

Enseñanza para la Comprensión (EpC): un camino para la trascendencia del conocimiento.

Autor: Joan Sebastian Pérez Osorio

Magíster en Educación

Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB

jperez270@unab.edu.co

Resumen:

El presente artículo es producto del proyecto de investigación titulado “Sistematización de la implementación del modelo pedagógico de Enseñanza para la Comprensión (EpC) en el nivel de preescolar del Instituto Caldas”, el cual evidencia el trabajo de traducción e implementación del modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC), que realizó el Instituto Caldas (IC) de la ciudad de Bucaramanga hace aproximadamente ocho años. Este conjunto de acciones se configuraron bajo un proceso reflexivo en sesiones del consejo académico, en relación con las necesidades de formación del ciudadano universal y los resultados obtenidos en pruebas externas e internas por parte de la institución. El enfoque que se utilizó fue el cualitativo con un diseño conocido como el de sistematización de experiencias, dado que la pregunta de investigación pretendió develar los aspectos característicos del proceso de aplicación del mencionado modelo pedagógico en el colegio. Como resultados, se obtuvieron que la ejecución del éste se asumió desde tres momentos: Alistamiento, puesta en escena y evaluación del proceso. Asimismo, se identificaron especificidades relacionadas con el marco conceptual de la EpC (Tópicos generativos, metas y desempeños de comprensión; y la evaluación diagnóstica continua) y la afectación de los roles del maestro durante el proceso. Finalmente, como conclusiones, se tienen que el colegio realiza dinámicas para el desarrollo de este proceso en cabeza de su líder, desde la formación del profesorado hasta la actualización de la propuesta curricular.

Palabras clave: Implementación de un modelo pedagógico, modelo pedagógico de EpC, sistematización de experiencias educativas, currículo, educación preescolar.

Abstract

This article is the result of the research project called "Systematization of the teaching for understanding model implementation (EpC) for preschool children at Caldas Institute", which demonstrates the translation and implementation of the Teaching for Understanding Model, which was carried out by the Caldas Institute in Bucaramanga approximately eight years ago. This integration of actions was set under a reflective process by the academic council, in relation to the training needs of the universal citizen and the results obtained in external and internal tests applied by the institution. The approach that was selected and used is defined as qualitative with a design known as the systematization of experiences, due to the research question sought to reveal the characteristic aspects of the application process of the mentioned pedagogical model in the school. As a result, it was obtained that its accomplishment was assumed from three moments: Enlistment, staging and evaluation of the process. Likewise, it was possible to identify specificities related to the conceptual framework of the Teaching for Understanding Model (generative topics, goals and comprehension performances; and continuous diagnostic evaluation) and the involvement of the teacher's roles during the process. Finally, as conclusions, the school performs dynamics for the development of this process led by the principle, from teacher training to updating the curriculum proposal.

Keywords: Implementation of a pedagogical model, pedagogical model of Teaching for Understanding, systematization of experiences.

Introducción.

La educación del siglo XXI demanda la trascendencia en el conocimiento, lo que significa la utilización de estrategias y metodologías que permitan y lleven al educando a la utilización de éste en un contexto determinado. De otra parte, implica el desarrollo de competencias digitales, de usabilidad de las TIC y de la autonomía para discernir en relación con el objeto de estudio. Es así, como el modelo pedagógico de Enseñanza para la Comprensión (EpC), se convierte en una de las alternativas para el favorecimiento del proceso de enseñanza – aprendizaje en las instituciones educativas, puesto que sienta sus bases en la habilidad de comprender y el desarrollo cognitivo de los seres humanos (Stone, 1999).

El análisis anterior, y en relación con lo observado en el contexto, permitieron configurar la siguiente pregunta de investigación: “¿Cuáles han sido los aspectos los aspectos característicos de la implementación del modelo pedagógico de EpC en el nivel de preescolar del Instituto Caldas?”, a la cual se le dio respuesta mediante la propuesta de los siguientes objetivos, a modo resumen: El primero, el general, evidenciar desde la sistematización la manera como se realizó la implementación del modelo de EpC; y los específicos: Identificar los aspectos característicos de la implementación, develar la manera como se afectó el rol del maestro y reconocer los posibles retos en cuanto al discernimiento de las tensiones teoría práctica en la implementación.

Con base en lo anterior, se encontraron estudios a manera de antecedentes, a nivel internacional, nacional y regional que respaldaron este ejercicio investigativo. A nivel internacional, se reconocieron los trabajos realizados por Flore, E. y Leymonié, J. (2007), Vásquez (2011), Hurtado (2015) y Salgado (2012). En el primero de ellos, se identifica la comprensión como habilidad flexible del pensamiento que permite una actuación, está asociada a la creatividad y a su vez sirve de estímulo para el desarrollo cognitivo. En este sentido el modelo de EpC, expresa una tendencia a trabajar por desempeños de comprensión (actividades) teniendo como fundamento las habilidades del pensamiento. Por otra parte, deben existir unas actividades dedicadas a la conceptualización y al fortalecimiento de los dispositivos básicos de aprendizaje que se son fundamentales para el proceso académico (Blythe, 1999).

Hay que mencionar además, que dentro de la cultura del buen pensar, en términos de comprensión, se hace necesario que exista una dinámica en el aula, facilitada por el maestro, en la cual se articula el marco conceptual de la EpC. Sobre dicho marco, los autores expresan que hay cuatro principios esenciales, los cuales se articulan al enfoque de competencias: Tópicos generativos (temas), metas (objetivos de aprendizaje) y desempeños (actividades) de comprensión; y la evaluación continua (forma de dar valor al proceso).

El segundo estudio, el de Vásquez (2011), señala que el pensamiento se reconstruye y construye a partir de la flexibilización de la enseñanza bajo dinámicas reflexivas, el análisis contextual, el aprendizaje basado en experiencias y la comunicación. Lo anterior, se reconoce en el involucramiento de los agentes implicados en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Principalmente, se visibiliza el rol del maestro desde acciones encaminadas por la investigación científica – social (Bruner 1987, 2001, 2002).

De igual manera, el autor pone en evidencia como la investigación hace parte del modelo de EpC, puesto que para desarrollar la comprensión el maestro debe pensar la manera como se diseña la enseñanza, en articulación a los principios de éste, considerando materiales y recursos educativos; y el manejo que se le da al error, en un sentido de generar nuevas posibilidades para acceder al conocimiento. En concordancia, esta dinámica se realiza siguiendo unas fases ya establecidas: “fase preparatoria en el aula, de trabajo de campo, analítica – informativa e informativa”.

El tercer estudio a este nivel, el de Hurtado (2015), presenta elementos del modelo pedagógico que pueden aplicarse en cada una de las instituciones donde se eligió ejecutarse. Algunos de éstos son: Los conocimientos previos (Coll et al., 1999; López, 2009; Barrera, Cepeda, Díaz y Hurtado, 2007), el proceso reflexión implícita (García, 2012; Daric, 2009; Huber, 2008) y el aprendizaje de los educandos (Neimeyer, 2006; Goldrine y Rojas, 2007; Gros, 2002), los cuales están relacionados con el aprendizaje activo y se especifican en cada una de las tendencias de los estudios analizados por el autor.

Dentro de las tendencias que encontró el autor en su sistematización de investigaciones, alrededor de este tema, en Hispanoamérica fueron; la evaluativa (la más común), la didáctica, curricular, EpC y TIC; y la de los contextos externos de la escuela. No obstante, se identifica que hay un camino por recorrer en los diferentes niveles que ha delimitado cada sistema educativo, en cada país, y la multiplicidad de experiencias que siguen emergiendo en cada uno de ellos y de manera general.

El último estudio, el realizado por Salgado (2012), considera aspectos relevantes en lo que tiene que ver con la implementación de un modelo pedagógico, especialmente el de EpC. Como primer aspecto, en la institución, el autor expresó que se tuvo que hacer un análisis de la realidad institucional, el cual fue expuesto al grupo de expertos en gestión educativa para la toma de decisiones. Seguido, se realizó una sensibilización sobre el marco conceptual, una actualización curricular y la capacitación del personal que funge como empleado. La última etapa, consistió en un proceso de construcción y evaluación permanente con el fin de buscar la articulación teórica, del sistema y de cada uno de los niveles educativos.

A nivel nacional, se identificaron los estudios desarrollados por Valencia (2017), Cifuentes (2014) y, Barrios y Chaves (2017). Los aportes de estos trabajos de investigación estuvieron alrededor del rol del maestro, la transformación del PEI, la facilitación de la comprensión, las interacciones entre maestros y todo el equipo directivo, el contexto y las demás unidades académicas, los elementos adicionales del marco conceptual del modelo: dimensiones de la comprensión, las rutinas (Salmón, 2012) y habilidades del pensamiento, el aprendizaje significativo, la creatividad, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr) y la Investigación Acción (IA) en la ejecución del modelo pedagógico de EpC.

Respecto al rol del maestro, éste es el de un profesional de la educación que realiza acciones relacionadas con el entrenamiento del aprendizaje y el favorecimiento de la habilidad de comprender. El desarrollo de esta habilidad se concatena al planteamiento de un proceso de investigación a menor escala inmerso en la metodología de ABPr, en donde los elementos del marco conceptual son ejes transversales en todas las actividades. Todo lo anterior, desde

las dinámicas relacionales de la comunidad institucional, las cuales ayudan en el diseño y puesta en escena de la diversidad de estrategias.

Las dimensiones de la comprensión, las rutinas y habilidades del pensamiento (Blythe y Perkins, 1999) son llevadas al aula desde la perspectiva de una pedagogía constructivista, mediante actividades generadas para la resolución de problemas y la reflexión (Puentes, 2001). Asimismo, la autoevaluación es un elemento clave que permite la interacción con los contenidos y la autonomía como un elemento que facilita el conocimiento.

En lo que tiene que ver con los antecedentes regionales, los estudios que se tomaron en cuenta fueron los desarrollados por: Barbosa, Barbosa Herrera y Rodríguez (2015), Jaimes (2018) y Quintana (2018). El primero de ellos, evidencia la importancia de la sistematización de experiencias educativas (SEE), dado que ésta permite la reflexión y resignificación de las prácticas educativas, que en el ámbito de la descripción de los aspectos característicos de la implementación del modelo de EpC en el IC cobra sentido. Estos autores, describen que existen tres fases para poder llevar a cabo un proceso de recolección, organización, análisis e interpretación de la información de una experiencia: Propuesta y desarrollo de un estado del arte, determinación de hallazgos de conocimiento y la reformulación conceptual y metodológica del proceso.

El estudio de Jaimes (2018), expone como la gestión educativa es relevante en un proceso de implementación de un modelo pedagógico. En primera medida, ayuda a organizar y mejorar el proceso de comunicación del grupo de líderes de la institución. Y en segundo lugar, se visibiliza el rol del directivo docente al poder actuar frente a las demandas de aumento de estudiantes, mediar en las modificaciones y cambios a nivel de personal y de infraestructura de la institución (Puga & Martínez, 2008).

Finalmente, el proyecto de Quintana (2018) comunica la idea de formación de los docentes y directivos, en relación con un proceso de puesta en escena de una propuesta curricular. En este sentido, se distinguen tres elementos de enseñanza hacia los maestros: Lineamientos

teleológicos (plan estratégico), lineamientos axiológicos (valores institucionales) y los prácticos.

Marco teórico.

Sobre la base de la pregunta de investigación y los aportes desde los antecedentes, el soporte teórico que sustentó este ejercicio, giró en torno a tres unidades temáticas principales: Implementación de un modelo pedagógico, modelo pedagógico de Enseñanza para la Comprensión (EpC) y Sistematización de experiencias educativas (desarrollada en la metodología de la investigación).

En relación con la primera unidad temática, ésta es definida como aquel proceso de cambios pedagógicos y a nivel curricular por el que opta una institución, después de varios momentos de análisis de acuerdo con las dinámicas de enseñanza – aprendizaje (Ortiz, 2013). En tal sentido, Panqueva (2008) y Castro (2007), expresan que éste se lleva a cabo a través de cinco fases: Apropriación, sensibilización, diseño de la enseñanza por áreas de conocimiento, ejecución en el aula y evaluación.

Con base en lo anterior, la teoría a la cual se hace referencia es a la de la gestión curricular. Según Tobón (2013), es un proceso dinámico en el cual se planea y ejecuta los programas de estudio, teniendo como referentes elementos relacionados con el PEI, la calidad, el contexto y la normativa vigente. Por otro lado, el rol de todos los actores se modifica desde el conjunto de acciones a realizar. Es decir, en los directivos en la manera de proveer los espacios, recursos financieros y educativos; y la formación del profesorado; y en los maestros en su ejecución en el aula (Castro, 2003) (Gómez, Coronado, & Ramos, 2013).

De acuerdo con USTA (2015) y Tobón (2012), la gestión curricular se configura en cinco fases básicas, tal como lo evidencia el siguiente esquema (Figura 1: Fases de la gestión curricular).

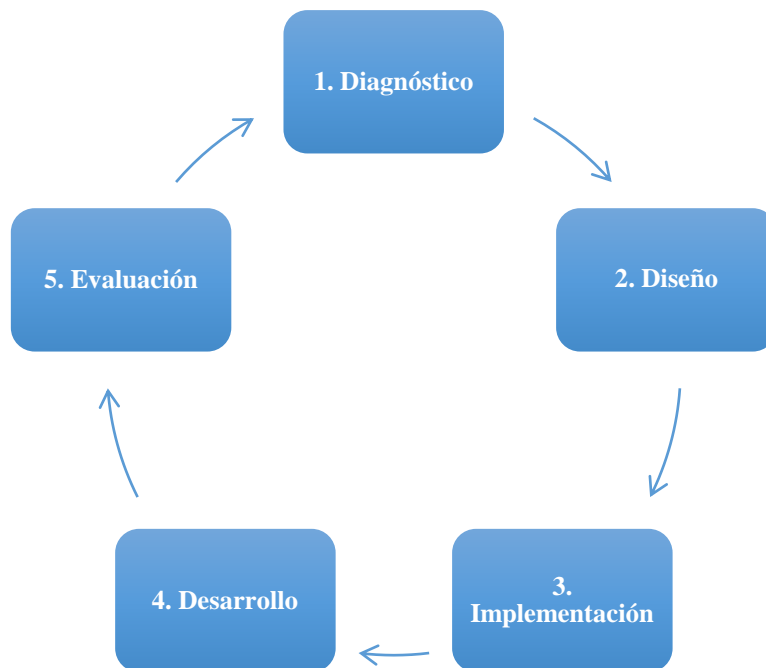


Figura 1. Fases de la gestión curricular

Fuente: Elaboración propia.

La primera fase hace referencia al conjunto de acciones dedicadas a poner en evidencia las condiciones institucionales (USTA, 2012). La segunda, expresa la manera como se crea la propuesta del currículo a implementar contando con la participación de los grupos que pertenecen a la comunidad de la institución (Casanova, 2012) (Salgado & Medel, 2015). La tercera, la implementación, describe un conjunto de procesos a nivel micro, meso y macro curricular en los que el currículo se expresa (Gómez, Coronado, & Ramos, 2013). El desarrollo, alude a la forma en la que la propuesta funciona, desde cada una de las dinámicas del proceso de enseñanza – aprendizaje (Tobón, 2012). Y por último, la evaluación, es un proceso de reflexión y valoración del currículo mediante técnicas de revisión documental y observación del proceso académico.

Ahora bien, en lo que respecta al modelo pedagógico de Enseñanza para la comprensión, Stone (1999) expresa que éste parte desde lo que se entiende por esta habilidad, pasando por un marco conceptual de aplicación y elementos relacionados con las cualidades de la comprensión (dimensiones y niveles). Para empezar, la comprensión es “una habilidad de pensar y actuar flexiblemente” y es tomada como la “capacidad del desempeño flexible”. Lo

que significa, que se trata de esa capacidad para resolver desafíos cognitivos del entorno, desde la utilización de las redes conceptuales y de teorías que son centro de cada disciplina. Asimismo, es ir más allá de un simple conocimiento, sin dejar de lado el papel que cumple la memoria y el componente biológico (el cerebro) en el aprendizaje.

En lo que respecta al marco conceptual, la teoría expresa que aquel se construyó sobre la base de las siguientes preguntas generadoras: “¿Qué tópicos vale la pena comprender?, ¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos?, ¿Cómo se puede promover la comprensión? y ¿Cómo se puede averiguar lo que comprenden los estudiantes?”. Las respuestas a los interrogantes, suscitaron cuatro principios en los que el modelo pedagógico se basa:

1. Tópicos generativos: Son aquellos temas y preguntas nutridas que estimulan la comprensión. Son ejes centrales de la disciplina que se enseña y posibilitan la opción de más preguntas de investigación.
2. Metas de comprensión: Se definen como los objetivos en el aprendizaje a los cuales el maestro espera que el estudiante llegue, y se clasifican en generales y específicas. Cuando ésta se determina en un periodo superior a un año se denomina hilo conductor (Stanislavski, 1948).
3. Desempeños de comprensión: Hacen referencia a las actividades que el estudiante ejecuta para el desarrollo del conocimiento de una manera crítica. Éstos se enmarcan en una red secuencial y se llevan a cabo en tres etapas principales: Exploración (Hawkins, 1974), investigación guiada y proyecto final de síntesis.
4. Evaluación diagnóstica continua: Es la valoración del desempeño de comprensión desde lo individual y grupal. Se tienen en cuenta criterios, técnicas e instrumentos para llevar a cabo este proceso.

Las cualidades de la comprensión, en este modelo pedagógico, son una guía para el maestro cuyo objetivo es el de desarrollar la habilidad de la comprensión. En este sentido, se distinguen cuatro dimensiones y niveles respectivamente:

- Dimensiones:

- Contenido: Evidencia el nivel de las redes conceptuales y de teorías que maneja el estudiante.
- Métodos: Expresa la manera en la que los estudiantes escogen la información para nutrir los tópicos generativos.
- Propósitos: Evalúa la forma de construcción del conocimiento por la cual se rige cada estudiante.
- Formas de comunicación: Se trata del cómo se transmite la comprensión desde la visión de un desempeño.
- Niveles:
 - Ingenuo: Es el estudiante que capta información primaria de acuerdo con un tópico generativo. Sin embargo, no hay un dominio sobre el eje central de la disciplina que le permita resolver situaciones del contexto.
 - Novato: Es el estudiante que establece conexiones entre los conceptos de la disciplina y las situaciones del contexto. Es mecánico y requiere un paso a paso. Existe una indagación inicial sobre los fenómenos.
 - Aprendiz: El estudiante tiene ya una forma de pensar en relación con las disciplinas. Existen conexiones entre conceptos y usabilidades en el contexto. Asimismo, hay una construcción de conocimiento y se utiliza variedad de fuentes.
 - Maestría: El estudiante tiene una visión integradora de las situaciones, y las somete a un pensamiento crítico. De igual manera, es capaz de estar flexiblemente en cada una de las dimensiones de la comprensión. Es una persona con la habilidad de argumentar públicamente y con la experticia alrededor de una unidad temática.

Metodología.

Dada la dinámica del estudio propuesto y los objetivos planteados se eligió un enfoque cualitativo con un tipo de estudio conocido como el de sistematización de experiencias. Hernández, Fernández & Baptista (2014) expresan que cuando se habla de una perspectiva que refiere atributos diferentes de variables numéricas, es porque la intención es indagar

alrededor de las percepciones que las personas viven estando en un fenómeno social, que para el caso tiene que ver con la implementación del modelo pedagógico de EpC en la institución.

De acuerdo con Jara (2004), la sistematización de experiencias es una interpretación crítica que origina nuevos aprendizajes en relación con el acopio, la organización estructurada de información, y la reconstrucción de hechos históricos – dinámicos de la práctica pedagógica con el fin de la consolidación de una teoría que permita cambios transformadores. Asimismo, ésta comprende unos momentos llamados fases, las cuales permiten la obtención de los nuevos conocimientos.

En cuanto a las fases, Jara (2008) citado por Pereira (2016), evidencia que son cinco en total: “El punto de partida”, “las preguntas iniciales”, “recuperación del proceso vivido”, “la reflexión de fondo: ¿Por qué pasó lo que pasó?” y “los puntos de llegada”. No obstante, para el estudio se realizó una interpretación de cada una de ellas, obteniendo lo que se presenta en el siguiente esquema (Figura 2. Diseño metodológico). A su vez, en esta representación gráfica se incluyen las técnicas e instrumentos.

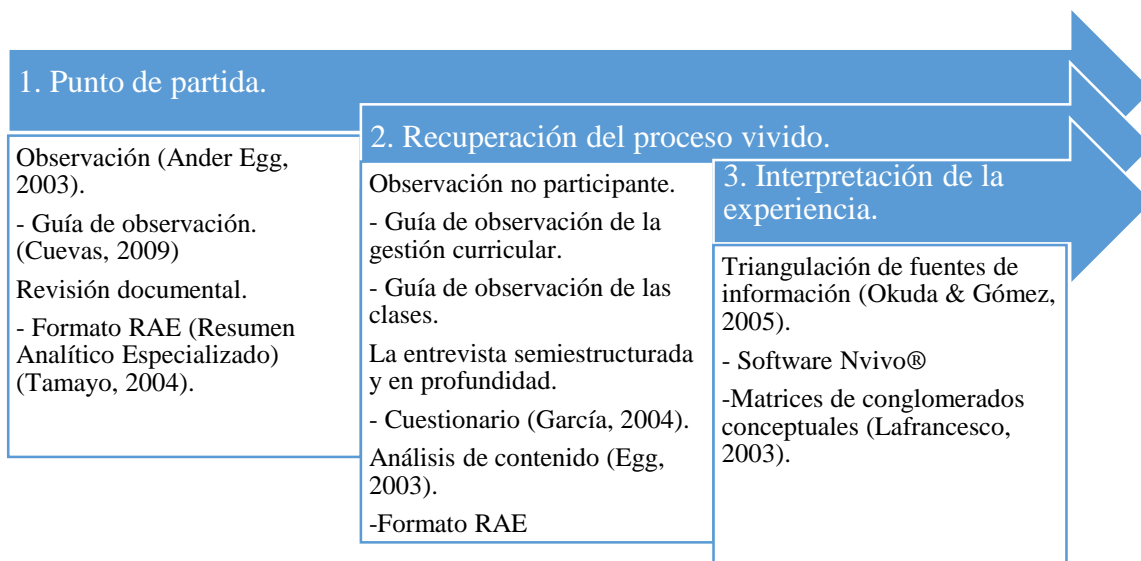


Figura 2. Diseño metodológico.

Fuente: Elaboración propia.

En el punto de partida se realizaron varias observaciones generales de las dinámicas institucionales en el preescolar y las particularidades relacionadas con el cambio de maestras y la inducción al nuevo personal. Asimismo, algunos diálogos iniciales con la coordinación y la dirección de la institución frente al proceso vivido durante estos ocho años. En relación con lo anterior, se decidió revisar la construcción realizada de la traducción del modelo de EpC contenida en los documentos del colegio (PEI y PEI de preescolar (PEP)).

Paso seguido, la recuperación del proceso vivido, correspondiente a un segundo momento de la sistematización, estuvo guiada por una serie de actividades. Es importante señalar, que estas acciones se ejecutaron teniendo en cuenta dos categorías principales: Proceso de implementación y Modelo de EpC (Figura 3. Esquema de categorías). Cada una de ellas con sus subcategorías de primer y segundo orden (emergentes).

Las primeras actividades consistieron en las descripciones de cada uno de los micro procesos, en la implementación: Alistamiento, puesta en escena y evaluación del proceso, así como los roles de los maestros en la enseñanza, siguiendo unos indicadores de observación en cada una de las subcategorías. El otro tipo de actividades, tuvieron que ver con las entrevistas a todo el equipo de maestras nuevas (cinco) del ciclo de preescolar, la coordinadora académica, la rectora, dos maestras de primaria que en años pasados habían participado en este nivel, una maestra del bachillerato y una externa. A su vez, de manera alternativa se iban analizando toda la documentación institucional adicional al proyecto educativo: Planes de dimensiones y planes de clase.

Por último, en la fase de interpretación de la experiencia, se efectuaron acciones de organización, procesamiento y análisis de toda la información a través del Software Nvivo®, el cual permitió la codificación en pequeñas unidades (categorías), para la facilitación de conclusiones sintéticas del ejercicio de implementación del modelo de EpC en el IC. Lo anterior, se expresó en las matrices de conglomerados conceptuales, cuatro en total, de donde se partió para la obtención de los resultados finales mediante la utilización del Método de Comparación Constante (MCC) (Glaser y Strauss, 1999) y la teoría planteada. Las

comparaciones se hicieron entre la guía de observación de la gestión curricular y entrevistas; todas las entrevistas, la guía de observación de clase y las entrevistas; y los documentos institucionales y la guía de observación de clase.

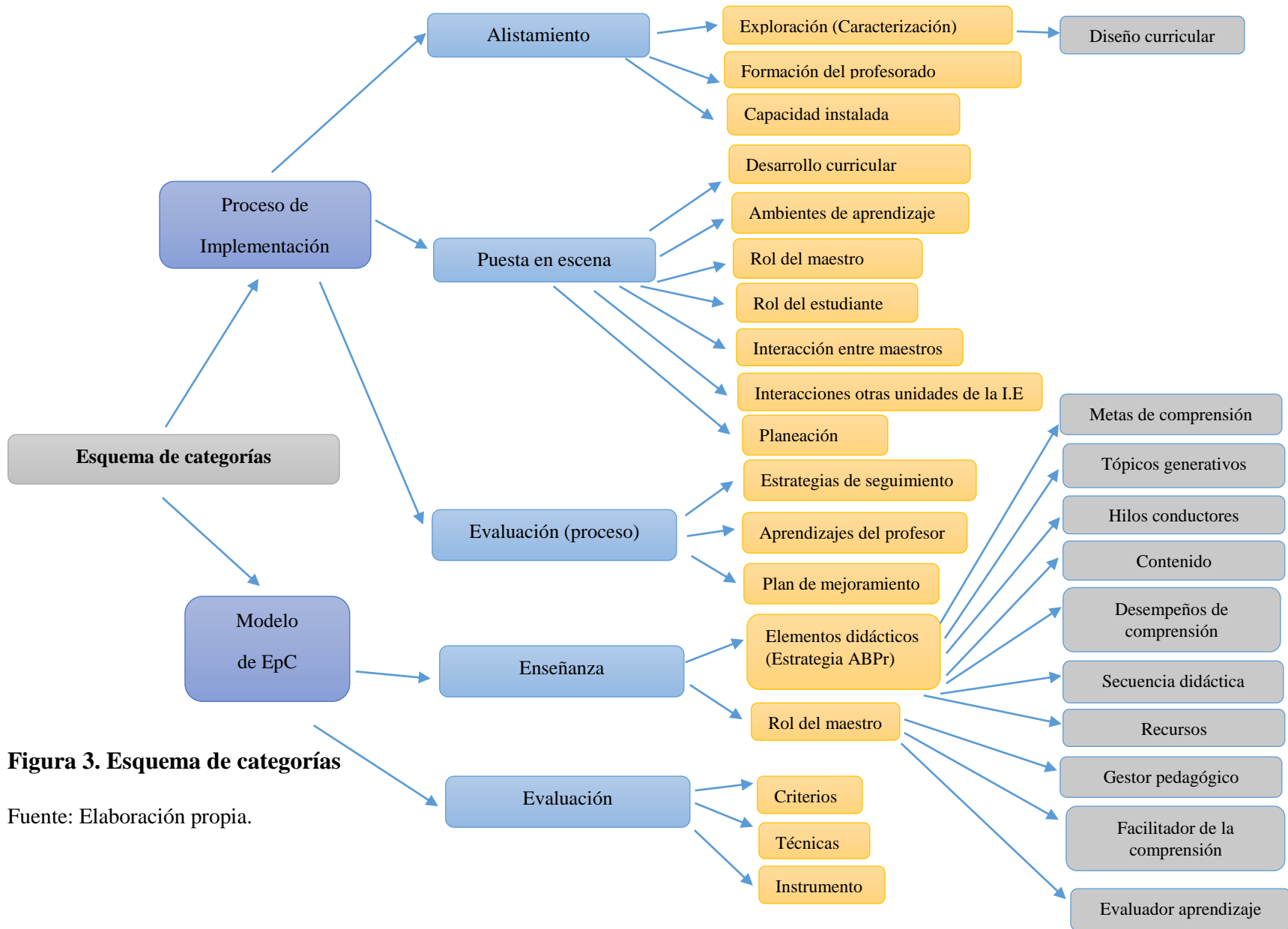


Figura 3. Esquema de categorías

Fuente: Elaboración propia.

Resultados.

Proceso de Implementación.

De acuerdo con la teoría de la gestión curricular propuesta por Salgado & Medel (2015), USTA (2015) y Casanova (2012), todo proceso de implementación de un modelo pedagógico inicia con el diagnóstico de las condiciones iniciales para ejecutarse y el diseño de una propuesta de formación estudiantil. En relación con lo anterior, el alistamiento se da mediante acciones lideradas. Por lo tanto, desde la influencia de la rectoría el IC realiza:

1. Informes y caracterizaciones de cada una de las dependencias, teniendo en cuenta criterios como: Adecuaciones en aulas y laboratorios, contratación de personal docente y la demanda de formación de los estudiantes.
2. Descripciones de las particularidades del proceso de enseñanza – aprendizaje en los estudiantes y su participación en otros escenarios evaluativos.
3. La formación del profesorado a través de maestros con experiencia en la traducción del modelo pedagógico mediante la estrategia del seminario taller.
4. Un diseño de la propuesta curricular articulando el marco conceptual de la EpC, el enfoque de competencias y la normativa del sistema educativo colombiano.

La puesta en escena se asume desde el reconocimiento de las etapas de la gestión curricular: implementación y desarrollo (Gómez, Coronado, & Ramos, 2013) (Sánchez, Izquierdo, Bursal, & Díaz, 2016) (Tobón, 2012), por ende el colegio define y expresa que:

1. Para el diseño y desarrollo de los ambientes de aprendizaje, se hace indispensable tener en cuenta criterios como: cada una de las fases del modelo pedagógico que configuró la institución, la secuencia didáctica, los recursos educativos, la estrategia del ABPr y las orientaciones pedagógicas desde el MEN para este nivel educativo.
2. El rol del maestro se define como el de un agente activo, orientador y mediador en el proceso académico. Asimismo, se caracteriza por la facilitación de la comprensión.
3. El rol del estudiante es activo, puesto que está dinámico en todo el proceso académico y es quien produce nuevo conocimiento, mediante la interacción con el tópico generativo.

4. Las relaciones pedagógicas entre agentes y el contenido están orientadas desde el respeto y la responsabilidad por las disciplinas a enseñar.
5. Las interacciones entre maestros están caracterizadas por la jerarquía y el liderazgo, con el objetivo de favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje. La comunicación puede darse desde la informalidad o la formalidad.
6. Las interacciones con otras unidades de la IE se dan para favorecer la implementación. Es decir, sirven de apoyo, dado que se vive una cultura desde la EpC. Por ejemplo: La coordinación de bienestar se encarga de los aspectos comportamentales y convivenciales de los estudiantes; financiera de los recursos económicos y biblioteca del material bibliográfico. Etc.
7. El desarrollo del currículo se visualiza en cada una de las clases. Principalmente, en la secuencia lógica que tienen los desempeños de comprensión y las evidencias de aprendizaje en cada periodo académico.
8. La planeación pedagógica está orientada por la documentación institucional. Generalmente, por el documento denominado plan de dimensión. Asimismo, se tiene en cuenta elementos como las actividades rectoras del arte, la literatura, la exploración del medio y el juego en la educación inicial y la estructura del ABPr.

La evaluación del proceso desde la mirada de Díaz (1993) & Rohlehr (2006) consiste en la manera de asignarle un valor a lo que se ha venido realizando, pero que más que eso es la consolidación de un cúmulo de estrategias que den las posibilidades de una cultura del mejoramiento continuo. Con base en lo anterior, éste también toma en cuenta los aprendizajes de los maestros y las estrategias de seguimiento al proceso.

En lo que se refiere a las estrategias de seguimiento, el grupo de directivos docentes y jefes de área las han asimilado como técnicas, siendo las visitas de observación las más comunes, seguido de las entrevistas y las encuestas de percepción. Los docentes nuevos tienen cuatro visitas de observación mientras que a los continuos; tres en el año. Las entrevistas están presentes todo el tiempo, pero tiene un espacio formal después de la observación de clase para la recepción de las respectivas realimentaciones. Y las encuestas, tienen su momento al final del año.

El plan de mejoramiento, resultante de las dinámicas de evaluación de implementación, en el IC se configura desde un proceso estandarizado para todo los ciclos. Primero, se acopia las percepciones de cada una de las voces de la comunidad académica, seguido de los informes de las dependencias, para luego sistematizar y llevar a cada uno de los órganos de control y decisión de la institución.

Finalmente, los aprendizajes del profesor están dirigidos hacia los diferentes roles que éste puede ejercer antes, durante y después de la implementación. Por otro lado, se reconocen aquellos relacionados con la manera en la que se articulan los principios y el marco conceptual del modelo pedagógico de EpC, a la estrategia del proyecto de aula.

Modelo de EpC.

Desde la perspectiva de Stone (1999), el modelo pedagógico de EpC se encuentra configurado desde un marco conceptual: Tópicos generativos, metas y desempeños de comprensión; y la evaluación diagnóstica continua. En relación con lo anterior, el consejo académico a través de los documentos institucionales: PEI, PEP, Planes de dimensiones y planes de clase expresó su manera de asumirlo. En lo que respecta a las metas de comprensión, éstas se definen como los objetivos de aprendizaje, se dividen en generales y específicas. Aquellas surgen sobre la base de cada uno de los procesos de las disciplinas, las operaciones mentales y las habilidades del pensamiento. Los tópicos generativos, son concordantes con lo planteado en la teoría; es decir, son las redes conceptuales y de supuestos teóricos, en relación con una unidad de contenido y los intereses de aprendizaje de los estudiantes. Se plantean como una pregunta de investigación a resolver.

Los hilos conductores son tomados como aquellos ejes articuladores y de soporte a todo el proceso académico, dado que en ellos se encuentran concatenados todos los procesos de las disciplinas, los desempeños, las operaciones mentales y las habilidades del pensamiento desde el preescolar hasta once grado.

En referencia a los desempeños de comprensión, éstos se definen como las actividades organizadas que debe diseñar un maestro de acuerdo con las operaciones mentales y habilidades del pensamiento para que el estudiante se apropie de los tópicos generativos y demuestre la comprensión.

Ahora bien, la secuencia didáctica desde la perspectiva de Stone (1999), cada desempeño debe desarrollarse siguiendo tres momentos comunes: Etapa de exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis. En este sentido, la institución expresa que este aspecto pedagógico es el conjunto de momentos específicos que facilitan el desarrollo de la comprensión. Los momentos para el IC son: La motivación, activación de pre saberes, situación significativa, ajuste cognitivo, trabajo individual y grupal, la conceptualización, socialización y finalización. En cada uno de ellos se utiliza diversidad de estrategias.

Acerca de los recursos educativos como los elementos importantes para la excelente ejecución de los desempeños, el IC considera que pueden ser concretos, de espacio y virtuales, los cuales dotan de sentido la cognición del estudiante permitiéndole la ganancia en comprensión del tópico generativo.

El principio de evaluación diagnóstica continua se expresa mediante la generación de unos criterios para asignarle valor a las acciones que realizan los estudiantes dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. Dichos criterios, están relacionados con el diseño de la enseñanza y cada uno de los elementos que allí se tienen en cuenta. Entre los cuales están: el marco conceptual de la EpC, la secuencia didáctica y las fases del modelo. Para el caso del preescolar, se tienen en cuenta otros relacionados con la edad y las dimensiones del desarrollo infantil.

Las técnicas utilizadas en este proceso son: La observación participante y no participante, la entrevista y el análisis de contenido. La más frecuente es la observación. Adicional, los instrumentos con los cuales el maestro puede reflexionar y emitir un juicio de valor se derivan de cada una de estos procedimientos. Con base en lo anterior, se tienen los siguientes: La

guía observación, la guía de la entrevista, las rejillas, las matrices de valoración y el observador del estudiante.

En cuanto a la afectación de los roles de los maestros en la ejecución del modelo, el soporte teórico expresa que este es un agente activo del proceso de enseñanza, el cual considera la investigación como un elemento clave para el desarrollo de la comprensión y desde la apropiación de los tópicos generativos. De igual manera, es aquel que tiene acciones relacionadas con el diseño de la enseñanza, la facilitación de la comprensión y la evaluación del aprendizaje.

Con base en lo anterior, en el IC se identifican eventos y acciones que tocan directamente el rol del docente en torno:

1. Al rol como gestor pedagógico (diseñador de la enseñanza), puesto que el maestro dedica espacios para este ejercicio en consideración de los elementos del marco conceptual y de la educación inicial. El maestro se guía por la documentación de traducción del modelo pedagógico.
2. Al rol como facilitador de la comprensión dado que éste aplica diferentes estrategias para conocer los saberes previos y así llevar a la apropiación del tópico generativo al estudiante.
3. Al rol como evaluador del aprendizaje, ya que realiza un ejercicio de interpretación del principio de evaluación diagnóstica continua. Éste se evidencia cuando el maestro diseña y aplica estrategias basadas en el juego, las exposiciones, los desafíos cognitivos y el diálogo de conocimientos.

Por último, el reconocimiento de los posibles retos para el nivel preescolar de las tensiones teoría práctica, surgieron a modo de recomendaciones dada la dinámica del ejercicio investigativo y que para este artículo son especificados en el apartado de las conclusiones.

Conclusiones.

- La implementación se asumió como un proceso que consta de tres momentos interrelacionados: Alistamiento, puesta en escena y evaluación del proceso. En el alistamiento se identifican las siguientes acciones:
 - Elaboración de informes descriptivos en toda la institución en relación con las necesidades de formación de los estudiantes.
 - La formación del profesorado se da bajo la estrategia del seminario taller, dado que facilita la comprensión de la traducción del modelo pedagógico de EpC que ha realizado la institución.
 - La propuesta curricular en donde se consideran el interés técnico, práctico y emancipador (Kemmis, 1988 citado por Magendzo, 2014) desde la articulación del enfoque competencias, los referentes del MEN y los principios del modelo.

- La puesta en escena incluye elementos pedagógicos claves de la dinámica de aplicación de la EpC. Con base en lo anterior:
 - Los ambientes de aprendizajes están configurados dada la interpretación que el maestro hace de cada una de las fases: Exploración, construcción y apropiación.
 - El rol de los participantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje es activo. El maestro es concebido como un orientador y guía, mientras que el estudiante es el que construye el conocimiento en relación con la comprensión.
 - Las relaciones pedagógicas se dan de acuerdo con las dinámicas del proceso de enseñanza –aprendizaje y en las que prima el respeto y la responsabilidad.
 - Las interacciones entre maestros y con las demás unidades están generadas para el favorecimiento del proceso de enseñanza – aprendizaje y la facilitación de la implementación. Todo desde el liderazgo y la autonomía.
 - La planeación pedagógica es orientada por el ejercicio de traducción que ha realizado la institución y los elementos característicos del currículo.

- La evaluación del proceso de implementación se realiza a través de metodologías en las que se incorporan técnicas de observación y visitas al aula, entrevistas y encuestas.

Todo mediante formatos establecidos por el sistema de gestión de la calidad de la institución. Las mejoras resultantes de esta dinámica se aplican sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, los aprendizajes del profesor se orientan a la manera de diseñar la enseñanza, facilitar la comprensión y comunicar el proceso académico.

- Los elementos del marco conceptual de la EpC son traducidos y consignados en los documentos institucionales citados anteriormente. Con base en lo anterior, en la cultura del modelo de EpC la comunidad asume y define que:
 - Tópicos generativos: Son las redes conceptuales y de supuestos teóricos, los cuales son planteados en forma de preguntas de investigación y son asunto importante de la disciplina a trabajar.
 - Metas de comprensión: Son los objetivos de aprendizaje que se articulan con el propósito de desarrollar la comprensión en relación con el tópico generativo. Se clasifican en dos tipos: Generales y específicas.
 - Hilos conductores: Son los ejes articuladores de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, que van desde preescolar hasta once grado.
 - Desempeños de comprensión: Son las actividades que permiten que el estudiante haga suyo el tópico generativo. A su vez, están organizados secuencialmente para desarrollar la comprensión.

- La secuencia didáctica está configurada en relación con la traducción hecha y las fases del modelo. En este sentido, los momentos considerados son: La motivación, activación de pre saberes, situación significativa, ajuste cognitivo, trabajo individual y grupal, la conceptualización, socialización y finalización.

- Los recursos educativos son los elementos claves que ayudan al desarrollo de la comprensión. Estos son de espacio, virtuales y concretos. El maestro elige según las particularidades de cada desempeño y tópico generativo.

- La estrategia de ABPr se diseña de acuerdo con el análisis realizado en actividades denominadas diagnóstico. También, se plantean actividades de apertura y cierre de proyecto basadas en los principios de la educación inicial.
- En el proceso de implementación del modelo pedagógico de EpC los maestros realizaron acciones que impactaron su rol en aspectos tales como:
 - En cuanto a la gestión, cuando ejecuta acciones que se relacionan con el diseño de la enseñanza en donde se tienen en cuenta los elementos del marco conceptual. En segundo lugar, cuando elabora informes de las dinámicas del proceso académico; y por último cuando realiza una búsqueda de materiales para la construcción de los recursos educativos.
 - En cuanto a la facilitación de la comprensión, cuando realiza acciones de apropiación del tópico generativo a desarrollar en cada una de las dinámicas de clase. Por otra parte, al aplicar estrategias didácticas basadas en las preguntas y juegos.
 - En cuanto a la evaluación del aprendizaje, cuando lleva a cabo acciones relacionadas con el diseño y ejecución de la estrategia del mencionado proceso, teniendo en cuenta diversos recursos educativos.
- Como se había mencionado anteriormente en los resultados, en la institución se evidenciaron los siguientes retos:
 1. Una articulación más armónica entre los elementos propios de las cualidades y niveles de la comprensión al diseño de la enseñanza.
 2. La formación del profesorado al considerar un buen número de formadores externos y la gestión de más encuentros de actualización.
 3. Mayor concreción en la definición operacional de los desempeños de comprensión para la obtención de herramientas tendientes al desarrollo de esta habilidad.
 4. Potenciar las estrategias de evaluación en función del proceso de enseñanza – aprendizaje para que permitan visibilizar aún más el rol docente del evaluador del aprendizaje.

5. Adelantar un ejercicio investigativo con el objetivo de medir el impacto de la implementación.

Referencias.

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social, UPN, U., & Secretaría de Educación Distrital. (2013). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Cundinamarca. Bogotá D.C: Alcaldía Mayor de Bogotá. Obtenido de <https://bit.ly/2FO2c9>

Ander-Egg, E. (2003). Métodos y Técnicas de investigación social IV - Técnicas para la recogida de datos e información. Argentina: Lumen SRL.

Barbosa, J., Barbosa Herrera, J., & Rodríguez, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria. Perfiles Educativos - UNAM, 130 - 149. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n149/v37n149a8.pdf>

Barrios, L., & Chaves, M. (2017). La investigación acción y el aprendizaje por proyectos en el marco del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión. Experiencia del colegio visión mundial en comunidades vulnerables de Montería. Panorama, 11, 46 - 59. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6281823>

Bucaramanga, C. U. (2018). Plan de clase jardín segundo periodo. Bucaramanga: Universidad Autónoma Bucaramanga.

Casilimas, C. (2002). Métodos y técnicas de investigación social. Bogotá D.C: ARFO Editores e Impresores Ltda. Obtenido de <https://bit.ly/2ip3fky>

Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1 - 15. Obtenido de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2984/3204>

Castro, F. (2003). El discurso y la acción de la gestión escolar y de las prácticas curriculares: Una mirada investigativa en los tiempos de reforma. *Praxis Educativa*, 7 - 15. Obtenido de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/236/299>

Cifuentes, J. E. (2014). Enseñanza para la comprensión: opción para mejorar la educación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1 - 12. Obtenido de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/552/1128>

De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *REDIPE* 825, 1 - 17. Obtenido de http://portal.uasb.edu.ec/UserFiles/385/File/redipe_De%20Zubiria.pdf

Díaz, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. México D.F: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Obtenido de <http://www.profesaulosuna.com/data/files/EDUCACION/TEORIA%20Y%20DISEÑO%20CURRICULAR/CURRICULO/HILDA%20TABA/Aprox-metod.pdf>

Galeano, M. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín: EAFIT. Obtenido de <https://bit.ly/2WAtVVC>

García, F. (2004). El cuestionario: Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios. México D.F: Limusa. Obtenido de <https://bit.ly/2Gh3KIB>

Gómez, C., Coronado, F., & Ramos, F. (2013). Lineamientos para La gestión curricular articulada a la praxis investigativa. Librillos institucionales No 56. Obtenido de <https://bit.ly/34hHZma>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México D.F: Mc Graw Hill. Obtenido de <https://bit.ly/2KuIRKo>

Hurtado, G. (2015). Tendencias investigativas sobre el enfoque de enseñanza para la comprensión (EPC) en Hispanoamérica. *RECEIN La Salle*, 21 -60. Obtenido de <http://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/recein/article/view/704/1049>

IC, U. (2018). Plan de dimensión comunicativa. Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Jaimes, C. (2018). La gestión educativa en los cambios curriculares: Institución privada adscrita a una caja de compensación familiar en Bucaramanga - Colombia. Horizontes Pedagógicos, 41 - 50. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6802981>

Jara, O. (2004). Orientaciones teórico - prácticas para la sistematización de experiencias. Costa Rica: Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias: <http://www.cepalforja.org/sistematizacion/bvirtual/>. Obtenido de http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf

Jara, O. (2015). La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico dialógico y transformador. Docencia No. 55, 33 - 39. Obtenido de <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2015/06/Entrevista-Oscar-JaraRevista-Docencia.pdf>

Lafranceso, G. (2003). La investigación en educación y pedagogía. Fundamentos y técnicas. Bogotá D.C: Magisterio. Obtenido de <https://bit.ly/2ZjZsJp>

Leymonié, J, & Flore, E. (2007). Planificaciones de aula que promueven la comprensión. Montevideo: Grupo Magro. Obtenido de https://maristas.org.mx/gestion/web/articulos/planificaciones_aula_promueven_comprensio_n.pdf

López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. Estudios Pedagógicos XXXVI, 1, 147 - 158. Obtenido de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v36n1/art08.pdf>

Lozada, O. (2018). Modelos pedagógicos y la calidad en el aprendizaje de los oficiales alumnos del diplomado en liderazgo y gestión de la compañía de infantería, en la Escuela de Infantería del Ejército – 2017. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Obtenido de <https://bit.ly/2PBrLAN>

Magendzo, A. (2014). Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad. Bogotá D.C: Instituto Luis Carlos Galán.

Martín, E. (2001). Gestión de instituciones educativas inteligentes. Un manual para gestionar cualquier tipo de organización. . Madrid: Mc Graw Hill Interamericana de España S.A.U.

MEN. (1997). Decreto 2249 de Septiembre 11 de 1997. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá D.C. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles104840_archivo_pdf.pdf

Morales, M., Preciado, N., Hernández, C., & Nader, V. (2017). La gestión curricular; procesos y tendencias. Una revisión documental. Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. FUCS. Obtenido de <https://bit.ly/2Wond1L>

Muñoz, G., & López, A. (2003). Técnicas de investigación en ciencias humanas. Madrid: Dykinson. Obtenido de <https://bit.ly/2IpqYQ6>

OIT. (2011). Guía de sistematización para experiencia de sindicalización y negociación colectiva desarrolladas por organizaciones sindicales. Bogotá D.C: Oficina de la OIT para los países andinos. Obtenido de <https://bit.ly/2UIEN3J>

Okuda, M., & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. XXXIV, 118 - 124. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>

Ortíz, A. (2013). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje: ¿Cómo elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa? Santa Marta: Universidad del Magdalena. Obtenido de <https://bit.ly/2RoNpGa>

Pedrosa, I., Suárez, J., & García, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. Acción Psicológica., 3 - 18. Obtenido de <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view/11820>

Pereira, L. (2016). Sistematización Etnográfica: Una propuesta para la evaluación de experiencias de desarrollo comunitario. Cabimas, Zulia: Fondo Editorial UNERMB. Obtenido de <https://bit.ly/2IImO5B>

Posner, G. (1998). Análisis de currículo. Bogotá D.C: McGraw - Hill Interamericana, S.A.

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica (14), 5 - 39. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>

- Quintana, Y. (2018). Lineamientos para la formación en gestión escolar de maestros y directivos. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga: Maestría en pedagogía RAE. (9 de Julio de 2019). Real Academia Española. Obtenido de <https://dle.rae.es/?id=L4eKVkR>
- Ramírez, C. (2008). La gestión administrativa en las instituciones educativas. México D.F: Limusa S.A.
- Rohlehr, B. (2006). Características del currículo y la gestión curricular: Un estudio. Santiago de Chile: UNESCO. Obtenido de <https://bit.ly/36iZXqt>
- Salgado, E. (2012). Revista Iberoamericana de Educación Superior, 34 - 50. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299129032002.pdf>
- Salgado, M., & Medel, J. (2015). Gestión curricular al servicio de aprendizajes significativos. Santiago de Chile: Universidad del Bío Bío. Obtenido de <https://bit.ly/31SINfW>
- Sánchez, V., Izquierdo, J., Burgal, C., & Díaz, K. (2016). Estrategia de gestión curricular para tecnólogos de la salud del perfil en Administración y Economía de la Salud. Santiago de Cuba: Universidad de Ciencias Médicas Santiago de Cuba. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/san/v20n5/san17205.pdf>
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata. Obtenido de <https://bit.ly/2pRIYdQ>
- Stone, M. (1999). La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires - Barcelona - México: Paidós.
- Sudario, M. (2017). Gestión curricular y los aprendizajes del área de educación para el trabajo en las instituciones de la red 11, Ugel 02, San Martín de Porres, 2016. Universidad César Vallejo - Perú. Obtenido de <https://bit.ly/33WtC7Q>
- Tamayo, M. (2004). Diccionario de la investigación científica. México D.F: Limusa. Obtenido de <https://bit.ly/2PfUt7N>
- Tobón, S. (2012). Gestión curricular por competencias. Cuernavaca, México: Corporación universitaria CIFE. Obtenido de <https://bit.ly/2oTLksV>
- Tobón, S. (2014). Currículo y ciclos propedéuticos desde la socioformación. Hacia un sistema educativo flexible y sistémico. México D.F: Trillas.
- UAEH. (2012). Conceptos Básicos de la Teoría Curricular. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo - Educación Virtual. Obtenido de https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/LITE/LECT62.pdf
- UNAB. (2018). Proyecto Educativo Institucional PEI - Instituto Caldas. Santander. Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga.

UNAB, I. . (2013). Anexo PEI preescolar. Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga.

URL. (2019). Implementación. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Obtenido de <https://bit.ly/2NER3hx>

USTA. (2015). Documento marco gestión curricular. Bogotá D.C: Ediciones USTA. Obtenido de <https://bit.ly/2L1YDON>

Valencia, M. (2017). Evaluación del proceso de implementación del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión (EpC) por parte de los docentes del Colegio Agustiniانو Tagaste. Bogotá D.C: Universidad Externado de Colombia. Obtenido de <https://bit.ly/30SWhJs>

Vásquez, R. (2011). Enseñanza para la comprensión: El caso de la escuela rural de Bolonia (Cádiz - España). Revista Iberoamericana de Educación, 183 - 202. Obtenido de <https://bit.ly/2IrxjuC>