
ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN: EL CASO DE LA ESCUELA RURAL DE BOLONIA (CÁDIZ, ESPAÑA)

Rosa Vázquez Recio*

SÍNTESIS: A partir de los aportes teóricos de la enseñanza para la comprensión y de la experiencia educativa de la escuela rural de Bolonia, perteneciente al Colegio Público Rural (CPR) Campiña de Tarifa (Cádiz, España), el artículo pretende señalar el valor que este tipo de educación tiene para el logro por parte del alumnado de aprendizajes funcionales, relevantes y significativos que superan la noción de la apropiación de conocimientos estancos. Se evidencia, además, cómo la misma permite que los estudiantes sean autónomos y desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo. A lo largo del trabajo se ponen al descubierto particularidades de la enseñanza para la comprensión, tales como la participación activa del alumnado, el papel de la investigación, el error como fuente de aprendizaje, el trabajo cooperativo, el uso de materiales y recursos diversos (textuales, digitales e icónicos) y la evaluación continua y participativa.

Palabras clave: enseñanza para la comprensión; estudio de caso; investigación.

ENSINO PARA A COMPREENSÃO: O CASO DA ESCOLA RURAL DE BOLONHA (CÁDIZ, ESPANHA)

SÍNTESE: A partir das contribuições teóricas do ensino para a compreensão e da experiência educativa da escola rural de Bolonha, pertencente ao Colégio Público Rural (CPR) Campiña de Tarifa (Cádiz, Espanha), o artigo pretende assinalar o valor que este tipo de educação tem para a conquista, por parte do alunado, de aprendizagens funcionais, relevantes e significativas que superem a noção de apropriação de conhecimentos estancos. Evidencia-se, ademais, como ela permite que os estudantes sejam autônomos e desenvolvam um pensamento crítico e reflexivo. Ao longo do trabalho, põe-se de relevo certas particularidades do ensino para a compreensão, tais como a participação ativa do alunado, o papel da pesquisa, o erro como fonte de aprendizagem, o trabalho cooperativo, o uso de materiais e recursos diversos (textuais, digitais e icônicos) e a avaliação contínua e participativa.

Palavras-chave: ensino para a compreensão; estudo de caso; pesquisa.

* Doctora y profesora titular de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, España.

TEACHING FOR UNDERSTANDING: THE CASE OF THE RURAL SCHOOL OF BOLONIA (CÁDIZ, SPAIN)

ABSTRACT: From the theoretical contributions of teaching for understanding and the educative experience of the rural school in Bolonia, belonging to the Rural Public School (CPR) Countryside of Tarifa (Cádiz, Spain), the article intends to highlight the value that this type of education has for the achievement of goals on part of the students on functional, relevant and meaningful learning that exceed the notion of the appropriation of knowledge leakproof. It is also evident how the same one allows the students to be autonomous and to develop critical thinking and reflective. Along the article are exposed particularities of teaching for understanding, as the active participation of students, the role of research, the error as a learning resource, the cooperative work, the use of diverse materials and resources (textual, digital and iconic) and the continuous and participatory evaluation.

Keywords: teaching for comprehension; case study; investigation.

1. PALABRAS PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN

En los últimos años se ha producido un cambio en la manera de entender el aprendizaje y las prácticas de enseñanza. Tradicionalmente la educación formal tenía como único lugar reconocido el aula y los procesos educativos se desarrollaban solo a través de la comunicación y el encuentro cara a cara entre el docente y los estudiantes; pero ahora tales procesos no están limitados ni a un único espacio ni a los sujetos implicados en los mismos. El aprendizaje ha comenzado a concebirse como una experiencia contextual que no tiene barreras espacio-temporales, y en la que las tecnologías digitales desempeñan un papel importante. Desde este planteamiento, el contexto sociocultural, el entorno, pasa a ocupar un lugar significativo. Se aprende en espacios –escenarios– diversos y ante un abanico de circunstancias variadas (por ejemplo, abordar un problema, compartir ideas, reflexionar sobre alguna cuestión o hecho). Cuando el aprendizaje se apoya en la realidad mediata del alumnado y en su conocimiento experiencial/cotidiano, que es resultado de las interacciones con el contexto social, cultural y natural, entonces se puede afirmar que se está cumpliendo la función llamada «educativa». Tanto la diversidad de sujetos como de conocimientos experienciales exige que las actuaciones educativas sean menos academicistas y más contextualizadas y diversas, dando lugar a currículos flexibles y ajustados a dicha diversidad. Por tanto, las escuelas han de mantener un estrecho vínculo con el entorno social y potenciar el desarrollo de un conocimiento que le permita a los estudiantes afrontar las situaciones y las condiciones de la vida cotidiana, dentro del marco de una sociedad globalizada en la que las tecnologías juegan un papel importante. Este reto que se les plantea a las escuelas

requiere de un modelo pedagógico que se aparte claramente de aquel que se basa en la memorización, la recitación, y la relación asimétrica y unidireccional del conocimiento: el docente y los libros de textos son las únicas fuentes legítimas, responsables del aprendizaje. Dicho modelo es la enseñanza para la comprensión (*teaching for understandings*). En esta línea de trabajo tienen cabida otros métodos de enseñanza, como pueden ser el aprendizaje basado en problemas, el método narrativo (Vázquez Recio y Angulo Rasco, 2010b), el método investigativo y la enseñanza basada en el método de casos (WASSERMANN 1994; MERSETH, 1996; FREEMAN HERREID, 1997; VÁZQUEZ RECIO y ANGULO RASCO, 2010b). La enseñanza para la comprensión se basa en una serie de principios que delimitan su sentido y valor en la educación: autonomía, libertad, responsabilidad, investigación e implicación directa del alumno en los procesos de aprendizaje en el aula y fuera de esta. Desde estas consideraciones, y siguiendo a Darling-Hammond (2001), la enseñanza se presenta como una actividad compleja cuyos rasgos relevantes, que comparte con la enseñanza para la comprensión, son su carácter multidimensional, su simultaneidad y su imprevisibilidad¹.

Estas cuestiones destacadas en torno a esta forma de trabajar con el alumnado no configuran una simple propuesta teórica. Al contrario, existen prácticas educativas en las que se evidencian la esencia y el sentido de la enseñanza para la comprensión. Un caso es el de la escuela rural de Bolonia (Cádiz, España), la que, como se mostrará a lo largo del presente escrito, lleva muchos años trabajando en este marco pedagógico. Su inquietud, preocupación e interés por la enseñanza y el aprendizaje se evidencia en la participación en diversos proyectos europeos².

2. EL MARCO PEDAGÓGICO: LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

La literatura sobre la enseñanza para la comprensión (GARDNER, 1991; DARLING-HAMMOND, 2001; BLYTHE, 1999; STONE WISKE, 1999; STONE WISKE, RENNEBOHM FRANZ y BREIT, 2005) tiene un valor que no puede ser obviado por los profesionales de la educación. Si se pretenden desarrollar prácticas de enseñanza que tengan como objetivo

¹ Las ideas de las que parte este trabajo tienen su referente en el Proyecto Europeo MoTFAL: MOBILE TECHNOLOGIES FOR AD-HOC LEARNING. Comisión Europea. Programa Sócrates. Acción Minerva 101279-CP-1-2002-1-ES, bajo la dirección de F. Angulo Rasco de la Universidad de Cádiz

² Proyecto Mobile Technologies for Ad-hoc Learning (MOTFAL) (tecnologías móviles para el aprendizaje ad-hoc); Proyecto CLAPS y Proyecto EUDOX, todos ellos bajo la dirección de J. Félix Angulo Rasco, catedrático de la Universidad de Cádiz.

prioritario lograr ciudadanos con capacidad de pensamiento propio y de actuaciones responsables, necesariamente hay que optar por estrategias que garanticen la consecución de dicho objetivo. Esa posibilidad la ofrece la enseñanza para comprensión que supone, sin lugar a dudas, un reto para las escuelas. Se hace necesaria una transformación en las formas de enseñar que acabe con las fórmulas más encorsetadas de las prácticas pedagógicas que tienen como aliados la memorización, la rutina y la descontextualización de los significados inherentes al conocimiento escolar. La enseñanza para la comprensión, por el contrario, tiene como pilares fundamentales la flexibilidad contextual, el conocimiento experiencial, la globalización, el diálogo, la reflexión y la autonomía personal e intelectual del alumnado. Desde este marco, el pensamiento se concibe como un mosaico móvil que se construye y reconstruye a través de los procesos promovidos por esta manera de enseñar, que permite formar sujetos independientes, reflexivos y responsables.

Este planteamiento exige el cumplimiento de dos requisitos. El primero es la participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, entendiéndose que dicha participación se manifiesta desde el diseño de las propuestas de trabajo educativo hasta la evaluación del mismo; por tanto, queda involucrada en la toma de decisiones. De este modo, no solo intervienen en el momento específico del desarrollo de la actividad sino desde el momento de su gestación. El segundo requisito es la presencia permanente de la actividad práctica contextualizada que exige de la movilización de los esquemas de pensamiento y de estrategias de las que el alumnado dispone tras aprendizajes anteriores para poder afrontar los nuevos retos que la actividad le plantea. Se requiere, por tanto, de la globalización de conocimientos para resolver los problemas a los que ha de buscar respuestas.

Lógicamente, el papel del docente también cambia. Este no es un mero depositario de conocimiento y de formas de hacer, sino un referente intelectual y social que actúa como orientador, facilitador y mediador. Siguiendo a Bruner (1987, 2001, 2002), es el encargado de establecer puentes significativos y relevantes entre el sujeto-alumnado y la situación problemática a la que debe de dar respuestas desde la comprensión de los significados de la misma; una situación que debe respetar los procesos de deconstrucción, construcción y reconstrucción del conocimiento por parte de los discentes. De todo ello se desprende que no hay pautas concretas, fijas y universales; ni rutinas que seguir. Cada afrontamiento por parte del alumnado se presenta como un reto que requiere de imaginación, creatividad, emoción y responsabilidad intelec-

tual, pero que exige, además, que los problemas estén conectados con los intereses y las necesidades de los estudiantes, y que el tiempo y el espacio sean flexibles y funcionales.

En la enseñanza para la comprensión, un elemento que comparten ambos, docente y alumnado, es el diálogo, porque, ya de principio, la enseñanza es diálogo. Como señala Burbules (1999, p. 15):

El diálogo no es algo que hagamos o que empleemos; es una relación en la que entramos: a veces atrapados, a veces, llevados por ella.

Entre los dos agentes debe existir una relación dialógica, condición esencial para promover e impulsar el proceso educativo:

La meta de la enseñanza y el aprendizaje dialógicas es el desarrollo común del entendimiento por un proceso de indagación compartida, no la transmisión de verdades del especialista informado a un receptor pasivo (Burbules, 1999, p. 29).

En ese encuentro dialógico compartido, cada uno desde su papel en el proceso, y al mismo tiempo, dialogará con la situación de enseñanza-aprendizaje, generándose toda una trama de lazos afectivos y cognitivos. El docente, para analizar, reflexionar y comprender, por un lado el desarrollo del proceso, a fin de reconducirlo y fijar nuevas metas, y por otro, su propia práctica docente; el alumnado dialogará con los dilemas y con los problemas que la actividad práctica le presente, recurriendo al conocimiento acumulado por la experiencia personal e intelectual.

Teniendo en cuenta lo referenciado en torno al sentido de la enseñanza para la comprensión, habría que añadir varias consideraciones (VÁZQUEZ RECIO y ANGULO RASCO, 2010a):

- La concepción integral del desarrollo del alumnado, teniendo en cuenta aspectos cognitivos, emocionales, comunicativos y sociales.
- La flexibilidad, en oposición a lo estático, así como también la continuidad, son características de esta metodología.
- El debate, la discusión y la reflexión crítica son las estrategias metodológicas básicas.
- El trabajo cooperativo es la base de la enseñanza para la comprensión.

- La investigación y la indagación son las metas hacia las cuales se orienta el trabajo escolar.
- El proceso, más que los resultados, es el aspecto en el que está centrado trabajo.
- La globalización del currículo y de un proyecto educativo que garantice la creación y el desarrollo de experiencias de aprendizaje son requerimientos de este marco pedagógico.
- La cooperación, la actividad intelectual, creatividad, curiosidad, comunicación simétrica, respeto y responsabilidad son las bases sobre las que se asienta el ambiente de trabajo.
- La inclusión de todos y cada uno de los alumnos en las actividades que se realizan.
- El empleo de una diversidad de fuentes de información textual, digital (fija y móvil) e icónica.
- La evaluación abarca al proceso y a todos los componentes y los agentes implicados.

3. LA ESCUELA RURAL DE BOLONIA: UN EJEMPLO DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

Establecido el marco pedagógico del que partimos, estamos en condiciones de presentar el caso que nos permite afirmar la viabilidad de la enseñanza para la comprensión, y la posibilidad de trabajar en la escuela desde ese marco. Dicho caso educativo lo encontramos en la escuela rural de Bolonia, perteneciente al Colegio Público Rural (CPR) Campiña de Tarifa (municipio de Tarifa, Cádiz, España). Las aportaciones que se presentan en este trabajo se nutren, en buena medida, de las diversas experiencias investigadoras que hemos llevado a cabo en el grupo de investigación Laboratorio para el análisis del cambio educativo (LACE) en las que la escuela ha participado, así como de otros trabajos realizados (RODRÍGUEZ MARTÍNEZ y VÁZQUEZ RECIO, 2002; VÁZQUEZ RECIO, 2008). Por otra parte, las investigaciones se han centrado prioritariamente en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria (chicos comprendidos entre los 13 y los 16 años). A lo largo del escrito aparecerán citas textuales de docentes y alumnos que darán vida a las particularidades que definen a la enseñanza para la comprensión. Dichos fragmentos proceden de entrevistas semiestructuradas a los diferentes agentes de la escuela rural.

El centro cuenta con los niveles de educación infantil, primaria y el primer ciclo de la educación secundaria, y una de sus particularidades es que las aulas son multigrado: por ejemplo, los cursos de primero y segundo del primer ciclo de la educación primaria están unificados en una única clase; lo mismo ocurre para los otros dos niveles educativos. Debido a las características del lugar donde se ubica el centro, una zona rural en la que se localiza un importante asentamiento familiar procedente de países como Alemania y el Reino Unido, el alumnado que asiste es muy diverso, poniéndose de manifiesto la interculturalidad en todos los cursos escolares. Precisamente, el contexto natural en el que se encuentra la escuela se convierte en contenido curricular para todos los niveles de enseñanza. De este modo, el contexto experiencial y vital del alumnado toma cuerpo de manera constante en el trabajo escolar.

Hecha esta breve presentación, pasamos a destacar los aspectos clave de la enseñanza para la comprensión en la vida cotidiana de la escuela rural de Bolonia. En primer lugar, nos centraremos en los escenarios en los que se desarrolla: aulas y contexto sociocultural y natural, enclaves que nos llevarán a analizar: la participación del alumnado, tomando en cuenta aspectos como la libertad, la autonomía, la toma de decisiones y la responsabilidad; el error como fuente de aprendizaje; las diferentes modalidades de trabajo (grupal e individual); la atención a la diversidad; la comunicación y el diálogo; el papel de la investigación para la comprensión; el acceso y uso de una diversidad de materiales y recursos; y finalmente, la evaluación.

3.1 LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN DENTRO Y FUERA DE LAS AULAS

Si una de las premisas de la enseñanza para la comprensión es la contextualización de los aprendizajes, podemos constatar que en esta escuela la misma es una de sus notas de identidad. El conocimiento experiencial de los estudiantes y el «mundo real» forman parte indisoluble del currículo escolar.

El papel del alumnado como protagonista en los procesos de enseñanza-aprendizaje supone poner en juego su perspectiva y su conocimiento de la realidad sociocultural de la que forma parte; es más, cabe decir que su visión sobre ella se toma como punto de partida del aprendizaje. Las dinámicas de trabajo están dirigidas a potenciar el conocimiento relevante en los alumnos. Estos se sienten libres, expresan

sus ideas y comparten sus opiniones aunque, por supuesto, no solo se sienten libres sino también seguros y confiados, dado que sus visiones y sus planteamientos son escuchados y respetados. Los contenidos del currículo académico se aprenden como una consecuencia de su aprendizaje experiencial y ello es posible dado que al alumnado le interesa el contenido porque está ligado a su vida y a su entorno. Las peculiaridades de la escuela rural ofrecen la posibilidad de establecer un contacto directo con el medio ambiente y el entorno sociocultural. Se insiste en buscar que el proceso de aprendizaje sea un despliegue natural, según los ritmos, las necesidades y los conocimientos que en cada momento se ponen en juego en el aula.

Porque vamos al aire libre, vemos las cosas y explican y sabemos más de las cosas. A lo mejor ves una flor y antes no sabías ni qué era ni para qué servía y ahora no (entrevista alumna 6).

Como pilares esenciales no solo se tienen en cuenta las ideas previas de los alumnos sobre la realidad, sino que se trabaja sobre y en la propia realidad. La posibilidad de que estén en contacto directo con el contexto que les rodea favorece una situación de enseñanza-aprendizaje innovadora y creativa. Comprueban cómo aquellos contenidos que pueden ser trabajados teóricamente en clase son aplicables en sus vidas cotidianas, dotando de sentido práctico y funcionalidad al aprendizaje de los mismos. Utilizan las salidas para conocer el entorno que les rodea, e intentan siempre establecer conexiones, relaciones con lo trabajado en clase para que su aprendizaje produzca un conocimiento relevante. Estas salidas son oportunidades muy bien aprovechadas para concienciar sobre las cuestiones que definen los temas transversales del currículo.

De las guías que tenemos. O también si no sabemos un nombre, un nombre de aquí, del pueblo, cogemos fotos o preguntamos a la gente de aquí cómo se llama, o para saber también el nombre local, y así vamos siempre, con fotos y buscando (entrevista alumno 5).

El espacio de aprendizaje, el aula o el medio sociocultural, tiene una serie de rasgos que remiten directamente a las bases sobre las que se sostiene esta pedagogía. El movimiento y el orden, el trabajo individual y el trabajo en pequeños grupos, se combinan de manera constante. En el aula es difícil encontrar alumnos callados, ya que el trabajo en clase que, en buena medida, se sostiene en el intercambio y en la confrontación de ideas (no solo intragrupo sino también entre los grupos de trabajo), se desarrolla bajo un clima de confianza, afectividad y respeto mutuo.

3.1.1 La participación activa del alumnado

Decíamos que uno de los requisitos de la enseñanza para la comprensión era la participación activa del alumnado en sus aprendizajes: un agente activo en la organización de espacios y tiempos, en determinar qué hacer y dónde, en elegir el material a utilizar, en sentir y hacer propios los conocimientos, en establecer los pasos para desarrollar una tarea, su estructuración y presentación. Con todo ello se promueve y se consigue que los discentes tomen la iniciativa en sus aprendizajes y que vayan buscando su significatividad, situación que no ha de llevar a pensar que el docente se desentiende del proceso porque «está presente pero ausente», y es, precisamente, algo que forma parte de la enseñanza para la comprensión:

—A veces viene [el maestro] si hay un problema, si algo no sale o si alguien no sabe lo que hay que hacer en el PowerPoint, o bien escaneando. También escaneamos dibujos y croquis. Él nos tiene que ayudar si hay un fallo en el escáner o algo.

—Y en las búsquedas, ¿también os echa una mano?

—Sí, sí. Bueno, él hace sus propias fotos, pero si, por ejemplo ahora nadie sabe dónde está el..., pues ahí en la guía tiene que venir algo, en tal familia o gente de aquí del pueblo. También nos dice aquí, y cuando salimos, si algunos buscan en las guías, otros hacen las fotos... y él, igual nos dice bueno, esto está en la guía de Bolonia, en la página ciento treinta... Así, por ejemplo, siempre vamos apuntando y así también nos deja un poco de tiempo más porque vamos un poco atrasados, nos marca los fallos en los trabajos (entrevista alumno 3).

191

Esta implicación directa del alumnado hace que se sienta motivado y con ganas de aprender, percibe que lo que hace conecta con sus intereses e inquietudes, y que tiene un sentido para sí mismo. Por otra parte, esta participación activa no puede ser entendida sin libertad, autonomía y responsabilidad. Libertad de movimiento, de pensamiento y acción; una libertad no reñida con el cumplimiento de unas normas de convivencia.

Nos deja libertad, bastante. Nos sentamos en los ordenadores y hacemos las fichas como queremos, empezamos por la que queremos... las hacemos como nosotros queremos... Nos deja las puertas abiertas (entrevista alumna 4).

Dicha libertad se trasluce en la toma de decisiones: el alumnado ha de organizar su propio proceso de aprendizaje (con la mediación

del docente) y ha de enfrentarse a la búsqueda de estrategias y posibles respuestas en las tareas de investigación en torno a las que gira el trabajo escolar. Podemos añadir, además, que la toma de decisiones se pone en juego a través de las situaciones de debate, discusión y puesta en común de las propias visiones, en las que ha de elaborar propuestas, argumentar y defender las ideas, y ser consecuente con las decisiones tomadas. Se favorecen de este modo el espíritu crítico, la reflexión, la tolerancia, la participación y la implicación tanto del profesor como del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Eso ya es de suponer... el dibujo ese, lo hemos hecho nosotros. Los de segundo de ESO y los de primero de ESO con un maestro, el que estaba antes de francés. Y los niños que hay en el curso más inferior, han hecho las partes grandes y nosotros hemos puesto las cosas chicas, y con escaleras pintando todo el techo ¿no? (entrevista alumna 1).

Pero la enseñanza para la comprensión no estaría completa si los estudiantes no tuvieran posibilidad de expresar(se). En este sentido, se sienten con libertad para contar sus experiencias, compartir sus intereses personales y sentimientos; también aportan sus propuestas sobre qué quieren hacer y qué tipo de actividades desean realizar; exponen sus puntos de vistas sobre las cuestiones que están trabajando; no tienen problemas ni para manifestar sus dudas ni para preguntar por aquellas cosas que no comprenden.

192

Sí, porque a veces no entiendes alguna palabra o no entiendes lo que significan o algo así, y pregunto (entrevista alumno 3).

Libertad y toma de decisiones nos llevan directamente a otro de los rasgos esenciales en el marco pedagógico de la enseñanza para la comprensión. Nos referimos a la autonomía. El alumnado desarrolla una autonomía personal que se manifiesta en la independencia, el desenvolvimiento y en el afrontamiento de las actividades escolares. Una autonomía en la toma de decisiones (aspecto antes señalado) y una autonomía para la resolución de conflictos. Hacer las cosas de manera autónoma anima a los estudiantes a tener iniciativas, a proponer diferentes maneras de hacer una misma tarea. El desarrollo de esta cualidad (iniciativa) es estimulado por el profesorado que les exige a los alumnos que busquen y planteen posibles soluciones o resoluciones a las tareas propuestas.

Porque el maestro sabe cómo se llama, pero no se lo dice. Lo tenemos que buscar (entrevista alumna 2).

Finalmente, el planteamiento de trabajo que caracteriza a la escuela rural evidencia un aspecto relevante para la enseñanza para la comprensión, vinculado a la tríada libertad, autonomía y toma de decisiones: la responsabilidad. Responsabilidad que se proyecta en las decisiones tomadas y en el cumplimiento de los acuerdos. No se trata de repartir sino de compartir responsabilidades en el trabajo que se desarrolla de forma conjunta, que ha pasado previamente por una negociación.

3.1.2 *La función del error*

El sentido que se le otorga al aprendizaje y al papel de los alumnos en el proceso hace que los errores no tengan un valor negativo, precisamente porque no lo han experimentado así. No temen al error o a la equivocación cuando realizan las actividades prácticas. Los errores les permiten revisar sus conocimientos y reconocer las lagunas conceptuales, aprenden de ellos y son conscientes de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje sus equivocaciones no son más importantes que sus aciertos. Es más, asumen el error como paso necesario hacia el aprendizaje, lo que conlleva un aumento de motivación.

—*Yo y mi amiga a veces decimos cosas ¿por qué está mal? y le preguntamos. Porque si él dice que está mal, nosotros no sabemos por qué y le preguntamos* (entrevista alumna 2).

—*El maestro es el que mira cómo hacen las fotos, si las haces bien, y si escuchas lo que dice y si lo apuntas...*

—*Ajá... Y si cree que algo no lo estáis haciendo bien, ¿qué pasa?*

—*Que lo hacemos mejor y que nos tenemos que espabilar...* (entrevista alumno 4).

3.1.3 *Las diferentes modalidades de trabajo*

Aprender no es vivido por los alumnos como un «castigo», ya que, como decíamos antes, se divierten en la escuela porque lo que aprenden tiene sentido para ellos gracias a su participación directa en los aprendizajes. Esa es una de las aportaciones de la enseñanza para la comprensión. El trabajo compartido y en grupo es un elemento clave que forma parte indisoluble de la dinámica de trabajo, y es valorado positivamente por el alumnado.

—Y tú cómo notas que aprendes más ¿cuándo trabajas tú sola concentrada o cuándo?

—No, con mis amigos.

—Con amigos ¿no?, ¿por qué?

—*Porque con amigos es más divertido, es más guay hacer el trabajo porque te ayudan, te dicen cosas si no las sabes* (entrevista alumna 2).

El trabajo en grupo funciona cuando los discentes cumplen con los acuerdos y con las responsabilidades que asume cada uno.

Si vas en un grupo, unos hacen fotos y otros copian y después el otro hace fotos (entrevista alumno 5).

Por otra parte, el trabajo en grupo se presenta como la estrategia para la aceptación mutua y para el reconocimiento de que cada persona tiene sus necesidades y un ritmo de aprendizaje diferente; y para respetar las aportaciones y las propuestas de todos, reconociendo las diferencias y las limitaciones de cada uno. Es la oportunidad para dar y recibir ayuda. En los contextos de aprendizaje se procura crear un clima de confianza, camaradería, apoyo mutuo, respeto y tolerancia a la diferencia o a la opción diferente. Aunque la modalidad de trabajo en grupo sea la dominante, también el trabajo individual tiene aquí su lugar y, en ocasiones, se pasa de una estructura de tareas cooperativas a una más competitiva.

Un trabajo lo hemos hecho en grupos de tres, el siguiente, lo hemos hecho solos (entrevista alumna 2).

3.1.4 La atención a la diversidad

El sentido de este planteamiento pedagógico requiere de la consideración de una cuestión de suma importancia: respetar los diferentes ritmos de aprendizajes e intentar crear la situación de aprendizaje que permita que cada discente pueda desarrollar la actividad sin sentirse excluido o discriminado, precisamente porque lo que se pretende desde una enseñanza para la comprensión es que no quede ningún alumno sin aprender. Todos, desde sus singularidades, participan de lo que en el escenario educativo –aula y contexto sociocultural– acontece. Para dar cabida a la diversidad y heterogeneidad, y para que el aprendizaje sea relevante, creativo y democrático para todo el alumnado, se parte de la flexibilidad de tiempos y espacios.

La clase está organizada en espacio y tiempo para poder respetar la individualidad de los chicos; el trabajo en equipo ayuda mucho a esa atención individual. Además, fortalece la autonomía y la responsabilidad en sus aprendizajes (entrevista maestro ESO).

3.1.5 Los ejes básicos: comunicación y diálogo

La comunicación constituye uno de los pilares básicos. El alumnado ha aprendido el valor que la misma tiene tanto para establecer un clima de relaciones afectivas y de confianza como para comprender y entender los diferentes puntos de vista que confluyen en las dinámicas de trabajo. La comunicación se presenta como la herramienta básica para pedir y dar ayuda, para resolver conflictos y para afrontar el trabajo en grupo. En este sentido, el trabajo en equipo es una estrategia para potenciar el desarrollo de la comunicación y el diálogo entre iguales, y para que, a su vez, estos permitan que el aprendizaje sea compartido y contrastado. Por otra parte, el profesor genera una dinámica de clase donde el diálogo y la comunicación adoptan un papel esencial. Siempre surgen preguntas, cuestionamientos que invitan al alumnado a participar en la conversación que se establezca. En este marco de interacciones, el silencio también tiene su lugar. El silencio no se hace bajo la coacción sino en la comprensión de escuchar al otro, docente o compañero, o como el espacio para la reflexión y el trabajo personal. El aprendizaje del diálogo lleva consigo aprender a valorar el silencio como una parte necesaria de toda comunicación en el aula. El profesorado crea situaciones que provocan que el alumnado tenga que expresar lo que piensa y siente; crea la necesidad para que se establezca la comunicación, tanto entre discentes como entre estos y los profesores. En este sentido, la comunicación es posible gracias a que los docentes utilizan un lenguaje cercano y comprensible para los alumnos.

El diálogo y la comunicación siempre están presentes pero se hacen más patentes en los momentos en los que se confrontan ideas diferentes y contrarias, que conducen a la argumentación y a la justificación del planteamiento; también cuando no se cumplen los acuerdos negociados por el grupo clase y hay que renegociar, poner determinados límites (con respecto a las responsabilidades y los compromisos adquiridos, a la seguridad y también en función del respeto a los demás), y cuando hay que afrontar la resolución de conflictos. Es el alumnado el que, en primera instancia, debe de resolver la situación porque se asume que debe participar activamente desde el principio. La intervención del profesor se da cuando se precisa de su mediación.

La comunicación entre todos los agentes implicados en los momentos educativos y las interacciones permitidas por las dinámicas de trabajo abiertas y flexibles, constituyen puntos muy relevantes desde los que emergen las preocupaciones, los intereses y las curiosidades de todo el alumnado, aspectos que están presentes en los procesos desencadenados desde la enseñanza para la comprensión.

3.1.6 Sin investigación y sin imaginación, ¿comprensión?

La investigación se presenta como una estrategia básica en la enseñanza para la comprensión, estrategia que desempeña un papel central en el trabajo escolar desarrollado en la escuela rural. Los planteamientos didácticos globalizados parten de la premisa «aprender a aprender», y en esta máxima la comprensión tiene un papel clave. Desde la autonomía y la libertad de decidir qué hacer y cómo hacerlo (contando siempre con la ayuda del docente), los alumnos deben utilizar la imaginación para enfrentar las situaciones que se les presentan, es decir, buscar la manera personal de llevar a cabo las actividades del aula, para lo cual deben de movilizar estrategias y esquemas de acción propios.

196

El alumnado percibe a través de su implicación en una investigación que el conocimiento no es algo definitivo, elaborado y cerrado. Esa percepción que adquiere de este hecho es fundamental para su aprendizaje en la escuela y en la imagen que construye del docente (entrevista docente).

A mí me gusta más porque, aunque tienes que trabajar mucho, pero aprendes más. Hay que buscar, preguntar y no están en los libros, entonces tienes que pensar, y tienes a tus compañeros que te ayudan (entrevista alumna 4).

La investigación como estrategia metodológica es considerada la más completa porque contribuye al logro de numerosos aspectos tales como la motivación, las relaciones interpersonales, la autonomía, etcétera.

Personalmente lo he intentado hacer siempre porque creo que es la forma más motivadora para el alumno, también para mí, y la manera más eficaz y razonable de aprender conocimientos, de manejar el procedimiento científico y de desarrollar metodología de trabajo individual y grupal, así como el desarrollo analítico, sintético, deductivo y crítico (entrevista docente).

La investigación se implementa, fundamentalmente, a través de las salidas al espacio natural en el que se encuadra la escuela y también a otros contextos (por ejemplo, viajes a ciudades como Madrid). Todas las salidas tienen un sentido curricular: no es solo diversión, no es llenar un tiempo; significan oportunidades de aprendizaje contextualizado, significativo y relevante para los alumnos, y en una doble dirección: aprenden contenidos socialmente válidos y aprenden el valor de la investigación.

Mira, aprendes los sitios que son, porque vamos a sitios y no sé cómo se llamaban los sitios y ya lo sé... Y también aprendemos algunas cosas de arqueología, porque ves el nombre de una piedra, le hacemos la prueba del (...271) y todo eso. Y ya, cuando nos metemos en las cosas de arqueología, ya empezamos a meterle historia del Neolítico, del Paleolítico... y de un montón de cosas (entrevista alumna 4).

En el caso que nos ocupa, el alumnado está acostumbrado a que sea esta la vía de aprendizaje y a actuar como un investigador en el desarrollo de las unidades didácticas diseñadas. Además, esta estrategia metodológica –la investigación– permite abordar el currículo de manera interdisciplinar. Así, por ejemplo, el objetivo de las unidades didácticas de las áreas de Biología y de Historia (primer ciclo de ESO) era aprender a conocer, respetar y perpetuar el patrimonio arqueológico, histórico y natural que hay en su propio medio.

197

El proceso indagatorio presenta cuatro fases diferenciadas:

- A) *Fase preparatoria en el aula.* Previo a cada sesión de trabajo en el entorno se realiza una reunión para debatir sobre las actividades y lo que se va a estudiar (tipo de planta o resto arqueológico). Para concretar los objetivos se consultan guías y libros. En la sesión de trabajo en el aula se establecen: objetivo de estudio de la semana, las rutas a seguir, los responsables de los materiales y/o tecnología móvil, los recursos que se van a utilizar (cuaderno de campo, cámara digital, guías) (foto 1).

FOTO 1. Preparación



- B) *Fase de trabajo de campo: fuera del aula.* Consiste en la salida al entorno durante la cual se lleva a cabo el registro de datos sobre el objeto de estudio. Para ello utilizan cámaras fotográficas, cuadernos de campo, etc., y todo aquel material que necesiten (foto 2).

FOTO 2. Salida



- C) *Fase analítica-informativa: de regreso al aula.* Después del registro de datos se procede a su análisis. Los grupos preparan las fichas, clasifican las fotografías, elaboran respuestas a las preguntas planteadas en la primera fase, elaboran una presentación en *PowerPoint*, cuelgan las fichas en la galería de fotos-guía, etc. En esta fase el docente orienta, guía y revisa el trabajo que elaboran los grupos.
- D) *Fase informativa.* Los grupos de trabajo presentarán al resto de los compañeros el trabajo final con el formato de una exposición ilustrada en *PowerPoint*. Este procedimiento permite reafirmar conocimientos, aprender nuevos, familiarizarse con el vocabulario y los conceptos y elaborar una base de datos para consultas posteriores.

3.1.7 Los materiales y recursos diversos

La enseñanza para la comprensión requiere del acceso y el uso de una diversidad de materiales y recursos, todos los cuales están a disposición del alumnado. No hay zonas o materiales tabú. Como es natural, a veces surgen conflictos por el uso de ciertos elementos escasos, de ahí que requiera de organización y negociación.

Nosotros lo que hacemos es que, si hay mucha bulla con el trabajo, los maestros intentan coger los grupos. Por ejemplo, en un lado se pone

Clara conmigo y, en el otro, María y mi hermana. Y si alguien tiene que estar en mi ordenador, cada media hora cambiamos para que todo el mundo pueda hacer su trabajo. Los que puedan hacerlo en su casa, se llevan el pendrive y lo hacen ahí, porque sino es que... O sea, son seis ordenadores, pero también somos veinte niños y tenemos una semana o dos semanas para seis fichas o algo (entrevista alumna 6).

Por otra parte, la enseñanza se desarrolla haciendo uso de los materiales tradicionales (por ejemplo, libros) y de las tecnologías digitales (fijas y móviles), con predominio de estas sobre aquellos, tanto como que las mismas han determinado la forma de aprender (y, lógicamente, la de enseñar) en la escuela rural, y especialmente en la educación secundaria. Es mediante las tecnologías digitales que se articulan y organizan los contenidos del currículo, al mismo tiempo que las mismas se convierten en contenido de aprendizaje y estrategia para recoger y procesar información. Es interesante destacar que la inclusión de las tecnologías en las actividades educativas constituye un factor clave en la medida que se configura como un elemento que estimula la creatividad, potencia la autonomía y la iniciativa.

Que estábamos ahí, siempre haciendo los trabajos en los ordenadores, por eso tenemos tantos. Y buscando apuntes, seguro, porque Alicia está buscando ahí. Esa es Marta. Y mi hermana. Y Pepi. Y siempre tenemos nuestros trabajos en los ordenadores, que ahora mismo hemos terminado uno (entrevista alumna 1).

El material usado para el trabajo de investigación que se realiza en las salidas es diverso: ordenadores (fijos y portátiles), *pendrives*, escáner de sobremesa, discos duros externos, grabadora externa, impresora, cámaras fotográficas digitales y GPS.

Aquí estamos mirando plantas, clasificando plantas para un trabajo para el maestro y teníamos que bajar a la carretera para verlos [...] Pues vamos, él sabe dónde están las plantas y vamos ahí y hacemos fotos. Y después las metemos en el ordenador y hacemos fichas, pones cómo se llama la planta, por ejemplo parra, pones la foto debajo y después haces un texto sobre ella y ya otra hoja pones fotos. Y pones en el encabezamiento tu nombre y la fecha (entrevista alumno 3).

A pesar de vivir en un contexto rural con mayores dificultades para el acceso a las tecnologías digitales, su uso en los procesos educativos se convierte en una medida compensatoria que permite al alumnado el acceso a la sociedad del conocimiento y la sociedad de la información.

3.1.8 La evaluación global, continua y participativa

La evaluación es una parte esencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y toma un carácter global, continuo y participativo. La evaluación inmersa en el trabajo diario se hace explícita, no con la intencionalidad de comparar resultados o ejecuciones entre el alumnado, sino con el propósito de favorecer la reflexión y la mayor profundización posible sobre el sentido de lo que se ha aprendido. Este sentido de la evaluación encaja en el marco pedagógico de la enseñanza para la comprensión. El profesor emite juicios, pero, sobre todo, provoca que los propios alumnos los emitan.

—Claro, y los otros copian. Van cambiando.

—*El maestro es el que mira cómo hacen las fotos, si las haces bien, y si escuchas lo que dice y si lo apuntas...*

—Ajá... Y si cree que algo no lo estáis haciendo bien, ¿qué pasa?

—*Que lo hacemos mejor y que nos tenemos que espabilar (entrevista alumna 2).*

200

Al final de cada proyecto de trabajo el alumnado reflexiona acerca de lo que ha hecho y de lo que ha aprendido, tanto sobre la actividad realizada como sobre las actitudes y las dificultades halladas.

4. CONCLUSIONES

Tras el recorrido realizado por los diferentes aspectos que delimitan la enseñanza para la comprensión en la escuela rural de Bolonia, en el nivel de enseñanza secundaria, estamos en condiciones de ofrecer conclusiones. En primer lugar, los estudiantes ocupan un papel central en los procesos educativos, ya que de otra forma la enseñanza para la comprensión sería inviable. En segundo lugar, uno de los aspectos que incide en el desarrollo de esta metodología es la diversidad de estrategias, como por ejemplo, el uso creativo del espacio (flexibilidad y funcionalidad), la importación del contexto social y familiar (básico para la construcción del conocimiento), el desarrollo de diferentes métodos de trabajo (proyectos de investigación, trabajo cooperativo), y el uso de diversos materiales y recursos (libros de texto y tecnologías digitales). En tercer lugar, desde este marco pedagógico el aprendizaje llega a ser significativo y a tener valor para los estudiantes porque permite el desarrollo personal, cognitivo,

y socio-afectivo. En cuarto lugar, el trabajo cooperativo se convierte en una de las estrategias principales en la medida que contribuye al desarrollo integral del alumnado, aumenta la motivación de los estudiantes hacia la escuela y el aprendizaje y también su autoestima, disminuye la competitividad entre ellos, les ayuda a resolver conflictos y a negociar, y permite dar respuesta a sus necesidades. En quinto lugar, mencionamos el papel relevante de la investigación, y por último, que esta forma de enseñar requiere de un modelo de profesorado cuyo eje de acción se base en la reflexión, en el diálogo democrático y en el conocimiento profesional contextualizado.

BIBLIOGRAFÍA

- BLYTHE, T. (1999). *Enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- BRUNER, J. (1987). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- BURBULES, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- FREEMAN HERREID, C. (1997). *What is a Case? Bringing to Science Education the Established Teaching Tool of Law and Medicine*. Disponible en: <http://sciencecases.lib.buffalo.edu/cs/pdfs/What%20is%20a%20Case-XXVII-2.pdf> [consulta: 5 de mayo de 2009].
- GARDNER, H. (1991). *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. Nueva York: Basic Books.
- MERSETH, K. (1996). «Cases and the Case Method in Teacher Education», en J. SIKULA, T. BUTTERY y E. GUYTON (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: Simon & Schuster/MacMillan, pp. 722-46.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. y VÁZQUEZ RECIO, R. (2002). «Viaje a la escuela rural de Bolonia», en F. J. MURILLO y M. MUÑOZ-REPISO (coords.), *La mejora de la escuela: una respuesta para el desarrollo educativo en España*. Madrid: CIDE-Octaedro, pp. 263-89.
- STONE WISKE, M. (comp.) (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- RENNEBOHM FRANZ, K. y BREIT, L. (2005). *Enseñar para la comprensión con nuevas*

tecnologías. Buenos Aires: Paidós.

VÁZQUEZ RECIO, R. (2008). «Las escuelas rurales: un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)* (edición digital), vol. 11, n.º 1, pp. 53-8. Disponible en: www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/94/452.

— y ANGULO RASCO, F. (2010a). «Learning in any place: the use of mobile technologies». Comunicación presentada en *INTED 2010. Internacional Technology, Education and Development Conference*. International Association of Technology, Education and Development. Valencia.

— (2010b). «El currículo en la acción: las tareas de enseñar y aprender. El análisis del método», en J. GIMENO SACRISTÁN (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Madrid: Morata, pp. 333-54.

WASSERMANN, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.