plan de fortalecimiento pedagógico-institucional (capacitación) desde el marco conceptual EpC, dirigido a docentes del I.P.E.M. N° 193 José María Paz, se vislumbra como una poderosa herramienta para generar un vocabulario común, aunar miradas y trabajar creativamente en equipo.

Presentación de la Línea Temática

La línea temática escogida para el presente *plan de intervención* en la escuela I.P.E.M. N° 193 es: *modelos de aprendizajes innovadores*. Sobre el término *modelo*, el Gran Diccionario Larousse de la Lengua Española (1998, pp. 1128-1129) brinda las siguientes definiciones. Como sinónimo de *paradigma o muestra*: 1. cosa que ha de servir de objeto de imitación. Como sinónimo de *ideal o prototipo*: 2. persona o cosa que, por su perfección, es digna de ser imitada. También: 9. esquema teórico de un sistema o de una realidad compleja que se elabora para facilitar su comprensión y estudio. La *EpC* reúne elementos de estas tres acepciones. Es un esquema teórico sobre

una realidad compleja (la enseñanza) que, por su grado de desarrollo, es digna de servir como muestra, tanto para ser imitada o replicada.

Los términos restantes, al ser polisémicos, gozan de diversos significados. El vocablo *aprendizaje* está presente, en las principales teorías ampliamente establecidas y lo suficientemente desarrolladas como fueron las propuestas de los *conductistas* de principios del siglo XX, pasando luego por los enfoques *cognitivistas* que le sucedieron hasta llegar finalmente a las miradas *constructivistas* más recientes con sus diversos autores Piaget, Ausbel, Bruner, Vigotsky, entre otros. Para cada escuela, y a grandes rasgos, el término *aprendizaje* designa diferentes resultados: adquisición de nuevas conductas observables, procesamiento de información o bien construcción de conocimientos, respectivamente.

También, con respecto al término *innovación*, se podría pensar rápidamente tanto en la incorporación de nuevas tecnologías (*TIC*) al proceso de enseñanza-aprendizaje, como así también llevar la atención hacia las *Nuevas Estrategias Didácticas*: el Aprendizaje Basado en Problemas, el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Basado en Casos, Aula Invertida, Gamificación, etc. las cuales, muchas de ellas, se encuentran emparentadas con las investigaciones y los resultados de los autores constructivistas arriba mencionados. Una *tercera lectura* que se deriva del término *innovación* es que los docentes conozcan un *marco conceptual* en el cual encuadrar su accionar profesional. Poder penetrar profundamente y dominar al menos *un* marco teórico implica un esfuerzo y una estrategia de *formación continua* que requiere, además de la *reflexión sobre la acción*, una revisión permanente de la calidad de los contenidos que se brindan, repensando la función y la importancia de cada elemento del currículo *más allá de la dinámica del aula o el formato elegido* (unidad,

secuencia didáctica o proyecto). A la vez, este tipo de estudio exige al profesor que adopte un posicionamiento del desarrollo de su materia *dentro* de un trayecto temporal y espacial mucho más amplio al que él dicta: que se posicione dentro del trayecto total que cursa el alumno. Es decir, este trabajo de *autorreflexión* apunta, en primer término, a generar una lectura renovada y creativa del espacio curricular propio. Si bien sería óptimo un acceso globalizado a las nuevas tecnologías en todos los ámbitos educativos, acciones más inmediatas como ser la revisión del material brindado a los alumnos, será un recurso siempre bienvenido, pertinente y sumamente útil por el carácter práctico, y del cual podrán desprenderse luego, otras ideas innovadoras, por ejemplo, la *digitalización por cambio de formato* de los contenidos seleccionados. Estas *reubicaciones* otorgan nuevas posibilidades a un mismo material. La transformación de la información elaborada para plataformas digitales tales como YouTube, Vimeo resultan benéficas para la gran mayoría de los estudiantes, por su facilidad de acceso y tienden a *democratizar el conocimiento* permitiendo alcanzar el ideal de *enseñanza inclusiva*. Sin embargo, y aunque esto no fuese posible, conocer profundamente un *marco teórico* actualizado y saber posicionarse dentro de la totalidad y complejidad de un trayecto formativo representa en sí mismo una poderosa *actitud innovadora*. Siendo la *Enseñanza para la Comprensión* un marco conceptual que “cambia el centro de interés desde los docentes y la transmisión de información hacia los estudiantes y a la tarea de ayudarlos a construir la comprensión” (Wiske, Hetland, Buchovecky, 1999, p. 432), este será el modelo innovador en el cual se profundizará.

Por otra parte, habrá sido fácil notar que toda *innovación* incluye más bien una sabia combinación de las diferentes acepciones mencionadas anteriormente, que del hecho de atenerse estrictamente sólo a alguna de ellas.

Síntesis de la Institución

Datos generales de la escuela. El siguiente material ha sido proporcionado in extenso por Universidad Empresarial Siglo 21 (UES21), módulo 0, Plan de Intervención I.P.E.M. N° 193 (2019b). Aquí se presenta una breve reseña.

El Instituto Provincial de Educación Media N° 193 “José María Paz” de la ciudad de Saldán, Córdoba, es un establecimiento cuyos orígenes se remontan al año 1965. Nació originalmente como un proyecto privado para permitir que los alumnos egresados del nivel primario puedan continuar sus estudios dentro de la ciudad. Actualmente, y desde el año 1988, pertenece, junto a todo su personal, a la administración de la Educación Pública de la provincia de Córdoba D.E.M.E.S. (UES21, 2019b).

Actualmente asisten unos 644 alumnos distribuidos en dos turnos – mañana y tarde – y tiene dos orientaciones: Economía y Gestión, y Turismo. Su ubicación es en el barrio *Centro* de la localidad de Saldán, a 18 kilómetros de la ciudad de Córdoba. El municipio de la ciudad pone a disposición espacios de trabajo para que los estudiantes de 6° año (dentro del espacio curricular Formación para la Vida y el Trabajo) realicen pasantías laborales en: la Casa de la Cultura, la Radio, la Casa Cuna y el Registro Civil. (UES21, 2019b).

Historia institucional. Principales hitos.

1965. Fundación a cargo de un grupo de vecinos y representantes de la Municipalidad para formar jóvenes como personal de apoyo para la actividad comercial y de servicio en la localidad. Quedó a cargo del Servicio Nacional de Enseñanza Privada y lleva su nombre en honor al caudillo cordobés. Comenzó a funcionar como escuela privada en un edificio prestado en horario vespertino. Bajo la designación de su

segundo director se logró reemplazar el Plan CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) inicial por el de Bachiller Comercial. En 1971 se creó el Centro de Estudiantes el cual en 1972 planteó la realización de competencias deportivas y propusieron la realización de un encuentro folclórico. En 1988, luego de ocho años de gestión del *pase*, la escuela ingresó al ámbito provincial y su personal pasó a depender de D.E.M.E.S. La prioridad, a partir de ese momento, fue la construcción de un edificio propio. Se creó la cooperadora para costear el posterior crecimiento edilicio. En 1993 se implementó la Ley Federal de Educación N° 24.195 y la D.E.M.E.S. determinó la creación del CBU (Ciclo Básico Unificado) de tres años de duración y el CE (Ciclo de Especialización), con orientación en Economía y Gestión de las Organizaciones, Especialidad Turismo, Hotelería y Transporte. La competencia folklórica estudiantil se transformó en símbolo y eje del proyecto institucional de la escuela y de la comunidad de Saldán. El PEI (Proyecto Educativo Institucional) se trazó alrededor de una competencia folclórica. Su confección era resultado del trabajo de todos los actores institucionales. Los alumnos cumplían la función de guías turísticos y organizaban los stands y delegaciones que venían de otros lugares. Los docentes acompañaban las actividades realizadas por los estudiantes durante el festival. El Ejército aportaba camas y se buscaban casas de familia que recibieran a visitantes y artistas. La escuela León XIII de la localidad vecina albergaba participantes del concurso. Por otra parte, el equipo de gestión supervisaba todas las tareas y administraba los recursos. Exalumnos se sumaban al trabajo del evento. La convocatoria se realizaba por medio de invitación a otras instituciones de la provincia, pero, con el crecimiento y el éxito del proyecto, la institución no pudo hacerse cargo de la organización y sostén. En 1995 la escuela se trasladó a sus propias instalaciones, donde está actualmente en calle Vélez Sarsfield 647. Entre 1998 y 1999

se amplía la construcción original con cuatro nuevos espacios: Dirección y Secretaría; aula para dictar clases; gabinete de Ciencias Naturales; Salón de usos Múltiples. En 2001, debido a la crisis que atravesó el país, la escuela abandonó la organización del evento. En su lugar se realizó un encuentro de especialidades, donde, escuelas invitadas, exponían sus producciones en una jornada especial con actividades varias y que culminaba en una peña. Se formuló el PEI para definir el perfil del egresado. Se incorporó la escuela al Programa Nacional de Becas Estudiantiles (2004) para mejorar la educación secundaria en alumnos en situación de riesgo socio-económico para evitar una temprana inserción laboral, infructuosa y de altísima precariedad. La escuela recibe material de estudio (libros) para trabajar en cada espacio curricular. En 2005, gracias al programa Eductrade se obtuvo un laboratorio de informática para formar a los alumnos en el universo de las tecnologías de la información y comunicación. En 2007 se cubrió por concurso público el cargo de vicedirectora. En 2008 la institución se beneficia con el Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo por lo que obtiene nuevo equipamiento informático. En 2009, al participar del proyecto de mejora del Programa Nacional de Becas Estudiantiles pudieron concretar las tutorías para acompañar la trayectoria de estudiantes. Se incorporó además los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), espacio institucional para la reincorporación de jóvenes que se han alejado, desertado o bien que fueron excluidos. Además, allí relacionan sus actividades con intereses culturales y sociales como promoción de la salud, participación comunitaria solidaria, recreación y desarrollo artístico. En dicho año se cambió el sistema de abastecimiento de agua potable al interior de la escuela por una red nueva, se construyó una cisterna y un sistema de bombeo, se construyó el piso del playón, se trasladaron bebederos, se realizó un cerco perimetral entre escuela y bomberos. Se construyó un

portón de entrada. En 2010 se reelabora el Proyecto Educativo en el marco de la Ley Nacional de Educación N° 26.206. Se abordó la construcción de acuerdos sobre la selección de contenidos, capacidades y estrategias metodológicas. Se presentó el Proyecto de convivencia de acuerdo con la resolución N° 149/10 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Entre 2011 y 2013 se construyeron tres nuevas aulas. En 2013 asumen la actual directora de la escuela, Susana Giojalas, la Licenciada María Nieto como vicedirectora y, como coordinador, Juan Rojas. Con los ingresos de la cooperadora se compró equipamiento para las aulas (ventiladores, pizarrones) y se arreglaron los calefactores. Gracias al plan Conectar Igualdad, estudiantes y docentes reciben notebook en el mes de agosto. En 2014 se apunta a fortalecer las trayectorias escolares con los acuerdos de convivencia. Participan el Centro de Estudiantes y toda la comunidad educativa. En 2015 se retoma el proyecto de la Expo Feria a cargo del Ciclo Orientado de la escuela, organizada por los estudiantes de 6° año donde mostraron producciones y habilidades adquiridas a lo largo del año. Entre 2016 y 2017 se amplía el área deportiva con la construcción de un playón deportivo con 8 canchas gracias a un Plan Nacional y dos aulas que se habilitaron en 2018. Se dividió el aula de informática y se creó un depósito de libros. La cooperadora costó la compra de muebles y útiles para equipamiento informático, ventiladores, pizarrones, aberturas para las aulas nuevas e insumos didácticos. Finalizan los trabajos de tutorías en 2017 lo cual es sentido como una gran pérdida. Se discontinuó la entrega y el mantenimiento del programa Conectar Igualdad. Se puso especial énfasis en el trabajo con Necesidades Educativas Derivadas de la Discapacidad (NEDD) que propone la Ley 26.206 y la resolución ministerial N° 667/11 para la adecuación correspondiente a cada caso que así lo requiera. (UES21, 2019b).

Perfil del egresado

La institución busca formar ciudadanos a partir de la cultura del aprendizaje, del esfuerzo y el compromiso personal. Se apunta al crecimiento y formación permanente en beneficio de su dignidad individual y social. Pretende, además, afianzar el compromiso social, la comprensión de conceptos aplicados a la vida cotidiana y sus problemáticas para que reconozcan valores universales aplicados en la realidad social, abordada de manera interdisciplinaria. Se espera del egresado con Orientación en Economía y Gestión que: comprenda los conceptos básicos relacionados con las empresas de producción y comercialización; planifique y organice las etapas mínimas que ocurren en dicho proceso. Para la orientación en Turismo uno de los puntos más importantes es que el alumno reconozca la incidencia del turismo en la realidad mundial, nacional y local, con especial interés en el conocimiento y puesta en valor del patrimonio cultural y natural (UES21, 2019b).

Misión

La Escuela I.P.E.M. N° 193 brinda una educación con calidad y equidad a los fines de materializar los objetivos de inclusión, retención, promoción y finalización de los estudios secundarios. Promueve la participación y la colaboración en la cooperadora escolar como factor de desarrollo del sentido de pertenencia individual y grupal en relación con la institución. Y busca revalorizar permanentemente la labor administrativa en función de la dimensión primordial: enseñar y aprender. (UES21, 2019b).

Visión

De la *fundamentación* del Acuerdo Escolar de Convivencia (Universidad Siglo 21, 2019a) se desprende que la institución busca: brindar una formación ciudadana con un alumno consciente de sus libertades, derechos, y responsable de sus obligaciones,

capaz de contribuir a la consolidación de un orden democrático, justo y solidario; jerarquizar el Ciclo de Orientación, reforzando la identidad y la excelencia de la escuela, capacitando para el trabajo, la continuidad de los estudios superiores y la realización de un proyecto de vida; resignificar el conjunto de valores que elevan a la persona para obtener una convivencia armónica para todos los integrantes de la comunidad educativa y en relación con la comunidad social; optimizar los aspectos pedagógicos y didácticos con la incorporación de las nuevas tecnologías; brindar herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas y que la educación en valores favorezca, en general, la realización personal y, en particular, la inserción en la vida sociocultural y en el mundo laboral.

Valores

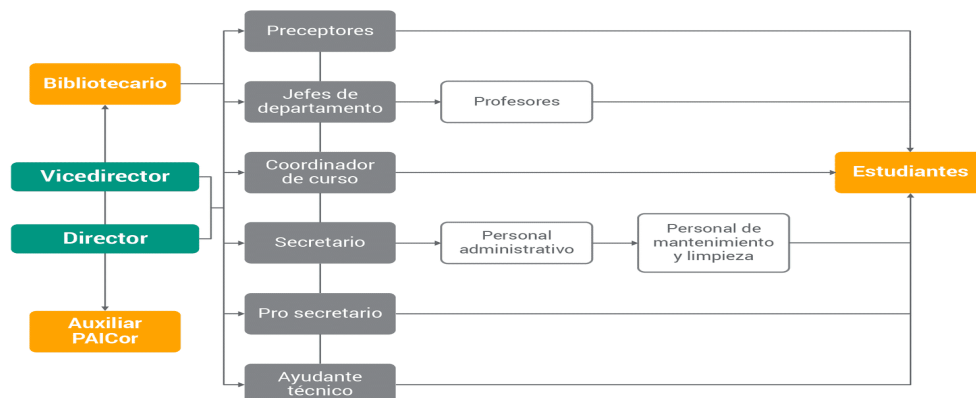
La convivencia escolar es una preocupación constante de toda la comunidad educativa que se actualiza a través de la capacitación. Se espera la participación de los alumnos, docentes y demás actores institucionales en forma democrática, responsable y comprometida promoviendo valores de respeto, libertad, tolerancia, empatía, responsabilidad, conocimiento, sentido de pertenencia, igualdad, inclusión y honestidad a través de los objetivos institucionales expresados en el PEI. Se pretende formar ciudadanos creando ambientes que permitan habilitar la palabra. La misma permite expresar sensaciones, temores, enojos y alegrías, pero también argumentar, defender un punto de vista, preguntar y buscar alternativas. (UES21, 2019a).

Recursos Humanos y Materiales

La escuela dispone de un director, un vicedirector, noventa y siete docentes, dos ayudantes técnicos, ocho preceptores, un administrador de red de informática, dos

bibliotecarias, cuatro empleados a cargo de la limpieza, un empleado a cargo del kiosco y dos empleados del P.A.I.C.O.R.

Organigrama I. P. E. M. N° 193 José María Paz



Fuente: Ponce, 2018 en UES21, 2019a.

Y cuenta con los siguientes recursos materiales: 12 aulas con pizarrón, mesas y sillas para aproximadamente 30 estudiantes por aula; dos baños; dos baños para personal docente y no docente; un baño para discapacitados; Dirección, Vicedirección, Secretaría, Archivo y Recepción; una sala multimedia; una sala de laboratorio informático y de Ciencias Naturales; una biblioteca; una oficina para el coordinador de curso; una sala de profesores con pizarra y capacidad para 10 personas; un comedor para 20 personas; una cocina; una sala de preceptores; un depósito para elementos de Educación Física; patio; dos playones deportivos; espacio para estacionamiento de autos.

Identificación de necesidades o delimitación del problema

El problema central de este trabajo se circunscribe al abordaje de aquellos obstáculos, trabas o dificultades que encuentran aquellos docentes con mayor experiencia en la institución para desarrollar un trabajo verdaderamente conjunto y coordinado con las nuevas generaciones de docentes. Se busca presentar un marco

conceptual amplio y unificador para todos, respetando tanto la identidad como la trayectoria de la institución.

La identificación de necesidades y la delimitación del problema se asienta principalmente en cuatro pilares y datos estadísticos:

1° la *preocupación* que manifiesta la actual directora *Susana Giojalas*,

2° lo que se desprende en los *deberes de los Profesores*,

3° la *concepción del currículum y evaluación*,

4° los *objetivos generales y específicos* establecidos para el ciclo lectivo 2018.

Al analizar la entrevista a Susana Giojalas, actual directora, se desprende que uno de los puntos más preocupantes apunta a los *docentes nuevos*, aunque otras veces en cambio, a la *falta de motivación de los alumnos*. Se transcriben, cuatro fragmentos:

Si hay algo que preocupe en la escuela directamente, a veces es un poco la formación de todos los docentes, porque hay mucha gente nueva, gente que recién se inicia en este trabajo en el cual, bueno, le falta la práctica diaria para que adquiriera el desenvolverse [bien] frente al aula. Si bien, todos los otros que hace rato que estamos haciendo esta profesión podemos tener contacto con ellos y podemos dar nuestro aprendizaje a ellos también, (...) creo que haría falta un poco más de formación en la parte profesional para que podamos hacer un trabajo en conjunto. (...)

Yo creo que la preocupación que hay en estos momentos con respecto a los jóvenes nuestros es la falta de interés, (...) los medios tecnológicos y toda la parte informática que tenemos dentro de la escuela (...) les quita

interés a ellos (...), es como que tiene más importancia lo que pueda [el alumno] obtener desde un celular que desde la propia palabra de un docente. Y eso a mí me preocupa porque se pierde la calidad humana (...). Y me preocupa que cuando ellos terminen estos 6 años que transitan acá, no puedan encontrar su rumbo, que es a lo que apuntamos prácticamente todos nosotros acá, enseñarles el camino. (...)

Tanto docentes, alumnos y familia son pilares fuertes, pero todos estamos débiles. (...)

Esta es una institución, ya desde hace varios años que tiene las puertas abiertas para todo aquel de la comunidad que quiera acercarse y utilizar esta escuela (...) para mejorar, (...) para traer un proyecto, como para dictar cursos". (UES21, 2019b).

Entre los *deberes de los profesores* figura: ampliar su cultura y capacidad pedagógica como así también conocer y aplicar la legislación escolar y la didáctica de sus materias. También, adaptar los métodos a las exigencias psicológicas del educando para enseñarle fundamentalmente a pensar y estudiar por sí mismo. (UES21, 2019b).

En cuanto a la *concepción de currículum y evaluación* puede leerse que la planificación anual debe ser flexible y estar abierta a todos los cambios y modificaciones necesarios para acelerar y favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje (UES21, 2019a). Y dentro de las sugerencias para docentes figura que deberán definir por escrito los objetivos de la *evaluación*, proponiendo como primera línea clave el desarrollo de la *comprensión*. (UES21, 2019a).

Finalmente veamos algunos *objetivos generales y específicos* de la institución.

Generales: *fortalecer* el seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes para lograr que las completen; *reforzar* la capacitación de los docentes (...); *reforzar* el trabajo en equipo; *propiciar* el mejoramiento de las estrategias pedagógicas didácticas que permitan promover el desarrollo de las capacidades; *mejorar* la permanencia y la retención.

Específicos: *elaborar* proyectos que permitan *promover* las prácticas educativas y hacer mejores seguimientos de la trayectoria escolar de los estudiantes; *reforzar* las prácticas docentes con acompañamientos didácticos (UES21, 2019a).

Una lectura conjunta de estos cuatro pilares hace notar que existen simultáneamente una serie de necesidades puntuales plausibles de un tratamiento integral. Para apuntar directamente a las causas del problema y abordar las dificultades que generan tanto la *mixtura generacional* del plantel docente como la variedad de *enfoques didácticos* respecto a la enseñanza (causadas a su vez por la ausencia de oportunidades formativas individuales o por desconocimiento generalizado de la posibilidad de trabajar conjuntamente), es menester diagramar un plan de fortalecimiento pedagógico-institucional que apunte a frenar o disminuir la deserción estudiantil según se lee en el *análisis institucional descriptivo-situacional* (2014-2017) el cual arrojó el porcentaje de abandono más alto para 2017, alcanzando la cifra del 13%, es decir, 87 alumnos (Giojalas en UES21, 2019).

En este punto es primordial tomar decisiones tendientes a revalorizar el *esfuerzo* y la construcción de la *identidad* que lograron forjar con tanto esmero los primeros soñadores y hacedores de la escuela I.P.E.M. N° 193 renovándola con recursos creativos y trabajo en equipo para que la misma siga evolucionando. La mirada innovadora, y poco difundida, que encierra la EpC es un camino posible.

Objetivos

Objetivo general

Desarrollar un plan de fortalecimiento pedagógico-institucional (capacitación) desde el marco conceptual *Enseñanza para la Comprensión* dirigido a docentes del ciclo básico y orientado del I.P.E.M. N° 193 “José María Paz” para propiciar y mejorar el trabajo colaborativo.

Objetivos específicos

- Enseñar en profundidad el marco conceptual *Enseñanza para la Comprensión* en vistas al diseño de unidades didácticas.
- Promover la *reflexión sobre la acción* en cada espacio curricular individual y del currículo global vigente desde el marco teórico EpC.
- Crear, en conjunto, una propuesta pedagógica superadora para la institución.
- Evaluar la producción de documentos, individuales y grupales que dejen evidencias de la comprensión tanto del *marco teórico*, la *incorporación* o *adaptación* a materias específicas y *cómo podría replantearse el ciclo básico y orientado*.

Justificación

En los trayectos formativos de la *Educación Superior* donde se forman los futuros educadores (Profesorados o Licenciaturas) suele ocurrir un hecho insólito, o al menos llamativo. Debido a la enorme extensión de los conocimientos a cubrir en nombre de la *educación*, queda resentida una parte crucial del quehacer docente: lo relativo a la *dinámica del aula*. Para encauzar la presente reflexión debemos primero diferenciar las acciones pedagógicas que se relacionan casi exclusivamente *de la puerta*

hacia adentro del aula y que se refieren al triángulo docente-alumno-conocimiento, como contraste a aquellas otras que también suceden en el aula, pero que se las presenta a los estudiantes como problemáticas complejas caracterizadas por los análisis que afloran principalmente *de la puerta hacia afuera*. Estas últimas, muy conocidas por todos en la comunidad educativa, sí son, en cambio, frecuentemente abordadas y, en cierto modo fácilmente estandarizadas: ideologías (o trasfondos políticos); currículum oculto; TIC; acuerdos de convivencia (incluyendo temáticas de género y diversos tipos de violencias); las diferentes problemáticas de los entornos o contextos sociales. No son estos últimos, los temas a los cuales nos referiremos en este *plan de intervención*. Aquí se apuntará, más que nada, a aquel otro mundo apasionante y frecuentemente olvidado en los *trayectos formativos*, donde las principales partes participantes (docentes y alumnos) entran en fricción con el conocimiento mismo bajo la cobertura de un marco conceptual. La intención será entonces, repensar cada espacio curricular junto a los docentes del I.P.E.M. 193, imaginando una formación integral y de calidad para los alumnos.

El conocimiento de un marco teórico brinda un soporte para comprender todo lo bueno que se viene desarrollando en la dinámica del aula (y en la institución), a la vez que permite conocer y potenciar algunos puntos que podrían repensarse, por no estar siempre del todo claros. El marco conceptual *Enseñanza para la Comprensión* enfoca la lectura del *currículum* y las *materias específicas* planteando la importancia de desarrollar *comprensión*¹ en los alumnos. Por su parte, las dos orientaciones que brinda el I.P.E.M. 193 *Economía y Gestión y Turismo* tienen un fuerte anclaje final en contenidos procedimentales, relacionados con el entorno social de la ciudad de Saldán,

¹ Ver en Apéndice (nota 1) la riqueza que encierra el término *comprensión*.

por lo que es posible combinar esta mirada innovadora sobre la enseñanza de modo de seguir incluyendo el proyecto principal que da identidad a la institución, el festival “Folclore Joven”, dentro del proceso educativo.

El aporte del presente plan de intervención busca orientar mejor a los docentes dentro de la propuesta formativa total de los alumnos. Resolvería la problemática de una enseñanza fragmentada, es decir, no unificada en sus objetivos más generales. Las razones que permiten suponer que este tipo de intervención será efectiva es la coincidencia entre aquello que está pautado a nivel administrativo, las preocupaciones que manifiesta la actual directora, y los alcances que brindaría el hecho de poner en práctica un esfuerzo conjunto entre todos los actores involucrados. “Aprender a enseñar con el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión avanza por medio de una interacción entre la aprehensión (hablar sobre la práctica) y el diseño (planificar el currículo)” (Wiske, 1999, p. 406). Otros beneficios que se obtendrían al poner en práctica este enfoque son los siguientes. “La EpC ofrece un lenguaje común para definir el buen trabajo y hace responsables a los docentes y a los alumnos” (Wiske 1999, p. 430).

En una lectura minuciosa de la historia institucional y las entrevistas no se registran otros indicios de refuerzo formativo de peso más que el que menciona Giojalas cuando dice: “Ha ayudado mucho (...) como fortaleza de la escuela las capacitaciones docentes a nivel nacional que permitió que se trabajara muy en grupo y específicamente dentro de la escuela. (...) Eso es algo importante que sucedió” (UES21, 2019b). Evidentemente es en esta línea donde hay que seguir profundizando.

Marco Teórico²

² Ver en Apéndice (nota 2) más detalles acerca del *proyecto de investigación* de la EpC.

En el terreno de la docencia la búsqueda de un marco teórico que explique y posicione la especialidad como una profesión rigurosa ha sido siempre un desafío y una constante a lo largo del tiempo. La EpC posibilita que los polos de la teoría y la práctica, de la ciencia y el arte de enseñar se junten, se integren en un todo dinámico y congruente. Este marco teórico muestra de manera clara e inteligente una teoría suficiente para englobar las diversas prácticas³.

Este Marco se desarrolla a lo largo de 4 elementos fundamentales: los Tópicos de Comprensión (T.C.), las Metas de Comprensión (M.C.), los Desempeños de Comprensión (D.C) y la Evaluación Diagnóstica Continua (E.D.C.). “Cada elemento del currículo debe relacionarse estrechamente con [las] otras partes del currículo y al mismo tiempo sustentarlas”. (Blythe, 2018, p. 134). A continuación se detallan las principales características de este marco conceptual.

Tópicos de Comprensión (T.C.)

Se trata, en primera instancia, de aquellos contenidos o *las grandes ideas* que cumplen con estas características:

Son centrales para uno o más dominio o disciplinas (...). Despiertan, invariablemente, el interés de los profesionales en ese campo de estudio (...). Suscitan la curiosidad de los alumnos (...). Son accesibles (...) [y se pueden adaptar a diferentes edades usando] estrategias y actividades que ayudarán a los alumnos a comprenderlos cualquiera sean sus capacidades y preferencias (...). Ofrecen la ocasión de establecer numerosas conexiones; por ejemplo, vincularlos a las experiencias previas tanto dentro como fuera de la escuela (...). Tienen una cualidad

³ Ver en Apéndice (nota 3) los principales libros publicados en español sobre este marco conceptual.

inagotable: la de permitir exploraciones cada vez más profundas. (Blythe, 2018, p. 58).

Blythe (2018) aclara que algunos tópicos, a diferencia de otros, son más centrales para una disciplina o dominio, por ende “esos tópicos deberían formar el núcleo del currículo” (p. 44). Entonces, ¿qué contenidos podrían considerarse Tópicos Generativos en la enseñanza de mi materia? deberá preguntarse cada docente. Para despertar la imaginación podríamos mencionar en este punto algunos T.C. a los cuales apunta la enseñanza del violín: 1) *Afinación*, 2) *Buen Sonido*, 3) *Coordinación*, 4) *Contrastes*, 5) *Lectura*, 6) *Interpretación*. (El docente deberá hacer un esfuerzo de abstracción para encontrar los tópicos correspondientes para su materia). No obstante, es cierto que no se pueden solucionar todos los problemas prácticos de la enseñanza que surgen, por la individualidad de cada alumno exclusivamente a través de los T.C. Sería bastante difícil enfocar la educación exclusivamente a través de los Tópicos Generativos desde el inicio. Tina Blythe nos advierte lo siguiente: “los tópicos generativos presentan un problema: son demasiado generativos” (2018, p. 44) y generales, al mismo tiempo. ¿Dónde ha de buscarse entonces la continuidad del trabajo tanto del docente como de los alumnos? Veamos el siguiente elemento del Marco Teórico.

Metas de Comprensión

Las Metas de Comprensión Comunes (M.C.)⁴

Las M.C. permiten focalizar la práctica que se realizará sobre el Tópico y llevará a los alumnos a “visitar los lugares importantes, difíciles de hallar sin una guía” (Blythe, 2018, p. 65). Sería atinado mencionar aquí, el rápido techo que encuentra la formación autodidacta en casi cualquier campo específico. Con respecto al aprendizaje de

⁴ Ver en Apéndice (nota 4) las Metas que no hacen hincapié en la comprensión.

desempeños complejos se demuestra fácil y reiteradamente el fracaso total o parcial de los estudiantes cuando intentan aprender exclusivamente por sus propios medios. He aquí la razón de ser del maestro. Las M.C. se entienden como aquellos “sitios más interesantes y promisorios donde hacer un alto (...) de otro modo no sabremos si los alumnos llegarán a destino” (Blythe, 2018, p. 65). Las M.C. se formulan como *enunciados* o *preguntas de final abierto*. Por ende, habrá que preguntarse, ¿cuál es el *destino* que nos proponemos alcanzar con nuestros alumnos? Si por cualquier motivo, se olvidan o descuidan estos *destinos* ocurrirá inmediatamente un estancamiento en la enseñanza o en el aprendizaje. Pero si no se olvidan esos destinos finales, cabría agregar ¿de qué ideas, elementos o ejercitaciones importantes está compuesta o conformada cada materia? Algunos podrán decir que es: con la *técnica* aislada y específica (o *saber operativo*, al decir de Ignacio Pozo); con la progresividad de los *textos* o *ejercicios* propuestos; junto a innumerables *procedimientos* ya conocidos (y otros en cambio, a descubrir); con los ejercicios *previos de tal o cual tema* para explorar o desarrollar más adelante *x* destreza (perceptiva, motriz o cognitiva) y con las *ideas ajenas* y *propias* que se deberá complementar este amplio elemento del currículo. Las M.C. son “esos destinos (...) conceptos, procesos y habilidades (...) que contribuyen a establecer un centro cuando determinamos hacia dónde habrán de encaminarse” (Blythe, 2018, p. 66). Si hay que “articular los conceptos, habilidades e ideas que es importante que los alumnos comprendan”, (Blythe 2018, p. 67) lo que sigue es *desglosar* el conocimiento en diferentes subcampos para imaginar ejercitaciones importantes o actividades que sean funcionales a dichas metas. Los docentes deberían conocer de antemano el amplio y poderoso respaldo que les han legado los pedagogos más distinguidos en su área y que, esmeradamente, han detallado en libros, o que desarrollan en sus *cursos*, y que

indican cuáles son aquellos procedimientos en los cuales habrá que enfocarse a la hora de enseñar. Las M.C. podrán ser de dos tipos: *pequeñas* (similar a una unidad didáctica) y *de largo alcance*. A éstas últimas también se las llama Hilos Conductores (H.C.).

Trabajar con M.C. implica un gran desafío para los docentes, sobre todo cuando entran en juego varios subniveles de dificultad progresivos con una misma temática (como ocurre en la enseñanza del violín), o en aquellos contenidos con un gran desarrollo histórico, ya que puede suceder que decaiga fácilmente el interés o el entusiasmo de los alumnos a lo largo del tiempo.

Acierta Blythe cuando aconseja “corroborar que las metas y los desempeños de comprensión sean compatibles” (2018, p. 69), ya que la idea es *volver* a ellas, para resolver problemas en diversos contextos. Las M.C. (en tanto enunciados) tienen su correspondencia en todas aquellas *ejercitaciones* o *actividades* que tiendan a proponer una preparación para resolver un problema: reflexiones ajenas y propias que ayuden a no cortar el progreso en la adquisición de habilidades. Corresponde a toda la *enseñanza aislada*, *ejercicios cortos* o *de laboratorio*, *destrezas* o *entrenamientos* que, en algún momento, harán falta aplicar. Lo importante para un docente es saber bucear en la extensa bibliografía, estudiar los ejercicios y secuencias propuestas, reflexionar sobre las indicaciones dadas por otros autores, poner en tela de juicio los conocimientos propios, debatir, revisarlos una y otra vez, extraer algún punto útil o idea que sirva para aplicar a algún contexto real al cual se desee llegar, adaptarlos a las necesidades propias y ponerlos a prueba. Podría anticiparse aquí que, a través de ejercitaciones específicas los alumnos comprenderán que *estudiar* no es un proceso que consiste en *repetir* o *memorizar* simplemente, sino en *detectar dificultades* y aprender a manejar mejor y de manera diferente los razonamientos, uniendo conceptos para *superar* la réplica literal y

demostrar avances puntuales y concretos con la comprensión. Tina Blythe nos dice que “las metas de comprensión identifican los conceptos, los procesos y las habilidades que deseamos que nuestros alumnos comprendan especialmente” (2018, p. 75). Pero, si a pesar de trabajar prolijamente con las M.C., el docente sigue insatisfecho con los resultados obtenidos, habrá que comenzar a concebir lo siguiente. Existe un recurso importante más allá del trabajo arduo (técnico) que realiza el docente con las M.C. sobre los tópicos. Blythe (2018) escribe: “los hilos conductores expresan lo que usted piensa que sus alumnos deberían comprender del curso completo” (p. 75). Y entonces, podríamos imaginar el *curso completo* cuando el egresado es capaz de ser autosuficiente frente a una problemática determinada: alguien que aprendió e incorporó procedimientos para detectar los detalles importantes del conocimiento (incluidas las propias falencias) y pueda tener una postura crítica, alguien capaz de proponer varias alternativas para solucionar diferentes problemas (pensamiento flexible). Ahora bien, ¿a través de qué indicaciones fuera de las ejercitaciones mismas se puede guiar a los alumnos a estos puntos de llegada? ¿Qué más podemos pedirles a los alumnos para que se mantengan motivados y enfocados a la hora de estudiar? ¿Cómo más podemos ayudarlos a crecer para que puedan estrechar las distancias entre el nivel de sus conocimientos y el contenido propuesto en cada área o materia? Esa *meta final* o *curso completo* está formada, a su vez, por escalones más pequeños cuando se va completando cada *curso anual* lo cual se relaciona con el crecimiento que se espera del alumno año tras año. En este sentido, poder pensar los 3 años del ciclo de orientación permitiría encontrar una, e incluso varias formas de reorganizar el trayecto pedagógico aspirando a un alto contenido de significatividad para los alumnos. Pero no siempre el maestro está preparado de manera tal que puede acompañar la instrucción de sus discípulos durante

3, 6 o más años consecutivos. Posicionarse desde ese lugar representa un verdadero reto intelectual, de observación, memoria, y creatividad en equipo.⁵

Las Metas de Comprensión Abarcadoras o Hilos Conductores

Lograr comunicar de forma clara qué es lo que el docente pretende *de y para* los alumnos en última instancia, puede ser muchas veces uno de los puntos más difíciles de esclarecer. Pero primero veamos qué nos aporta el marco conceptual EpC. Los H.C. son metas que pueden abarcar *un año, varios años o todo el proceso*. “Tales metas describen las comprensiones más importantes que, a su criterio, los alumnos deberían obtener de sus clases” (Blythe, 2018, p. 46). Lograr que los alumnos puedan aprehender los H.C. es un factor esencial que transformará el momento incómodo o tedioso de estudio en un poderoso motivador altamente productivo y que generará avances continuos apreciables. Debería buscarse siempre trabajar en este punto de óptimo rendimiento. No alcanzar este nivel de funcionamiento puede deberse a motivos muy diversos: a) Desconocimiento del trabajo con los H.C. que facilitan la integración entre lo que hay que enseñar/estudiar y cómo se podría enseñar/estudiar); b) Estancamiento (se enseña/estudia algo que es conocido y que no requiere nuevas destrezas); c) Desconcentración, distracción o derroche del tiempo de enseñanza/estudio para simplemente “suceder” sin ningún enfoque propio o específico que mejore algún aspecto; d) Rechazo a la frustración (se conoce lo que se debe enseñar/estudiar pero al no alcanzarlo rápidamente, se abandona la enseñanza o el estudio, siendo un problema de tenacidad y aguante); e) Estar luchando (por desconocimiento o por intrepidez) con una dificultad demasiado grande (querer saltarse varias etapas en la progresión del aprendizaje) sin trabajar en la *zona de desarrollo próximo*. Con respecto a la pregunta

⁵ Ver en Apéndice (nota 5) las derivaciones y la importancia del trabajo con las M.C. y los H.C.

que nos deja Blythe, “¿cuáles son las cosas más importantes que quiere que se lleven consigo los alumnos cuando dejen mi clase a fin de año?” (2018, p. 80), se podría responder: *que los alumnos cada día puedan pensar más desde la mirada de cada disciplina; que cada día comprendan más la diferencia entre un enfoque que lleva a un resultado profesional de otro común, deslucido; que progresivamente sean más autosuficientes; que en cada etapa sean más convincentes.* Estas ideas sonarían adecuadas para cualquier disciplina. El desafío consistirá en diseñar un trayecto para que los alumnos experimenten todo esto por sí mismos. Reflexionemos un instante sobre lo siguiente. Claro está que no es lo mismo tener un violín en las manos y emitir algunos sonidos que *pensar y tocar como violinista.* Una persona podrá manejar un auto, pero no todos pueden *pensar como un corredor profesional de carreras.* Alguien puede entender los números, pero no *pensar como un matemático.* En la *enseñanza artística,* el esfuerzo de enseñar con H.C. se inicia detectando aquellos consejos generales correctos, aunque demasiado difusos que suelen dar los maestros y que aparecen de manera recurrente en la profesión, hasta dilucidar qué es lo que está detrás de esos aforismos. (En lugar de aconsejar a un alumno que toque *con más corazón,* convendrá enseñarle a planificar las diversas intensidades con el arco o que pueda “liberar” el mecanismo del brazo derecho para proyectar mejor su sonido. En lugar de decir *no tienes ritmo,* trabajar sobre un método efectivo que aumente su nivel de conciencia del pulso, etc.). Aquí surge una pista importantísima: No será lo mismo *estudiar para aprender* que *repetir para memorizar.* Para lograr la superación permanente hará falta apuntar a la causa de los problemas. Compenetrarse y comprometerse con la materia, estudiarla en profundidad y abundancia en cada aspecto

del saber operativo (técnica) sirve para llegar a una mirada integral y sólida (interpretación)⁶.

Finalmente, se dirá que pensar en los Hilos Conductores puede llevar a la elaboración de útiles *procedimientos heurísticos* para desarrollar un enfoque diferencial, ordenado y riguroso al momento de estudiar. En el apartado *anexo* se deja asentado un ejemplo aplicado a los instrumentos musicales del cual podrán tomar los docentes de otras especialidades para reflexionar y elaborar lo propio según sus características y necesidades⁷.

Desempeños de Comprensión (D.C.)

Si las M.C. requieren de *actividades* para que el alumno se entrene en procedimientos aislados o prácticas de laboratorio arduas y específicas, los D.C. serán en cambio, aquellos contenidos procedimentales, aquellas investigaciones con aplicación o resultados artísticos⁸. Tina Blythe nos deja la siguiente comparación: “sin manejar realmente un automóvil en distintas situaciones y sin recibir entrenamiento continuo y realimentación por parte de un instructor experimentado es imposible aprender a conducir bien y sin correr riesgos” (2018, p. 88). Los D.C. “son actividades que exigen de los alumnos usar sus conocimientos previos de maneras nuevas o en situaciones diferentes para construir la comprensión del tópico de la unidad” (Blythe, 2018, p. 95). Nótese que, en el campo específicamente musical, este elemento del currículo puede cristalizarse en una palabra: *partitura*⁹. Y para la enseñanza general, podríamos relacionarlo con un *nuevo texto*, o bien con *un mismo texto en un nuevo contexto*. Cuando se enfrenta el alumno a un *texto nuevo* se pone en juego todo lo que se

⁶ Ver en Apéndice (nota 6) los aportes que pueden encontrarse en el ámbito de la Enseñanza Artística.

⁷ Ver en Apéndice (nota 7) un ejemplo de Plan Heurístico para encauzar el estudio del Violín, como H.C.

⁸ Ver en Apéndice (nota 8) una particularidad del trabajo docente.

⁹ Ver en Apéndice (nota 9) el *sentido global* que este autor le otorga, en este caso, al término *partitura*.

sabe. Para este marco teórico la **comprensión** significa “la capacidad de pensar y de actuar de manera flexible a partir de lo que uno sabe” (Perkins, 1999) a lo cual habría que agregar “para resolver nuevos problemas en situaciones inéditas” (Blythe 2018, p. 43). Por ello es el campo de la *interpretación* (de datos, textos o situaciones), el momento preciso donde la toma de decisiones se vuelve crucial para los alumnos. La ocasión de *aplicar* todo lo aprendido y todo lo construido durante el estudio. El trabajo arduo con las M.C. (ejercicios, tareas, investigaciones, lecturas) se vuelcan ahora a una *diversidad de situaciones* cruciales, prueba de fuego de toda enseñanza, la última meta deseada e importante del trabajo después de haber recorrido juntos y en profundidad, la complejidad y la extensión de la materia en la mayoría de sus componentes. Llegados a este punto, se aproxima el saber del alumno al de su maestro. Ambos comienzan a ver el fenómeno casi con los mismos ojos. Es el momento donde la transferencia se ha hecho patente en la mayoría de los detalles y es un momento sumamente placentero para ambos. Al trabajar sobre D.C. los alumnos asumen una alta responsabilidad y aceptan con mayor valentía o naturalidad el compromiso y el desafío de demostrar públicamente cuánto han aprehendido. Son D.C.: exponer argumentos frente a compañeros (con o sin público presente); disertar frente a otros profesores; saber defender y fundamentar las elecciones introducidas en una interpretación determinada; enseñar; ingresar por concurso a una orquesta u otro cargo; obtener una beca; preparar y defender una tesis; crear.

En el proceso de desarrollar Desempeños de Comprensión, existen al menos 3 instancias de trabajo que apuntan a una autonomía progresiva en los alumnos. Ellos son:

desempeños preliminares de comprensión o *etapa exploratoria*, *etapa de investigación guiada* y finalmente *proyecto final de síntesis*¹⁰.

Teniendo presente la siguiente información los docentes podrán diferenciar qué tipo de actividades proponen a sus alumnos.

Las actividades son desempeños de comprensión sólo si desarrollan y demuestran claramente la comprensión, por parte de los alumnos, de metas de comprensión importantes. Muchas actividades de tipo práctico no involucran a los alumnos en desempeños de comprensión porque no están centradas en metas importantes o porque no exigen que los alumnos amplíen su mente. (Wiske, 1999, p. 113).

Los desempeños de comprensión efectivos son, según Wiske (1999) aquellos que se vinculan con las metas de comprensión, implican la práctica, se aprenden por medio de múltiples sentidos, promueven un compromiso reflexivo en tareas desafiantes y son producciones percibidas por otros.

Evaluación Diagnóstica Continua¹¹

Si ya se dispone de un *plan de estudio integral* que abarque *x cantidad de años* y un *perfil* bien definido debe complementarse este trabajo con la elaboración de recursos evaluativos precisos como ser la confección de *Tablas de Evaluación y Autoevaluación*, como así también diseñar *procesofolios*¹² en coherencia con las M.C. En este marco se aconseja la práctica frecuente de la “realimentación por parte del docente, de los pares o del propio alumno (autoevaluación)” (Blythe, 2018, p. 48). ¿De qué modo podrá llevarse a cabo una autoevaluación? Wiske (1999) nos aporta una idea: “los docentes

¹⁰ Ver en Apéndice (nota 10) el enfoque de Wilson, Unger y Hetland sobre este tema.

¹¹ Ver en Apéndice (nota 11) los *referentes* que toma la EpC como modelo para evaluar a los alumnos.

¹² Ver en Apéndice (nota 12), un ejemplo de procesofolio creado en base a un H.C.

pueden pedir a los alumnos que remitan un formulario de autoevaluación junto con su producto final” (p. 119). Por otra parte, los docentes, siempre deberán revisar de no cometer el habitual error de evaluar al alumno en algún aspecto determinado cuando no se incluyeron ejercicios de ese tipo como M.C.

Blythe (2018) nos presenta las pautas para aplicar la E.D.C. cuando dice que los criterios deben ser: clara y explícitamente enunciados al principio de cada desempeño de comprensión; públicos (todos en clase los conocen y comprenden) y; pertinentes (estrechamente vinculados a las metas de comprensión). A grandes rasgos, la E.D.C. podría resumirse en tres ítems fundamentales: el alumno debe lograr *desempeños acordes a modelos ejemplares* (adecuados para cada nivel), debe haber *criterios de evaluación claros*, y la *responsabilidad* de alcanzar dichos desempeños es *compartida y permanente*. En la E.D.C. se recomienda el uso de la co-evaluación ya que “los alumnos desarrollan la comprensión del sentido de los criterios de evaluación al evaluar el trabajo de sus pares. También pueden aprender cómo mejorar su trabajo por la retroalimentación de sus pares antes de que se usen los criterios para evaluar los desempeños individuales del estudiante” (Wiske, 1999, p. 118).

El *proyecto final de síntesis* se propone como espacio propicio porque representa la evidencia de la comprensión. El mismo, puede ser ideado o sugerido por los alumnos (Perrone, 1999).

Dimensiones y niveles de la comprensión

El marco teórico *EpC* no quedaría completamente esbozado si no se nombran, al menos brevemente, algunos otros puntos cruciales como el tema de las *dimensiones* y los *niveles* de la comprensión.

La *comprensión* es observable (y evaluable) en cuatro dimensiones diferentes: *contenido, métodos, propósitos y formas de comunicación*.

“La dimensión del contenido evalúa el nivel hasta el cual los alumnos han trascendido las perspectivas intuitivas o no escolarizadas y el grado hasta el cual pueden moverse con flexibilidad entre ejemplos y generalizaciones en una red conceptual coherente y rica” (Boix Mansilla, Gardner, 1999) dentro de un dominio. En la dimensión *métodos*, en cambio, se evalúa la capacidad de los alumnos para “mantener un sano escepticismo de lo que conocen, [saber usar] métodos confiables [que ayuden a] construir y validar afirmaciones [para obtener resultados aceptables y valiosos con un] punto de vista estético”. (Boix Mansilla, Gardner, 1999). La dimensión *propósitos* se refiere a que el *conocimiento* es una herramienta para explicar, reinterpretar y operar en el mundo. El conocimiento emerge de una relación dialéctica entre las preocupaciones y necesidades humanas, emerge de preguntas esenciales acerca del mundo que se basan en la experiencia de todos los días (¿por qué la gente contrae cáncer, y cómo puede prevenirse?, ¿por qué Estados Unidos se convirtió en una nación líder?, ¿cómo alguien llegó a tocar tan bien su instrumento?). Inspirado por estas preguntas e intereses, el conocimiento evoluciona a través de un proceso de reflexión, transforma la vida cotidiana, creando o dando lugar a nuevos marcos o herramientas conceptuales que las personas usan para transformar su mundo (Boix Mansilla, Gardner, 1999). La dimensión *formas* comprende la especial atención que ponen los alumnos para que la comprensión sea exteriorizada, es decir, el proceso o tratamiento por el cual es comunicada a otros (Boix Mansilla, Gardner, 1999). Se evalúa el uso de sistemas de símbolos (gráficos, visuales, verbales, matemáticos, cinestésicos, corporales, tecnológicos, por ejemplo) para expresar lo que saben. Por ejemplo: ¿cómo hacen la

exposición de un tema? ¿cómo enriquecieron la presentación de un concierto? ¿cómo presentaron el ensayo? ¿de qué modo participaron en un debate?

Estas cuatro dimensiones pueden ser divididas, a su vez, en cuatro niveles de desarrollo, si se considera la presencia o la ausencia de *rasgos* dentro de ellas. En líneas generales, y siguiendo lo que plantean Verónica Boix Mansilla y Howard Gardner (1999), las características de cada *tipo* se resumen del siguiente modo. Se considera comprensión *ingenua* a aquella donde la construcción del conocimiento es un proceso no problemático. Consiste en captar información que está directamente disponible en el mundo, sin considerar ni reparar, en los propósitos ni los usos del conocimiento. Los estudiantes no muestran señales de dominio en lo que saben. Los desempeños de comprensión ingenua son poco reflexivos. Los alumnos en este nivel tienden a realizar descripciones imaginativas. Es probable que su discurso o narraciones sean incoherentes o egocéntricas. En cambio, en los desempeños de comprensión de *novatos* o *principiantes*, empiezan a destacar algunas ideas o conceptos disciplinarios estableciendo conexiones simples entre ellas, a menudo ensayadas. Muestran la construcción del conocimiento como procedimientos *mecánicos*. La convalidación depende de la autoridad externa (más que de criterios disciplinares racionalmente consensuados). Se imita el modelo más cercano (profesor, libro de texto). Los ensayos en este nivel siguen una estructura que contiene la automatización de procedimientos (por ej. *introducción, desarrollo y conclusión*) pero siguiendo todo paso a paso como si fuera esclavo (exceso de literalidad u obediencia). Por otra parte, los desempeños de comprensión de *aprendiz* están basados en conocimientos y modos de pensar disciplinarios propios de la especialidad. Demuestran un uso flexible de conceptos o ideas de la disciplina. Los desempeños iluminan la relación entre conocimiento

disciplinario y vida cotidiana, demuestran una expresión y comunicación flexible y adecuada. Se tiene la capacidad de ver la construcción del conocimiento como un *proceso problemático*. No obstante, *la complejidad*, pertenece al nivel siguiente. Los desempeños de comprensión *de maestría* son predominantemente integradores, creativos y críticos. Los desempeños de comprensión en nivel maestría son asertivos, personales, virtuosísticos y destacan el carácter propio de quien se expresa. La construcción del conocimiento se ve como una tarea compleja dentro de la comunidad de profesionales. El conocimiento es expresado y comunicado a otros de manera creativa. La comprensión metadisciplinaria es la capacidad de combinar disciplinas en realizaciones de comprensión interdisciplinarias.

Puede verse con claridad, la vastedad de esta temática y todos los derivados que pueden obtenerse de este enfoque. Por una parte, cabe agregar que (desde el punto de vista de la enseñanza artística), estos estadios pueden ser transitados y superados por los estudiantes (si estudian de manera continuada y a largo plazo) en un lapso de tiempo aproximado de *dos a cuatro* años. Por otra parte, esta manera de contemplar la *comprensión* que utilizaron los investigadores de la EpC¹³, sirve como un importante orientador para evaluar el trabajo de investigación (*proyectos de investigación*) de los alumnos y sus producciones. No menos importante, sería que los docentes puedan plantearse cuáles son las herramientas necesarias, o los recursos disponibles para hacer que los alumnos puedan ir pasando (o evolucionando) de un estadio al siguiente.

A modo ilustrativo, se presenta cómo se utilizan estos conceptos para evaluar la producción de los alumnos. Por ejemplo, para una materia concreta como Historia, y refiriéndose a un proyecto de investigación que apuntaba a *comprender la biografía*

¹³ Ver en Apéndice (nota 13) el cuadro que detalla las relaciones entre las cuatro *dimensiones* y los cuatro *niveles* de comprensión.

como historia, el docente, para la dimensión *conceptos* tuvo en cuenta dos factores: 1. los *detalles conceptuales* (¿generaban una red sólida de conocimientos?), y 2. la *vinculación* del personaje estudiado con conceptos disciplinarios o teorías. Por ende, aquellos alumnos que demostraron *detalles conceptuales + vinculación* de la figura con teorías, recibió el puntaje **M** (*maestría*). Quienes tuvieron menor claridad en *detalles conceptuales + vinculación* = **A** (*aprendiz*). Quienes tuvieron poca claridad en *detalles conceptuales* y menor vinculación = **P** (*principiante*). Quienes incurrieron en errores conceptuales o información desorganizada se lo clasificó como = **I** (*ingenuo*). Para la dimensión *métodos*, quien interpretó a través de un *multienfoque* (más de un punto de vista), pudo posicionarse y usar varios *métodos* para examinar un hecho o período histórico, y pudo ver lo *no común* (ir más allá de las conclusiones habituales, pudiendo interpretar la información faltante en las descripciones históricas) = **M**. Quienes discutieron el efecto del prejuicio de un único pensamiento, examinando varias fuentes para adoptar varias perspectivas, usaron más de un Método para examinar un hecho o período histórico, interpretaron los puntos de vistas, no sólo de figuras famosas, sino también de figuras comunes, y además consideraron que un acontecimiento histórico puede generar una variedad de interpretaciones y puntos de vista = **A**. En explicaciones “a medias” tenemos los otros dos niveles. Quien usó más de una fuente, pero no realizó explicaciones propias a través de los Métodos (los motivos por el cual se usó tales fuentes) = **P**. Quien usó sólo una fuente de información (sin ningún análisis metodológico) = **I**. Para la dimensión *propósitos*, se considera que si un alumno desarrolla una *posición personal* (va más allá) con respecto a lo aprendido en clase, es decir relaciona, fundamenta, conecta y saca conclusiones, considera los propósitos de la Historia y las preguntas de la materia desde la perspectiva personal, vincula los

contenidos del aula con lo personal = **M**. Por otra parte, si considera y relaciona los *propósitos y preguntas de Historia* desde una perspectiva personal, pero no conectaron esta experiencia con el ámbito escolar. (Por ejemplo, con respecto al *prejuicio*, si el trabajo le ayudaba a entender sus propias acciones o la de los demás, pero eran incapaces de llevar esa captación en ámbitos prácticos del aula y los compañeros). O bien, al revés, si un alumno ahora usaba su comprensión sobre diferentes perspectivas para interpretar los argumentos de sus amigos y de los miembros de la familia, pero no habló acerca de cómo dicha experiencia, a su vez, configuraba su comprensión de la Historia = **A**. Si sólo se consideran los Propósitos de la Historia, sin vinculación = **P**. Al no considerar los Propósitos de la Historia = **I**. Para la dimensión *formas de comunicación* la comprensión y exploración de múltiples géneros o fuentes (biografía, informe oral, informe de investigación), el uso deliberado de símbolos (elementos visuales) con una presentación *más allá de lo común*, creativa y tal vez un poco insólitas y el hecho de estar atentos al público corrigiendo sus escritos para que fueran lo más claro posibles para los lectores = **M**. Comprender los géneros, pero menos intencionalidad hacia su público = **A**. No seguir el género + presentaciones simples = **P**. La comprensión difusa de los géneros + presentación sin intencionalidad (clarificadora) en el uso de los sistemas de símbolos, o bien, bromear en la presentación del trabajo (un alumno acompañó su informe con dibujos borrosos y argumentó “los hice borrosos porque eran borrosos los acontecimientos en el libro que leí”) = **I**. Por ende, se puede decir que se aspiró a un *máximo* para cada dimensión, resumidos del siguiente modo:

C = detalles conceptuales + vinculación interna de dichos conceptos según diferentes teorías, escuelas (o Marcos Teóricos). **M** = enfoque múltiple (técnicas, estrategias, procedimientos) + conclusiones propias (incluso de lo no obvio). **P** = vinculación entre

los propósitos de la materia con uno mismo + aplicación de los propósitos de la escuela al grupo de pares (compenetrarse y comprometerse con lo investigado). **F** = informe (pulcro y completo que contenga todo lo anterior) + Gráfico/s (clarificador/es o creativo/s)¹⁴.

Antecedentes metodológicos para cursos de formación

Finalmente, es pertinente dejar sentado cómo Vito Perrone (1999) detalla la metodología implementada en los *cursos de formación* para quienes estaban interesados en aprender a trabajar con el marco conceptual EpC. La misma consistía en diseñar:

1. Un tópico (con breves notas acerca de por qué es generativo).
2. Dos metas de comprensión.
3. Tres actividades de enseñanza-aprendizaje, esencialmente ideas que los lleven a través de tres días de enseñanza, en que cada día tenga un desempeño de comprensión y un ejemplo de evaluación diagnóstica continua.
4. Ideas sobre un proyecto final de síntesis (parte de un plan de evaluación diagnóstica) que pondrá todo junto, es decir, que será una demostración de comprensión.

Agrega Paula Pogré¹⁵ (2012) más datos al respecto:

A partir de la [pregunta], ¿qué es lo que realmente quiero que mis estudiantes comprendan?, se plantea diseñar los hilos conductores, los tópicos generativos y las metas de comprensión. (...) Las preguntas restantes, ¿cómo sé que los alumnos comprenden? y ¿cómo saben ellos que comprenden?, remiten a los otros dos elementos del marco de EpC:

¹⁴ Ver en Apéndice (nota 14), un ejemplo de elaboración de *rúbrica* uniendo estos conceptos.

¹⁵ Ver en Apéndice (nota 15) otros detalles sobre esta notable pedagoga argentina y la labor con la EpC.

los desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica continua (pp. 49-50).

Plan de acción

Características principales

- ✓ A grandes rasgos, la puesta en práctica del *plan de intervención* abarca la fase de *diseño*, el *trabajo de instrucción*, la provisión de *materiales de estudio* y la *evaluación* por parte del *asesor pedagógico*.
- ✓ La participación en los trabajos individuales y grupales, estará a cargo de los *asistentes (docentes)*, quienes también se encargarán de plantear mejoras didácticas, apuntando al perfil del alumno y pensando al *ciclo básico u orientado* de forma tal de buscar una propuesta superadora, más realista, integral, colaborativa y motivadora del trayecto formativo.
- ✓ El *elemento unificador* será el marco conceptual EpC.
- ✓ Los recursos necesarios serán: un salón amplio con capacidad para 120 personas sentadas, un proyector de imágenes, una pantalla, micrófono, amplificación y el material didáctico (contenidos de instrucción y evaluaciones).
- ✓ La capacitación tendrá el formato de *curso* con talleres presenciales quincenales (los días sábado) con 3 hs. de duración, durante quince encuentros (siete meses).
- ✓ Como actividad previa se planea una reunión presencial, a principio de año, con el equipo directivo para presentar la propuesta (temática, cronograma de actividades y costos) y para anticipar y predefinir las responsabilidades de los actores intervinientes. En caso de recibir la aceptación para dicha capacitación, el equipo directivo asumirá la responsabilidad de gestionar un lugar adecuado para el dictado del *curso* (salón con capacidad para 120 personas sentadas, como

también con 8 a 10 espacios amplios, cómodos con buena iluminación, mesas y sillas para 12 personas para la instancia de trabajo grupal), ya que la escuela no dispone de un lugar para cubrir dichos requisitos.

- ✓ Se planteará, además, la posibilidad de conseguir un respaldo legal a través del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, u otro organismo oficial para que, una vez finalizada la *capacitación*, cada docente reciba su certificación con el *puntaje docente* correspondiente.
- ✓ Para lograr un mayor impacto en la comunidad educativa, se definirá también, junto al equipo directivo, la posibilidad de participación voluntaria de uno a dos alumnos/as del *ciclo orientado* en calidad de *representantes de curso*. Se calcula que esta estrategia puede tener algunas derivaciones positivas: a) promover la *circulación o difusión espontánea y potenciadora de las ideas* que plantea el marco conceptual entre el *grupo de capacitación* (asesor pedagógico y docentes) y los destinatarios finales (alumnos), y b) toma de consciencia de parte de los alumnos de los esfuerzos y la importancia que se le otorga al acto mismo de la enseñanza. No obstante, se atenderá minuciosamente y respetará los puntos de vista del equipo directivo al respecto, por considerar que son quienes mejor conocen la problemática y los pormenores en su comunidad educativa.
- ✓ Dentro de las actividades a cumplimentar, se distinguen 4 fases o instancias principales, con funciones y contenidos diferentes, aunque complementarias entre sí como figura a continuación. 1) *Marco Teórico*; 2) *Diseño - Entrenamiento*. 3) *Trabajo en Equipo*; 4) *Continuum*.

Diagrama de Gantt

Actividades	Plan de Fortalecimiento Pedagógico Institucional						
	1	2	3	4	5	6	7
	Mes	Mes	Mes	Mes	Mes	Mes	Mes
Etapa 1	Marco Teórico			Diseño. Entrenamiento		Trabajo en Equipo	
Encuentro 1	■						
Encuentro 2		■					
Encuentro 3			■				
Encuentro 4				■			
Encuentro 5					■		
Etapa 2	Marco Teórico			Diseño. Entrenamiento		Trabajo en Equipo	
Encuentro 1				■			
Encuentro 2					■		
Encuentro 3						■	
Encuentro 4							■
Etapa 3	Marco Teórico			Diseño. Entrenamiento		Trabajo en Equipo	
Encuentro 1						■	
Encuentro 2							■
Encuentro 3							■
Encuentro 4							■
Encuentro 5							■
Encuentro 6							■
CONTINUUM	■	■	■	■	■	■	■
	Reflexión sobre la acción						

Fuente: elaboración propia

Contenidos y actividades para desarrollar en cada encuentro.

Etapas 1. Se abordarán los temas relativos al marco teórico, a lo largo de 4 encuentros, más un quinto encuentro para la instancia evaluativa.

Encuentro 1			
Actividades	Metodología	Duración	Responsable
1er momento	Apertura. Presentación del plan de intervención	15´	Dir. Susana Giojalas
2º momento	Marco teórico EpC. Aspectos generales	20´	Asesor Pedagógico
3er momento	Tópicos de Comprensión	20´	Asesor Pedagógico
4º momento	Lectura introductoria (fragmento dado). Propuesta de tópicos. Ejemplo de diagrama. Relación con Tablas de Evaluación	40´	Docentes y Asesor
5º momento	Descanso. Refrigerio.	20´	Cooperadora
6º momento	Luvia de ideas y tópicos presentados por docentes	50´	Docentes y Asesor
7º momento	Cierre	10´	Asesor Pedagógico

Fuente: elaboración propia.

Encuentro 2			
Actividades	Metodología	Duración	Responsable
1er momento	Metas de Comprensión ¿qué son? – Lectura de un fragmento. De enunciados a actividades relacionadas ¿ <i>técnicas</i> o <i>desempeños</i> ? Debate. Análisis currículum específico. Ejercicios previos de <i>x</i> .	40´	Asesor – asistentes
2º momento	Hilos Conductores. Procedimiento Heurístico.	30´	Asesor pedagógico
3er momento	Descanso. Refrigerio.	20´	Cooperadora
4º momento	Revisión individual del material de cátedra. Buscar ejercicios previos, tareas, H.C. relacionados al perfil del alumno.	20´	Asistentes
5º momento	3 docentes exponen, sucesivamente, qué serían 2 Metas para algún tema de su materia y 3 H.C.	60´	Asistentes
6º momento	Cierre	10´	Asesor pedagógico

Fuente: elaboración propia.

Encuentro 3			
Actividades	Metodología	Duración	Responsable
1er momento	Desempeños de Comprensión. Definición. Ejemplo del trabajo con partituras musicales (en tanto análisis de texto): <i>preliminares</i> y de <i>investigación guiada</i> .	40´	Asesor pedagógico
2º momento	Intercambio con docentes	20´	Asistentes – Asesor

3er momento	Proyecto Final de síntesis. Lectura fragmento MEN (R. Jaramillo). Análisis curricular. ¿Cómo prepara su examen final un violinista? (consideración del corto y largo plazo: 2 y 6 años)	20´	Asesor pedagógico
4º momento	Descanso. Refrigerio	20´	Cooperadora
5º momento	3 asistentes exponen voluntariamente, y de manera sucesiva, los D.C. que trabajan durante 15´ c/u.	45´	Asistentes
6º momento	Debate: ¿es conveniente o necesario en todas las materias desarrollar obligatoriamente D.C., o pueden los aprendizajes servir de puente para otros espacios curriculares? ¿qué sucedería si todas las materias plantean desempeños al mismo tiempo?	25´	Asistentes – Asesor
7º momento	Cierre	10´	Asesor pedagógico

Fuente: elaboración propia.

Encuentro 4			
Actividades	Metodología	Duración	Responsable
1er momento	Lectura introductoria (Wiske). E.D.C. – Tablas – Ejemplo de Evaluación Formativa.	15´	Asistentes – asesor.
2º momento	Los 8 niveles del <i>violinismo</i> a nivel mundial.	15´	Asesor pedagógico
3er momento	Análisis de tablas de Evaluación en violín para Evaluación Formativa ¹⁶ y ejemplos de evaluación con retroalimentación. Eval. cuali-cuantitativa.	20´	Asesor pedagógico
4º momento	Procesofolios.	10´	Asesor pedagógico
5º momento	Las 4 dimensiones y los cuatro niveles. Contenidos, Métodos, Propósitos, Formas.	30´	Asesor pedagógico
6º momento	Descanso. Refrigerio	20´	Cooperadora
7º momento	Rúbricas de autoevaluación.	15´	Asesor pedagógico
8º momento	Co-evaluación.	15´	Asesor pedagógico
9º momento	Consejos para un buen diseño de <i>unidades didácticas</i> . Lectura. Análisis de un caso.	30´	Asesor pedagógico
10º momento	Cierre.	10´	Asesor pedagógico

Fuente: elaboración propia.

Encuentro 5			
Actividades	Metodología	Duración	Responsable
1er momento	Inicio. Indicaciones generales para el examen.	15´	Asesor pedagógico
2º momento	Evaluación del Marco Teórico. Prueba con 20 <i>múltiples choice</i> . (4 puntos por cada respuesta correcta en la escala del 1 al 100. Total 80 puntos)	50´	Asistentes. Asesor controla
3er momento	Descanso. Refrigerio	20´	Cooperadora

¹⁶ Ver Apéndice (nota 16) ejemplos de Tablas de Evaluación para evaluación formativa.

4° momento	Prueba a desarrollar. Ej.: 1. Enumere 3 características de un Tópico Generativo y un ejemplo. 2. Defina Comprensión según el Marco Teórico EpC. 3. Desarrollar un tema o integrar todos los temas: libre. (6.66 puntos para cada respuesta).	80´	Asistentes - Asesor controla, asiste, despeja dudas.
5° momento	Cierre	15´	Asesor pedagógico

Fuente: elaboración propia.

Etapa 2. El trabajo se enfocará en el diseño de unidades didácticas con el marco EpC, a lo largo de 4 encuentros. Se planea también una co-evaluación.

Encuentro 6			
Actividades	Metodología	Duración	Responsable
1er momento	Se presentan 5 casos de <i>diseño</i> de unidades didácticas (por sorteo). Se intercambian con un compañero quien leerá durante 10 minutos. Será seguida de la defensa y explicación por el docente que realizó la propuesta durante otros 10´. Co-evaluación: 2-3 compañeros mencionarán una fortaleza y una debilidad de la propuesta. El resto entrega su trabajo al <i>asesor pedagógico</i> y a compañeros (a su derecha e izquierda), para ser leído y recibir una co-evaluación.	150´ (puede haber descanso intermedio de 15´ después del 3er expositor)	Asistentes
2° momento	Cierre	15´	Asesor pedagógico

Fuente: elaboración propia.

Encuentro 7			
Actividades	Metodología	Duración	Responsable
1er momento	Ejemplo de diseño y trabajo con T.C., M.C. y D.C. (Uso del metrónomo para la Lectura Comprensiva. Otros ejemplos).	80´	Asesor pedagógico
2° momento	Descanso. Refrigerio	20´	Cooperadora
3er momento	Revisión grupal material por área. ¿qué consideran deben mejorar, incorporar en cada área?	60´	Asistentes
4° momento	Cierre	20´	Asesor pedagógico

Fuente: elaboración propia.

Encuentro 8			
Actividades	Metodología	Duración	Responsable
1er momento	Dimensiones y niveles de los alumnos	80´	Asesor pedagógico
2° momento	Descanso. Refrigerio	20´	Cooperadora
3er momento	Presentación de 3 áreas (por sorteo, 20´ c/ grupo)	60´	Asistentes

4° momento	Cierre	20´	Asesor pedagógico
------------	--------	-----	-------------------

Fuente: elaboración propia.

Encuentro 9			
Actividades	Metodología	Duración	Responsable
1er momento	3 grupos presentan clasificación de Niveles	60´	Asistentes
2° momento	Descanso. Refrigerio	20´	Cooperadora
3er momento	El <i>aprendizaje basado en proyectos</i> (ABP)	90´	Asesor pedagógico
4° momento	Cierre	10´	Asesor pedagógico

Fuente: elaboración propia.

Etapa 3. Apunta al trabajo en equipo para diseñar propuestas para el ciclo orientado, durante 5 encuentros y una última instancia para la autoevaluación y la evaluación de la capacitación.

Encuentro 10			
Actividades	Metodología	Duración	Responsable
1er momento	¿Qué se espera de un alumno cuando termine el ciclo de orientación? (ej. con un egresado de violín)	20´	Asesor pedagógico
2° momento	¿Cómo fue preparar el Festival Folclore Joven?	30´	Directora Giojalas
3er momento	Se forman 4 grupos de trabajo de 8 a 12 participantes por ciclo orientado (gestión y turismo), apuntando T.C., M.C., D.C. de cada espacio curricular, destacando lo que podría ser innovador. Destacan si cada materia intervendrá en sí misma o en relación longitudinal o transversal con otras. Confección de gráficos.	110´	Asistentes
4° momento	Cierre	5´	Asesor pedagógico

Fuente: elaboración propia.

Encuentro 11			
Actividades	Metodología	Duración	Responsable
1er momento	Inicio. Consigna. Elaborar 3 afiches con la <i>propuesta</i> de cada grupo.	10´	Asesor pedagógico
2° momento	Trabajo grupal (comienzo) con afiches.	60´	Asistentes – asesor supervisa los grupos.
3er momento	Descanso. Refrigerio	20´	Cooperadora
4° momento	Continúan lo comenzado en el encuentro N° 10 (3er momento).	80´	Asistentes

5º momento	Cierre	10´	Asesor pedagógico
------------	--------	-----	-------------------

Fuente: elaboración propia.

Encuentro 12			
Actividades	Metodología	Duración	Responsable
1er momento	Inicio. Consigna. Elaboración grupal de <i>tablas</i> para evaluar cada proyecto.	10´	Asesor pedagógico
2º momento	Trabajo grupal	70´	Asistentes
3er momento	Descanso. Refrigerio	20´	Cooperadora
4º momento	Finalización de afiches o Power Point (iniciados en el encuentro 11)	70´	Asistentes
5º momento	Se vota cuál ciclo <i>orientado</i> iniciará la exposición en primer lugar en el encuentro 13 y 14 ¹⁷ . Cierre.	10´	Todos

Fuente: elaboración propia.

Encuentro 13			
Actividades	Metodología	Duración	Responsable
1er momento	Inicio. Presentación de los grupos que exponen sus propuestas.	10´	Asesor pedagógico
2º momento	Exponen 2 grupos del ciclo orientación en <i>gestión</i> . (El resto de los compañeros puntúa sobre rúbrica para orientarse para la votación).	60´	Asistentes
3er momento	Descanso. Refrigerio	20´	Cooperadora
4º momento	Exponen los 2 grupos restantes. (Compañeros ídem 2º momento).	60´	Asistentes
5º momento	Votación del mejor proyecto (símil elección abanderado y escoltas). Cierre.	20´	Todos.

Fuente: elaboración propia.

Encuentro 14			
Actividades	Metodología	Duración	Responsable
1er momento	Inicio.	10´	Asesor pedagógico
2º momento	Exponen 2 grupos del ciclo orientación en <i>turismo</i> . (El resto de los compañeros puntúa sobre una rúbrica para orientarse para la votación).	60´	Asistentes
3er momento	Descanso. Refrigerio	20´	Cooperadora
4º momento	Exponen los 2 grupos restantes. (Compañeros ídem 2º momento).	60´	Asistentes
5º momento	Votación del mejor proyecto (símil elección abanderado y escoltas). Cierre.	20´	Todos.

Fuente: elaboración propia.

¹⁷ Deberá evaluarse junto al equipo directivo si los encuentros 13 y 14 serán en días consecutivos o en semanas consecutivas.

Encuentro 15			
Actividades	Metodología	Duración	Responsable
1er momento	Inicio	20´	Asesor pedagógico
2º momento	Autoevaluación – Rúbricas 15´. Reflexión sobre la participación personal 45´.	60´	Asistentes
3er momento	Descanso. Refrigerio	20´	Cooperadora
4º momento	Evaluación del plan de intervención – Rúbricas 15´. Reflexión sobre el plan de intervención 45´.	60´	Asistentes
5º momento	Cierre de la capacitación. Entrega de certificados.	20´	Todos.

Fuente: elaboración propia.

Continuum. Espacio con actividades, ideado para la *reflexión sobre la acción*, la *creación* y la *producción individual* y en *equipo* por parte de los docentes. Son actividades prácticas integradoras (A.P.I.) intercaladas entre los encuentros presenciales. Deben ser enviados por e-mail al *asesor pedagógico*. Se propone que dicha entrega sea el día sábado que media entre dos encuentros presenciales.

CONTINUUM		
E.D.C.	Consignas	Entrega
A.P.I. N° 1	Elaborar 8 T.C. de la materia que dicta con breve explicación o diagramas.	2ª semana
A.P.I. N° 2	Describir 4 M.C. relacionadas al perfil del alumno. Anexar posibles actividades. Elaborar 2 a 8 H.C. ¿Qué está haciendo bien, y qué podría mejorar o incorporar en este punto que se visualice en sus cuadernillos? ¿Qué podría incorporar para fortalecer su material didáctico? Breve explicación. (Piense en la posibilidad de introducir ejercicios, lecturas, procedimientos, procedimiento heurístico, etc.).	4ª semana
A.P.I. N° 3	Describir 1 a 2 D.C. que pone en práctica relacionados con la materia en sí, independientes del perfil del egresado, y 2 a 3 D.C. que apuntan directamente al perfil del egresado. (En total 4). ¿Cuántos D.C. utiliza en total? Indique si se relacionan más bien con la materia, con el perfil del egresado o con ambas al mismo tiempo (5 o más). Clasificarlos con 1 = más bien relacionado con la materia; 2 = más bien con el perfil del alumno; 3 = con ambas. ¿Qué podría incorporar para ayudar a sus alumnos en la faceta de <i>investigación guiada</i> ? Breve explicación.	6ª semana
A.P.I. N° 4	Confeccionar una Tabla de Evaluación del 1 al 10 (1 al 8, o lo que considere necesario), con 1 a 3 descriptores (combinables o independientes entre sí) que los alumnos deberían conocer, sobre algún aspecto específico de su materia. Breve descripción de cómo la utilizaría para que, de una nota, surja una retroalimentación que oriente el subsiguiente trabajo del alumno a obtener más mejorías en sus desempeños. Elabore un Procesofolio anual, o semestral para que usen los alumnos. Elabore una reflexión (breve ensayo) sobre las 4 dimensiones y los cuatro niveles que pueden alcanzar los	8ª semana

	alumnos en su materia. ¿Conocía esta manera de encarar la enseñanza? Responda libremente.	
A.P.I. N° 5	Elabore un Gráfico con los conceptos principales TC, MC, HC, DC, EDC de su materia. Diseñar una <i>unidad didáctica</i> con 1 Tópico, 2 Metas, 1 a 3 Actividades, Evaluación Continua (máximo para 4 clases) y un Proyecto Final de Síntesis (5a clase) en relación al perfil. (Entre 3 a 5 páginas).	10ª semana
A.P.I. N° 6	Diseño de 2 <i>unidades didácticas</i> más, en relación a su materia o al perfil del alumno. Variante: una de esas unidades podrá ser diseñada en colaboración con un colega de otro espacio curricular ¹⁸ .	12ª semana
A.P.I. N° 7	Presentar la misma Unidad Didáctica con agregados, correcciones, incorporación de nuevas ideas de la co-evaluación. Libre extensión. Presentar una reflexión (<i>metacognición</i>) sobre las dos versiones (inicial y final).	14ª semana
A.P.I. N° 8	Clasificación de niveles en su materia: <i>individual</i> y por área (<i>grupal</i>). Puede sugerir <i>diferencias</i> entre ambas miradas.	16ª semana
A.P.I. N° 9	Ver <i>conversatorio</i> : El Aprendizaje basado en Proyectos (ABP) en la enseñanza del violín ¹⁹ . Adaptar la propuesta de Perkins a su materia. (¿Es viable en todos los casos?) Breve explicación.	18ª semana
A.P.I. N° 10	Envían borrador del encuentro 10. (Propuesta del ciclo <i>orientado</i> apuntando T.C., M.C., D.C. de cada espacio curricular destacando lo que podría ser innovador).	20ª semana
A.P.I. N° 11	Envían la propuesta grupal <i>final</i> . Además, e individualmente cada docente elabora una propuesta de fortalezas y debilidades de la propuesta en la que participó.	22ª semana
A.P.I. N° 12	La directora junto a 1 o 2 representantes de cada grupo elaboran una rúbrica final común.	24ª semana
A.P.I. N° 13	a. Presentación por escrito de las diferencias conceptuales con respecto a la propuesta grupal. Basándose en las fortalezas y debilidades del proyecto ¿qué agregaría o quitaría; qué mantendría o cambiaría; cómo enriquecería la propuesta desde su punto de vista? Proyecto Personal de Síntesis . Máximo 3 páginas. b. Instancia de Recuperatorios o presentación de las evaluaciones quincenales para alcanzar la promoción vía e-mail.	26ª o 27ª semana (según se haya decidido con el equipo directivo las actividades 13 y 14).

Fuente: elaboración propia.

Distribución de responsabilidades.

Responsabilidades			
Director	Asesor pedagógico	Docentes	Cooperadora

¹⁸ Ver en Apéndice (nota 17), los fundamentos para esta práctica colaborativa y voluntaria.

¹⁹ Ver en Apéndice (nota 18), *link* y *contenidos* del conversatorio sobre el ABP.

<p>Coordinar acciones con el asesor pedagógico.</p> <p>Gestionar el espacio adecuado para dictar la capacitación, teniendo en cuenta la instancia grupal (120 personas juntas) y el trabajo grupal (10 espacios).</p> <p>Conocer los recursos materiales que son necesarios para cada encuentro.</p> <p>Exponer <i>experiencias</i> en el encuentro 10.</p> <p>Supervisar la capacitación, motivar a los docentes, comunicar imprevistos al asesor, y propiciar la búsqueda de soluciones.</p> <p>Proveer una lista con el nombre de los docentes, sus datos principales, e-mail, teléfono.</p> <p>Conocer la planificación de cada encuentro y officiar de <i>moderador</i>.</p> <p>Recoger las evidencias del trabajo individual y grupal.</p>	<p>Diseñar la capacitación.</p> <p>Presentar la propuesta al director de la institución.</p> <p>Dialogar los principales puntos importantes.</p> <p>Llevar a cabo la capacitación.</p> <p>Preparar los materiales en formato de texto, video.</p> <p>Configurar las evaluaciones (exámenes y las actividades prácticas integradoras).</p> <p>Evaluar las producciones de los docentes.</p> <p>Devolver a tiempo las actividades que presenta los docentes.</p> <p>Supervisar las instancias de trabajo grupal.</p> <p>Plantear claramente el diagrama y cronograma de los encuentros y los criterios de evaluación al inicio de la capacitación.</p>	<p>Asistir a cada instancia de la capacitación.</p> <p>Interiorizarse del cronograma de actividades y la temática.</p> <p>Participar activamente de la propuesta realizando preguntas, aportes y producciones.</p> <p>Respetar los tiempos pautados para cada encuentro.</p> <p>Realizar las evaluaciones planificadas y presentar las actividades prácticas integradoras a tiempo.</p> <p>Trabajar en equipo junto a sus colegas.</p> <p>Mantener contacto con el director y el asesor por dudas.</p> <p>Conocer las instancias de recuperatorio y las condiciones para aprobar la capacitación.</p>	<p>Preparar el refrigerio para cada encuentro.</p> <p>Chequear el funcionamiento de los elementos eléctricos y electrónicos (micrófono, amplificadores, computadora, proyector de imágenes, gestionar una pizarra y proveer fibrones.).</p> <p>Informar desperfectos y buscar soluciones alternativas.</p> <p>Adquirir los elementos necesarios y suficientes para el trabajo grupal (afiches, fibrones, reglas).</p> <p>Proponer el uso ordenado y realizar la limpieza del lugar de trabajo antes y después de cada encuentro.</p>
--	--	---	--

Fuente: elaboración propia.

Evaluación

De los docentes que asisten a la capacitación

La evaluación tiene tres pilares principales: la evaluación de contenidos (misma instancia para todos igual), la producción personal (a través de la presentación de las elaboraciones individuales relativas al *continuum*) y la asistencia y trabajo en equipo.

TABLA DE EVALUACIÓN			
PILAR	VALOR TOTAL	PUNTUACIÓN	PORCENTAJE
CONTENIDO Evaluación en el encuentro N° 5.	4 Se aprueba con 4, 3 o 2 puntos. Choice = 80% Desarrollar = 20%	4	90-100%
		3	75-89%
		2	60-74%
		1	1-59% (realiza recuperatorio)
REFLEXIÓN EN ACCIÓN Presentación de las Actividades Prácticas Integradoras	4 Se aprueba con 4, 3 o 2 puntos de acuerdo a la cantidad de <i>producciones entregas</i> en tiempo y forma ²⁰ .	4 (11 o 12 trabajos)	90-100%
		3 (9 a 10 trabajos)	75-89%
		2 (7 u 8 trabajos)	60-74%
		1 (6 o menos trabajos)	1-59% (realiza recuperatorio)
ASISTENCIA Y TRABAJO EN EQUIPO	2 Se aprueba con 1 o 2. Puede quedar <i>libre</i> si no cumple con el 66% de la asistencia, aunque apruebe las demás instancias.	2 (faltó 3 o menos veces)	80-100% (faltó 3 o menos veces)
		1 (faltó 5 o 4 veces)	66-79% (faltó 5 o 4 veces)
		0	0-65% (faltó 6 o más veces. No recuperable)

Fuente: elaboración propia.

De la capacitación en sí misma

La evaluación de la capacitación en sí misma se realizará a través de la recopilación de documentos elaborados por los participantes en el encuentro N° 15 principalmente (autoevaluación y evaluación del plan de intervención) y su lectura minuciosa. También se tendrá en cuenta la permanencia de los docentes, las muestras de interés y la participación de los mismos en las diferentes instancias. El juicio de todos

²⁰ Si bien se trata de actividades integradoras que promueven la producción y la reflexión personalizada para obtener el seguimiento personalizado de cada docente, el *asesor pedagógico* podrá solicitar la *revisión* con una nueva presentación (*recuperatorio*), en caso de que los contenidos no sean acordes con los requerimientos del marco conceptual. La presentación no es sinónimo de aprobación automática.

los actores, incluyendo el de la Sra. Directora de la institución serán valorados ampliamente para sacar conclusiones y planificar mejoras para futuras intervenciones.

Presupuesto

CATEGORÍA	POR UNIDAD (o encuentro)	CANTIDAD TOTAL	RESPONSABLES	TOTAL
Honorarios del asesor pedagógico (equivalente al sueldo docente del Minist. de la Prov. de Cba.)	\$ 2030 (por <i>hora reloj</i> trabajada)	45 (instrucción: 3 hs. x encuentro)	SUBSIDIO BECA INSTITUCIÓN PÚBLICA, PRIVADA, EMPRESAS, SPONSOR, ASISTENTES	\$ 91.350
		90 (corrección: Promedio de 6 hs. cada 15 días)		\$ 182.700
Viáticos del asesor pedagógico Combustible (ida y vuelta + peajes) desde Villa María a Saldán.	\$ 5740	16	SUBSIDIO BECA INSTITUCIÓN o EMPRESA PÚBLICA, PRIVADA, SPONSOR, ASISTENTES	\$ 91.840
Materiales para trabajo grupal			COOPERADORA	
Afiches	\$ 120	24	(SUBSIDIO, BECA, SPONSOR, EMPRESAS, DONACIÓN, ASISTENTES)	\$ 2.880
Marcadores	\$ 170	24		\$ 4.080
Cinta adhesiva	\$ 300	8		\$ 2.400
Papel para Certificados A4	\$ 45	120 (aprox.)		\$ 5.400
Refrigerio Para 120 personas La porción equivale a 1 café o té o mate cocido (en saquito), en un vaso descartable de 180cc. con agitador de azúcar, sin o con leche en polvo (para 1/4 del total de porciones), azúcar, 1/2 factura y	Cálculo aprox. para 2 encuentros y medio. Café 1 caja x 100 = \$ 2.250 Té 1 caja x 100 = \$ 410 Mate C. 1 caja x 100 = \$ 650 Leche en polvo x 5 cajas = \$ 4.000 Azúcar =	x 6 \$ 13.500 \$ 2.460 \$ 3.900 \$ 24.000	COOPERADORA (SUBSIDIO, BECA, SPONSOR, EMPRESAS, ASISTENTES)	\$ 13.500 \$ 2.460 \$ 3.900 \$ 24.000

2 bizcochos por persona. Se prevé también el suministro de agua a temperatura ambiente.	x 13 kg \$ 2.730	\$ 16.380		\$ 16.300
	Fact. x 150 = \$ 9.000	\$ 54.000		\$ 54.000
	Bizc. x 600 = \$ 5.700	\$ 34.200		\$ 34.200
	Vasos desc. x 180c.c. x 300 = \$ 1.990	\$ 11.940		\$ 11.940
	Agitador de café x 120 = \$ 100	\$ 600		\$ 600
Bibliografía de Consulta			SUBSIDIO, BECA, SPONSOR, EMPRESAS, INSTITUCIÓN PÚBLICA o PRIVADA	
Libros de EpC de Martha Stone Wiske	\$ 13.800	5		\$ 69.000
y de Tina Blythe	\$ 9.520	5		\$ 47.600
TOTAL				\$ 658.150

Fuente: elaboración propia.

Si no se contara con financiación externa a la institución para la realización del presente *plan de intervención*, una vía posible de llevarlo a cabo podría ser, gestionar colaboraciones en calidad de becas, subsidios para cubrir la totalidad de los gastos. O bien, la posibilidad de repartir los gastos, cubriendo una parte de los costos con el aporte de los *asistentes*, junto a las colaboraciones externas recibidas (modalidad mixta). El promedio de costo mensual (considerando este *total*) es de \$ 94.021. Si el plan de intervención fuese solventado exclusivamente con el aporte de los docentes, y calculando una base presencial mínima de 100 personas, se obtiene el valor de \$ 940.21 por mes y por persona, ascendiendo a \$ 6.581, 50 para la totalidad de la capacitación (7 meses).

No se han incluido en este presupuesto los costos del material didáctico (apuntes, libros en formato digital o tesis sobre la temática), ya que estarán disponible

desde el comienzo de la capacitación en archivos pdf, y la impresión de los mismos, sin ser obligatoria, correrá a cargo de cada docente.

Recursos

Humanos:

- Equipo directivo del I.P.E.M. N° 197.
- Integrantes de la cooperadora del I.P.E.M. N° 197.
- Asesor pedagógico.
- Otros: entidad financiadora del proyecto, sponsors, colaboradores, etc.

Materiales / técnicos:

- Salón con capacidad para 120 personas sentadas, buena iluminación, proyector de imágenes, pantalla, micrófono, amplificador, pizarrón, fibrones, 24 afiches.
- 8 salas para trabajo grupal con capacidad hasta 12 personas equipadas con sillas y mesas.
- Computadoras personales y conexión a internet para enviar documentos.

De contenido

- Material formativo / evaluativo.
 - Bibliografía de consulta en formato pdf: 1) *La enseñanza para la comprensión*, de Tina Blythe. 2) *Pequeños aprendices, Grandes comprensiones*, libro 1, de Rosario Jaramillo, 3) *Enseñanza para la Comprensión. Un marco para el desarrollo profesional docente*, tesis doctoral de Paula Pogré. Estos tres títulos serán compartidos con los docentes desde el inicio mismo de la

capacitación. El primer libro, se usará principalmente, para extraer conceptos que se incluirán en la instancia evaluativa con múltiples choice en el encuentro N° 5. Los demás, servirán como material de ampliación y consulta opcional por parte de los asistentes.

- Libro (*no disponible en pdf*) que se aconseja conseguir en formato papel antes o durante la capacitación: *La enseñanza para la comprensión*, de Martha Stone Wiske.
- Otros:
 - El presente trabajo (esta misma tesina) puede servir como lectura introductoria a la temática.
 - Apuntes, cuadros, tablas preparados *ad hoc* por el asesor pedagógico (en formato pdf) para cubrir aquellos temas que no se encuentren dentro del material al que acceden los docentes. Por ejemplo: resúmenes de algunos capítulos del libro de Martha Stone Wiske con temáticas importante como las 4 dimensiones y los 4 niveles de la comprensión.
 - Diseño de archivos PPT (presentación en *Power Point*) de los temas desarrollados para cada encuentro presencial.
 - Certificados de asistencia y aprobación de la *capacitación*.
- Diseño de evaluaciones (preguntas de examen) tanto para la evaluación del Marco Teórico, como para las A.P.I. (actividades prácticas integradoras) del *continuum*, en formato pdf.

Resultados esperados

Al intentar responder a la pregunta “¿qué realidades o productos tangibles debería generar la propuesta de intervención para alcanzar sus objetivos?” (UES21, 2019b) cabe mencionar la:

- *producción individual* de un conjunto de trabajos escritos con reflexiones relacionadas al marco teórico EpC. Toda manifestación o indicio de *cambio conceptual* en las producciones de los docentes asistentes (en forma oral o escrita), será tomada como exitosa con respecto a los objetivos específicos número 1 y 2.
- *producción conjunta* con adición de mejoras: longitudinales (lograr conexión temporal *antes-después* para cada materia); transversales (enriquecimiento y fortalecimiento conceptual *dentro* de cada materia); en red (trabajo *integrado* longitudinal y horizontal con otras materias) con respecto al enfoque que los docentes vienen desarrollando con el perfil de los alumnos. Estos indicadores serán otra manifestación de que la propuesta ha funcionado correctamente con respecto al objetivo específico número 3.
- *motivación, participación y permanencia* de los docentes durante los encuentros, como así también la calidad de las respuestas ofrecidas en las instancias de las *Actividades Prácticas Integradoras*. El intercambio de ideas y consultas con el asesor pedagógico, las manifestaciones de interés por implementar proyectos nuevos a nivel personal y en conjunto serán otros indicadores positivos de que el trabajo fue correctamente diseñado e implementado. Van a favor del objetivo específico número 4.

Claramente se busca *cumplir* con todas las actividades y objetivos planificados. Paralelamente, se espera *movilizar* a toda la comunidad docente del I.P.E.M. N° 193 para que la misma pueda *reafirmar* la importancia de sus intervenciones y desempeños dentro del florido campo de la educación, sin perder de vista que la meta final es *beneficiar* a todos y a cada uno de los alumnos y egresados de la institución. Se pretende *empoderar* a los docentes con nuevas herramientas y brindarles una manera de pensar y sensibilizarse que, además de ser evolutiva y abarcativa, es altamente saludable para el ejercicio de la profesión. “El marco ofrece, a partir de la introducción de la idea de desempeño de comprensión, la posibilidad de dar respuesta a una de las preguntas más frecuentes de los docentes: ‘cómo enseñar’” (Pogré, 2012, p. 237). También esta autora indica las tres formas por las cuales el marco termina beneficiando a quienes se apropian de él:

1. funciona como *guía* o *andamiaje*, porque se incorpora como herramienta en la dimensión metodológico-instrumental para el diseño.
2. favorece y enriquece la *fundamentación* del trabajo a realizar, gracias al conjunto de conceptos articulados que sirven para repensar la enseñanza, y,
3. tiene la posibilidad de *innovar más allá de los contextos donde actúe*, porque los docentes se replantean permanentemente qué hacen, cómo piensan, y hacen cosas diferentes, crean y recrean sus concepciones, sus prácticas, al marco y sus herramientas. (Pogré, 2012).

Según su experiencia, los docentes moldeados por el marco, terminan redefiniendo al *conocimiento* (en general) y a su *disciplina* (en particular) obteniendo lo siguiente:

1. un *fortalecimiento* de la identidad profesional, ya que, si bien siguen viendo la disciplina como un *recorte*, este recorte es jerarquizado, ensalzado, resaltado. “Hay un primer avance (...) de reorganización, de significación” (Pogré, 2014, p. 33).
2. la *conectividad* con otras áreas del campo de la educación, ya que se descubren nuevas dimensiones. Hay elementos para unir. Otros que se ramifican. Se establecen relaciones que antes aparecían como restringidas, tanto dentro de la propia disciplina como con otras.
3. existe algo para *construir*. Hay un encuentro con las propias posibilidades de desarrollo, que es multidimensional. Incluye el ámbito personal y el disciplinar. El ámbito disciplinar, finalmente se hace permeable a los avances personales. “La disciplina aumenta en fertilidad y multidimensionalidad” (Pogré, 2014, p. 33).

Resulta interesante seguir de cerca el pensamiento de esta autora en relación a estos tres *destinos*, tres formas de *florecimiento mental*, que surgen como consecuencia de trabajar con el marco EpC. Esta autora concluye su tesis doctoral diciendo: “es probable que estos tres modos de redefinir las disciplinas sean niveles de complejidad creciente” (Pogré, 2012 p. 234). No obstante, dos años después expresa: “tres niveles que no necesariamente tengo claro que sean niveles jerárquicamente superiores, lo que sí es claro es que son tres modos diferentes de relacionar la propia disciplina con la enseñanza a partir del trabajo con el marco Enseñanza para Comprensión” (Pogré, 2014, p. 34).

A pesar del genuino entusiasmo, de parte del autor de este trabajo, por lograr alcanzar todos estos *beneficios* aquí planteados (a raíz de la posibilidad de concretar un

plan de fortalecimiento pedagógico-institucional relacionado con la EpC en el I.P.E.M. N° 193), se hace notar que será conveniente proceder con cierta medida, con sana cautela, si se considera la extensión del *tiempo de capacitación planificada* (7 meses). Si bien con este diseño se logra cubrir la gran mayoría de los *temas* relacionados a la EpC, basándonos una vez más en la experiencia de quienes ya lo han implementado con frecuencia, cabe citar lo siguiente:

La experiencia que hemos desarrollado trabajando con el marco de EpC en diferentes países nos muestra que se requiere un proceso sostenido para que los docentes involucrados puedan diferenciar qué significa *enseñar para la comprensión*. Entender la lógica de trabajar con este marco implica un proceso conformado por sucesivas aproximaciones. Los cambios genuinos en la enseñanza se ven en un proceso que demanda aproximadamente tres años. (Pogré, 2012, p. 18).

Por ende, esta propuesta formativa de siete meses busca ser un puntapié inicial, del cual se espera, a posteriori, sea enriquecida con otras propuestas formativas afines, complementarias y de profundización. Se busca presentar con máximo respeto esta mirada trascendente sobre la enseñanza, correr el velo, mostrar su potencial, sabiendo que, como cuando vemos la punta de un iceberg, lo más sustancioso y profundo quedará aún por descubrir, y sobre todo, por experimentar. De la confianza, la valentía, la paciencia, la lucidez y el trabajo consecuente de los docentes, dependerá el hecho de poder sentir y hacer vibrar los aires renovadores que esta propuesta encierra. Apropiarse del marco implica, por un lado, saborear el *éxtasis* de nuevos y mejores logros, pero al mismo tiempo supone asumir la *responsabilidad*, el *desafío* y el *compromiso* a largo plazo de entrar en comunión con una *visión artística* del arte de enseñar.

Conclusiones

Luego de analizar en su conjunto la presente *propuesta formativa*, no queda lugar a dudas que el trabajo más arduo no tendrá que ver, precisamente, con la interacción generada en cada uno de los encuentros presenciales (sin disminuir en absoluto la importancia de los mismos), sino, con el intenso *intercambio* que se generará entre las *producciones* de los docentes asistentes y el asesor pedagógico, en el espacio denominado *continuum*. Esta instancia parece ser la que demandará el mayor tiempo y dedicación, tanto al capacitador responsable como a los docentes interesados, siendo a su vez, la que promueva y estimule el trabajo *comprometido y responsable* de todos los actores intervinientes. A continuación, se detallan las *fortalezas y debilidades* de la propuesta.

Fortalezas	Debilidades
<p>Congruencia entre la identificación del problema; los objetivos del plan de intervención; las herramientas y/o beneficios que aporta el marco EpC, como así también la simpleza de recursos materiales que demandaría.</p>	<p>El tiempo de <i>formación</i> (7 meses) no alcanza para lograr cambios definitivos en el manejo del marco conceptual, según lo expresa la pedagoga Paula Pogré.</p>
<p>Amplia experiencia, por parte del asesor pedagógico, en la formación de egresados con perfil <i>profesional</i> (educación artística orientada a la enseñanza del violín durante más de dos décadas). Esto le ayudó a apropiarse, comprender e interpretar el <i>marco conceptual</i> EpC con cierta espontaneidad, a la vez que con gran entusiasmo.</p>	<p>La falta de formación específica en la temática por parte del asesor pedagógico. Durante el diseño del presente plan de intervención, y gracias al consejo de las <i>docentes supervisoras</i> de abordar lecturas actualizadas sobre la temática, fue cuando este autor supo de la existencia de profesionales ya formados en Argentina. Sería propicio, pues, que el <i>capacitador</i> contara con el entrenamiento correspondiente, de la mano de los <i>pioneros</i>.</p>
<p>Amplia recopilación de estrategias o elementos concretos que propone el marco</p>	<p>Falta de experiencia docente en el ámbito de la educación inicial, primaria</p>

<p>conceptual en un <i>todo orgánico</i> (por parte del asesor pedagógico) que pueden servir para ilustrar con ejemplos claros a la hora de dictar la capacitación: ejemplos de T.C.; tablas de evaluación y auto-evaluación; procedimientos heurísticos en base a los H.C.; Procesofolios.</p>	<p>o secundaria. Desconocimiento de la <i>respuesta</i> de los asistentes ante la propuesta de trabajo con EpC en cursos con un elevado número de alumnos (30 o más personas, por ejemplo), como así también de las problemáticas comunes que afectan a la enseñanza inicial, primaria y secundaria.</p>
<p>Experiencia en temáticas afines como por ejemplo el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) por parte del asesor pedagógico, con la posibilidad de instruir, no sólo por la vía expositiva habitual durante la capacitación presencial, sino de realizar <i>sportes con material grabado</i>.</p>	<p>La distancia espacial entre la ciudad de residencia del asesor pedagógico y la institución es aproximadamente de 3 horas viajando en auto. Los costos relativos al traslado (tiempo, cansancio y dinero) encarecen la propuesta.</p>
<p>Planificación pormenorizada de cada encuentro y las diferentes instancias de evaluación.</p> <p>El asesor pedagógico cuenta con una mínima experiencia docente previa en la enseñanza del marco conceptual, pero adaptada a la enseñanza del violín. En el año 2019 desarrolló un <i>curso de capacitación anual</i> ofrecido a tres egresados de violín.</p>	<p>La cantidad de docentes a los cuales estará dirigida la propuesta es demasiado grande para un solo asesor en el siguiente sentido. La corrección de las producciones de los docentes (trabajos y evaluaciones) se vislumbra ardua y extensa. Por eso se incluyó un apartado que contemple un mínimo de horas destinados a la corrección de los mismos lo cual encarece, aún más, los costos totales.</p>
<p>Disponibilidad de libros y tesis propios de la temática en formato pdf para compartir con los docentes, ya desde el inicio de la capacitación.</p>	<p>Faltante de un título imprescindible en librerías, sobre esta temática (tanto en formato papel como digital) si los docentes así lo desearan. Excepto algunos pocos ejemplares publicados por <i>mercado libre</i>, el libro de Martha Stone Wiske se encuentra agotado.</p>
<p>Sin haber sido una búsqueda inicial consciente, quedó reflejada una especie de paralelismo teórico-práctico entre los elementos y la dinámica que propone el marco conceptual EpC y el diseño del plan de intervención mismo. Esta propuesta va transitando fluidamente desde las grandes ideas o T.C. (Marco Teórico), y a</p>	<p>Alta demanda de recursos económicos para cubrir el plan de intervención.</p>

través de las M.C. y D.C. (Diseño. Entrenamiento), hasta cumplimentar la E.D.C. (Continuum). Tanto el *asesor pedagógico* como los *asistentes* estarán imbuidos, fluyendo o pensando, en cierto modo y en forma permanente, a través de las diversas dimensiones de la *comprensión: contenidos, métodos, propósitos y formas*.

Fuente: elaboración propia.

A modo de despedida.

Uno de los problemas más comunes al cual se enfrentan casi todos los docentes en cualquiera de los diversos ámbitos de la enseñanza, particularmente en aquellos más *tradicionales* – inicial, primaria, secundaria, terciaria o universitaria – es que (a diferencia de lo que ocurre en algunas ramas especializadas y más desatendidas como ser, la enseñanza de los instrumentos musicales, por otra parte, netamente individualizada y altamente efectiva), casi no disponen de *modelos* claros a seguir. Un docente avezado de piano, por ejemplo (o de cualquier otro instrumento musical), sabe discriminar perfectamente, quién es un virtuoso en su área, y también conoce bien de cerca lo que significan los términos *excelente* o *mal maestro*. Las evidencias se recogen mayoritariamente, y fácilmente, a través de los resultados alcanzados con los alumnos. Otras, en cambio, a través de las prácticas y técnicas desarrolladas durante la enseñanza, que lograron trascender y se han estandarizado. Existe claridad, casi indiscutible, sobre quiénes son los máximos *referentes* a seguir, y por qué. No ocurre de igual manera con la enseñanza *tradicional*. Si bien existen muchas figuras de renombre, personalidades descollantes, *cuasi heroicas*, que resuenan en los libros de texto una y otra vez como ser: *el gran Sarmiento; el genial John Dewey; la maravillosa María Montessori; el increíble Rudolf Steiner*, y tantas otras personalidades excepcionales y trascendentes para el mundo de la pedagogía, *poco* o, mejor dicho, *casi nada* conocemos de la

verdadera maestría a la hora de enseñar, de la visión genial y dinámica que florecía en sus aulas. Sus nombres y sus escritos trascendieron, sus formas se desvanecieron...

Y así han transcurrido muchas décadas, siglos e incluso milenios en esta profesión apasionante, que aparenta ser imposible de aprehender en su última esencia. Es válido experimentar una cierta nostalgia o resignación, ya que... pareciera ser que, finalmente, la docencia es un constructo evolutivo permanente, pero que nace y muere con cada persona, una y otra vez... No es nada más que un saber que vuelve a resurgir con cada uno y con cada cual, para esfumarse en la alegría y en la intimidad de las horas compartidas, en los momentos más felices, sin lograr definirse nunca, con claridad meridiana *¿Qué es ser un buen maestro?* En este campo, y como siempre habrá sucedido seguramente, algunos cosecharán más éxitos que otros, y muchos seguirán quedando con una enorme incertidumbre, descontento y desorientación en medio del camino. *¿Cuál es el modelo a seguir? ¿Cuáles son los referentes? ¿Cómo enseñaban los más geniales docentes? Y tú, amable lector, ¿cómo fuiste aprendiendo a enseñar? ¿Fueron en vano entonces, todos los esfuerzos de los más encumbrados referentes: Dewey, Piaget, Bruner, Ausbel, Vigotsky?*

Comprender la comprensión humana posiblemente haya sido, y siga siendo, uno de los temas más intrigantes, apasionantes y escurridizos al cual se ha enfrentado históricamente el ser humano. Enseñar a pensar, el gran desafío. Comprender la comprensión propia, un primer camino. Descifrar y comprender la *no comprensión* ajena, la otra cara de la misma moneda: esa actividad detectivesca a la cual se enfrentan todos los docentes y alumnos, día a día, en sus aulas. Entonces, la respuesta a la anterior pregunta, aunque pareciera ser “sí”, o “*es muy probable*”, claramente se torna “*no, en absoluto*”. Si bien la docencia, y sus docentes no gozan de *modelos* claros o ideales a

seguir en su profesión, el marco conceptual *EpC* propone un modelo de enseñanza *para armar*, un modelo *evolutivo*, un modelo de maestro a *desarrollar*; a *descubrir*. Propone frescamente (aunque no de modo ingenuo ni vacío) un modelo de ideal a *alcanzar*, una especie de *elige* (seriamente) *tu propia aventura de enseñar*. Es un intento exitoso, tal vez el primero en tener un éxito real, tangible, demostrable. Bucea en las profundidades de lo artístico, y sirve gentilmente, a la profesión docente. Ese *alcance artístico* se configura porque engloba la teoría, la técnica, la comprensión, la estética, los descubrimientos, la motivación, la seriedad, los logros y el empoderamiento del docente y del alumno, con respecto al conocimiento, y al aprovechamiento conjunto del tiempo de clases, el cual se prolonga mucho más allá de las aulas. Permite experimentar la alegría de vivir, la alegría de ser docente, el goce de aprender. Es realización plena. De ahora en más, sí se podría afirmar que existe un *modelo de docencia* para que cada docente moldee, perfeccione y enriquezca su propio estilo. Ha tardado años en configurarse, ha tardado mucho en nacer... Y así como puede ayudar a infinidad de docentes, ella también espera, deseosa, que cada maestro la siga configurando, enriqueciendo, sirviéndose de ella, y a la vez, dignificándola. El *compromiso docente* posiblemente tenga que ver, entre muchas otras cosas, con una cuestión de actitud:

¡No esperes más, para entregarte

completamente, de corazón, a lo que hagas!

Una fuerza insospechable encontrarás dentro tuyo

Estudia y Trabaja. Comparte y Enseña todo lo bueno que conoces,

ya que, de este modo, jamás te estancarás, y podrás

seguir creciendo, aprendiendo, disfrutando,

pacificando y humanizando.

Referencias

- BLYTHE, T. (2018). *La Enseñanza para la Comprensión – Guía para el docente*. Traducción de Gabriela Ventureira. Buenos Aires: PAIDOS SAICF.
- BOIX MANSILLA, V. – GARDNER, H. (1999). ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión? En M.S. Wiske (comp.), *La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- FLESCCH, C. (1920). *L'arte del violino*, Volume 1. Italia: Editorial Curci-Milano.
- FLESCCH, C. (1923): *L'arte del violino*, Volume 2. Italia: Editorial Curci-Milano.
- HAMMERNESS, K. – JARAMILLO, R. – UNGER, C. – GRAY WILSON, D. (1999). (¿Qué comprenden los alumnos en las aulas donde se practica la EpC? En M.S. Wiske (comp.), *La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- LAROUSSE (1998). *Gran Diccionario de la Lengua Española*. España: Larousse Editorial S.A.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1997). *Pequeños Aprendizices Grandes Comprensiones*. Libro 1. Dirección general por Rosario Jaramillo. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- PERKINS, D. (1992). *La Escuela Inteligente. Del Adiestramiento de la memoria a la Educación de la Mente*. Traducción de Gabriela Ventureira. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- PERKINS, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M.S. Wiske (comp.), *La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

- PERRONE, V. (1999). ¿Cómo podemos preparar nuevos docentes? En M.S. Wiske (comp.), *La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- PERRONE, V. (1999). ¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión? En M.S. Wiske (comp.), *La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- POGRÉ, P.A. (2012) Enseñanza para la Comprensión. Un marco para el desarrollo profesional docente. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid. Recuperada de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11681/57811_pogre_paula.pdf
- POGRÉ, P.A. (2014). ¿Por qué pensamos que el marco de Enseñanza para la Comprensión es potente para repensar la formación en las instituciones de nivel superior? Conferencia de cierre – SIEpCES II. En M. M. Civarolo, P. A. Pogré, Giordano M. F. (comp.). *Enseñar para comprender II: Experiencias y Propuestas para la Educación Superior*. Villa María: Eduvim.
- POZO, J. I.– COLL, C.– VALLS, E. – SARABIA, B (2012). Los contenidos de la reforma. Buenos Aires: Santillana.
- POZO, J. I. – PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. – DOMÍNGUEZ CASTILLO, J. – GÓMEZ CRESPO, M. A. – POSTIGO ANGÓN, Y., (1997). *La Solución de Problemas*. Buenos Aires. Santillana S.A.
- STONE WISKE, M. et. al, (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Traducción de Cristina Piña. Buenos Aires: Paidós SAICF.

Universidad Siglo 21 (2019a). Módulo 0, Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC):

Una Construcción institucional Colectiva. Recuperado en abril 2021 de:

<https://siglo21.instructure.com/courses/11655/pages/plan-de-intervencion-modulo-0>

Universidad Siglo 21 (2019b). Módulo 0. Plan de Intervención IPEM N° 193 “José M.

Paz”. Lección 1-16. Recuperado de:

<https://siglo21.instructure.com/courses/16993/pages/plan-de-intervencion-modulo-0#org1>

VALVASORI, F. (noviembre, 2019). La Enseñanza para la Comprensión como marco

teórico suficiente para encuadrar la pedagogía de los instrumentos musicales.

Aporte teórico sobre el trabajo y la formación docente: una cuestión de identidad profesional. Ponencia presentada en el *V Seminario de la Red Estrado*, Argentina.

VALVASORI, F. (2014). *Iniciación a la Música a través del Violín – una guía posible para profesores principiantes*. Buenos Aires: Dunken.

WISKE, HETLAND, BUCHOVECKY (1999). ¿Cómo se puede extender en las escuelas la Enseñanza para la Comprensión? En M.S. Wiske (comp.), *La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

APÉNDICES

Nota 1: La *comprensión* es, sin lugar a dudas, un término polisémico que ha inquietado a los investigadores. Es definida de diversas formas y su estudio puede ser abordado desde diversas perspectivas. Al plantearla como *capacidad de desempeño flexible frente a situaciones nuevas* en el marco conceptual EpC, nos ubicamos inmediatamente dentro del paradigma constructivista del conocimiento. En el libro *la solución de problemas* de Juan Ignacio Pozo (1997) pueden encontrarse, además, otras acepciones del término. Existen diversas perspectivas para aprehender las ricas y variadas implicancias de este intrigante término.

1. La *comprensión de una tarea* puede ser, junto con la *planificación*, la *ejecución* y el *análisis de resultados*, uno de los cuatro pasos para resolver un problema.
2. Por otro lado, *comprender*, dentro de la solución de problemas, puede ser sinónimo de *aceptar*, *entender* o *descubrir* la presencia de *una incógnita*. *Percibir la falta de unidad*, detectar la inestabilidad o la inconsistencia de algo o una situación para, acto seguido, actuar de algún modo.

Comprender un problema no sólo significa entender las palabras, el lenguaje o los símbolos en los que está planteado sino también asumir la situación [problemática] y adquirir una disposición de búsqueda de esa solución. Generalmente, para que nos planteemos una situación como un problema debemos tomar conciencia de que estamos ante una situación nueva, o de que se ha producido un cambio respecto a alguna situación anterior, o bien de que nos enfrentamos ante una tarea para lo cual sólo tenemos una explicación insuficiente. (Pozo, 1997, p. 25-27).

Por lo dicho, vemos que el término *comprensión* se ubica aquí, antes que la solución misma, es una toma de consciencia sobre algo y un *motor actitudinal* que puede llevar a una solución.

3. En otro sentido, la *comprensión* puede ser enfocada como *análisis diferencial*. Ver a la *comprensión* como algo diferente al hecho de alcanzar el *éxito* en la resolución de un problema. *Comprender* sería, además de alcanzar el *éxito* frente a un problema, *captar el significado del mismo, en tanto proceso* y no solo como un producto. La *comprensión* como *metaconocimiento*, como tránsito del pensamiento cotidiano al científico. Si uno logra darle un “significado teórico [al problema, podrá] generalizarlo como un principio aplicable a nuevas situaciones. Esta comprensión implica una reflexión sobre los resultados” (Pozo, 1997, p. 96). Este autor ubica a los problemas escolares entre medio de los cotidianos y los científicos. En los primeros se busca el éxito y en los últimos “el máximo de comprensión sobre el problema estudiado” (Pozo, 1997, p. 127). Y se explaya. “La función de los problemas escolares (...) debe ser promover la reflexión y la toma de consciencia sobre los propios conocimientos. Suele denominarse *metaconocimiento* a esa reflexión sobre el propio conocimiento” (Pozo, 1997, p. 127). Además de alcanzar el *éxito* se busca saber el *por qué*. La explicación es la *comprensión*.
4. Como *proceso evolutivo natural*, aunque también como *estrategia didáctica*, la *comprensión* sería la capacidad de superar la mera *captación* de un conocimiento o de una información dada. Como *consejo didáctico*, el saber preguntar (por parte del docente) no debería apuntar solamente a retener datos, conceptos o ideas organizadas, sino lograr que tanto preguntas como actividad

en conjunto “exija la reestructuración y reconstrucción de ese conocimiento” (Pozo, 1997, p. 172). La *comprensión* sería *captación + reestructuración* (espontánea o inducida).

5. Como *realidad cultivada* o como *proceso cultivable*, la *comprensión* sería la resultante del entrenamiento por la alta frecuencia o exposición a incógnitas dentro de un campo. *Comprensión* como *resultante* o *consecuencia*. Se refiere a la adquisición habilidades, al florecimiento o madurez de las mismas gracias a empeños sostenidos o “entrenamientos en determinados procedimientos o estrategias [de orden práctico, o bien con el] entrenamiento en técnicas de organización conceptual de la información” (Pozo, 1997, pág. 199).
6. También puede verse la *comprensión* como correlato *externo* del saber que se posee. Como acción visible, manifestación o *evidencia*. No sólo *comprender* como *representación abstracta*, no sólo poder *enunciar* aquello que se comprende, sino *saber hacer* (contenido procedimental).

Podemos ver entonces que la *comprensión* se encuentra manifestada de múltiples maneras:

CAPTA	EXPLICA	HACE	AVANZA	SUPERA LÍMITES
(Percibe, Sucede)	(Entiende, Se puede transmitir)	(Manifiesta Se ve)	(Se entrena Evoluciona)	(Crea, Flexibilidad por amplitud, Descubre)

A los fines de dimensionar claramente, y de diferenciar también, la trascendencia que adquiere el término *comprensión* (y por ende, también el acto de *comprender*) dentro del marco conceptual *EpC*, o en la *solución de problemas*, se sugiere comparar los *alcances* que se le atribuyen a este término, con otras clasificaciones u otros indicadores como los que aparecen descritos en la taxonomía de Bloom. Este último autor (y sin desmerecer en lo más mínimo su interesante propuesta) coloca el término *comprender*

en segundo lugar de importancia en el continuum que va desde *recordar* hasta *crear*. Y la considera un *proceso cognitivo de orden inferior* junto a las acciones de *recordar* y *aplicar*, ubicándola por debajo de las capacidades de *analizar*, *evaluar* y *crear*, a las cuales considera *procesos cognitivos de orden superior*. Se obtienen entonces, dos posicionamientos o dos miradas claramente contrastantes en cuanto a *las implicancias* para este mismo término.

Nota 2: Al investigar sobre la *génesis* y las *derivaciones* del marco conceptual Enseñanza para la Comprensión, podría afirmarse casi sin lugar a dudas que se ha tratado de uno de los proyectos colaborativos más ambiciosos e importantes destinados a mejorar la Educación. Su gran desafío fue apuntar a un tema sobremanera inquietante: entender (y a la vez proponer) “una pedagogía de la comprensión” (Wiske, 1999, p. 26). Para ello, los tres directores del proyecto, David Perkins, Howard Gardner y Vito Perrone trabajaron aunando a veinticinco docentes de siete escuelas de Estados Unidos, junto a un grupo de veintitrés investigadores de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard entre 1988 y 1995. Además, hubo tres colaboradores que ofrecían apoyo administrativo para el desarrollo conceptual del proyecto y una responsable de gestión. No obstante, el contexto general, alrededor de estos valiosos esfuerzos por mejorar la educación, eran muy contrastantes.

A pesar de [existir en EEUU] un creciente consenso en relación con los fines deseados de la educación, los medios para lograr esta agenda no están bien definidos. (...) A pocos docentes se les ha dado la oportunidad de reflexionar sobre las ideas esenciales y las modalidades de indagación en las materias que enseñan. (...) Las políticas generales y las pautas amplias no son lo suficientemente específicas como para ayudar a los

docentes a diseñar currículos, planificar actividades educativas y evaluar el trabajo de los alumnos. (Wiske, 1999, pp. 23-24).

Es necesario nombrar los fines para los cuales se estructuró la investigación, y también, lo que no pretende cubrir este marco conceptual.

Ayudar a los docentes a analizar, diseñar, poner en práctica y evaluar prácticas centradas en el desarrollo de la comprensión de los alumnos. No prescribe respuestas a las preguntas sino, más bien, ofrece una guía clara, coherente y específica para ayudar a los educadores a desarrollar sus propias respuestas. (Wiske, 1999, p. 25).

Hacia 1994, Vito Perrone fue uno de los primeros en intentar estandarizar las ideas de la EpC y lo hizo introduciendo una *unidad* dentro del curso Enseñanza y Currículo en los programas de Formación de Docentes de Harvard “en la creencia de que sería especialmente útil para quienes se están preparando para enseñar, tener experiencia teórica y práctica del marco conceptual como parte de su formación anterior a la práctica” (Perrone, 1999). Pero, según él mismo, presentado de esta forma este marco conceptual parecía un enfoque más de la enseñanza por lo que al poco tiempo estos contenidos ocuparon el curso total de la materia Enseñanza y Currículo (Perrone, 1999).

Otras maneras de extender la EpC en las escuelas de EEUU fueron aquellas que implicaron un punto de partida alternativo, iniciativas particulares aisladas como aquellas otras que necesitaban de estrategias de apoyo cuando se la consideró “una parte dentro de un proyecto complejo, de todo el distrito y de varios años” (Wiske, Hetland, Buchovecky, 1999). También se dictaron cursos de cinco semanas como *minicursos*

destinado a docentes ya formados. La rectora de una de las escuelas citada en Wiske (1999) y que recibió estos cursos de cinco semanas observó: “Nuestras discusiones en reuniones de personal son en un nivel diferente. El trabajo con la EpC ha ayudado a los docentes a aprender uno del otro acerca de cómo enseñar y qué son capaces de hacer los alumnos” (p. 410). Otros casos de implementación fueron los que realizaron Tina Blythe y Mike DeAngelo en tres escuelas Norfolk de Virginia “como parte de un esfuerzo de reforma escolar abarcador y de todo el sistema Comunidades ATLAS (Authentic Teaching, Learning and Assessment [for All Students])” (Wiske, 1999, p. 412) donde trabajaban con “unos quince a veinticinco docentes de cada escuela [que] se ofrecieron voluntariamente para explorar el marco de la EpC” (Wiske, 1999, p. 414) en escuelas primarias y secundarias.

Nota 3. Existen al menos dos libros fundamentales como fuentes primarias en esta temática y en idioma español. “Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente” de Tina Blythe, y “Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica” de Martha Stone Wiske. En ellos se reúne copiosa información de un valor pedagógico trascendente. El primero desarrolla de manera clara y amena lo que el segundo hace de forma exhaustiva y profunda, este marco teórico. Allí, el lector podrá reconocer no sólo *todo lo que hace como docente*, sino *todo lo que hace bien*, pero también *todo aquello que podría refinar* en su profesión si su meta fuera convertirse en un gran maestro de la enseñanza. También cabe mencionar el libro “Pequeños aprendices, Grandes comprensiones” del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, dirigido por Rosario Jaramillo, el cual reúne información complementaria y enriquecedora junto a una colorida presentación y diseño original. Finalmente se dirá que es altamente instructiva, para abordar esta temática, la tesis doctoral de Paula Pogré,

pionera de la EpC en Argentina y miembro fundador de *L@titud* y *L@titud nodo sur*. Allí se recogen atrapantes relatos y experiencias de 12 docentes formados con la EpC y cómo el mismo fue cambiando su visión sobre la enseñanza en dicho país.

Nota 4. Blythe (2018) advierte que hay M.C. que no ponen el énfasis en la comprensión. Entre ellas figuran todas las actividades que tengan que ver con *memorizar* datos, ya que ello no significa necesariamente saber cómo ni cuándo utilizarlos. Tampoco la *buena conducta*, ni *que los alumnos disfruten* o *se diviertan* en la escuela garantizan la adquisición de la comprensión. Las M.C. pueden redactarse correctamente enunciándolas del siguiente modo: “El alumno *comprenderá* que ...” (y luego los conceptos, procesos o habilidades al cual apunta el docente). O también, como preguntas abiertas: “¿Cuáles son las diferencias y similitudes entre dos o más géneros literarios?”.

Nota 5. Un docente capaz de asumir y enfrentarse a tamaña empresa ha elegido *el camino del artesano*. Sabemos que un artesano trabaja con su elemento: la arcilla, la madera, la piedra, el metal. Todos elementos nobles, aunque inertes. En el terreno de la Educación los maestros verdaderos son aquellos que emprenden su profesión con máximo respeto, con consciencia a largo plazo, con delicadeza y efectividad en la transmisión de sus saberes a través de detalles cuidadosamente seleccionados, usando el esmero, una paciencia inagotable y una pasión infinita, el buen humor y una saludable conexión emocional y cognitiva para plantear los contenidos y desarrollar con espíritu óptimo sus clases. Aquellos docentes que proceden así, artísticamente, terminan convirtiéndose en *artesanos de la materia viva*. El trabajo con las M.C. y los H.C.

posibilitan un nivel de compromiso equiparable al que sucede en la enseñanza de los instrumentos musicales (adquisición *técnica* y *consciencia actitudinal* a largo plazo).

Nota 6. El alumno deberá aprender a diferenciar cuándo utiliza su tiempo de estudio de manera que se esfuerza para avanzar, de cuando solamente está repitiendo conceptos o ejercicios sin ningún objetivo concreto. *Estudiar* es sinónimo de avanzar o de perfeccionar una habilidad. En cambio, *memorizar literalmente* será sinónimo de permanencia en un nivel o de estancamiento en los progresos. Para superar esta problemática es aconsejable contemplar la posibilidad de combinar problemas estructurados y no estructurados. Al respecto, la enseñanza artística ofrece algunas soluciones para el desarrollo de habilidades. Una estrategia docente en esta especialidad consiste en clasificar las dificultades de los diferentes tipos de problemas, ubicando en un nivel levemente más alto la resolución de problemas estructurados (técnicos) a la vez que se trabaja con problemas no estructurados (pero en un nivel inferior al técnico). Es frecuente dividir la destreza alcanzada por los instrumentistas en niveles (6, 8 o más divisiones). De este modo será fácil ubicar a cada alumno, incluso a cada profesional. Por su parte, esta ubicación dentro de un continuum es una estrategia para la enseñanza que tiene su correlato en la EpC cuando en ella se plantea clasificar las habilidades o la comprensión de los alumnos en 4 dimensiones: ingenuo – principiante – aprendiz y experto.

Nota 7: Procedimiento heurístico ideado al reflexionar sobre los Hilos Conductores para la enseñanza del Violín extraído de Valvasori (2019). El mismo, permite diferenciar el verdadero *estudio* del simple hecho de *tocar* solamente y ayuda a los alumnos a reflexionar y encauzar su práctica.

1. Laboratorio – Parcelamiento: se refiere a la capacidad de identificar rápida y claramente las partes difíciles y **trabajarlas primero de manera aislada**. Al principio serán las que identifica el profesor: Lectura comprensiva, ejercicios iniciales de golpe de arco, escalas, sección y distribución del arco. Luego el alumno deberá buscarlas y descubrirlas por sí mismo.

2. Tenacidad sostenida y Progresividad en los contenidos complejos o difíciles. Práctica con *figuras rítmicas, lectura comprensiva, golpes de arco, desmangues, extensiones, dobles cuerdas*, etc. Otras acciones: usar **Metrónomo** para disminuir la fluctuación del pulso, para mejorar el ritmo y la velocidad al estudiar escalas y obras.

3. Sensación de esfuerzo, búsqueda de la victoria y cansancio (superación de al menos una marca puntual por día – anotarla: ¿mejoré en velocidad, fluidez, afinación?). Conocer y tener en mente los **Principios del entrenamiento físico:** 1. Sobrecarga–umbral, 2. Especificidad y 3. Reversibilidad. El primero enseña que habrá que saber cuál es el *umbral* o *promedio diario* de tiempo destinado en minutos para alguna acción determinada, y superarlo (*sobrecarga*) para obtener un beneficio. El principio de la *Especificidad* enseña que todo gesto practicado de manera repetitiva va ganando en coordinación, pero que dicha práctica no servirá para otras acciones. Es conocido el ejemplo del corredor de maratón que se entrena en resistencia, versus el corredor de 100 metros llanos que se entrena en explosividad y velocidad. Ambas metas no son intercambiables. Lo mismo sucede en el violín. El

entrenamiento y el desarrollo de la agilidad en mano izquierda tocando ligado y practicando con metrónomo, no servirá para el afianzamiento de las dobles cuerdas, ni mucho menos para obtener bonitos y variados golpes de arco o viceversa. Por ende, habrá que destinar un tiempo a mejorar cada habilidad. Cuando se piensa de este modo (y no practicando sólo una canción o ejercicio por semana) comienza a notarse los avances. El último principio es sencillo: todo avance ganado con la práctica, retrocede si se deja de ejercitar.

4. **Abundancia.** Realizar una práctica integral, variada (no solo un factor o ejercitación por día): Lectura de algo nuevo; afianzamiento; velocidad; escalas y arpegios; dobles cuerdas; desmangues en ejercicios y obras; ejercicios de posición fija; golpes de arco. En la *abundancia* surgen **Interrelaciones benéficas** para el progreso. Por ej. para aprender vibrato hace falta antes haber activado el bíceps con desmangues, haber logrado corregir la pisada de los dedos en cierta cantidad de obras y una cierta ejercitación en cuanto a la independencia y simultaneidad de los dedos, lograr disociar la acción de los brazos, el fortalecimiento de ciertos músculos de la mano con la práctica de cromatismos y buena postura al ejecutar dobles cuerdas. La abundancia de detalles bien realizados comenzará a producir resultados sólidos y duraderos.

5. **Uso del lápiz sobre la partitura** (para remarcar notas, dedos, diferenciar pasajes similares (que generan confusión), anotar cifras metronómicas, ligaduras, usar colores, etc.) y **Memorización.**

6. **Ensamblaje y Resultado Profesional.** (El alumno deberá comprender que una ejecución profesional se construye por la sumatoria de los logros individuales en cada pasaje). El alumno se acerca cada día al nivel del maestro o de un profesional.

7. **Demostración** de logros obtenidos durante la semana o el mes de trabajo. Buscar “sorprender” al maestro en la/s clase/s siguiente/s y sobre todo “sorprenderse” a sí mismo. Se crea entonces un círculo *virtuoso*: Para disfrutar y hacer disfrutar tiene que sonar bien, y para que suene bien hay que estudiar correctamente y de manera abundante. Debe incentivarse la **exhibición informal y formal de los avances**: frente a los padres, en audiciones, conciertos, y el uso de las tablas de evaluación usadas en los exámenes, etc.

8. **Sed de más estudio y mayores logros.** Es el último y máspreciado estadio ya que en él se logra la **independencia** y el **entusiasmo** genuino por estudiar y ejecutar bellamente la música. Aquella primera idea por la cual alguien eligió iniciarse en la música (el gusto o el placer) se reconquistan luego de un largo camino. Pero la recompensa es grande porque se ha mejorado y enriquecido la persona. Ya no hay un temor a la autoridad, al profesor u otros profesores, al público, a los exámenes: asumir el **compromiso con uno mismo** supera toda instancia ya que es en definitiva el verdadero aprendizaje. El alumno ya no estudia para sí mismo, sino para compartir su esfuerzo y pasión para regocijo de muchas personas.

Nota 8: Cabe aquí abrir un paréntesis, una diferencia importante que muchos marcos constructivistas siempre saltean. Es justo mencionar que existen al menos, dos caminos. Se podrían tomar las M.C. (en tanto *enunciados* o *preguntas abiertas*) para desarrollar *actividades* que sean, al mismo tiempo, el D.C. O bien, que la *actividad* o *ejercitación* derivada de la M.C. sea una instancia técnica *previa* al desempeño final. En la enseñanza de la música, este último recurso se utiliza innumerables veces. El valor de una ejercitación previa (*técnica*) sirve muchas veces para *construir* ese *saber previo* que muchas veces puede no existir debido a lo desconocido de la nueva actividad. En la primera forma de proceder, se va directo a la producción *creativa* (como puede suceder al utilizar la modalidad del Aprendizaje Basado en Proyectos), y en la otra, se pasa en cambio, por una fase intermedia, *técnica*. Ambas presentan ventajas y también corren con un riesgo: o bien no se adquiere una *técnica* clara por lo cual el desempeño no se luce completamente, o bien se cae en el extremo opuesto de no desarrollar nunca una mirada creativa, propia, en los aprendizajes. La diferencia entre elegir entre una y otra manera dependerá mayoritariamente de las preferencias, la amplitud y la destreza (o limitaciones) del maestro junto a los objetivos planteados y las características particulares de la materia, más que el grado de madurez del alumno y los tiempos disponibles.

Nota 9: Se hace notar que se interpreta el término *partitura*, no en el sentido de *elemento estático* o *inerte*, sino en base a todo el *trabajo dinámico de exploración conjunta* y también *individualizada* que se realiza sobre la misma, para reestablecer un sentido, para encontrar su coherencia interna, para suponer y descubrir *propósitos* (ajenos o propios respectivamente), y para planear *formas de comunicarlos*.

Nota 10: Wilson, Unger y Hetland (MEN, 1997) nombran este punto como *Proyecto Personal de Síntesis* y explican.

Decimos *personal* porque la mayoría de los estudiantes tendrán que responder solos por la demostración de su comprensión. Los estudiantes podrán trabajar de manera cooperativa, pero cada uno debe demostrar comprensiones personales del tópico generativo y de las metas de comprensión. Realmente queremos saber qué entiende o no *cada* estudiante. Decimos *proyectos* porque pensamos que deben **ser** proyectos. No exámenes, ni tampoco simples tareas. El trabajo final debe ser algo genuino, algo que los alumnos podrían hacer en su vida cotidiana fuera del aula de clase. Debe ser un proyecto que requiera suficiente reflexión y trabajo para mostrar clara y convincentemente la profundidad de su comprensión. Y, finalmente, decimos *síntesis* porque el proyecto final debe exigir que los estudiantes **aprehendan** e **integren** los conocimientos, métodos, propósitos y formas de la disciplina que han explorado en la unidad. Queremos verlos uniendo lo que han llegado a entender, queremos ver su síntesis de un campo de conocimientos y habilidades. (P. 77).

Nota 11: El concepto de E.D.C. se capta con facilidad si se lo vincula con la tarea de aprender deportes o artes dice Wiske (1999).

En contextos deportivos y artísticos los estudiantes son testigos de desempeños modelo tanto por parte de expertos como de otros estudiantes. Pueden analizar y criticar estos desempeños ejemplares según criterios tendientes a comprender qué entraña un desempeño bien

hecho. Los estudiantes emulan estos modelos desarrollando sus propios desempeños y recibiendo críticas constructivas sobre ellos. El aprendizaje avanza por medio de la valoración del desempeño propio y de los otros en relación con criterios claros. De esta manera, la evaluación diagnóstica refuerza a la vez que evalúa el aprendizaje.

En última instancia, si la enseñanza es efectiva, la valoración del propio desempeño se vuelve casi automática; uno está constantemente comparando su desempeño actual con el anterior y con aquel al que quiere llegar. (P. 115).

Nota 12: Durante la elaboración del presente plan de intervención, se retomó uno de los H.C. elaborados para la enseñanza del violín, *estudiar vs. tocar*, y se ideó a partir del mismo, un *procesofolio* que podría titularse: *saber estudiar*. Este nombre tiene su referente en un gran maestro de violín, Humberto Carfi, quien siempre solía escribir el edicto, *saber estudiar*, en los cuadernos de sus alumnos al finalizar cada lección. Y una vez indagado qué implica el hecho de *saber estudiar*, se propone usar la siguiente tabla ya que servirá como evidencia de un estudio reflexivo y autoinspección continua. El estudiante deberá anotar, al concluir su sesión de estudio diario, qué áreas o variables alcanzó a cubrir. O lo que sería aún más recomendable, *elegir* previamente qué hará durante su momento de práctica, para que ésta se torne altamente productiva. Además, puede solicitársele al alumno que acompañe el *tildado* de las variables, con una breve reflexión (párrafo u oración) que indique lo más significativo de ese momento de estudio: algo muy especial que desea atesorar de dicho dicha práctica; algo que quisiera no olvidar, en tanto avance; algo que quisiera que siga vigente en la sesión de estudio del día siguiente; algo que le provocó alegría descubrir, etc.

VARIABLE ABORDADA - DÍA:	PROCESOFOLIO - "SABER ESTUDIAR"																														
	Alumno:										Mes:										Año:										
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
1. Laboratorio – Parcelamiento.																															
2. Progresividad y Tenacidad en contenidos complejos. (Técnica)																															
3. Sensación de esfuerzo, mejoría y cansancio.																															
4. Práctica integral y variada.																															
5. Uso de lápiz. Memorización.																															
6. Ensamblaje y resultado profesional.																															
7. Lecturas o audición reflexiva de versiones. Muestras propias.																															
8. Sed de mayores logros. Planificar el estudio del día siguiente.																															
9- Demostración de logros.																															

Fuente: elaboración propia.

Nota 13: Cuadro titulado: "La dimensión del conocimiento: sus rasgos y niveles de comprensión", por Verónica Boix Mansilla y Howard Gardner (1999).

DIMENSIÓN - RASGOS	INGENUO	PRINCIPIANTE	APRENDIZ	MAESTRÍA
CONTENIDOS A. Creencias intuitivas. ¿En qué medida demuestran los desempeños de los alumnos que las teorías y conceptos garantizados del dominio han transformado sus creencias intuitivas?	Faltan conceptos disciplinarios, prevalecen las creencias intuitivas, folclóricas o míticas.	Ecléctico. Los alumnos mezclan creencias intuitivas con fragmentos de conocimiento disciplinario, pero siguen dominando las visiones intuitivas.	Prevalecen las teorías y los conceptos disciplinarios. Pueden aparecer algunas creencias intuitivas. El conocimiento disciplinario sigue considerándose no vinculado con el sentido común.	Prevalecen los conceptos disciplinarios. Los alumnos reconocen la importancia del conocimiento disciplinario para refinar las creencias del sentido común y la importancia del sentido común para inspirar, desarrollar y criticar el conocimiento disciplinario.
B. Redes Conceptuales. ¿En qué medida son capaces los alumnos de razonar dentro de redes conceptuales ricamente organizadas, moviéndose con flexibilidad entre detalles y visiones generales, ejemplos y generalizaciones?	Fragmentos o partes del conocimiento parecen aburridos, borrosos o no diferenciados. Los ejemplos y generalizaciones están desconectados. Incluso cuando se los insta, los alumnos ven los problemas desde el punto de vista de ejemplos específicos o de generalizaciones amplias.	Los alumnos afirman conexiones simples, frágiles o ensayadas entre conceptos o ideas. Los alumnos se extienden en ejemplos, pero no son capaces de vincularlos con generalizaciones o marcos del dominio. Cuando se los insta, los alumnos pueden pasar de ejemplos específicos a generalizaciones más amplias en formas	Los alumnos demuestran una fértil red de ideas o puntos de vista dentro de un dominio. Aunque pueden aparecer algunas brechas o contradicciones, se mueven espontáneamente entre ejemplos específicos y generalizaciones de la disciplina. Los alumnos todavía no demuestran la capacidad de razonar creativamente dentro	Los alumnos muestran redes altamente organizadas de ideas o puntos de vista dentro de un dominio. Los alumnos demuestran movimientos fluidos entre una rica variedad de ejemplos específicos y generalizaciones disciplinarias amplias. Los ejemplos y generalizaciones son usados reflexivamente para apoyarse unos a otros. Los alumnos

		ensayadas.	de estos marcos disciplinarios.	crean nuevas asociaciones, ejemplos, interpretaciones o respuestas que son coherentes con marcos e ideas disciplinarias.
MÉTODOS				
<p>A. Sano escepticismo. ¿En qué medida despliegan los alumnos un sano escepticismo hacia sus propias creencias y hacia fuentes de conocimiento tales como libros de texto, opiniones de gente y mensajes de los medios?</p>	<p><i>Conocimiento y mundo no se distinguen.</i></p> <p>Es incuestionable porque [<i>el conocimiento</i>] es el mundo. Los alumnos ven el mundo como inmediatamente captable, por lo tanto ningún método específico es necesario para probar las afirmaciones.</p>	<p><i>El conocimiento es información sobre el mundo.</i></p> <p>El escepticismo no es muy evidente. Los alumnos ven la necesidad de respaldar sus afirmaciones, sin embargo, es cuestión de demostrar que están acertados, no de averiguar si sus creencias son correctas.</p>	<p><i>El conocimiento es humanamente construido.</i></p> <p>Con apoyo, los alumnos pueden dudar y ser autocríticos o escépticos acerca de lo que piensan, saben, oyen, leen y toman por contenido disciplinario. En la mayoría de los casos las críticas son escasas o ensayadas. Los alumnos centran su escepticismo en simples métodos o procedimientos. Pueden aparecer contradicciones o malas concepciones.</p> <p>A veces el escepticismo de los alumnos se vuelve nihilista, poniendo así en cuestión cualquier creencia o conocimiento disciplinario.</p>	<p><i>El conocimiento es humanamente construido, racionalmente discutible, y guiado por un marco provisorio.</i></p> <p>Los alumnos dudan y son autocríticos o escépticos acerca de lo que piensan, saben, oyen, leen y toman por contenido disciplinario.</p> <p>Sus críticas por lo general se refieren a la base sobre la cual se construye el conocimiento disciplinario, es decir, perciben y usan múltiples métodos y procedimientos en un dominio e implícitamente reconocen las limitaciones de los métodos solos.</p> <p>Cuando se les presentan nuevas pruebas, teorías o interpretaciones, los alumnos pueden centrar el escepticismo en la naturaleza provisorio del conocimiento disciplinario los objetivos que impulsan la construcción del conocimiento o los usos del conocimiento.</p>
<p>B. Construir conocimientos en el dominio. ¿En qué medida los alumnos usan estrategias, métodos, técnicas y procedimientos similares a los usados por profesionales en el dominio para construir conoci-</p>	<p>Ningún método de construcción del conocimiento es evidente más allá del ensayo y el error.</p>	<p>Los alumnos empiezan a comprender que los métodos son útiles para construir conocimiento, pero aplican mecánicamente los procedimientos.</p>	<p>Los alumnos ven el valor de los métodos para construir conocimiento confiable. "El conocimiento es construido humanamente por medio de métodos". Los alumnos tienden a usar un solo y simple método o procedimiento</p>	<p>Los alumnos usan una variedad de métodos efectivamente o usan métodos simples en forma sofisticada. Algunos alumnos perciben que los métodos emergen a través de una discusión pública y racional.</p>

<p>miento confiable?</p> <p>C. Convalidar el conocimiento en el dominio. ¿En qué medida dependen la verdad, lo bueno y lo bello de afirmaciones autorizadas o más bien de criterios públicamente aceptados, como usar métodos sistémicos ofrecer argumentos racionales, tejer explicaciones coherentes y negociar los sentidos por medio de un diálogo cuidadoso?</p>	<p>Ningún criterio de convalidación es evidente. Las cosas se ven como verdaderas por propia evidencia, aceptables moralmente o agradables estéticamente “porque sí”.</p> <p>Los criterios de convalidación están ausentes o siguen siendo mágicos o míticos.</p>	<p>Los alumnos empiezan a ver la importancia de convalidar el conocimiento, los valores morales o los juicios estéticos. Sin embargo, la validez está basada en la autoridad externa como el libro de texto, expertos o docentes o a quienes se los ve como fuentes de información correcta.</p> <p>La convalidación o justificación tiende a centrarse en la experiencia inmediata o en afirmaciones autorizadas no vinculadas con reglas o tradiciones del dominio.</p>	<p>para construir conocimiento en el dominio.</p> <p>Los alumnos ven la importancia de convalidar el conocimiento, los valores morales o los juicios estéticos. Perciben métodos aislados y procedimientos de convalidación.</p> <p>Cuando se los enfrenta con métodos alternativos valorados en el dominio, fácilmente caen en un relativismo total: “todas las afirmaciones están hechas humanamente y por lo tanto son igualmente justificables”.</p> <p>Algunos usan normas y procedimientos de convalidación en el dominio pero mecánicamente, sin percibir su relación con marcos más amplios o tradiciones del dominio.</p> <p>Los procedimientos de convalidación se ven como ciertos e incuestionables.</p>	<p>Los alumnos convalidan el conocimiento, los valores morales y los juicios estéticos refiriéndose a múltiples métodos o procedimientos y a los cánones de convalidación del dominio.</p> <p>Algunos alumnos van más allá de su anterior relativismo para explicar cómo los métodos y criterios de convalidación se vinculan con marcos o puntos de vista más amplios. Ven cómo algunos pueden elegirse en lugar de otros por medio de argumentos racionales.</p> <p>Los alumnos ven los criterios de convalidación como abiertos al cuestionamiento y la revisión a lo largo del tiempo.</p>
<p>PROPÓSITOS</p> <p>A. Conciencia de los objetivos del conocimiento. ¿En qué medida ven los alumnos cuestiones, objetivos e intereses que impulsan la investigación en el dominio?</p>	<p>Los alumnos no son conscientes de cuestiones y objetivos esenciales que impulsan la investigación en el dominio; es decir, no son conscientes del hecho de que aprenden lo que se les enseña.</p>	<p>Los alumnos son conscientes de que cuestiones esenciales guían la investigación en el dominio, pero estas cuestiones y objetivos no se vinculan claramente o se lo hace mecánicamente con la investigación en el dominio.</p>	<p>Con apoyo, los alumnos pueden identificar cuestiones y objetivos esenciales que impulsan la construcción de conocimiento y lo usan para reflexionar sobre la importancia de lo que aprenden en la escuela.</p>	<p>Los alumnos buscan espontáneamente e identifican cuestiones y objetivos esenciales que guían la investigación humana y reflexionan acerca de la importancia de lo que aprenden.</p> <p>Algunos alumnos reconocen estas cuestiones como parte significativa de su propia vida.</p> <p>Otros cuestionan el</p>

<p>B. Múltiples Usos y Consecuencias. ¿En qué medida reconocen los alumnos una variedad de usos posibles de lo que aprenden? ¿En qué medida consideran los alumnos las consecuencias de usar su conocimiento?</p>	<p>Los alumnos no exploran el potencial de lo que aprenden más allá de las tareas prescritas.</p> <p>Sus desempeños demuestran poca o ninguna relación entre lo que aprenden en la escuela y las experiencias de la vida cotidiana.</p>	<p>Los alumnos exploran el potencial de lo que aprenden en la escuela cuando se supone que lo hagan. Los usos del conocimiento que identifican están atados estrechamente a rituales y tareas escolares, como hacer presentaciones o escribir ensayos.</p> <p>Con apoyo, los alumnos empiezan a conectar lo que aprenden en la escuela con las experiencias cotidianas. Las conexiones pueden seguir siendo ensayadas.</p> <p>Los alumnos no examinan las consecuencias de usar el conocimiento más allá de las paredes de la escuela.</p>	<p>Con apoyo, los alumnos usan lo que aprenden en la escuela de muchas formas originales en la vida cotidiana para resolver problemas prácticos, generar explicaciones, interpretarse a sí mismo y a los demás y modificar situaciones.</p> <p>Espontáneamente reinterpretan la experiencia cotidiana a través de lentes aprendidas en la escuela; por ejemplo, los valores que orientan las decisiones están claramente informados por las visiones del mundo aprendidas en la escuela.</p> <p>Con apoyo, algunos alumnos examinan consecuencias prácticas, lógicas, sociales y morales de usar el conocimiento apoyando, por ejemplo, una posición o visión del mundo y generando una reacción o un cambio no intencional.</p>	<p>objetivo de la construcción de conocimiento en un dominio por las consecuencias potencialmente negativas de su uso.</p> <p>Los alumnos espontáneamente usan el conocimiento de maneras nuevas y múltiples. Claramente perciben al conocimiento como una herramienta para predecir y controlar la naturaleza, orientar la acción humana o mejorar su entorno social o el mundo físico.</p> <p>Los alumnos espontáneamente reinterpretan las experiencias de la vida cotidiana a través de las lentes aprendidas en la escuela y las usan para interpretar lo que aprenden; por ejemplo, los valores que orientan sus decisiones están claramente informados por visiones del mundo aprendidas en la escuela.</p> <p>Algunos evalúan espontáneamente las consecuencias prácticas, lógicas, sociales y morales de usar el conocimiento por ejemplo apoyando una posición o cosmovisión, y generando una reacción o cambio no intencional.</p>
<p>C. Dominio y Autonomía. ¿En qué medida evidencian los alumnos manejo y autonomía para usar lo que saben? ¿En qué medida han desarrollado los alumnos una posición personal alrededor de lo que</p>	<p>El uso del conocimiento por parte de los alumnos requiere considerable apoyo y depende de la instrucción de la autoridad. No hay pruebas de un crecimiento durable.</p> <p>Los alumnos no ven</p>	<p>Al principio, los alumnos necesitan ayuda para usar el conocimiento en situaciones nuevas pero luego son capaces de hacerlo solos.</p> <p>Cuando los ayu-</p>	<p>Los alumnos usan lo que han aprendido libremente, pero sus realizaciones siguen sin considerar las perspectivas e intereses de los demás.</p> <p>Algunos alumnos perciben cómo las</p>	<p>Los alumnos demuestran que son dueños de lo que han aprendido. Se sienten más poderosos para usar el conocimiento al margen de las preocupaciones autoritarias o las relaciones de poder. Lo hacen considerando</p>

aprenden?	el sentido o la necesidad de desarrollar una posición personal acerca de lo que aprenden.	dan, los alumnos ven los intereses y posiciones de los autores o especialistas. Sin embargo, siguen teniendo a verlos como no vinculados con una posición personal sobre el tópico que están aprendiendo.	posiciones, objetivos e intereses personales afectan la forma en que se construye el conocimiento. Advierten que, como los expertos, también tienen intereses y objetivos para aprender. También se dan cuenta de que, como éstos, pueden desarrollar posiciones personales acerca de lo que aprenden. Sin embargo, los alumnos siguen percibiendo que estos intereses impulsan caprichosamente las motivaciones de la gente.	cuidadosamente múltiples perspectivas y preocupaciones. Algunos perciben cómo las posiciones, objetivos e intereses personales afectan la forma en que se construye el conocimiento. Se dan cuenta de que, al igual que los expertos, ellos también tienen intereses y objetivos para aprender. También se dan cuenta de que, como éstos, pueden desarrollar posiciones personales acerca de lo que aprenden. Los intereses y las posiciones personales no se consideran más caprichosas sino arraigadas en visiones del mundo, marcos o antecedentes.
<p style="text-align: center;">FORMAS DE COMUNICACIÓN</p> <p>A. Dominio de los géneros de Desempeño. ¿En qué medida despliegan los alumnos dominio de los géneros de desempeños que emprenden, tales como escribir informes, hacer presentaciones, o preparar el escenario de una pieza?</p>	<p>Los géneros o tipos de desempeños con los cuales los alumnos comunican sus ideas parecen poco importantes para ellos.</p> <p>Los alumnos no son conscientes de que los géneros tienen reglas específicas.</p>	<p>Los alumnos siguen los cánones de desempeños específicos ritualmente; por ejemplo, las presentaciones son asunto de seguir ciertas pautas e instrucciones.</p> <p>Cuando se los insta, los alumnos pueden seguir con éxito instrucciones para desempeñarse en el nuevo género.</p>	<p>Los alumnos se comprometen en ricos desempeños de comprensión y se mueven con flexibilidad y expresivamente dentro del género o tipo de realización en cuestión.</p> <p>Los alumnos demuestran conciencia de las reglas cuando empiezan a explorar nuevos géneros.</p>	<p>Los alumnos emprenden ricos desempeños de comprensión y se mueven con flexibilidad y expresividad dentro del género o tipo de desempeño en cuestión.</p> <p>Algunos alumnos introducen nuevos y aceptables cambios en formas típicas de desempeñarse en cada género o combinan con éxito géneros de manera aceptable.</p> <p>Algunos alumnos demuestran dominio del género al manifestar un claro estilo o voz personal al desempeñarse en ese género.</p> <p>Cuando exploran nuevos géneros, los alumnos espontáneamente buscan desempeñarse dentro de las</p>

<p>B. Uso efectivo de sistemas de símbolos. ¿En qué medida exploran los alumnos diferentes sistemas de símbolos para representar su conocimiento de forma efectiva y creativa, por ejemplo, usando analogías y metáforas, colores y formas o movimientos?</p>	<p>Los sistemas de símbolos se usan sin reflexión, lo que da como consecuencia representaciones chatas y poco claras.</p> <p>No hay ninguna intención comunicativa o estética evidente.</p>	<p>Los alumnos muestran una familiaridad inicial con el sistema de símbolos en cuestión: por ejemplo, usando metáforas comunes, movimientos simples o diseños equilibrados.</p> <p>Estos alumnos tienden a usar un solo sistema de símbolos para expresar lo que han aprendido.</p>	<p>Los alumnos demuestran un dominio flexible y fácil de un sistema de símbolos: metáforas expresivas y analogías o cuidadosos movimientos corporales, por ejemplo.</p> <p>El centro de atención está en el propio sistema de símbolos; los alumnos exploran colores, términos y movimientos, pero con una atención que a menudo interfiere con el objetivo representativo del desempeño.</p> <p>Cuando se los insta, los alumnos usan más de un sistema de símbolos y deciden cuál es el más poderoso para el objetivo que tienen en mente.</p>	<p>reglas.</p> <p>Los alumnos demuestran un fácil acceso y un dominio flexible o grácil en diferentes formas de representación de lo que saben o una elevada maestría en un sistema de símbolos específico.</p> <p>Los alumnos muestran una conciencia estética en su uso de los sistemas de símbolos – un atractivo uso de metáforas y analogías, originalidad, parsimonia o elegancia. En cada caso, deliberadamente usan símbolos para apoyar metas representativas.</p> <p>Cuando es necesario, los alumnos espontáneamente usan más de un sistema de símbolos, integrándolos con flexibilidad y sentido estético de formas que sirven al objetivo que tienen en mente.</p>
<p>C. Consideración de la audiencia y el contenido. ¿En qué medida demuestran los desempeños de los alumnos una conciencia del público, tal como sus intereses, necesidades, edades, conocimiento o antecedentes culturales? ¿en qué medida demuestran conciencia del contexto de la comunicación?</p>	<p>La comunicación es egocéntrica. Los públicos y contextos no se toman en cuenta.</p> <p>No es posible ninguna conciencia, es evidente la incomunicación.</p>	<p>La audiencia se toma en cuenta pero con lentes egocéntricas; se espera que el público se adecue a la presentación y que asuma la carga de entenderla. La comunicación iguala a la transmisión.</p> <p>No se presta atención a las formas específicas en las cuales el contexto puede estar configurando la comunicación.</p> <p>Las fallas en la comunicación se ven como falta de atención por parte del público o co-</p>	<p>Con apoyo, los alumnos toman en cuenta al público, es decir, son sensibles a diferencias tales como género, intereses, necesidades, nivel de conocimiento y antecedentes culturales. Sin embargo, todavía no se perciben a sí mismos como público de otros.</p> <p>Los alumnos demuestran una conciencia inicial de algunas formas en que los contextos pueden afectar la comunicación, pero manejan mecánica-</p>	<p>Los alumnos toman en cuenta al público mostrándose sensibles a diferencias tales como género, intereses, necesidades, nivel de conocimiento y antecedentes culturales. También se ven como público de otros y son capaces de ofrecer una retroalimentación reflexiva.</p> <p>Algunos alumnos también son conscientes de las diversas exigencias que pueden imponer los contextos a la comunicación y pueden hábilmente usar factores contextuales para reforzar la comuni-</p>

		mo aspectos técnicos de la comunicación, como términos o ilustraciones usadas sin que se las entienda.	mente los factores contextuales, si lo hacen. Los alumnos todavía no tienen un sentido realista de las dificultades de la comunicación. Para ellos, la comunicación es asunto de intención; se cree que querer comunicar es lograrlo.	cación. Los alumnos son claramente conscientes de las dificultades de la comunicación. Comunicarse con otros a menudo entraña comprender y afectar la visión del mundo, los marcos de referencia y las creencias de otros.
--	--	--	--	---

Fuente: Wiske (1999, pp. 246-256).

Si el educador curioso se preguntase cómo se originó esta concepción de la *comprensión*, en el libro de Martha Stone Wiske (1999) se lee que, en primer lugar, un grupo de expertos académicos (historiadores y biólogos) contribuyeron a describir tópicos generativos y un uso preciso de formas de comunicación. Filósofos de las ciencias ayudaron a diseñar experimentos, controlar variables e interpretar pruebas empíricas. Otros dieron forma a la comprensión de la organización del conocimiento en diversos dominios y la relación entre conocimiento disciplinario y vida cotidiana. Psicólogos cognitivos y del desarrollo definieron los obstáculos que los alumnos enfrentan cuando pasan de una comprensión no escolarizada hacia la comprensión disciplinar. Todos ellos fueron trascendentes para formular los diferentes niveles de comprensión. “Estas fuentes nos permitió delinear una descripción conceptual inicial de cualidades de la comprensión que probamos y enriquecimos con el análisis de 35 reflexiones de estudiantes en cuatro materias: Lengua, Matemática, Ciencia e Historia. (...) El marco conceptual de Comprensión de la EpC emergió como resultado de este diálogo sistemático entre la teoría y los datos” (Boix Mansilla, Gardner, 1999). Está más que claro la importancia de concebir y analizar la *comprensión* en sus diferentes *dimensiones* y *niveles*. “Un examen de la comprensión en términos de métodos, formas de comunicación, contenidos y propósitos es una forma fructífera de pensar la

comprensión del alumno. (...) Semejante enfoque puede permitir a los educadores advertir puntos fuertes y débiles en los desempeños de sus alumnos y en los niveles de comprensión alcanzados por toda la clase” (Hammerness, Jaramillo, Unger, Gray Wilson, 1999).

Esta manera claramente pautada de concebir la *enseñanza*, basándola en la *comprensión* como la pronuncia el marco teórico *EpC* (cuyos orígenes se remontan en EEUU al año 1946, pero que se terminó de delinear recién en 1999), pareciera tener un claro correlato con otro enfoque aún algo más antiguo: el de la *enseñanza artística*. Al respecto, uno de los más grandes maestros en la *enseñanza del violín* fue el húngaro Carl Flesch (1873-1944), quien dejó sentadas las bases de la enseñanza de este instrumento en sus dos grandes volúmenes, *el arte de tocar el violín* (1920-3), donde puede verse que dividía la pedagogía en cuatro grandes apartados: *conceptos*, *técnica general*, *técnica aplicada* y la *interpretación artística*.

Marco Teórico	<i>Elementos constituyentes</i>			
Enseñanza para la Comprensión (varios autores e investigadores)	CONCEPTOS (TÓPICOS)	MÉTODOS (M.C.-H.C.)	PROPÓSITOS (H.C.-D.C.-E.D.C.)	FORMAS Cómo se valora, adapta y entrega un <i>producto</i> según diferentes escenarios y los diferentes públicos receptores. Nivel de trabajo, compromiso, filosofía de vida, del desarrollo, etc.
Enseñanza Artística (Carl Flesch y seguidores)	CONCEPTOS (Definiciones y aspectos teóricos).	TÉCNICA GENERAL	TÉCNICA APLICADA	INTERPRETACIÓN ARTÍSTICA

Fuente: elaboración propia.

En definitiva, podría decirse que tanto la *enseñanza* como el *aprendizaje* han de apuntar a que los resultados, en tanto *producto final* presentado por parte de los

alumnos, deben dar cuenta de que: aquello que *saben...* con diversas *técnicas...* deben *aplicarlo* en la vida real... y *comunicarlo* con esmero y conciencia artística.

Nota 14: Ejemplo de *rúbrica* para evaluar las producciones de los alumnos según los conceptos extraídos de las páginas 38 y 39 de este mismo trabajo.

<i>NIVEL</i> <i>DIMENSIÓN</i>	Ingenuo 1	Principiante 2	Aprendiz 3	Maestría 4	Valores Parciales
CONCEPTOS Rasgos <i>a + b</i>	(<i>a</i> y <i>b</i> <i>erróneos o desorganizados</i>)	(<i>a</i> y <i>b</i> <i>poco claros y desarrollados</i>)	(<i>a + b</i> , pero <i>no tan desarrollados</i>)	(<i>a + b</i>)	
MÉTODOS Rasgos <i>a + b</i>	(parte de <i>a</i> o <i>b</i> , <i>sin análisis personal</i>)	(<i>a</i> o <i>b</i> <i>sin análisis personal</i>)	(<i>a + b</i> <i>no tan desarrollado, o viceversa</i>)	(<i>a + b</i> + plus personal)	
PROPÓSITOS Rasgos <i>a + b</i>	(ni <i>a</i> , ni <i>b</i>)	(<i>a</i> <i>sin b</i>)	(<i>a + b</i> + <i>vinculaciones simples</i>)	(<i>a + b</i> + vinculación múltiple)	
FORMAS Rasgos <i>a + b</i>	(<i>a</i> <i>confuso sin b</i>)	(no <i>a + b</i> simple)	(<i>a + b</i> pero <i>sin tanta intencionalidad</i>)	(<i>a + b</i> <i>claros y creativos</i>)	
Grado de dificultad	4-5 = I 4-6 = I 4-6 = I 4-7 = I 4-7 = I 4-7 = I	6 - 9 = P 7-10 = P 7-10 = P 8-10 = P 8-10 = P 8-11 = P	10-13 = A 11-13 = A 11-14 = A 11-13 = A 11-13 = A 12-14 = A	14-16 = M 14-16 = M 15-16 = M 14-16 = M 14-16 = M 15-16 = M	<i>Suma de los valores parciales</i>

Fuente: elaboración propia.

En el libro Enseñanza para la Comprensión de Martha Stone Wiske se analizan exhaustivamente las producciones de los alumnos y los resultados obtenidos en cuatro espacios curriculares (*historia, matemática, lengua y física*), existiendo pequeñas diferencias para cada caso particular en cuanto a los *rasgos* elegidos por parte de los docentes y sus diferentes modos de evaluar. La lectura de las diversas posibilidades que adquiere la *EpC* de acuerdo a los diferentes contextos (espacios curriculares), junto a la captación de esas pequeñas diferencias existentes en cuanto a la combinación de *rasgos* para cada dimensión, puede brindar a los docentes apasionados, reflexivos y observadores, muchas ideas para elaborar sus propias *rúbricas*.

Nota 15: Paula Pogré es una reconocida pedagoga argentina que entró en contacto directo con el marco conceptual EpC en el año 1996, cuando conoció personalmente a David Perkins. Junto con dos colegas Verónica Boix Mansilla (argentina, colaboradora de Howard Gardner) y Patricia León Agusti (Colombia) crearon L@titud (Iniciativa Latinoamericana hacia la Comprensión y el Desarrollo) en el año 2001. Dicha red trabaja en tres líneas principales: *desarrollo profesional*, organizando conferencias, seminarios, talleres, cursos presenciales y on-line, intercambio de experiencias en diferentes regiones y países de América Latina; *desarrollo de materiales* (traducciones, producción de libros y artículos) y *avance del conocimiento* (colaboraciones de investigación, experiencias alternativas de trabajo con el marco EpC, documentación de casos ejemplares y producción de nuevos marcos conceptuales (Pogré, 2012, p. 59). La red hizo contrato primero con la Universidad Torcuato Di Tella y luego con la Universidad de San Andrés. Formaron a más de 2.500 docentes y directivos de todos los niveles de enseñanza, realizaron proyectos colaborativos a largo plazo – proyectos de tres años –, en escuelas, universidades, municipios en los ámbitos público y privado en Argentina. No obstante esta intensa labor formativa desarrollada durante más de dos décadas en relación a las ideas de este importante marco conceptual, escribe: “puede afirmarse que las ideas y el marco de EpC son ampliamente conocidas en el país, aunque no necesariamente puestas en acción de manera similar” (Pogré, 2012, p. 60).

Nota 16: Las profesoras Caroline Fraser y Marilyn O’Boyle (EEUU), ofrecieron un curso de perfeccionamiento instrumental con la metodología *Suzuki* en la ciudad de Bs. As. en octubre del año 2003. Este autor asistió al mismo y tomó nota de los tres puntos primordiales que es aconsejable tener en cuenta para guiar siempre la enseñanza de cualquier canción en el violín: *afinación, velocidad y fluidez*. A partir de esta

información, quien escribe elaboró una escala del 1 al 10 para cada variable, las cuales sirven para analizar las ejecuciones de alumnos (aunque también sirve para ubicar las características de la ejecución de músicos profesionales). Con estas listas es muy fácil ubicar un puntaje preciso a cada ejecución y permite dar, luego, una retroalimentación detallada y personalizada a cada alumno propia de la evaluación formativa. A continuación, un ejemplo de las mismas (simplificadas), extraídas del libro “Iniciación a la Música a través del Violín (Valvasori, 2014).

ESCALA	VELOCIDAD
1	Grandes errores que tornan <u>irreconocible</u> tanto el ritmo como el pulso. Velocidad irreconocible por pulso fluctuante o valores distintos que tiende a igualar (negras más o menos = a corcheas, blancas, etc.)
2	Parecido a la velocidad de una primera lectura, <u>con dificultades, y lentísima</u> .
3	Lenta <u>pero prolija</u> (más rápido se torna desprolija).
4	Si bien no se detiene nunca, la velocidad es <u>un poco fluctuante</u> . Se torna muy veloz en pasajes sencillos, y más lenta en pasajes mayor dificultad (pero que tienen siempre igual figuración rítmica). Velocidad aceptable en algunos momentos (por x cantidad de frases) y algo descontrolada en otros.
5	<u>Un poco lenta</u> en general con respecto a un “sentido común”, como velocidad máxima <u>prolija</u> . Algo exigida/o. <i>Poco margen</i> para aumentar la velocidad. Se espera que fuera un poco más rápido. A la inversa, si se tratase de un movimiento lento.
6	Velocidad <u>excesiva</u> y sólo un poco descontrolada, tanto en lo rápido como en lo lento. Más rápida o más lenta del límite esperable.
7	<u>Aceptable</u> o “Cómoda”. Ejecuta en su capacidad o ritmo natural. No fuerza nada. <i>Apenas</i> debajo de una buena velocidad. <i>Margen</i> para aumentar la velocidad. En algunos pasajes no se estropea la calidad, pero en otros, los más difíciles, sí. Se puede oír tranquilamente. En movimientos rápido, falta un poco de “pizca”. En los movimientos lentos, se percibe que se ejecutan por debajo del ideal de lentitud. Es decir, algo superficial y poco “sentido”. Parece que faltara control de la lentitud del arco para aumentar la expresividad de la obra, para que no decaiga la atención si se toca más lento aún.
8	<u>Correcta, Bien o Buena</u> . <i>Margen amplia</i> para aumentar la velocidad, aunque los pasajes más difíciles no están a la altura de los más sencillos. No la toca más rápido o más lento, porque ahí controla todos los factores, pero podría hacerla más rápido en muchos pasajes.
9	<u>Óptima</u> con cierto “resto” o comodidad. Picante en lo “rápido”. Mantiene la atención del discurso en lo “lento” asombrosamente. Toque Controlado y prolijo. No puede superar ampliamente la indicación (o bien la marca personal más alta en coincidencia con la indicada) sin que se torne bastante desprolija, en general, la interpretación. Entran en consideración en este punto todas las obras desde las más fáciles hasta aquellas que son vistosas, pero no de un virtuosismo extremo, por

	ejemplo, Preludio y Allegro de Fritz Kreisler, piezas de un nivel similar y menor a esta. (Este logro puede considerarse vale “10” para una persona que está en vías de crecimiento técnico aún).
10	Límite o realización humana concordando con el ideal soñado. Velocidad límite, extrema. Insuperable. Aunque toque una obra de semivirtuosismo de manera perfecta, podría superar aún más si quisiera, dicha velocidad, sin demasiados problemas sin resentir la pulcritud (aunque no lo hace porque no es deseable para la obra). En las obras de alto virtuosismo, las ejecuta en el nivel máximo humano imaginable en cuanto a brillantez, perfección y velocidad (Interpretación “ <i>Descollante</i> ” que deja a la audiencia sin aliento) dando la impresión de un logro sobre humano. Entran en este punto numerosas obras de Sarasate, Wieniawski, Ernst, Paganini, Kreisler, Ysaÿe e incluso los grandes conciertos. Menuhim, Vengerov, Midori, Repim, Gil Shaham, Zimmermann, Heifetz, Hilary Hahn, etc. Satisface el 10 jamás imaginado o soñado <i>por todos</i> .

Fuente: Valvasori (2014), simplificada.

ESCALA	FLUIDEZ – CONTINUIDAD
1	Se detuvo por completo 3 veces, o dudó 12 o más veces.
2	Dudó entre 10 u 11 veces.
3	Dudó 8 o 9 veces.
4	Se detuvo por completo 2 veces, o dudó 6 o 7 veces.
5	Dudó 5 veces.
6	Dudó 4 veces.
7	Se detuvo por completo 1 vez, o dudó 3 veces.
8	No paró nunca, pero denota cierto esfuerzo en los pasajes más difíciles (en dos o más momentos).
9	Buena Fluidez. Sólo denota cierto esfuerzo en algún pasaje corto y aislado sin detención.
10	Fluidez Perfecta (no se detuvo, ni manifestó duda en ningún momento).

Fuente: Valvasori (2014), modificada.

ESCALA	AFINACIÓN
1	Irreconocible.
2.5	Grandes desafinaciones. No conoce, reconoce, ni domina las diferentes estructuras de los dedos de la mano.
4	Desafinaciones frecuentes, o afinación fluctuante casi constantes. Algún momento aceptable. En general de impresión mala. Puede observarse que la mano está en posición “alta” (afinación tiende a ser alta en dedos 1 y 2), “baja” (afinación baja en dedos 3 y 4) por lo tanto la mano está algo “cerrada”.
5	No distingue con precisión los dedos que pisan en más de 1 lugar en cuerdas diferentes, por ej.: Sol natural en cuerda de mi con dedo 2 y Do# en cuerda de la con el mismo dedo, o en la misma cuerda, ej.: Sol natural y # dedo 2 en cuerda <i>mi</i> . En lento afina bien el pasaje, pero tocándolo “en velocidad adecuada” no controla la mano, o el dedo.
6	Algunas desafinaciones leves incluso en pasajes sencillos (errores no forzados). En general, Regular.

7	Aceptable. En general, Buena. No hay desafinaciones molestas, y poquísimos momentos de afinación perfecta y resonante.
8	En general Buena y por momentos, muy aceptable o <i>Muy Buena</i> , es decir, resonante, expresiva y perfecta.
9	Perfecta, expresiva y resonante en pasajes fáciles y de mediana dificultad. Leves desafinaciones en pasajes más difíciles. ¡En general Muy Buena!
10	Perfecta, expresiva, resonante y convincente, ¡Siempre!

Fuente: Valvasori (2014).

Con estos tres parámetros es posible medir muchas interpretaciones. De ningún modo, esta lista, agota las variables de una buena ejecución. Estas son de tipo cuantitativo, pero también las hay de tipo cualitativo. Para el caso de alumnos más pequeños, cabe agregar variables como: *sonido*, *ritmo*, *distribución de arco*, *ligaduras*, *matices* junto a un léxico y una metodología mucho más sencilla. Con la ayuda de cualquier grabador disponible, se puede, una vez registrada la obra en formato de audio, reproducir tantas veces sea necesario para detectar y enumerar los errores de sonido, ritmo, matices, etc. Se va descontando del 10 hacia abajo por cada error, o cada 2 errores en cada columna (según el nivel de exigencia planificado). La metodología es ir leyendo y reflexionando conjuntamente con el alumno, desde los extremos de la tabla. Se lee el punto 10 y se le pide al alumno que diga si equivale a su ejecución. Luego se lee el punto 1, para continuar con el 9, el 2, y así sucesivamente. Es notorio cómo los alumnos, con la ayuda del docente, saben ubicarse con bastante certeza en notas, y aunque las mismas sean bajas, no hay un sentimiento de inferioridad, porque prima lo *real*. Este procedimiento permite detectar cuál de las variables fueron las más *afectadas*, y, a partir de allí, se realiza un plan de acción para mejorar, en días subsiguientes y de un modo consciente la interpretación. Si es necesario, se repite el procedimiento. Los alumnos, al poder diferenciar las variables que conforman la ejecución comienzan a pensar de forma más organizada el momento de estudio. Estas tablas son un intento de *objetivar* (enumerar) lo *subjetivo* (impresión auditivo-afectiva), y pueden usarse tanto

para la valoración de ejecuciones de músicos profesionales, como para realizar co-evaluación entre compañeros. El alumno puede observar con ellas, los avances o retrocesos en aspectos muy concretos, y el objetivo final es alcanzar un 8 en todas las columnas si la meta fuese la presentación de la obra musical en un auditorio con público. La tabla goza de una precisión tal que, si se obtiene menos de 8 como promedio general (o en alguna de las columnas), es porque aún falta afianzar algunos aspectos técnicos para que la *interpretación* goce de un nivel *profesional*. (Cuando este autor descubrió la EpC, rápidamente asoció estos ítems a los Tópicos Generativos).

Nota 17: Se sugiere la variante de *diseño conjunto*, ya que si es la falta de tiempo “lo que atraviesa el discurso docente, como un lugar casi común entre la comunidad docente, cuando quienes la integran explican las dificultades que existen en las instituciones educativas para poner en acción algunos de los proyectos o para promover cambios que en un principio desean promover” (Pogré, 2012, p. 206), planear unidades didácticas en colaboración estaría otorgando la posibilidad de *duplicar* ciertos tiempos (el de los alumnos), y por lo tanto, la posibilidad de potenciar los resultados que se espera de ellos. No obstante, se presenta como *opcional* y *voluntaria* esta posibilidad de trabajo ya que “la `moda del trabajo colaborativo´ y/o el trabajo colaborativo por imposición generan en muchas ocasiones un `como sí´ que opera como obstáculo para los cambios deseados” (Pogré, 2012, p. 234). A su vez, abrir esta posibilidad no sería desacertado ya que “el lugar de los pares va apareciendo más claramente como necesidad a partir del mayor involucramiento con el marco de EpC” (Pogré, 2012, p. 235).

Nota 18: Conversatorio “el ABP en la enseñanza del Violín”. Disponible en YouTube.

VILLA MARÍA
EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) EN LA ENSEÑANZA DEL VIOLÍN - FABRICIO VALVASORI.
229 vistas · 26 oct 2021 · El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la Enseñanza del Violín. Resultados de una Experiencia con Nuevas Didácticas Educativas.

Fuente: Fabricio Valvasori (2021). El aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la enseñanza del violín [archivo de video]. Fecha: 26 de octubre de 2021. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=MQEp0vmM0rQ>

Aunque, en una primera impresión, parezca desatinado, o fuera de contexto, el hecho de introducir esta estrategia de enseñanza, se opta por incluirla dentro del plan de acción, ya que, a pesar de ser una modalidad algo diferente con respecto a la dinámica que propone la EpC (y hasta podría decirse, *contrastante* en varios sentidos con respecto al abordaje de los contenidos – ver Apéndice, nota 8), es notable el parentesco que existe entre ellas, tanto en la utilización de herramientas evaluativas similares (rúbricas, tablas de autoevaluación, coevaluación y la evaluación formativa o de proceso), como así también en el hincapié que ambas realizan con respecto al hecho de explorar saberes previos. Otro rasgo común que las une es la función de *guía* que adopta el docente junto al rol protagónico del alumno. El Aprendizaje Basado en Proyectos estimula sobremanera la *creatividad* de los estudiantes, tal vez mucho más que lo que cualquier docente que no la ha puesto en práctica pueda imaginar. Permite acceder y trabajar cómoda y provechosamente en la Zona de Desarrollo Próximo y favorece en los

alumnos el desarrollo de altos niveles de motivación y compromiso con los *desempeños*. La EpC, en cambio, se asemeja en muchísimos aspectos, si es que no es uno de sus exponentes más acabado, al Aprendizaje Basado en Problemas, compartiendo con el Aprendizaje Basado en Proyectos el fuerte arraigo en el paradigma constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, Paula Pogré cita a varios investigadores que estudiaron sobre *enseñanza efectiva*, y expresa con claridad lo siguiente: “Ante la pregunta sobre qué metodología empleada por el docente es superior a otra para lograr los objetivos, no hay una sola respuesta a esa pregunta, por eso muchos autores consideran que una combinación de diferentes metodologías, que atiendan al momento, a la materia, al docente y al estudiante, es la que mejor [se presenta] para el logro de los objetivos (Mujis y Reynolds, 2001; Killen, 2006; Borich, 2009; Brown, 2009; Good, Wiley y Florez, 2009; Hunt, Wiseman y Touzel, 2009; Orlich, Harder, Callahan, Trevisan y Brown, 2010)” (2012, p. 28).