

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE
LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

COLECTIVO DE INVESTIGACIÓN - EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES

Evaluación del proceso de implementación del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión (EpC) por parte de los docentes del Colegio Agustiniiano Tagaste.

Investigador

Magda Sirley Valencia Claros.

Tutor

Adry Liliana Manrique

BOGOTÁ, MARZO DE 2018

CONTENIDO

RAE.....	5
INTRODUCCIÓN.....	12
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	14
1.1. Planteamiento del problema.....	14
1.2. Pregunta de investigación.....	18
1.3. Objetivos.....	18
1.3.1. Objetivo general.....	18
1.3.2. Objetivos específicos.....	18
1.4. Antecedentes.....	19
1.5. Justificación del problema.....	25
2. MARCO DE REFERENCIA.....	26
2.1. Marco Conceptual.....	26
2.1.1. Características del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión (EpC). ...	26
2.1.2. Rol del maestro dentro del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión (EpC).	32
2.2. Marco Normativo.....	35
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	40
3.1. Enfoque de Investigación.....	40
3.2. Tipo de Investigación.....	42
3.3. Corpus de Investigación.....	44
3.4. Categorías de Análisis.....	48
3.5. Supuestos teóricos o anticipaciones de sentido.....	49
3.6. Validez.....	51
3.7. Consideraciones Éticas.....	55
4. ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	56
4.1 Dimensión Institucional.....	58
4.1.1 Relación de la dimensión institucional con otras categorías.....	60
4.2 Currículo Oficial.....	61
4.2.1 Relación del currículo oficial con otras categorías.....	64
4.3 Currículo operativo.....	65
4.3.1 Relación del currículo operativo con otras categorías.....	68

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	73
5.1 Conclusiones	73
5.2 Recomendaciones	75
5.3 Limitaciones del estudio	76
REFERENCIAS	78
ANEXOS	83
Anexo 1. Formato de análisis del diseño curricular.	83
Anexo 2. Formato de entrevista a grupo focal.	87
Anexo 3. Matriz de observación de clases.	89

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorías de análisis.....	48
Tabla 2. Validación de instrumentos.....	53
Tabla 3. Categorías Deductivas e Inductivas.....	57
Tabla 4. Dimensión Institucional.....	58
Tabla 5. Currículo Oficial.....	62
Tabla 2. Currículo Operativo.....	66

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Relación de la dimensión institucional con otras categorías.	60
Ilustración 2. Relación del currículo oficial con otras categorías.	64
Ilustración 3. Relación del currículo operativo con otras categorías.....	68
Ilustración 4. Retroalimentación y enseñanza activa.....	71

RAE	
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central
Título del documento	Evaluación del proceso de implementación del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión (EpC) por parte de los docentes del Colegio Agustiniiano Tagaste.
Autor(a)	Magda Sirley Valencia Claros
Director	Adry Liliana Manrique
Publicación	Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central.
Palabras Claves	Enfoque pedagógico, enseñanza para la comprensión, prácticas pedagógicas, currículo oficial, currículo operativo.
2. Descripción	
<p>La presente investigación de carácter cualitativo, se centra en la evaluación del nivel de implementación del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión (EpC) por parte de los maestros del Colegio Agustiniiano Tagaste, a través del análisis de las prácticas pedagógicas y evaluativas a la luz del marco conceptual de dicho enfoque y los principios institucionales. Se establecen las fortalezas y debilidades de dicho proceso y se formulan planes de mejoramiento centrados en la capacitación, acompañamiento y evaluación formativa del cuerpo docente.</p>	
3. Fuentes	
<p>Baquero, P., Ruiz, H. (2005). La enseñanza para la comprensión: una visión integradora de los fundamentos y estrategias de la enseñanza. <i>Actualidades Pedagógicas</i> (46), 75 – 85.</p> <p>Barrantes, G. (2004). Implementación del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión aplicado en el colegio Saulo de Tarso. Universidad de la Sabana. Chía. Recuperado de: http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/3232/1/132017.pdf[consulta: 08/04/16]</p> <p>Barrera, X., León, P (SF). ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? <i>Ruta Maestra</i>, 9 (5), 26 -33. Recuperado de http://www.Santillana.com.co/rutamaestra/edición-9/articles/5.</p>	

- Bonilla, E & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Tercera Edición. Bogotá: Editorial Norma, Ediciones Uniandes.
- Chavarría, J. (2002) El modelo pedagógico enseñanza para la comprensión – EPC - en el Colegio Ramón Jimeno. (Tesis de postgrado). Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Cifuentes, J. (2015) Enseñanza para la comprensión: opción para mejorar la educación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9 (1), 70-81.
- Clavel, M. y Torres, J. (2010). Acceso y permanencia en una educación de calidad. La enseñanza para la comprensión como marco conceptual para el mejoramiento de la calidad educativa: la estrategia de la evaluación integrativa. Congreso Iberoamericano de Educación 2011, Argentina. Recuperado de:
http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/ACCESO/R1857_Torres.pdf
- Colegio Agustiniiano Tagaste. (2009). Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- Correa, s., Puerta, a y Restrepo, B. (1996). *Investigación Evaluativa*. Bogotá: ICFES.
- De Tezanos, A. (2002) *Una Etnografía de la Etnografía*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- Díez, E.J. (2013). Investigación-acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 137-153.
- Fonseca, J. (2007) Modelos cualitativos de evaluación. *Educere Universidad de los Andes Mérida, Venezuela*, 11 (38), 427-432.
- Harvard Graduate School of Education. Project Zero. <http://www.pz.harvard.edu/>
- Hurtado, G. (2015) Tendencias investigativas sobre el enfoque de enseñanza para la comprensión (EpC). En Hispanoamérica. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 11 (43), 21-60.
- Miles y Huberman (1994). *Qualitative data analysis: and expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage

Ministerio de Educación Nacional (2008) Guía 34: Guía para el mejoramiento institucional.

De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Bogotá. Recuperado el 12 de agosto de 2016 de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2014). Estándares básicos de competencia. Recuperado el 04 de junio de 2016 de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340021.html>

Molina, E (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.

Morales, G. (2008). Relaciones entre Filosofía y educación. Quito Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Moreno, A (2012). Efectos de la enseñanza para la comprensión en la práctica pedagógica de docentes de educación media. (Tesis de postgrado). Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia.

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. París, Francia: Editado por la Organización de las naciones Unidas (UNESCO). 47-53

Parlett, M. Y Hamilton, D. (1972). *Evaluation and Illumination*. Reprinted in Tawney, D. (1976).. Curriculum Revaluation Today. Trends and Implications. London: McMillan

Perkins, D (1995). La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Ed. Gedisa.

Pogré, P. (2001).Cómo planifican las escuelas que innovan. Enseñanza para la comprensión. Un marco para innovar en la intervención didáctica. En Escuelas del futuro II. Editorial Papers. Recuperado de:

http://www.latinodnosur.org/IMG/pdf/Pogre-_EpC-_Un_marco_para_innovar.pdf

Pogré, P., Lombardi, G (2004). Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión (EpC). Un marco teórico para la acción. Buenos Aires: Papers editores.

Posner, G. (2005). Análisis del currículo. Tercera Edición. Mexico: Editorial McGraw-Hill, S.A.

Riveros, E (2009). El sistema de mejora de la calidad en Fe y Alegría. Una mirada desde la educación popular. Bogotá: Ladiprint Ltda.

Ruíz, M., Peme, C., Longhi, A y Ferreyra, A (2012). Enseñanza para la comprensión. Marco interpretativo de la construcción del conocimiento en clases de ciencias. *Campo Abierto*, 31 (2), 113-137.

Sañudo (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos* Universidad Santo Tomás Bogotá (6), 83-98.

Stone, M (1999). *Enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Suchman, E (1967) *Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs*. New York: Russell Sage Foundation.

Triana, A. (2015) Calidad, evaluación y estándares. Algunas lecciones de las reformas recientes. En Marchesi, A., Tedesco, J. C., & Coll, C. (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid, España: OEI.

4. Contenidos

El propósito de este estudio es realizar una investigación evaluativa del proceso de implementación del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión (EpC) por parte de los maestros del Colegio Agustiniiano Tagaste. Para tal fin, el trabajo se ha organizado en cinco capítulos. En primer lugar, se parte de la formulación del problema de investigación, que incluye la pregunta problema, los objetivos, justificación y antecedentes tanto institucionales, como una revisión de investigaciones previas relacionadas con el objeto de estudio, en el ámbito nacional e internacional.

En el segundo capítulo, se presenta el marco referencial, es decir una revisión de los fundamentos conceptuales pertinentes para la comprensión del problema de investigación; se exponen las características del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión EpC y, se describe el rol del maestro dentro este enfoque y su relación con distintas estrategias de enseñanza y prácticas de aula. En el marco normativo se plantean aspectos generales sobre la evaluación institucional en los niveles de educación preescolar, básica y media, especialmente lo relacionado con el componente académico y su importancia en el cumplimiento de los objetivos misionales.

El tercer capítulo se refiere al diseño metodológico. Además de enmarcar el presente trabajo en el enfoque cualitativo – interpretativo, se adopta un tipo de investigación que se ajusta al problema y objetivos planteados, en este caso se trata de la propuesta denominada por Díez (2013) investigación evaluativa participativa, la cual se sitúa dentro de la investigación-acción participativa, pero con especial énfasis en la evaluación. En este apartado se describe además el corpus y cómo fueron seleccionados los participantes a través del muestreo intencional. De igual manera, se plantean las categorías de análisis: dimensión institucional, currículo oficial y currículo operativo. Se presentan las anticipaciones de sentido, el proceso de validación general del estudio y de los instrumentos de recolección de datos. Finalmente, se exponen las consideraciones éticas, tomando como referentes los principios y consideraciones recopilados por Sañudo (2006) respecto a la investigación educativa, los cuales se centran en el respeto por la privacidad y la confidencialidad de los sujetos investigados.

En el cuarto capítulo, se describen y analizan los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo: entrevista a grupo focal, revisión documental del diseño curricular y ocho horas de observación de clases a través de video, haciendo uso de una matriz de observación. Después de organizar los datos, se da paso al análisis a partir de las categorías deductivas planteadas en el diseño metodológico. Dichas categorías se derivan de la pregunta de investigación, los objetivos y la revisión teórica. Asimismo, se consideran una serie de categorías inductivas que emergen de la realidad. Se empleó como herramienta el programa Atlas ti, para mostrar los resultados y las relaciones más significativas entre las distintas categorías. El análisis se presenta a través de la triangulación de fuentes e instrumentos de recolección de datos.

En el quinto y último capítulo, se dan a conocer las conclusiones que responden a la pregunta de investigación y que por tanto contribuyen a la explicación del objeto de estudio. Asimismo, se plantean recomendaciones centradas en las fortalezas y debilidades identificadas en el proceso de implementación de la EpC, en el Colegio Agustiniiano Tagaste.

5. Metodología

El trabajo se orienta según los tres momentos de la investigación cualitativa planteados por Bonilla & Rodríguez (2005). En primer lugar, se definen la situación o problema a investigar, partiendo de las necesidades identificadas en el contexto. Se articulan investigaciones previas relacionadas con el objeto de estudio con la práctica situada en el Colegio Agustiniiano Tagaste. Asimismo; se plantean además, el marco de referencia y el diseño metodológico. El segundo momento está determinado por el trabajo de campo propiamente dicho, que incluye la recolección a través de observaciones, entrevista a grupo focal y revisión documental. Además, la organización de la información. En el tercer momento se realiza la identificación de los patrones culturales mediante tres etapas fundamentales: análisis, interpretación y conceptualización inductiva. Cada uno de estos momentos se evidencia a lo largo de la investigación y se articula sistemáticamente para alcanzar los objetivos propuestos.

6. Conclusiones

Después de tres años de implementación de la EpC en el Colegio, es evidente el cambio en las prácticas pedagógicas, las cuales se caracterizan por el énfasis en la comprensión profunda de los tópicos más relevantes en cada disciplina, así como un rol cada vez más activo por parte de los estudiantes. Lo anterior se refleja en la estructura de los desempeños planteados y la presentación de proyectos de síntesis por parte de los estudiantes en los que se articulan diferentes asignaturas.

Pese a las múltiples posibilidades que ofrece el enfoque EpC, el proceso de implementación requiere de tiempo, seguimiento y evaluación a fin de consolidar su puesta en marcha dentro de la institución. Algunos de los desempeños desarrollados en las clases tienden a favorecer aprendizajes memorísticos. Lo anterior se evidencia en la tendencia de algunos maestros a perpetuar prácticas tradicionales de aula en las que el conocimiento es transmitido de forma lineal.

Dentro de las fortalezas de la implementación de la EpC se destaca que los estudiantes, desde la perspectiva de los maestros han asumido de manera positiva el enfoque, lo que se ve reflejado en una mayor motivación, al encontrar sentido en lo que hacen y aplicarlo de forma práctica. Otras fortalezas se encuentran asociadas con: la activación del conocimiento previo durante la etapa de exploración. De igual manera, la mejora de las prácticas evaluativas a través de la retroalimentación. Finalmente, la utilización de un lenguaje propio de cada disciplina permiten un

dialogo constante entre los estudiantes y maestros que fomenta la posibilidad de alcanzar comprensiones profundas.

En cuanto a las debilidades en el proceso de implementación se evidencia la falta de coherencia entre algunos desempeños formulados en el diseño curricular y las metas de comprensión así como criterios de evaluación poco claros en algunas áreas. Otra debilidad tienen que ver con la escasa vinculación de los padres de familia con respecto al proceso de implementación del enfoque.

El presente trabajo permitió generar una reflexión pedagógica entre los maestros en torno a dos aspectos fundamentales. En primer lugar, las relaciones entre el enfoque EpC y el PEI del colegio. En segundo lugar, la coherencia entre el currículo oficial y el operativo. Dicha reflexión generó un ambiente de expectativa y disposición hacia el mejoramiento de la práctica docente, al compartir los hallazgos a medida que se desarrollaba la investigación evaluativa y tomado en consideración las percepciones de los actores en el contexto natural de ocurrencia.

Fecha de elaboración del Resumen:	15	09	2017
--	----	----	------

INTRODUCCIÓN

La mejora continua de la calidad en los procesos de enseñanza – aprendizaje, constituye una prioridad para las instituciones educativas, lo anterior es apoyado por Triana (2015) quien afirma que: “la preocupación por la calidad de la educación ha ido surgiendo en todas partes de forma paralela a la paulatina generalización de la escolaridad básica” (p.113). Por ende, lograr estándares óptimos de calidad en la formación de los estudiantes es una meta común de las instituciones educativas. Para este fin se formulan dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) los lineamientos y el enfoque pedagógico como punto de partida para alcanzar los objetivos y metas institucionales.

La presente investigación busca evaluar el nivel de implementación del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión (EpC) por parte de los maestros del Colegio Agustiniiano Tagaste, a través del análisis de las prácticas pedagógicas y evaluativas a la luz del marco conceptual de dicho enfoque y los principios institucionales. Así pues, se parte del interés del investigador por establecer las fortalezas y debilidades de dicho proceso, a fin de formular planes de mejoramiento pertinentes centrados en la capacitación, acompañamiento y evaluación formativa del cuerpo docente.

Para tan fin este trabajo se orienta según los tres momentos de la investigación cualitativa planteados por Bonilla y Rodríguez (2005). En primer lugar, se definen la situación o problema a investigar, partiendo de las necesidades identificadas en el contexto. Se articulan investigaciones previas relacionadas con el objeto de estudio con la práctica situada en el Colegio Agustiniiano Tagaste. Asimismo; se plantean además, el marco de

referencia y el diseño metodológico. El segundo momento está determinado por el trabajo de campo propiamente dicho, que incluye la recolección y organización de la información.

En el tercer momento se realiza la identificación de los patrones culturales mediante tres etapas fundamentales: análisis, interpretación y conceptualización inductiva. Cada uno de estos momentos se evidencia a lo largo de la investigación y se articula sistemáticamente para alcanzar los objetivos propuestos. Tal como lo afirman las autoras anteriormente mencionadas: “el problema, los objetivos, las estrategias de recolección, los datos, el análisis, la interpretación y la validación están inextricablemente tejidos a lo largo del proceso de investigación” (p.133)

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

A continuación se presenta una descripción de las necesidades que dieron origen al problema de investigación dentro del contexto institucional. El Colegio Agustiniiano Tagaste desde el año 2015, inició un proceso revisión y actualización, con el objetivo de desarrollar una estrategia de gestión curricular que permitiera optimizar los resultados académicos y la convivencia escolar. En este marco de acción, se analizaron aspectos como el horizonte institucional, el currículo, el proceso y sistema de evaluación y, las necesidades de formación y cualificación docente. Para tal fin, se llevó a cabo una revisión documental y se abrieron espacios de diálogo con los docentes y directivos de la institución. Como resultado de dicho esfuerzo, se generó un plan de trabajo. Dentro de este plan, una de las propuestas más significativas que se gestó, fue la definición de un enfoque pedagógico que respondiera a los principios constructivistas y al modelo de estudiante agustiniano:

El tipo de ser humano que se desea formar es una persona íntegra, inquieta por su crecimiento y el de la comunidad en la que este inmersa. Caminante, insatisfecha con lo que es para llegar a ser lo que aspira. Buscador infatigable de la Verdad. Dispuesta a entrar en sí mismo en una reflexión que lo lleve a reconocerse como ser, en proyecto. Un sujeto que responda a los retos de la humanidad, que tenga una proyección trascendente. (PEI Colegio Agustiniiano Tagaste, 2009, p. 6)

Se generó así, una reflexión al interior de cada área curricular en torno a las preguntas sobre la enseñanza: ¿por qué?, ¿para qué?, ¿qué? y ¿cómo?, tomando como referentes además del perfil del estudiante agustiniano propuesto en el PEI, los estándares y lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional. La conclusión de esta reflexión fue la necesidad de fortalecer los procesos de actualización y mejoramiento de la práctica pedagógica, los cuales se ven influenciados de forma sustancial, por la capacidad y compromiso de los docentes para asumir la enseñanza desde una perspectiva problematizadora que trascienda la transmisión acrítica del conocimiento. Para Morales (2008):

Un enfoque es una manera de concebir, organizar y realizar la educación y el aprendizaje que puede dar origen y fundamento a distintas corrientes y modelos pedagógicos. Los enfoques provienen normalmente de teorías construidas por psicólogos, sociólogos o investigadores educativos de gran nombre, a partir de las cuales se hacen interpretaciones y se formulan criterios, lineamientos, políticas y estrategias pedagógicas. Los enfoques son por principio concepciones y percepciones abiertas, flexibles e hipotéticas de la realidad educativa, que permiten ajustes, adopciones e integraciones de distintas ciencias y de diferentes experiencias pedagógicas, conservando siempre una perspectiva idiosincrásica en el análisis del fenómeno educativo. (p.51).

En este sentido, el enfoque pedagógico es una guía sistemática que orienta las prácticas de enseñanza – aprendizaje y determina en gran medida sus propósitos y resultados, estableciendo generalizaciones y directrices que se consideran óptimas para su

buen desarrollo. La selección de la enseñanza para la comprensión, se fundamenta en las posibilidades que brinda para investigar en el aula y de esta manera, generar una transformación positiva de las prácticas docentes, respetando los principios de construcción del conocimiento propios de la pedagogía agustiniana. Para Baquero & Ruíz (2015) una de las principales fortalezas que puede destacarse de la propuesta de la EpC es: “su dimensión práctica que recoge importantes descubrimientos sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje y los proyecta en un marco conceptual integrador de diversas estrategias que, a su vez, actúa como principio metodológico para la enseñanza” (p. 76). Asimismo, según Hurtado (2015):

La enseñanza para la comprensión, facilita un aprendizaje comprensivo, y dinámico donde el estudiante es capaz de demostrar lo aprendido al expresarlo, explicarlo y representarlo de una manera diferente y creativa. A su vez, tanto el docente como el alumno logran determinar el nivel de comprensión alcanzado por el estudiante; ingenuo, principiante, aprendiz o de maestría al definir en cada desempeño las cuatro dimensiones de comprensión: el conocimiento construido, los métodos que usa el estudiante para demostrar sus comprensiones, el propósito de dicho desempeño y las formas de comunicar sus comprensiones. (p. 27).

Una vez seleccionado el enfoque EpC, se busca lograr la apropiación de las características básicas del mismo por parte de la comunidad educativa, razón por la cual, se dio inicio durante el segundo semestre del año 2015 a un proceso de sensibilización y capacitación a los maestros a través de dos estrategias formativas: la primera, un curso de 40 horas brindado por la Universidad Javeriana en las instalaciones del colegio en horario

contra jornada denominado “Humanizar la práctica pedagógica desde la enseñanza para la comprensión”. La segunda estrategia, fue la capacitación mediante el acompañamiento de un asesor pedagógico a los líderes de departamento, quienes a su vez socializaron dicho trabajo con todo el equipo de maestros, respecto a la revisión y adaptación del diseño curricular.

A partir del año 2016 se dio paso al proceso de implementación del enfoque, sin embargo, el paso de la teoría a la práctica no es una tarea fácil. Al respecto, Perkins (1995) resalta la complejidad que implica el salto entre la enunciación de nuestros saberes y el uso activo de ellos. Del mismo modo, para Blythe (2002) citado por Hurtado (2015): “Enseñar para la comprensión - como el aprendizaje para la comprensión - es un trabajo difícil y no existen recetas que garanticen el éxito.” (p.20). En este sentido, la implementación del enfoque pedagógico en la institución se ha convertido en una experiencia enriquecedora desde el punto de vista pedagógico, pero a la vez en un proceso complejo que requiere de seguimiento y evaluación constante para lograr que se ajuste y contribuya con el cumplimiento de las metas institucionales. Es por esta razón, que resulta imperativo realizar un proceso de investigación evaluativa, el cual debe ir más allá de la simple caracterización de aspectos didácticos, debe centrarse en los fundamentos pedagógicos y su relación con el tipo de persona que se quiere formar según el PEI. Debe garantizar además, la delimitación de fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza - aprendizaje, así como la formulación de recomendaciones para la mejora.

1.2. Pregunta de investigación

¿Cuál es el estado del proceso de implementación del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión (EpC) por parte los maestros del Colegio Agustiniiano Tagaste?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general.

Determinar el estado de la implementación del enfoque enseñanza para la comprensión por parte de los maestros del Colegio Agustiniiano Tagaste, con el fin de formular propuestas de mejoramiento a partir del análisis de las prácticas pedagógicas.

1.3.2. Objetivos específicos

- Caracterizar las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los maestros del Colegio Agustiniiano. Tagaste a la luz del marco conceptual del enfoque EpC y los principios institucionales.
- Establecer las fortalezas y debilidades que encuentran los maestros en el proceso de implementación del enfoque EpC.
- Plantear propuestas pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de la práctica docente a través de la articulación del enfoque pedagógico EpC y el PEI del Colegio Agustiniiano Tagaste.

1.4. Antecedentes

En este apartado se realiza una revisión de investigaciones previas relacionadas con el objeto de estudio. En primer lugar, se describe el proyecto Cero, que da origen al enfoque enseñanza para la comprensión. En segundo lugar, se presentan algunos estudios internacionales sobre la implementación de este enfoque en instituciones de educación básica y media. Finalmente, se reseñan investigaciones realizadas en Colombia.

La selección de los textos se efectuó teniendo en cuenta dos aspectos fundamentales. Por un lado, el aporte a la explicación del objeto de estudio y por otro lado, la utilidad frente a la posterior formulación de categorías de análisis, al brindar ejemplos de problemas similares y uso de diferentes variables e indicadores relacionados con el tema de investigación. La búsqueda se llevó a cabo en las siguientes bases de datos: ERIC, Dialnet, DOAJ, Stor y Redalyc.org. Uno de los criterios de búsqueda fue la actualidad de los estudios, ya que se filtraron investigaciones a partir del año 2000.

Para iniciar, resulta fundamental aclarar que el origen de la enseñanza para la comprensión es resultado de un proceso de investigación educativa llevada a cabo desde 1967 por parte de una organización denominada Proyecto Cero, la cual forma parte de la escuela de Posgrados en educación de la Universidad de Harvard. Entre los investigadores más destacados que han hecho parte de dicho grupo se encuentran Nelson Goodman, Howard Gardner, David Perkins y Martha Stone. Como lo menciona Ruíz, M., Peme, C., Longhi, A y Ferreyra, A (2012): “El modelo de EpC tiene su origen en ese proyecto. Su

finalidad es comprender y promover el aprendizaje, el pensamiento y la creatividad en las distintas disciplinas, instituciones y personas.” (p.115).

Según Cifuentes (2015) los investigadores de la EpC de la Universidad de Harvard, establecen que la comprensión implica la capacidad de realizar a partir de un tópico, una variedad de desempeños que estimulen el pensamiento, entre estos se encuentran: explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera.

El marco conceptual de la EPC plantea cuatro dimensiones de la comprensión: los contenidos, el método, los propósitos, y las formas de comunicación. Para lograr el desarrollo de la comprensión en todas sus dimensiones, la EpC formula una serie de preguntas frente al quehacer pedagógico y plantea como respuesta a cada una de ellas los elementos propios del enfoque, los cuales serán descritos a profundidad en el marco de referencia:

- ¿Qué debemos enseñar? - Tópicos generativos.
- ¿Qué vale la pena comprender? - Metas de comprensión
- ¿Cómo debemos enseñar para comprender? - Desempeños de comprensión
- ¿Cómo pueden saber estudiantes y docentes lo que comprenden los alumnos y cómo pueden desarrollar una comprensión más profunda? - Evaluación diagnóstica continua.

A continuación se presentan algunos estudios previos relacionados con el tema de la investigación. Para iniciar este recorrido, en el ámbito internacional, la investigación de

Clavel y Torres (2010) realizada en el Colegio Nuestra Señora de Luján localizado hacia la periferia del departamento Capital, provincia de San Juan, República Argentina; propone que la apropiación y aplicación en contexto de los lineamientos epistemológicos de la enseñanza para la comprensión, junto con los aportes teóricos de distintos especialistas y el ejercicio de la propia práctica docente, permite generar una construcción metodológica que contempla las siguientes dimensiones: el proceso de enseñanza y aprendizaje y la acción docente y su relación con el alumno. En este sentido se busca innovar en la planificación y en la construcción de instrumentos de evaluación integrativa para mejorar la calidad de la educación.

Un aspecto valioso de este estudio es sin duda la construcción de instrumentos para la enseñanza y la evaluación. En el caso de la enseñanza se propuso un nuevo formato de planificación que debía partir de una meta abarcadora a partir de la cual se desprendían las metas por unidad, los tópicos generativos, los contenidos conceptuales, los desempeños de comprensión, la forma de evaluación y la temporalización. Por su parte la evaluación incluía los siguientes instrumentos: la evaluación diagnóstica, evaluaciones parciales de carácter Integrador, la evaluación final: integrativa, la autoevaluación del docente, la autoevaluación del alumno y la evaluación del alumno respecto al desempeño del docente.

Por otro lado, el trabajo acerca de las tendencias investigativas sobre el enfoque de enseñanza para la comprensión de Hurtado (2015), recopila investigaciones previas, las clasifica y analiza, desde aspectos pedagógicos fundamentales tales como la didáctica, evaluación y currículum. Plantea que la falta de habilidad para aplicar el conocimiento de forma flexible en la cotidianidad se debe a que la enseñanza no tiene en cuenta tres aspectos

básicos del aprendizaje activo: los conceptos previos que poseen los estudiantes, la auto-reflexión sobre los procesos llevados a cabo previamente y, tercero, las metas de aprendizaje. El artículo aborda dicha problemática a partir de la revisión de literatura investigativa en Hispanoamérica sobre la aplicación del marco conceptual de la enseñanza para la comprensión como estrategia didáctica en diferentes campos del saber, diversos niveles educativos y con efectos sobre el logro del aprendizaje indicado por los desempeños de comprensión.

Entre las conclusiones más significativas de este trabajo se destacan algunos aspectos positivos de la aplicación de la EpC como el hecho de que no requiere recursos didácticos especiales, ya que el maestro puede implementarla utilizando los elementos con los que cuenta. Permite integrar los conocimientos académicos con sus aplicaciones acercando el conocimiento técnico a la realidad del estudiante favoreciendo el interés por aprender. Además, el profesor también tiene la posibilidad de plantear los tópicos generativos de tal manera que se aborden los temas de forma interdisciplinar.

Como aspectos por mejorar señalados en los estudios recopilados en este último trabajo se encuentra la falta de continuidad en las investigaciones. Se analiza el efecto producido en ciertas variables en un tema específico, mas no se profundiza o continúa en el estudio de la interacción producida en las diversas dimensiones de la educación teniendo como eje ese mismo tema. Lo anterior dificulta la construcción teórica sólida frente al tema. De igual manera, no se ha comparado el efecto de la EpC como un enfoque constructivista con otras estrategias activas a fin de medir su efectividad y determinar qué aspectos pueden

ser mejorados y cuáles son sus virtudes lo que hace necesario continuar investigando al respecto.

Para finalizar este apartado, el estudio Colombiano de Barrantes (2004), plantea como argumento principal que la organización integral, técnica y sistemática del currículo a partir de los lineamientos de la EpC contribuye a satisfacer las necesidades de la comunidad educativa y establecer los criterios para la evaluación del rendimiento de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Para este fin, analiza en el Colegio Saulo de Tarso la estructura e implementación por parte de los docentes del enfoque pedagógico EpC, describe el proceso llevado a cabo para estructurar el plan de operativo teniendo en cuenta las fases de la enseñanza para la comprensión: tópicos generativos, metas y desempeños de comprensión y, los criterios de evaluación, para cada área del conocimiento perteneciente al currículo y plan de estudios del Colegio. Ofrece además, una guía a los educadores para el diseño y evaluación de prácticas pedagógicas centradas en el desarrollo de la comprensión.

Uno de los aportes más significativos del documento es sin duda alguna la relevancia que se da a las voces de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, ya que a través de encuestas, entrevistas directas, simposios, talleres y otras dinámicas grupales; en las cuales cada uno de los participantes: padres de familia, estudiantes, docentes y representantes del sector productivo, tuvo la oportunidad de manifestar sus inquietudes y preocupaciones frente al desempeño, norte pedagógico u orientación académica y curricular.

El segundo trabajo colombiano analizado es el de Chavarría (2002), el cual constituye una investigación bastante cercana al presente estudio en tanto que plantea la caracterización de las prácticas de gestión y pedagógicas en relación con el modelo EpC en el colegio Ramón B. Jimeno de Bogotá. Describe algunos ambientes de aprendizaje e identifica condiciones o factores propicios en la implementación de dicho enfoque y formula recomendaciones con el fin de continuar avanzando en su consolidación. Para tal fin emplearon técnicas de indagación o consulta como: la revisión documental del PEI y Manual de Convivencia, programación y proyectos de investigación en las áreas de humanidades y sociales; entrevistas y conversatorio a docentes (áreas de sociales- Humanidades), a integrantes del consejo académico; la realización de un grupo focal a estudiantes del grado noveno 9° y la observación en las aulas de Sociales y Humanidades.

La aplicación práctica del conocimiento sigue siendo uno de los principales retos de la educación. Si el estudiante percibe el conocimiento escolar como aislado de su cotidianidad, difícilmente logrará alcanzar niveles superiores de comprensión y desarrollar su creatividad. Los documentos analizados apuntan a la superación de dichas dificultades a través de la implementación del enfoque enseñanza para la comprensión. Abordan aspectos fundamentales como el uso de los conceptos previos, la auto-reflexión de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje y las metas que serán alcanzadas partiendo de su realidad. Dado que es precisamente la EpC, el enfoque pedagógico adoptado por la institución en la que se enmarca el proyecto de investigación y el tema del mismo, los estudios previos seleccionados constituyen un referente valioso para precisar el problema de investigación, comprender su naturaleza y brindan pistas acerca de la manera de abordarlo.

1.5. Justificación del problema

Partiendo de un genuino interés por la calidad institucional, El Colegio Agustiniiano Tagaste después de un proceso de análisis y diálogo colegiado entre diferentes actores de la comunidad educativa, asume a partir del año 2015 el enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión (EpC). Teniendo en cuenta el impacto de este proceso en la consecución de los objetivos misionales, se hace necesario realizar seguimiento y evaluación constante para lograr que la implementación del enfoque se ajuste y contribuya con el cumplimiento de las metas institucionales.

Es así como la presente investigación busca determinar el estado de la implementación de la EpC por parte de los maestros del Colegio Agustiniiano Tagaste, para establecer las fortalezas y debilidades de dicho proceso y plantear recomendaciones que permitan la mejora institucional. Lo anterior constituye un valioso aporte para el colegio, sus maestros y ante todo para los estudiantes que son los principales beneficiarios de este trabajo de investigación, dado que ajustar las prácticas pedagógicas al fortalecimiento de la comprensión contribuye con el desarrollo de las competencias generales y disciplinares, a través del diseño y ejecución de un currículo flexible y pertinente.

De otra parte, este trabajo aporta al énfasis de la maestría al ser un referente de investigación evaluativa en el ámbito institucional, centrado en el análisis sistemático de información obtenida a través de diferentes fuentes, para formular acciones de mejora desde un enfoque cualitativo.

2. MARCO DE REFERENCIA

La construcción del marco de referencia se llevó a cabo a partir de la revisión de literatura y referentes normativos a través del sistema integrado de búsqueda de la biblioteca de la Universidad Externado de Colombia. Del mismo modo, se consultó el sitio web del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, a fin de obtener información de las fuentes primarias, es decir autores del marco conceptual del enfoque EpC como lo es David Perkins. Dicha revisión permitió además, integrar de forma sistemática la evaluación del enfoque pedagógico EpC como un aspecto fundamental dentro de la evaluación institucional de la calidad educativa.

2.1. Marco Conceptual

En primer lugar, se expone el origen y las características del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión EpC y en segundo lugar, se describe el rol del maestro dentro este enfoque y su relación con distintas estrategias de enseñanza y prácticas de aula.

2.1.1. Características del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión (EpC).

Según Pogré y Lombardi (2004) los investigadores del Proyecto Cero definen la EpC como: “un enfoque pedagógico enmarcado también dentro del constructivismo¹” (p.3).

Al respecto Baquero y Ruiz (2005) señalan que la EpC:

¹ Constructivismo: corriente de pensamiento que sostiene que el niño construye su peculiar manera de pensar y conocer de un modo **activo**, como resultado de la interacción entre sus capacidades innatas y la exploración del ambiente que va realizando, a través del tratamiento de la información que recibe del entorno. Sus principales mentores, Piaget, J. y Bruner, J. (Pogré, P., Lombardi, G. 2004, p.3)

Se apoya en una visión constructivista del aprendizaje, en la valoración de su significatividad, en la acción-reflexión como sustento del quehacer pedagógico, en algunos de los principios de las pedagogías activas y que, además, apuesta al desarrollo del pensamiento creativo. (p.78).

Para entender la riqueza de este enfoque, es necesario partir de la pregunta ¿qué es comprender? La respuesta que proponen los investigadores del Proyecto Cero es la capacidad de pensar y actuar flexiblemente con lo que sabemos, para resolver problemas, crear productos e interactuar con el mundo. Para Perkins, citado por Stone (1999) “En pocas palabras, comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (p.95).

Por la misma línea, Blythe (2002) asocia la comprensión con la capacidad de hacer una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar, dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el conocimiento de manera novedosa.

El marco conceptual de la EPC plantea además cuatro dimensiones de la comprensión, descritas por Ruíz., Peme, Longhi y Ferreyra (2012). En primer lugar, los contenidos, que dan cuenta del conocimiento y contenido del área o disciplina, la segunda dimensión, se refiere a la idea de que la construcción del conocimiento sigue una serie de reglas y pasos rigurosos consensuados por las comunidades científicas, el método se refiere entonces, a las acciones y procedimientos propios de cada disciplina. La tercera dimensión es la de los propósitos, ya que toda producción de conocimiento está relacionada con la

praxis o habilidad para aplicar el conocimiento en diferentes contextos. La cuarta y última dimensión, formas de comunicación, se relaciona con el lenguaje propio de un área determinada y cómo el estudiante comunica o da cuenta a otros del conocimiento.

Resulta claro que la comprensión es un concepto pluridimensional, que puede asociarse fácilmente con un concepto cada vez más presente en educación y es el de competencia. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009) competencia es una “Característica intrínseca de un individuo por lo tanto no es directamente observable, que se manifiesta en su desempeño particular en contextos determinados. Involucra la interacción de disposiciones, valores, actitudes, motivaciones, conocimientos y habilidades, interiorizados en cada persona” (p.1). Hablar de competencias, implica por tanto hablar de comprensiones. El Colegio Agustiniiano Tagaste como una institución educativa que busca formar personas competentes, toma como referente los estándares básicos de competencia formulados por el MEN².

Así pues, la correlación entre la comprensión y la formación por competencias, justifica y sustenta el asumir la EpC como el enfoque pedagógico del Colegio Agustiniiano Tagaste. Sin embargo, aunque enseñar para la comprensión es un proceso necesario, resulta complejo y requiere bases sólidas para su realización. Al respecto el trabajo de Morín (1999) en el libro *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, dedica un capítulo al tema enseñar la comprensión. Allí, se plantea la enseñanza para la comprensión como

² Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media. (MEN, 2014)

una posible "educación para el futuro", en una sociedad globalizada, llena de incertidumbres y falta de sentido. Este tipo de enseñanza pone en el centro de la escena educativa la comprensión como un proceso que va más allá del simple aprendizaje intelectual pues requiere de empatía, identificación y proyección, que conlleve apertura, tolerancia, simpatía y generosidad en un proceso de aprendizaje y reaprendizaje permanente.

Una vez planteado el concepto de comprensión y su importancia en el desarrollo de competencias, es fundamental entrar a describir el marco conceptual propio del enfoque enseñanza para la comprensión tal y como fue planteado por los investigadores del proyecto Cero.

Tal como se mencionó en los antecedentes, para lograr el desarrollo de la comprensión en todas sus dimensiones, la EpC formula una serie de elementos como respuesta a cuatro preguntas fundamentales acerca del quehacer pedagógico:

- ¿Qué debemos enseñar? - Tópicos generativos.
- ¿Qué vale la pena comprender? - Metas de comprensión
- ¿Cómo debemos enseñar para comprender? - Desempeños de comprensión
- ¿Cómo pueden saber estudiantes y docentes lo que comprenden los alumnos y cómo pueden desarrollar una comprensión más profunda? - Evaluación diagnóstica continua.

A continuación se describen de forma clara cada uno de los elementos propios del enfoque EpC:

Tópicos generativos: Para Hurtado (2015): “son todos aquellos aspectos temáticos que el docente requiere que sus estudiantes comprendan” (p.27). Los tópicos incluyen los

conceptos e ideas que se consideran centrales dentro de una disciplina para que el estudiante los comprenda. A partir de ellos debe ser posible establecer conexiones al interior y entre disciplinas.

Deben cumplir además con otras características: ser asequibles, para que los estudiantes estén en capacidad de trabajarlos, a pesar de representar un desafío para ellos y finalmente, deben ser interesantes para estudiantes y maestros a fin de generar inquietud por el conocimiento y favorecer la motivación de su abordaje.

Metas de Comprensión: “Son propósitos explícitos y compartidos públicamente con los estudiantes y se centran en los conocimientos, los métodos y los propósitos centrales de las disciplinas” (Barrera & León, P (SF) p.28). Deben ser claras y concretas, pueden ser preguntas o afirmaciones observables, medibles y evaluables a través de los desempeños de comprensión. Ayudan además, a la exploración del tópico generativo.

Desempeños de Comprensión: son el centro del aprendizaje ya que constituyen las acciones acompañadas de reflexión que deben realizar los estudiantes para alcanzar la comprensión. Están organizados de forma secuencial en tres etapas: exploración, investigación guiada y los proyectos finales de síntesis. Para Barrera y León (SF):

Durante los desempeños de la fase de exploración se busca que los aprendices se conecten con el tópico de manera personal. Estos desempeños se caracterizan por ser muy amplios para enganchar a todos los aprendices. En contraste, los desempeños de la etapa de Investigación guiada delimitan el objetivo de las metas de

compresión de la unidad y se enfocan en aquellas experiencias de aprendizaje que ayudará a los estudiantes a construir conocimiento y experimentar procesos. El proyecto final de síntesis nos ayuda a tener una visión clara de lo que queremos que nuestros estudiantes conozcan y hagan para demostrar su comprensión al final de la unidad. (p.31).

Evaluación diagnóstica continua: Es el proceso de observar a través de los desempeños, el grado de comprensión alcanzado por los estudiantes, ofreciéndoles retroalimentación constante de sus progresos, a través de criterios claros, pertinentes y que deben ser públicos desde el comienzo. “permite dar cuenta no solo de los progresos de los alumnos sino que además promueve la retroalimentación de los desempeños de comprensión del alumno a fin de mejorarlos” (Hurtado, 2015, p.28)

Pese a la claridad y ventajas propuestas por el enfoque, resulta evidente que su apropiación y aplicación no es una tarea fácil, requiere una disposición de toda la comunidad educativa para entender la institución como un espacio de desarrollo personal y colectivo; los maestros deben repensar sus prácticas de aula para dirigirlas al desarrollo de comprensiones profundas y pertinentes, lo que supone una autogestión permanente de su labor pedagógica y por último un grupo de estudiantes conscientes del liderazgo de su propio proceso formativo. En este sentido, la investigación evaluativa de la implementación del enfoque en el Colegio Agustiniiano Tagaste busca promover la cultura de la comprensión partiendo del análisis de las prácticas de aula.

2.1.2. Rol del maestro dentro del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión (EpC).

Después de esta mirada a los fundamentos teóricos del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión, resulta fundamental dar paso a la reflexión acerca del rol del maestro dentro del mismo. En la EpC el docente asume por un lado, el papel de facilitador y entrenador del aprendizaje, ya que determina qué, cómo y dónde encontrar lo que enseña; por otro lado, profundiza en su saber disciplinar, ampliando sus habilidades e incluso comprometiendo sus intereses intelectuales y afectivos. Para Clavel y Torres (2010):

La Enseñanza para la Comprensión requiere del concepto de enseñanza activa. Un docente activo está comprometido con el aprendizaje del alumno mediante el proceso de dar ejemplos, explicaciones, estimular las inferencias, la formulación de situaciones problemáticas, incentivando el establecimiento de patrones, de semejanzas y/o diferencias, la generalización y el monitoreo del proceso de enseñanza y aprendizaje. (P.4).

Desde esta perspectiva, el maestro dentro de la EpC convierte el trabajo en aula en una oportunidad de explorar, investigar y profundizar desde una visión interdisciplinaria, sin perder de vista las necesidades intelectuales, socio-afectivas y comunicativas de los estudiantes. El maestro debe además, ejercitar su creatividad para proponer desempeños pertinentes, motivantes y que generen en los aprendices la búsqueda constante de comprensiones cada vez más profundas.

Lo anterior, hace necesario que los maestros se apropien de las características del enfoque, repensando las metas, rediseñando la organización curricular y los procesos de evaluación del aprendizaje a fin de estimular el papel activo del estudiante tanto en el descubrimiento como en la aplicación del conocimiento.

El rol del docente en la EpC se relaciona además, con cada uno de los cuatro elementos del enfoque, dado que debe valerse de ellos como guía para organizar y orientar cada sesión o experiencia de enseñanza-aprendizaje. Los tópicos generativos que proponga deben ser los ejes centrales para planificar actividades orientadas al logro de cada una de las metas de comprensión, las cuales debe hacer públicas y expresar de forma clara y sencilla; lo que supone experticia disciplinar.

Del mismo modo, el maestro debe estar atento al desempeño de cada uno de los estudiantes a través de las diferentes etapas del proceso a fin de determinar cuánto han comprendido. Este aspecto demanda del maestro el desarrollo de habilidades para plantear actividades pertinentes y motivantes, supone además el registro cuidadoso de las mismas. Finalmente, el maestro de la EpC debe desarrollar una visión formativa y permanente de la evaluación, no sólo para mejorar el desempeño de los estudiantes, sino su propio desempeño como facilitador. En este sentido el papel de la retroalimentación y la claridad en el establecimiento de los criterios de evaluación son fundamentales.

En este punto, resulta relevante considerar el contraste entre lo que se presenta en la planeación curricular y lo que se ejecuta. En términos de Posner (2005), el currículo oficial y el currículo operativo. El currículo oficial se refiere a todo aquello que se documenta y sirve como guía a los maestros para orientar sus lecciones y a los directivos para supervisar dicha labor, incluye elementos tales como planes de estudio, estándares y objetivos. Mientras que el currículo operativo “consiste en lo que el profesor realmente enseña y cómo comunica su importancia al estudiante” (p.13), incluye por un lado los contenidos y énfasis que el maestro da a la clase, y por otro lado, el resultado de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

Sin embargo, no siempre las actividades llevadas a cabo en el aula son coherentes con la planeación. De acuerdo con Posner (2005): “El currículo operativo puede tener marcadas diferencias con el oficial, debido a que los profesores tienden a interpretarlo a la luz de sus propios conocimientos, creencias y actitudes” (p.13). Lo anterior respalda la idea de que la implementación de un nuevo enfoque pedagógico en una institución educativa, requiere de seguimiento y evaluación constante a fin de lograr que tanto profesores como estudiantes, no sólo conozcan y apliquen el enfoque, sino que además comprendan su marco conceptual y logren una visión integradora del mismo.

2.2. Marco Normativo

Se plantean aspectos generales sobre la evaluación institucional en los niveles de educación preescolar, básica y media, especialmente lo relacionado con el componente académico y su importancia en el cumplimiento de los objetivos misionales. Cabe señalar que en Colombia los referentes son diversos y no existen criterios claros y unificados para los niveles de educación preescolar, básica y media. Sin embargo, pueden identificarse dos niveles de evaluación: el primer nivel corresponde al licenciamiento, que se refiere a la verificación de los requisitos mínimos para el funcionamiento. Al respecto se encuentran como referentes normativos la Ley general de Educación 115 de 1994 y el Decreto 3433 de 2008, por el cual se reglamenta la expedición de licencias de funcionamiento para establecimientos privados. El segundo nivel tiene que ver con el aseguramiento de la calidad, y es precisamente en el componente académico de este último nivel en el que se centra la presente investigación y por tal razón en el que se hará énfasis en este apartado.

Se toma como referente la normatividad existente en Colombia para la evaluación de instituciones privadas teniendo en cuenta el carácter del colegio Agustiniiano Tagaste, establecimiento en que se realiza el estudio. Por un lado, la Resolución 11940 de 2012 para la auto-evaluación, cuyo objetivo es la clasificación de las instituciones para la definición de tarifas a cobrar. Por otro lado, la guía 34 de 2008 del Ministerio de Educación Nacional de la auto-evaluación al plan de mejoramiento institucional. Este documento señala las características que debe tener un establecimiento educativo en proceso de mejoramiento.

Para tal fin plantea que:

Si bien la razón de ser de una institución educativa apunta al logro de los resultados esperados en los estudiantes, ello sólo es posible, si se asume el reto de desarrollar de manera integrada y eficiente todos los procesos en cada una de las dimensiones de la gestión institucional, claro está sin perder de vista como eje central lo pedagógico. (p. 8).

Así pues la gestión institucional debe dar cuenta de cuatro áreas de gestión: directiva, académica, administrativa - financiera y, comunitaria. Cada una de éstas desarrolla una serie de componentes y procesos que pueden ser evaluados a través de la aplicación de la guía en tres etapas:

1. **Autoevaluación:** incluye la revisión de la identidad institucional, evaluación de cada una de las áreas de gestión, elaboración del perfil institucional, establecimiento de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento.
2. **Elaboración del plan de mejoramiento:** está conformada por la formulación de objetivos y metas, definición de indicadores, definición de actividades y de sus responsables, elaboración del cronograma de actividades, definición de los recursos necesarios para la ejecución del plan de mejoramiento, divulgación del plan de mejoramiento a la comunidad educativa.
3. **Seguimiento y evaluación:** involucra el montaje del sistema de seguimiento, la revisión del cumplimiento de los objetivos y metas del plan de mejoramiento, la evaluación del plan de mejoramiento y la comunicación de los resultados de la evaluación del plan de mejoramiento.

Finalmente, la guía establece una escala para la evaluación de cada uno de los componentes y procesos de las diferentes gestiones así:

Nivel 1: Existencia: La institución se caracteriza por un desarrollo incipiente, parcial o desordenado, según el caso. No hay planeación ni metas establecidas y las acciones se realizan de manera desarticulada.

Nivel 2: Pertinencia: Hay principios de planeación y articulación de los esfuerzos y acciones del establecimiento para cumplir sus metas y objetivos.

Nivel 3: Apropriación: Las acciones realizadas por el establecimiento tienen un mayor grado de articulación y son conocidas por la comunidad educativa; sin embargo, todavía no se realiza un proceso sistemático de evaluación y mejoramiento.

Nivel 4: Mejoramiento continuo: El establecimiento involucra la lógica del mejoramiento continuo: evalúa sus procesos y resultados y, en consecuencia, los ajusta y mejora. (p. 6).

Como último referente a considerar, el Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 529 de 2006 y la Resolución 4434 del mismo año reconoce algunos modelos de gestión de la calidad tales como:

- El modelo de la European Foundation for Quality Management (EFQM), a cargo de la fundación Colombia excelente; dicho modelo plantea la autoevaluación y la determinación de procesos de mejora continua enfocados en tres aspectos: el liderazgo; los procesos, productos y servicios; y los resultados.

- La norma ISO 9001 del Instituto Colombiano de normas técnicas ICONTEC, el cual se centra en la gestión documental y el énfasis en el cliente.
- El modelo NEASC-CIS, formado por el convenio entre la New England Association of Schools and Colleges y el Council of International Schools, ambas instituciones reconocidas por acreditar la calidad de la educación alrededor del mundo, en todos los niveles otorgando una membresía a los establecimientos que se sometan al seguimiento y evaluación de sus prácticas educativas.
- El modelo Fe y Alegría para Riveros (2009):

Es concebido, como un ciclo donde la evaluación, la reflexión, la planificación y la sistematización, son las fases del sistema. La socialización, la formación, la participación, el acompañamiento, la articulación, el seguimiento y la organización son las condiciones del mismo. Los contenidos son: el contexto, los recursos, los procesos y los resultados. (p.69).

Después de analizar la revisión de los referentes normativos en el país en materia de evaluación institucional, resulta evidente la gran variedad de enfoques, principios y visiones sobre calidad educativa, no obstante un elemento común es la visión global de la institución. Para el presente estudio se tomará como base la evaluación del enfoque pedagógico como punto de partida para analizar no sólo el aspecto académico sino lo relacionado con la esencia misma del establecimiento educativo, ya que la definición del enfoque permea todas las áreas institucionales, en especial los procesos de enseñanza-

aprendizaje, el diseño curricular, las prácticas pedagógicas y el seguimiento académico. Al respecto Morales (2008) afirma que:

Un enfoque es una manera de concebir, organizar y realizar la educación y el aprendizaje que puede dar origen y fundamento a distintas corrientes y modelos pedagógicos. Los enfoques provienen normalmente de teorías construidas por psicólogos, sociólogos o investigadores educativos de gran nombre, a partir de las cuales se hacen interpretaciones y se formulan criterios, lineamientos, políticas y estrategias pedagógicas. Los enfoques son por principio concepciones y percepciones abiertas, flexibles e hipotéticas de la realidad educativa, que permiten ajustes, adopciones e integraciones de distintas ciencias y de diferentes experiencias pedagógicas, conservando siempre una perspectiva idiosincrásica en el análisis del fenómeno educativo. (p.51).

En este sentido, el enfoque pedagógico es una guía sistemática que orienta las prácticas de enseñanza – aprendizaje y determina en gran medida sus propósitos y resultados, estableciendo generalizaciones y directrices que se consideran óptimas para el adecuado desarrollo institucional.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque de Investigación

El interés del presente estudio se centra en la descripción, interpretación y evaluación del proceso de implementación del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión, a partir de la experiencia y percepciones de los actores del problema, que en este caso son un grupo de maestros del Colegio Agustiniiano Tagaste. Teniendo en cuenta éste interés, la investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo – interpretativo, ya que éste brinda la posibilidad de analizar un fenómeno particular considerando la experiencia de los docentes en el contexto habitual de ocurrencia.

Para De Tezanos (2002) la premisa mayor del enfoque cualitativo – interpretativo es que: “Los fenómenos sociales se estudian tal como se encuentran al natural en su contexto de ocurrencia territorial, sin acontecimientos hipotéticos, para desplegar la construcción del objeto de estudio” (p. 35). Así mismo, la autora plantea que el enfoque parte de la descripción y el análisis de los fenómenos estudiados para llegar a la interpretación, en la cual se evidencian las relaciones que dan sentido y significado al objeto.

En la misma línea, Bonilla y Rodríguez (2005) plantean que la investigación cualitativa busca llegar a una aproximación integral de la realidad social a través de la exploración, descripción y comprensión inductiva de la misma, partiendo de los conocimientos que poseen los sujetos estudiados y no de hipótesis formuladas por el investigador. Así mismo, estas autoras señalan la importancia de mantener una continua comunicación entre el investigador y los sujetos estudiados, a fin de llegar a la comprensión

del conocimiento que ellos poseen de su propia situación. “En el diálogo del investigador cualitativo con el investigado, el primero no debe despojarse del conocimiento y de las habilidades que se derivan de su formación académica” (p. 93).

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, el presente trabajo de investigación pretende lograr su objetivo a través del contacto dialógico con los maestros, basándose en su experiencia, actitudes y percepciones respecto al proceso de implementación del enfoque pedagógico (EpC), sin perder de vista los postulados teóricos que subyacen a dicho enfoque y las características del contexto institucional.

El enfoque cualitativo – interpretativo busca, describir y comprender la realidad, a través de procesos inductivos. Comprende, además, una serie de elementos que delimitan la manera particular en la que el investigador, asume un papel protagónico tanto en el proceso de recolección de datos como en la construcción teórica.

Para dar cumplimiento a cada uno de los objetivos de la investigación se parte de la selección de los docentes quienes constituyen las voces a través de las cuales se pretende conocer, describir e interpretar la realidad; una vez terminado el proceso de muestreo, se inicia el trabajo de campo con la recolección de información, en este caso, la percepción de los docentes acerca del proceso de implementación del enfoque pedagógico (EpC) que llevan a cabo en el Colegio Agustiniiano Tagaste.

Siguiendo los planteamientos de Bonilla y Rodríguez (2005) en este enfoque se sigue un patrón que permite ir de observaciones superficiales hasta la percepción de los aspectos subjetivos que dan cuenta del modo en que las personas estudiadas interpretan su

propia realidad. Los instrumentos utilizados en el presente estudio para la recolección de los datos incluyen principalmente la revisión documental del diseño curricular, la entrevista a grupo focal, y la observación de clases. La entrevista permite avanzar progresivamente a través de las narraciones de los sujetos, desde las observaciones y percepciones más obvias, hasta el conocimiento más profundo que tienen sobre su realidad. La observación brinda al investigador la oportunidad de conocer directamente el contexto de ocurrencia y facilita el acceso al conocimiento cultural de los participantes a través del registro de las acciones en un ambiente natural y cotidiano.

3.2. Tipo de Investigación

Además de enmarcar el presente trabajo en el enfoque cualitativo – interpretativo, resulta fundamental, adoptar un tipo de investigación que se ajuste al problema y objetivos planteados, en este caso se trata de la propuesta denominada por Díez (2013) investigación evaluativa participativa, la cual se sitúa dentro de la investigación-acción participativa, pero con especial énfasis en la evaluación.

La finalidad de este tipo de investigación evaluativa de carácter participativo no sólo busca mejorar la práctica educativa y el funcionamiento de la organización, sino que da un paso más allá. Persigue igualmente la transformación de la realidad social y la promoción de un desarrollo comunitario basado en el protagonismo de todos los sectores implicados. Trata de crear en los participantes autoconciencia de su realidad social y desarrollar en ellos capacidad para tomar decisiones de cara a

mejorarla. En definitiva persigue concienciar, activar a los participantes, capacitar a la gente para movilizar sus propios recursos humanos y materiales para la solución de los problemas sociales. Que sean ellos los protagonistas de su propio cambio, de su propio avance. (p.146).

Desde esta perspectiva, la investigación acción participativa con énfasis en la evaluación, busca fundamentalmente aportar información sobre la realidad educativa, es decir acerca de la implementación del enfoque EpC en el Colegio Agustiniiano Tagaste, para guiar el proceso de toma de decisiones tendientes a la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje y el planteamiento de estrategias para el fortalecimiento pedagógico de la institución. Para este fin, se emplean algunos elementos del modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1972) caracterizado por tener como destinatarios de la evaluación a los propios participantes, quienes reflexionan sobre su realidad y cómo mejorarla. Según Fonseca (2007) Entre las características más destacadas de este modelo se encuentran las siguientes:

- Los estudios sobre evaluación deben comprender una tendencia holística.
- La evaluación tiene que ser contextualizada.
- La evaluación se debe preocupar más por la descripción y la interpretación que por la medida y la predicción.
- Se debe preocupar más por el análisis de los procesos que por los análisis de los resultados.
- Se debe desarrollar bajo condiciones naturales o de campo.

- Utiliza como métodos principales de recogida de datos la observación y la entrevista. (p.429).

Correa, Puerta y Restrepo (1996) plantean las fases de la evaluación según este modelo: una fase de observación, en la que se indagan todos los aspectos que pueden afectar el resultado del programa o la innovación, la fase de investigación, en la cual el interés se centra en la selección y planteamiento de cuestiones de forma coherente a fin de realizar una lista sistemática y selectiva de los aspectos más importantes del programa en su contexto. Finalmente, la etapa de la explicación, en la que los principios generales subyacentes a la organización del programa emergen.

3.3. Corpus de Investigación

Este apartado busca por un lado, describir el Colegio Agustiniiano Tagaste como el contexto en el cual se desarrolla la investigación. Por otro lado, precisar los criterios para la selección de los participantes y su importancia para abordar el objeto de estudio, es decir la implementación del enfoque pedagógico (EpC), por parte de los maestros.

Para empezar, la presente investigación se enmarca en el Colegio Agustiniiano Tagaste, por ser el escenario del ejercicio laboral del investigador. Es una institución educativa de carácter privado, es decir, que atendiendo a la Ley y a los Decretos reglamentarios, ofrece una propuesta educativa independiente y propia, generada por la comunidad de Agustinos recoletos, propietaria de la institución, y que es asumida por aquellos que se vinculan a ella través de la matrícula. Ofrece educación académica a un

total de ochocientos cincuenta (850) estudiantes, de los estratos tres, cuatro y cinco, en los niveles de educación pre-escolar, básica y media. Cuenta además, con intensificación en inglés (8 horas semanales) y formación artística, lúdica y deportiva de acuerdo con los intereses y habilidades de los niños y jóvenes.

Su fundación en el año 2010 en Bogotá, es el resultado de un proceso de cierre progresivo, luego de 65 años de funcionamiento del Colegio Agustiniiano de San Nicolás. Se inicia así una etapa de renovación tanto pedagógica como de infraestructura en el barrio el Tintal al respaldo de la Universitaria Agustiniiana, propiedad de la misma comunidad.

El Colegio Agustiniiano Tagaste es además, una institución confesional católica, lo cual implica que el enfoque educativo, énfasis y la doctrina religiosa están claramente determinados por la fe y la moral profesadas por la Iglesia Católica. Se vive y asume la doctrina de San Agustín, que será la guía de la labor pastoral y educativa.

A continuación se presentan la misión, visión y valores institucionales, tomados del proyecto educativo Institucional (PEI) denominado “la transformación de la sociedad a través del ser”, el cual fue elaborado en 2009 con ajustes y actualizaciones del año 2015:

Misión: Somos una institución educativa confesional católica, que acompaña el proceso de formación integral de nuestros estudiantes, a la luz del evangelio y los principios agustinianos del amor y la ciencia, para ayudarlos a constituirse en hombres y mujeres líderes comprometidos con la búsqueda de la verdad y la transformación de su entorno social. (p.7).

Visión: En el año 2020 seremos reconocidos como una de las cien mejores instituciones educativas por la formación integral de nuestros estudiantes. (p.7).

Valores:

- Respeto e interés por la persona, centro del proceso educativo.
- Afán por su crecimiento integral que supone la armonía y plenitud interior.
- Búsqueda constante del crecimiento del ser interior, como principio para realización personal, el encuentro con Dios y la comunicación sincera.
- Cultivo esmerado de la amistad.
- Apertura a la trascendencia, que se traduce en la búsqueda constante de Dios.
- Acogida amplia y cordial al hombre, lo que se traduce en el amor desinteresado.
- Deseo sincero de paz, justicia y verdad.
- Sentido de lo comunitario, de la solidaridad y de la participación abierta.
- Carácter activo y crítico de la búsqueda.
- Crecimiento en la libertad. (p.5).

Así pues, el Colegio Agustiniiano Tagaste, desde su PEI plantea una formación de calidad centrada en el lema “Amor y ciencia”, es decir, se fundamenta no solo en logro de altos niveles académicos, además se enfoca en la formación de valores promoviendo: la autonomía como confianza en sí mismo y en los demás, la inteligencia como el proceso de aprender a aprender, la afectividad como gratuidad en amar y ser amado, la moralidad, como coherencia y exigencia de uno mismo y la sociabilidad, como solidaridad y colaboración.

Una vez descrita la población, se realiza la selección de los ocho maestros participantes en el estudio aplicando un muestreo intencional propio de la investigación cualitativa, a través de la estrategia de criterio descrita por Miles y Huberman (1994), según la cual todos los sujetos seleccionados cumplen con una serie de criterios útiles para garantizar la confianza de los resultados. En este caso los criterios para la elección de los maestros fueron:

- Tener al menos 3 años de antigüedad en la institución para garantizar su proceso desde el inicio de la implementación de la EpC.
- Haber participado en el curso de 40 horas brindado por la universidad javeriana en las instalaciones del colegio en horario contra jornada denominado “Humanizar la práctica pedagógica desde la enseñanza para la comprensión”.
- Haber recibido la capacitación brindada por el colegio a partir del acompañamiento de un asesor pedagógico a los líderes de departamento, quienes a su vez socializaron dicho trabajo con todo el equipo de maestros, respecto a la revisión y adaptación del diseño curricular.
- Lograr la participación de al menos un maestro de cada área académica y un directivo docente.

3.4. Categorías de Análisis

A continuación se presentan las categorías y subcategorías para el análisis cualitativo de información, se parte de los objetivos específicos de la investigación, y se tienen en cuenta aspectos característicos del contexto y del marco conceptual del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión.

Tabla 3. Categorías de análisis

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS	INSTRUMENTOS /FUENTES
<p>Caracterizar las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los maestros del Colegio Agustiniانو Tagaste a la luz del marco conceptual del enfoque EpC y los principios institucionales.</p> <p>Establecer las fortalezas y debilidades que encuentran los maestros en el proceso de implementación del enfoque EpC.</p> <p>Plantear propuestas pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de la práctica docente a través de la articulación del enfoque pedagógico EpC y el PEI del Colegio Agustiniانو Tagaste.</p>	Dimensión Institucional	Articulación del enfoque pedagógico con el PEI.	<p>Análisis documental del PEI</p> <p>Entrevista grupo focal de maestros y directivo.</p>
		Currículo Oficial	Conocimiento del maestro sobre el enfoque EpC.
	Diseño Curricular		Análisis documental del diseño curricular
	Currículo Operativo	Prácticas pedagógicas.	Entrevista grupo focal de maestros y directivo docente.
		Fortalezas del proceso de implementación del enfoque EpC. Prácticas pedagógicas.	
		Debilidades del proceso de implementación del enfoque EpC.	Registros de observación de clases.
		Implicaciones en el quehacer docente.	
	Respuesta de los estudiantes.		

3.5. Supuestos teóricos o anticipaciones de sentido

La presente investigación toma como base la evaluación del proceso de implementación del enfoque pedagógico EpC como punto de partida para analizar no sólo el aspecto académico sino lo relacionado con la esencia misma del establecimiento educativo, ya que la definición del enfoque permea todas las áreas institucionales, en especial los procesos de enseñanza-aprendizaje, el diseño curricular, las prácticas pedagógicas y el seguimiento académico. Al respecto, Morales (2008) plantea que el enfoque pedagógico es una guía sistemática que orienta las prácticas de enseñanza – aprendizaje y determina en gran medida sus propósitos y resultados, estableciendo generalizaciones y directrices que se consideran óptimas para el adecuado desarrollo institucional.

Los principales supuestos teóricos de los que se parte para lograr los objetivos de la investigación son:

- La enseñanza para la comprensión es un enfoque pedagógico que se enmarca dentro del modelo constructivista propio del Colegio Agustiniiano Tagaste y por ende se articula de forma adecuada con los objetivos institucionales.
- La comprensión entendida desde la EpC puede asociarse fácilmente con el concepto de competencia, definida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009) como una “Característica intrínseca de un individuo por lo tanto no es directamente observable, que se manifiesta en su desempeño particular en

contextos determinados. Involucra la interacción de disposiciones, valores, actitudes, motivaciones, conocimientos y habilidades, interiorizados en cada persona” (p.1). Hablar de competencias, implica por tanto hablar de comprensiones. El Colegio Agustiniiano Tagaste como una institución educativa que busca formar personas competentes, toma como referente los estándares básicos de competencia formulados por el MEN. De esta manera, la concordancia entre la enseñanza para la comprensión y la formación por competencias, justifica y sustenta el asumir la EpC como el enfoque pedagógico del Colegio Agustiniiano Tagaste.

- Las distancia natural que puede observarse entre lo planeado y lo ejecutado en el aula, en términos de Posner (2005) las diferencias entre el currículo operativo y el oficial, respalda la idea de que la implementación de un nuevo enfoque pedagógico en una institución educativa, requiere de seguimiento y evaluación constante a fin de lograr que tanto profesores como estudiantes, no sólo conozcan y apliquen el enfoque, sino que además comprendan su marco conceptual y logren una visión integradora del mismo.

3.6. Validez

Para garantizar la validez del estudio, se toman en consideración algunas de las estrategias planteadas por Bonilla y Rodríguez (2005):

- Verificar la representatividad de los datos, es decir, la selección adecuada de los participantes teniendo en cuenta los criterios establecidos en el proceso de muestreo intencional, para garantizar que no sean informantes atípicos.
- Revisar los efectos del investigador: Al ser parte del contexto, y realizar periódicamente observaciones en aula, el rol del investigador no es percibido como extraño por los maestros ni estudiantes quienes ya están habituados a su presencia de forma ocasional.
- Triangulación: Se contrasta la información obtenida de diferentes fuentes o maestros de distintas áreas y varios instrumentos tales como observaciones, entrevista a grupo focal y revisión documental del diseño curricular.
- Ponderación de la evidencia: el formato de observación de clase fue validado a través de dos estrategias, en primer lugar se solicita la opinión de un experto en el enfoque de la EpC y en segundo lugar se aplica una prueba piloto en otra institución que ya tiene implementado el enfoque hace varios años.
- Reacciones de la población estudiada: presentar hallazgos parciales a los participantes así como permitir la revisión de las transcripciones de su entrevista.

Además de la validez del estudio, se tiene en cuenta la validez de cada uno de los instrumentos de recolección de datos que incluyen: formato para la revisión documental del diseño curricular estructurado a partir de los criterios para los elementos del marco enseñanza para la comprensión (Barrera y León, 2016) (Anexo 1). Formato de entrevista a grupo focal (Anexo 2) y matriz de observación de clase (Anexo 3):

Tabla 4. Validación de instrumentos

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTOS /FUENTES	MÉTODOS DE VALIDACIÓN	CAMBIOS SUGERIDOS	AJUSTES REALIZADOS
<p>Caracterizar las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los maestros del Colegio Agustiniانو Tagaste a la luz del marco conceptual del enfoque EpC y los principios institucionales.</p> <p>Establecer las debilidades y fortalezas que encuentran los maestros en el proceso de implementación del enfoque EpC.</p>	<p>Formato para análisis documental del diseño curricular. (Anexo 1)</p>	<p>Se toman como referentes los criterios de los elementos del marco enseñanza para la comprensión, documento diseñado por las investigadoras asociadas al proyecto ZERO Barrera y León, 2016, quienes además han acompañado la capacitación de los maestros del Colegio Agustiniانو Tagaste.</p>	<p>Diseñar un formato con escala de valoración a partir de dichos criterios que ya se encuentran validados para ajustarlos a la revisión del diseño curricular.</p>	<p>Se realizó una adaptación al documento generando una escala de valoración para cada criterio.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se cumple. 2. Se cumple parcialmente. 3. Se cumple en su totalidad. <p>De forma adicional se generó un espacio para observaciones</p>
<p>Plantear propuestas pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de la práctica docente a través de la articulación del enfoque pedagógico EpC y el PEI del Colegio Agustiniانو Tagaste.</p>	<p>Formato de entrevista grupo focal de maestros (Anexo 2)</p>	<p>Se realiza entrevista piloto a un maestro del Colegio Agustiniانو Tagaste diferente a los seleccionados en el muestreo a fin de determinar la claridad de las preguntas y realizar ajustes para optimizar el instrumento.</p>	<p>No se indaga sobre la relación del PEI con el enfoque pedagógico EpC</p>	<p>Se agregó una pregunta al inicio de la entrevista, con relación a la articulación del PEI con el enfoque pedagógico EpC.</p>

	<p>Matriz de observación de clases (Anexo 3)</p>	<p>Se realiza la validación a través de la aplicación de la matriz en una institución que ya tiene implementado el enfoque EpC, por parte de un evaluador de dicha institución, quien retroalimenta el instrumento.</p>	<p>Modificar ítems que no son posibles de evidenciar a través de la observación en una sola clase.</p>	<p>De acuerdo con la retroalimentación, se modificaron tres ítems, para poder identificarlos claramente durante el proceso de observación.</p>
--	--	---	--	--

3.7. Consideraciones Éticas

Se toman como referentes algunos de los principios y consideraciones éticas recopilados por Sañudo (2006) respecto a la investigación educativa. En primer lugar, el respeto por la privacidad y la confidencialidad de los sujetos investigados. Para efectos del presente estudio se garantiza el derecho de los participantes a conocer la información que será utilizada, así como la no publicación de sus identidades. En segundo lugar, el consentimiento informado, a través del cual se explican de forma clara a los participantes los propósitos, procedimientos, riesgos y beneficios de la investigación.

Asimismo, es importante señalar los beneficios para la comunidad educativa, dado que el proceso de investigación en sí mismo busca plantear acciones concretas para la mejora del proceso de implementación del enfoque pedagógico, posibilitando la reflexión sistemática sobre la práctica docente, el trabajo colaborativo, la implementación de espacios formativos de acuerdo con las necesidades y por supuesto la contribución a la construcción de conocimiento en torno al objeto de estudio.

Por último cabe resaltar que en la redacción del trabajo como texto científico se evita el uso de juicios de valor acerca de los sujetos estudiados, se emplean términos respetuosos, neutrales e inofensivos, que no atenten contra la integridad de los participantes o demás personas del entorno.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En el presente capítulo se describen y analizan los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo. En primera instancia, se realizó la transcripción de la entrevista a grupo focal, además, se diligenció el formato de revisión documental y se sintetizó la información recolectada en las ocho horas de observación a través de video, haciendo uso de la matriz de observación.

Después de organizar los datos, se dio paso al proceso de análisis a partir de las categorías deductivas planteadas en el diseño metodológico. Dichas categorías se derivan de la pregunta de investigación, los objetivos y la revisión teórica. Asimismo, se consideran una serie de categorías inductivas que emergen de la realidad ya sea expresada por los maestros y directivo docente o registrada durante las observaciones de clase y la revisión documental del PEI y el diseño curricular.

Con el fin de formular conclusiones que respondan a la pregunta de investigación y contribuyan a la explicación del objeto de estudio, se tomaron en primer lugar, las voces más significativas de cada instrumento de recolección. En segundo lugar, se contrastaron entre sí y con el referente conceptual. Tal como lo plantea el modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1972) se busca comprender la realidad a través de la inmersión en ella siguiendo la ruta: observación, investigación y explicación.

A continuación se presentan las categorías seleccionadas:

Tabla 5. Categorías Deductivas e Inductivas

CATEGORÍAS DEDUCTIVAS		CATEGORÍAS INDUCTIVAS
CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS	
Dimensión Institucional	Articulación del enfoque pedagógico con el PEI.	<ul style="list-style-type: none"> • Activación de conocimiento previo • Manejo del error • Enseñanza activa. • Lenguaje propio de la disciplina • Retroalimentación • Rutinas de pensamiento
Currículo Oficial	Conocimiento del maestro sobre el enfoque EpC.	
	Diseño Curricular	
Currículo Operativo	Prácticas pedagógicas.	
	Fortalezas del proceso de implementación del enfoque EpC. Prácticas pedagógicas.	
	Debilidades del proceso de implementación del enfoque EpC.	
	Implicaciones en el quehacer docente.	
	Respuesta de los estudiantes.	

Se empleó como herramienta para la organización y análisis de los datos, el programa Atlas ti, para mostrar los resultados y las relaciones más significativas entre las distintas categorías. El análisis se presenta a través de la triangulación de fuentes e instrumentos de recolección de datos.

En primer lugar, se organizaron carpetas dentro del programa con las transcripciones del grupo focal, con las observaciones de clase y con la información recolectada en el formato de análisis documental. En segundo lugar, se crearon los códigos correspondientes a las categorías de análisis y se seleccionaron las citas más representativas de cada

categoría, derivadas de los diferentes instrumentos de recolección. Se tomaron aproximadamente 145 citas, las cuales se organizaron de acuerdo con las categorías tanto deductivas como inductivas. Finalmente, se cruzaron las categorías a través de redes de análisis para identificar relaciones entre ellas y se seleccionaron las de mayor valor para dar respuesta a la pregunta de investigación. A continuación se sintetizan los resultados por categorías.

4.1 Dimensión Institucional

En esta categoría se analiza la articulación del enfoque pedagógico (EpC) con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Tanto en el grupo focal como en las observaciones y la revisión documental se hace evidente dicha articulación:

Tabla 6. Dimensión Institucional

FUENTES/ INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Grupo Focal	<p>En el grupo focal, los maestros y el directivo docente establecen una clara relación entre el PEI y el enfoque EpC, tal como lo muestran algunos apartados de la entrevista:</p> <p>E 1: <i>“Me parece muy importante por ejemplo la relación desde el PEI es, lo que significa para nosotros educar la mente y el corazón, y al ir a al enfoque pedagógico pues es realmente comprender todas esas situaciones humanas que cada personita tiene y que realmente le puede dar solución a esas mismas situaciones que en algún momento se tornan difíciles, pero que es capaz de comprenderlas y de darles eee una mirada diferente.”</i></p> <p>E 2: <i>“este enfoque pedagógico es, suple una necesidad que tiene precisamente el PEI de nosotros (...). Entonces si tenemos un ideal de transformar una sociedad a través de lo que son ellos como persona, la enseñanza para la comprensión llega precisamente como ese salvavidas para, para colaborar, para contribuir con esa ambición”</i></p>

	<p>En las citas anteriores, los maestros señalan cómo el enfoque de la EpC contribuye a la consecución de los objetivos misionales del colegio y a la formación integral por competencias, ya que vinculan de manera directa dichos elementos con las dimensiones de la comprensión.</p>
<p>Registros de Observación</p>	<p>La EpC permite que los docentes dinamicen su práctica pedagógica, dado que aplican en el aula estrategias diferentes a las habituales, permitiendo que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico, aspecto central del PEI. Por ejemplo, en la observación de la clase de matemáticas, la maestra pide a sus estudiantes que realicen una defensa de las respuestas dadas a un problema. Del mismo modo, la clase de español, muestra a una docente que constantemente está cuestionando a sus estudiantes en torno a lo aprendido en clases anteriores, en pro de generar relaciones entre lo que saben y los tópicos que están por abordar.</p>
<p>Análisis documental del PEI</p>	<p>Se evidencian dos puntos centrales dentro de la relación del PEI con el enfoque. En primer lugar, el modelo constructivista señalado en el PEI. Al respecto Baquero y Ruiz (2005) señalan que la EpC: “Se apoya en una visión constructivista del aprendizaje, en la valoración de su significatividad, en la acción-reflexión como sustento del quehacer pedagógico. (p.78).</p> <p>En segundo lugar, la formación por competencias. Resulta claro que los dos conceptos, comprensión y competencia son pluridimensionales, comparten además el hecho de ser intrínsecos al estudiante, es decir que no son directamente observables, de ahí la importancia de plantear desempeños que permitan su manifestación en contextos particulares, en los que se pongan en juego valores, actitudes, motivaciones, conocimientos y habilidades. La propuesta de la EpC justamente incorpora estos elementos de la competencia en las dimensiones de la comprensión y va más allá proporcionando una guía para integrar de manera armónica los saberes disciplinares a partir de la formulación de tópicos a desarrollar por medio de desempeños con una evaluación continua del proceso.</p>

4.1.1 Relación de la dimensión institucional con otras categorías:

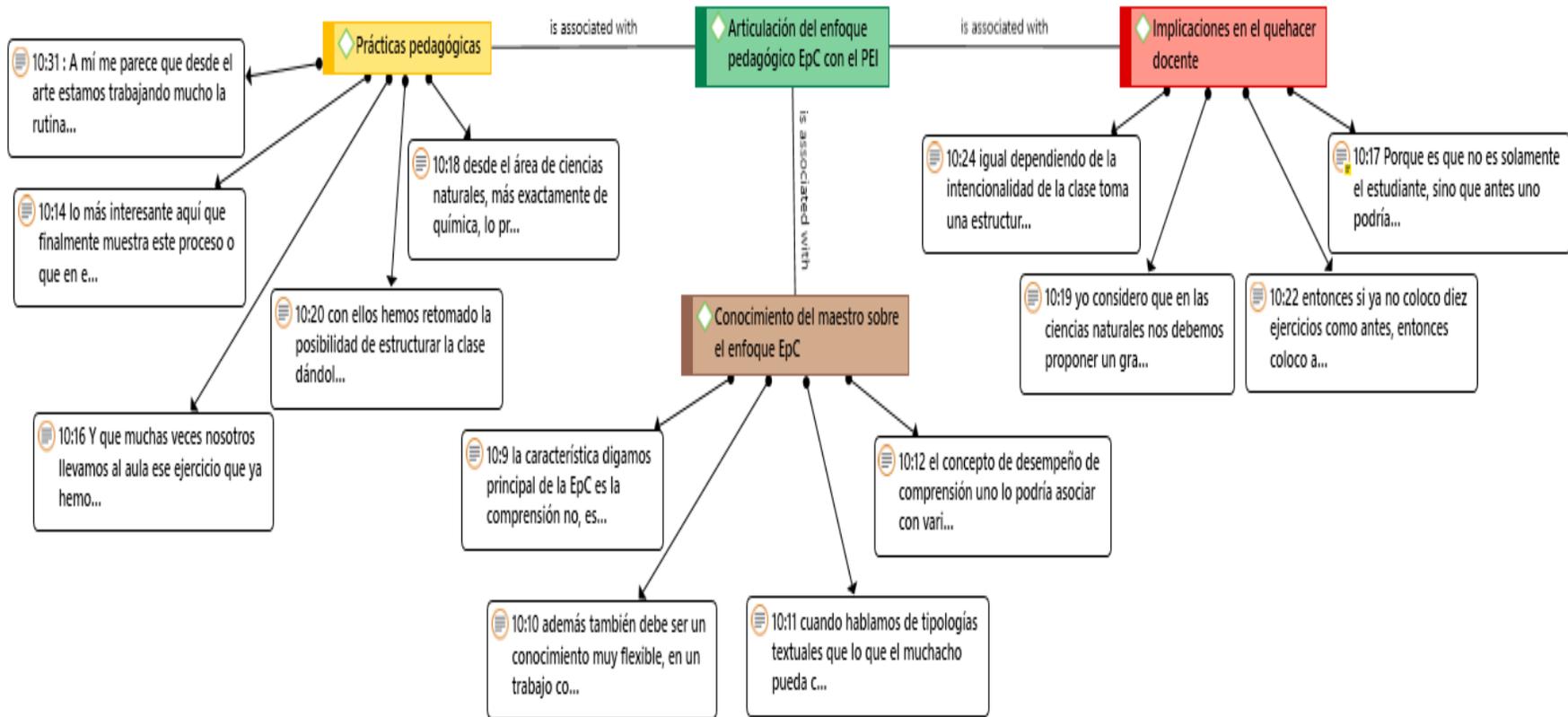


Ilustración 1. Relación de la dimensión institucional con otras categorías.

La articulación del enfoque pedagógico con el PEI se encuentra relacionado con tres categorías: el conocimiento que tiene el docente sobre el enfoque, las prácticas pedagógicas e implicaciones en el quehacer docente. Estas relaciones tienen sentido en la medida en que el conocimiento del enfoque permite que los maestros desarrollen sus clases partiendo de las competencias que quieren fortalecer en los estudiantes, generan espacios de discusión de forma tal que los estudiantes pierden el temor a participar.

Lo anterior impacta en el quehacer docente, ya que al tener mayor participación durante las clases, las prácticas pedagógicas deben estar orientadas a mantener o aumentar ese grado de interés; buscando conocer la opinión que tiene el estudiante frente al tópico trabajado. Dentro de las implicaciones también se encuentra que los docentes perciben una mayor carga de trabajo debido a que deben desarrollar actividades específicas que respondan a las necesidades particulares de cada clase, ya que los grupos responden de forma diferente a cada desempeño planteado.

Resulta claro que los docentes buscan por medio del enfoque crear una persona capaz de cuestionar su realidad, buscando generar por medio de un proceso flexible pautas para que aprecien y generen un proceso consciente alrededor de lo que se les está enseñando para trabajar en la sociedad.

4.2 Currículo Oficial

Esta categoría se refiere en términos de Posner (2005) a todo aquello que se documenta y sirve como guía a los maestros para orientar sus lecciones y a los directivos para

supervisar dicha labor, incluye elementos tales como planes de estudio, estándares y objetivos. En este sentido, el análisis se enfocó en dos aspectos, el primero la revisión del diseño curricular de las áreas a las que pertenecen los maestros seleccionados en el estudio y en la articulación de éstos con las observaciones de clase:

Tabla 7. Currículo Oficial

FUENTES/ INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Grupo Focal	<p>Los maestros señalan que la capacitación y el acompañamiento de las coordinaciones han sido positivos para el proceso del diseño curricular. Algunas citas relacionadas se presentan a continuación:</p> <p>E5: <i>“Ha facilitado Bastante, para mí ha sido muy positivo, llevo ya treinta años en este cuento de la educación y salir de esa fase de confort en la que relativamente uno estaba, ha sido muy gratificante las charlas que nos han dado, las prácticas que nos han dado con respecto a la EpC han sido muy valiosas y ha ayudado a mejorar la planeación y la dinámica de la clase; acá en el colegio llevo veinte años y el cambio este pensum en estos últimos años creo que ha sido bien, bien positivo y lo va a seguir siendo”.</i></p> <p>Resulta claro que para los maestros el diseño curricular es fundamental para la planificación de las prácticas pedagógicas y dicho diseño tuvo cambios positivos a partir de la implementación del enfoque, dado que ha permitido hacer énfasis en las metas de comprensión más que en los contenidos, promoviendo así en los estudiantes el desarrollo de habilidades de pensamiento a través de desempeños con sentido.</p> <p>E 6: <i>De pronto también no solo para la clase, en el departamento también hemos experimentado que en la construcción de lo que se quiere trabajar en el área también nos ha dado parámetros para construir un... por ejemplo una estructura de lo que queremos ver en nuestros muchachos de pre escolar a once, qué queremos tener desde pre escolar y como queremos que nuestros muchachos de grado once lleguen, yo creo que la EPC nos ha dado infinidad para re evaluar, re construirnos y yo creo que eso es invaluable, en el departamento nos ha favorecido muchísimo todo lo que nos han ofrecido”.</i></p> <p>Esta última cita rescata un elemento fundamental dentro del diseño curricular con la EpC y es la coherencia tanto horizontal como vertical, la cual permite ir desarrollando de manera progresiva y articulada cada una</p>

	<p>de las competencias genéricas y aquellas propias de la disciplina, a través de cada uno de los ciclos escolares.</p>
<p>Registros de Observación</p>	<p>En todas las observaciones, la clase se desarrolla de acuerdo con la planeación periódica registrada y se evidencia claramente que hace parte de una secuencia de desempeños (exploración, investigación guiada, proyecto de síntesis y evaluación continua). Asimismo, el ambiente de aula favorece la participación y promueve la formulación de preguntas por parte de los estudiantes. El maestro está atento a resolver las inquietudes y el error es aprovechado como una oportunidad de mejora.</p> <p>En la mayoría de los cuadernos o portafolios se registran tanto las metas de comprensión como los tópicos y criterios de evaluación, a excepción de la observación de la clase de artes, en la cual no aparecen consignados dichos elementos por parte de los estudiantes.</p>
<p>Análisis documental del diseño curricular</p>	<p>Las planeaciones fueron revisadas de acuerdo con los criterios establecidos en el documento diseñado por las investigadoras asociadas al proyecto ZERO (Barrera y León, 2016) y evidencian en términos generales la adopción de los elementos del marco enseñanza para la comprensión: En primer lugar, el diseño curricular fue construido a partir del consenso de los maestros de los diferentes niveles lo cual permite la coherencia vertical, referida a la progresión de las competencias grado a grado. En segundo lugar, en todas las planeaciones se mantiene la estructura de los hilos conductores, tópicos generativos, metas, desempeños de comprensión y evaluación continua.</p> <p>Asimismo se respetan las etapas de exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis para la formulación de los desempeños. Sin embargo, de las ocho planeaciones revisadas en tres se evidencia falta de articulación entre las metas y los desempeños de comprensión, dado que se plantean algunos desempeños que no se asocian con ninguna de las metas formuladas.</p> <p>De igual manera existen inconsistencias en dos de las planeaciones entre los desempeños y los criterios de evaluación, ya que éstos últimos resultan confusos o desarticulados.</p> <p>Finalmente, un aspecto que resulta evidente es la necesidad de mantener en un lugar visible del aula las metas de comprensión ya que en ningún caso se cumple este requerimiento a pesar de ser señalado como fundamental por el modelo. “Son propósitos explícitos y compartidos públicamente con los estudiantes y se centran en los conocimientos, los métodos y los propósitos centrales de las disciplinas” (Barrera, X., León, P (SF) p.28).</p>

4.2.1 Relación del currículo oficial con otras categorías

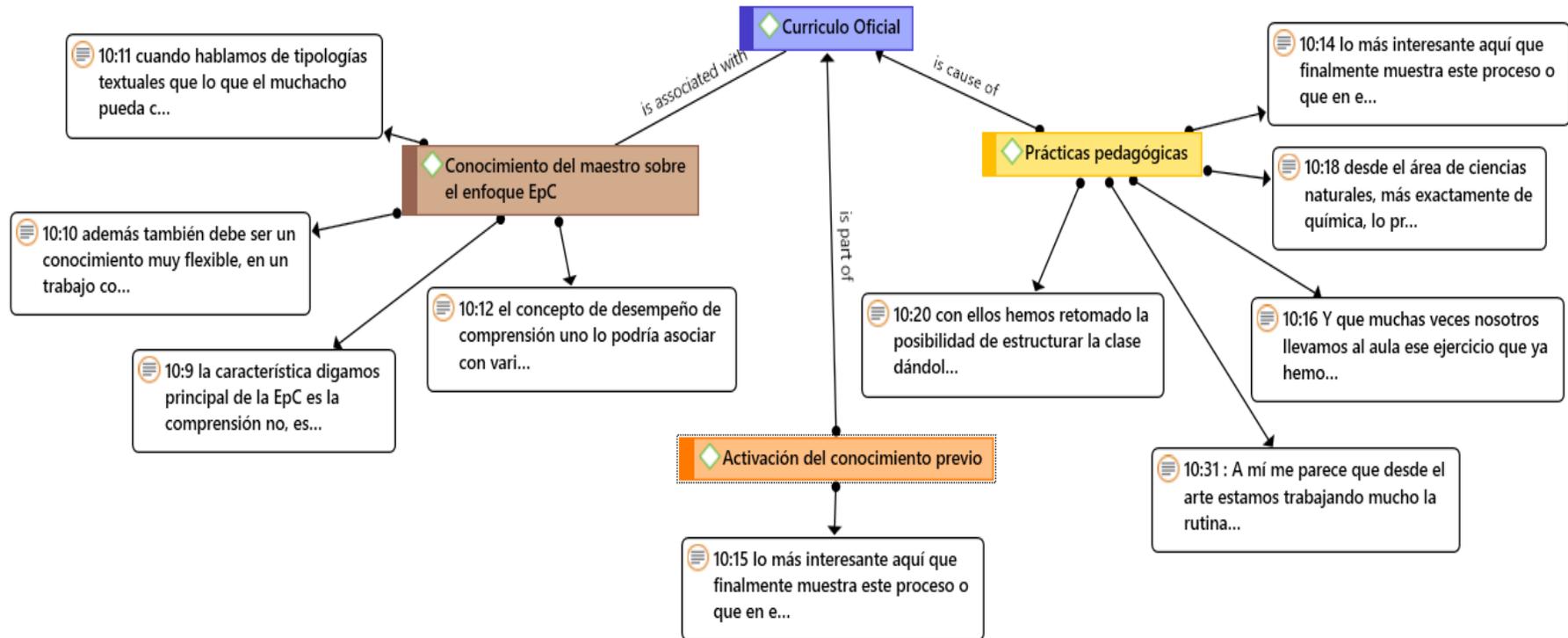


Ilustración 2. Relación del currículo oficial con otras categorías.

Hablar de currículo oficial, es señalar la manera en la que se está articulando el trabajo planeado con las prácticas que están realizando los docentes, a partir del conocimiento que poseen sobre el enfoque pedagógico, para lograr la consecución de las metas propuestas en cada periodo. Los resultados muestran que este proceso ha mejorado tras la implementación del enfoque tal como lo señalan las respuestas dadas por los docentes, quienes consideran que los estudiantes además de generar una respuesta positiva ante las nuevas formas de evaluar han generado mayor capacidad de análisis frente a los temas y a la forma como son abordados en clase. Así mismo, las observaciones de clase reflejan respeto por la planeación, la alusión constante a las metas de comprensión por parte de los maestros y las actividades exploratorias para activar conocimientos previos. No obstante, se hace necesario fortalecer la pertinencia de algunos desempeños así como la alineación entre éstos con los criterios de evaluación, especialmente en el área de artes.

4.3 Currículo operativo

Para Posner (2005) “consiste en lo que el profesor realmente enseña y cómo comunica su importancia al estudiante” (p.13), incluye por un lado los contenidos y énfasis que el maestro da a la clase, y por otro lado, el resultado de los aprendizajes por parte de los estudiantes. El currículo operativo es la categoría más extensa, no sólo por contener la mayor cantidad de subcategorías con un volumen importante de datos, sino por establecer un número considerable de relaciones. A continuación se presentan para esta categoría:

Tabla 8. Currículo Operativo

FUENTES/ INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Grupo Focal	<p>La importancia de la comprensión está presente en el discurso de todos los maestros entrevistados, tal como lo evidencian algunas citas seleccionadas:</p> <p><i>E 3: “¿Qué ha pasado?, hemos pasado de tener un conocimiento a desarrollar una comprensión, de contar con una lista de temas y contenidos a verdaderos tópicos generativos, o sea el estudiante tiene la posibilidad realmente de descubrir, de dar respuestas a sus expectativas, de objetivos comportamentales a metas de comprensión, de actividades rutinarias y repetitivas a desempeños de comprensión que desafíen diferentes tipos de pensamiento en los estudiantes, van de lo más sencillo hasta lograr perfeccionar, profundizar y de hacer evaluación final a unos ciclos de valoración continua a lo largo de todo el proceso”</i></p> <p><i>E 4: “lo más interesante aquí que finalmente muestra este proceso o que en este pequeño ejercicio se aplican los desempeños es que el estudiante logra plasmar en sí eso que realmente comprendió y desde su pre saber, desde algo que a él le llamó la atención decidió hacer esa conexión porque la conexión no la estoy imponiendo yo”</i></p> <p>Uno de los cambios más significativos en las prácticas de aula desde la perspectiva de los participantes está relacionado con los procesos de evaluación y el mayor énfasis en la retroalimentación.</p>
Registros de Observación	<p>Las observaciones muestran como los docentes llevan un constante proceso de retroalimentación en la clase, en donde cuestionan al estudiante buscando que responda de manera adecuada en pro de saber qué comprensiones han alcanzado y cuáles son las falencias que se presentan para trabajar en ellas.</p> <p>Los estudiantes responden de manera positiva ante los estímulos realizados por los docentes, no son necesariamente notas, estos estímulos hacen referencia a: clases más interactivas, organización de los salones de manera diferente a las filas, manejo de material interactivo, la posibilidad de trabajar en grupos.</p> <p>La observación correspondiente a la clase de matemáticas señala la importancia que tiene para los estudiantes la posibilidad de trabajar con su material, tales como cuadernos, libros, que afianzan el conocimiento que tienen y hacen que ellos señalen sus errores para corregirlos durante la clase.</p>

	<p>En todas las observaciones se hizo evidente la retroalimentación como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje.</p> <p>En cinco de las observaciones (correspondientes a las clases de matemáticas, inglés, español, educación física y sociales) los desempeños de comprensión hacen posible visualizar procesos de pensamiento de manera explícita y propician el uso de habilidades metacognitivas Sin embargo, en dos de las clases observadas (religión y química) las prácticas de aula evidenciaron predominio de la clase magistral, con un rol pasivo del estudiante, así como desempeños desarticulados entre sí.</p>
--	--

4.3.1 Relación del currículo operativo con otras categorías.

Con respecto a la implementación del enfoque en el aula, los maestros señalan como fortaleza tres aspectos: activación del conocimiento previo, retroalimentación, y manejo del error, las cuales se relacionan directamente con la respuesta de los estudiantes a dicho proceso, como se explica a continuación:

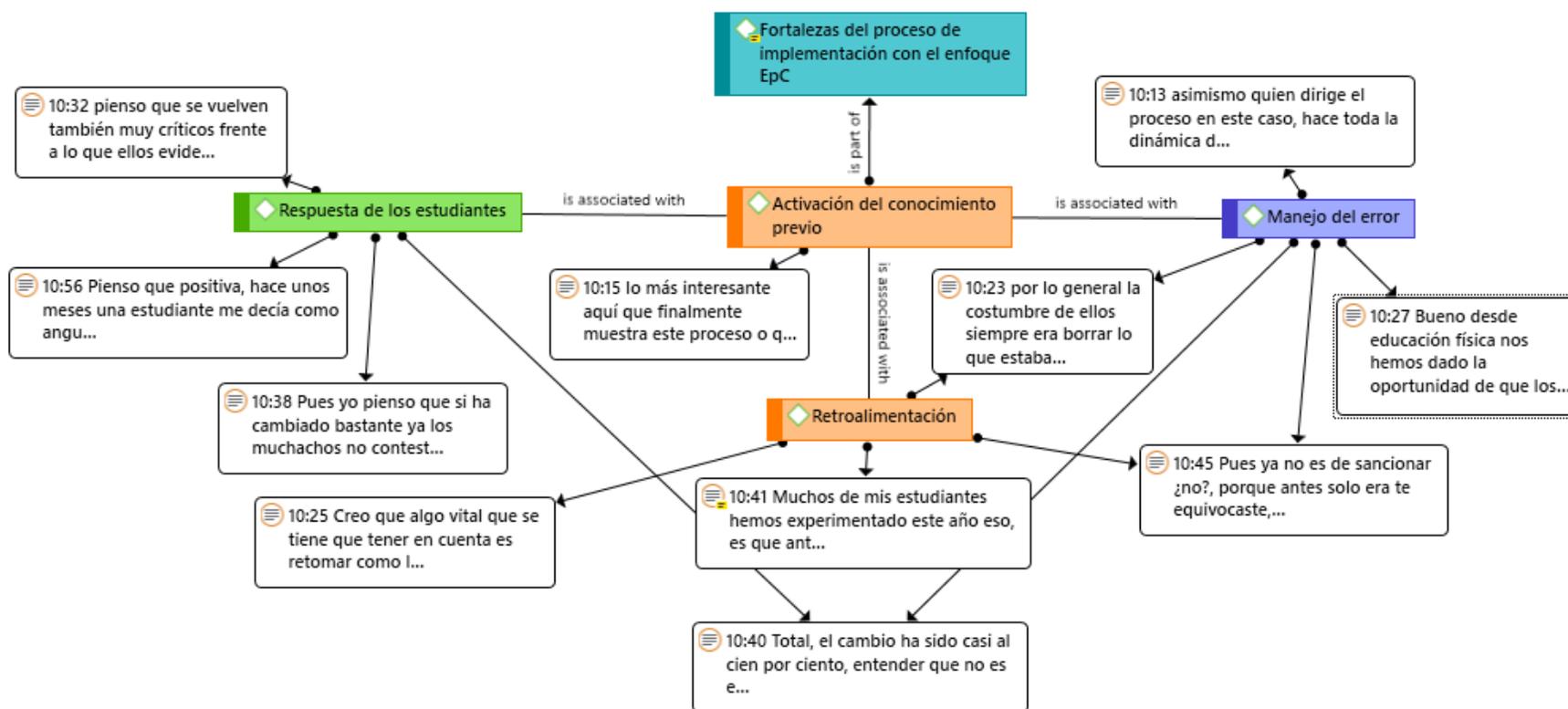


Ilustración 3. Relación del currículo operativo con otras categorías.

La primera categoría inductiva emergente, la activación del conocimiento previo es señalada por los maestros como una de las principales fortalezas del proceso de implementación del enfoque. Las observaciones de clase evidencian que durante la etapa de exploración se parte de los preconceptos de los estudiantes, tal como se plantea en el diseño curricular. Al respecto los maestros afirmaron en la entrevista que:

E 6: “con ellos hemos retomado la posibilidad de estructurar la clase dándole un orden, una claridad, permitiéndole a los muchachos entender el porqué de la clase, para qué y el cómo del desarrollo de la clase.” (...)“Siempre nosotros trabajamos un encuadre pedagógico que lo hemos denominado así porque nos da la posibilidad de tener una charla muy abierta con los muchachos al inicio del periodo, donde retomamos las experiencias del periodo anterior y aclaramos lo que se va a trabajar durante el periodo, cómo lo vamos a hacer”

Otra fortaleza se relaciona con la visión de los maestros sobre la respuesta positiva de los estudiantes frente al manejo del error y los procesos de retroalimentación. Lo cual es también señalado en el grupo focal:

E 3: “Pues ya no es de sancionar ¿no?, porque antes sólo era te equivocaste, es más a veces ni siquiera se les decía en qué, pero ahora el error es un punto de partida”

E 8: “Pues yo pienso que si ha cambiado bastante ya los muchachos no contestan como muy memorístico que era a lo que estaban un poquito acostumbrado, sino que ya hacen como un análisis, una comprensión, dan su propia opinión, ¿cierto?, que se presta muchas veces para la discusión en sentido de una discusión al estilo debate, ¿cierto?, precisamente por eso porque ya los muchachos como que captan mejor las cosas que están acostumbrados mucho más a la memoria”

Lo anterior es importante porque deja ver que el proceso de enseñanza – aprendizaje a partir de la EpC busca generar un hilo entre lo aprendido y lo que se conoce. Asimismo, la activación del conocimiento previo fomenta las prácticas pedagógicas más dinámicas y centradas en la comprensión. La respuesta de los estudiantes ante la retroalimentación mejora su disposición al proceso de aprendizaje, dejando de lado la nota para interesarse en el proceso, lo que conlleva a procesos de metacognición.

La implementación del enfoque desde la perspectiva de los maestro ha sido un proceso que ha enriquecido no sólo a los estudiantes, debido a que también cuestiona el quehacer docente en torno a sus clases para llegar desde todas las esferas a la comprensión. Las observaciones permiten evidenciar además, como el enfoque permite que los docentes apliquen unas prácticas pedagógicas diferentes a las habituales alrededor de la retroalimentación, permitiendo que los estudiantes se sientan más cómodos en la forma como se les está evaluando.

Otra de las categorías inductivas emergentes es la enseñanza activa, la cual es destacada tanto por los maestros en el grupo focal, como en las observaciones y diseño curricular. Como lo muestra siguiente gráfica se encuentra relacionada con las prácticas pedagógicas, respuesta de los estudiantes, activación del conocimiento previo y la retroalimentación:

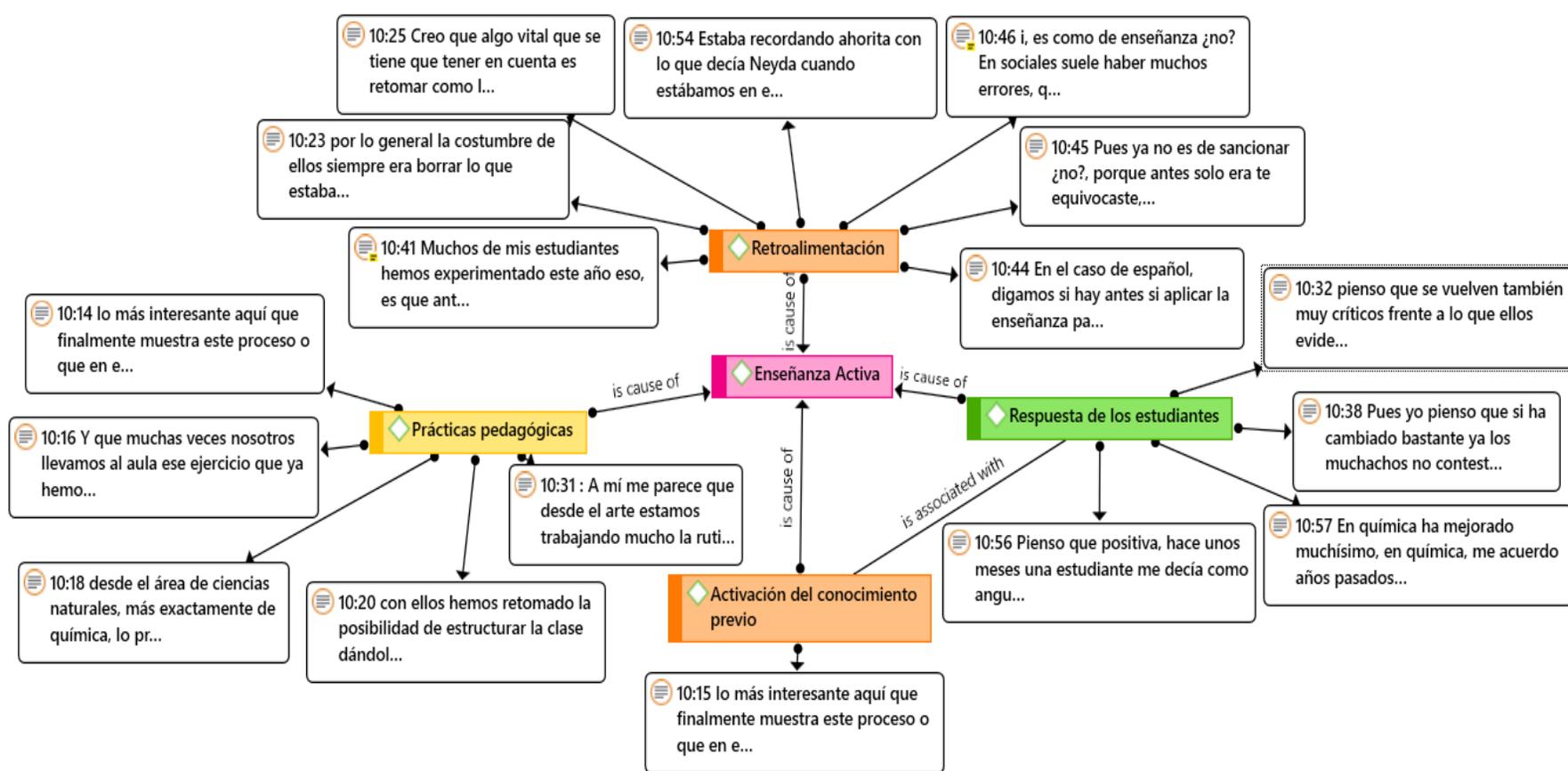


Ilustración 4. Retroalimentación y enseñanza activa.

Un elemento importante señalado por los maestros en el grupo focal como parte de la enseñanza activa, es la utilización de nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza, el no limitarse a libros de texto sino aprovechar los recursos digitales para generar un interés en el aprendizaje. De otro lado, las observaciones correspondientes a la clase de español, matemáticas e inglés evidencian cómo los docentes se preocupan por desarrollar actividades en las que se fomente la participación activa y voluntaria de los estudiantes.

Desde la práctica en grupo, los estudiantes conocen sus errores y permiten que los maestros generen herramientas para profundizar en los desempeños en los que se presentan falencias. Las observaciones correspondientes a la clase de sociales y religión muestran que pese a la utilización de herramientas tecnológicas, los estudiantes no muestran un interés por participar, la actitud que tienen en clase es respetuosa, Sin embargo, no se muestran activos en ellas.

Finalmente, aunque la organización de los puestos en la clase de inglés son filas, es decir, es la tradicional, la docente hace que los estudiantes mantengan un interés en la clase, lo que fomenta su participación. La observación correspondiente a la clase de química, es la preparación para las pruebas de estado, pero la clase se desarrolla sin mayor interés por parte de los estudiantes, se pudo realizar actividades como en se muestra en la clase de matemáticas, en donde desde la múltiple respuesta se desarrollan dinámicas que incentivan la participación de los estudiantes.

Después de esta síntesis de los resultados y el análisis de los mismos, resulta claro que pese a las ventajas que supone del enfoque EpC, el proceso para su implementación es complejo y requiere de constante seguimiento y ajuste a fin de superar los retos que supone el cambio de paradigma tanto para los maestros como para los estudiantes y la comunidad educativa en general.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuál es el estado del proceso de implementación del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión (EpC) por parte los maestros del Colegio Agustiniiano Tagaste? Se presentan las conclusiones dando cumplimiento a los dos primeros objetivos específicos.

5.1 Conclusiones

- Después de tres años de implementación de la EpC en el Colegio, es evidente el cambio en las prácticas pedagógicas, las cuales se caracterizan por el énfasis en la comprensión profunda de los tópicos más relevantes en cada disciplina, así como un rol cada vez más activo por parte de los estudiantes. Lo anterior se refleja en la estructura de los desempeños planteados y la presentación de proyectos de síntesis por parte de los estudiantes en los que se articulan diferentes asignaturas.
- Los maestros participantes señalan como positivo el proceso de capacitación y acompañamiento en la implementación de la EpC, además de reconocer la importancia de la comprensión y de algunos elementos propios del enfoque. Sin embargo, no evidencian claridad al momento de definirlos e incluso los confunden entre sí.
- Pese a las múltiples posibilidades que ofrece el enfoque EpC, el proceso de implementación requiere de tiempo, seguimiento y evaluación a fin de consolidar su puesta en marcha dentro de la institución. Algunos de los desempeños desarrollados en las clases tienden a favorecer aprendizajes memorísticos. Lo anterior se evidencia en la

tendencia de algunos maestros a perpetuar prácticas tradicionales de aula en las que el conocimiento es transmitido de forma lineal.

- Dentro de las fortalezas de la implementación de la EpC se destaca que los estudiantes, desde la perspectiva de los maestros han asumido de manera positiva el enfoque, lo que se ve reflejado en una mayor motivación, al encontrar sentido en lo que hacen y aplicarlo de forma práctica.
- Otras fortalezas se encuentran asociadas con: la activación del conocimiento previo durante la etapa de exploración. De igual manera, la mejora de las prácticas evaluativas a través de la retroalimentación. Finalmente, la utilización de un lenguaje propio de cada disciplina permiten un dialogo constante entre los estudiantes y maestros que fomenta la posibilidad de alcanzar comprensiones profundas.
- En cuanto a las debilidades en el proceso de implementación se evidencia la falta de coherencia entre algunos desempeños formulados en el diseño curricular y las metas de comprensión así como criterios de evaluación poco claros en algunas áreas. Otra debilidad tienen que ver con la escasa vinculación de los padres de familia con respecto al proceso de implementación del enfoque.
- El presente trabajo permitió generar una reflexión pedagógica entre los maestros en torno a dos aspectos fundamentales. En primer lugar, las relaciones entre el enfoque EpC y el PEI del colegio. En segundo lugar, la coherencia entre el currículo oficial y el operativo. Dicha reflexión generó un ambiente de expectativa y disposición hacia el mejoramiento de la práctica docente, al compartir los hallazgos a medida que se desarrollaba la

investigación evaluativa y tomado en consideración las percepciones de los actores en el contexto natural de ocurrencia.

5.2 Recomendaciones

A partir de las conclusiones expuestas anteriormente, se plantean las recomendaciones pertinentes para dar cumplimiento al tercer objetivo específico del estudio.

- Compartir con los directivos y docentes los hallazgos de la presente investigación como punto de partida para establecer acciones de mejora continua en el proceso de implementación del enfoque EpC.
- Se hace necesario estructurar un plan de capacitación para maestros que incluya la inducción al personal nuevo y re inducción al personal antiguo, sobre el marco conceptual del enfoque y las dimensiones de la comprensión.
- Asimismo, se requiere de espacios mensuales para socialización de buenas prácticas entre los docentes de las diferentes áreas, ya sea en reuniones de departamento o comité de grado, aprovechando que dichos espacios ya se encuentran definidos en la Institución.
- Incentivar la participación de la mayor cantidad de maestros en el Congreso Internacional de FUNDACIES en el cual se comparten experiencias de diferentes instituciones vinculadas con distintas propuestas del proyecto ZERO y la EpC.
- Resulta clave fortalecer el acompañamiento en aula por parte de los jefes de departamento y coordinaciones académicas a fin de fortalecer los desempeños pertinentes y reformular sobre la marcha aquellos que privilegian el aprendizaje memorístico.

- Diseñar un video interactivo para compartir a través de la página web del colegio los lineamientos centrales de la EpC tanto con los estudiantes como con los padres de familia.
- Incluir dentro de la programación de escuela de padres un taller práctico en el que se ejemplifiquen las etapas del enfoque y sus beneficios en el aprendizaje de los estudiantes.
- Invitar a los padres de familia a la sustentación de los proyectos de síntesis más destacados en cada grado escolar, así como vincularlos ya sea como evaluadores o expertos en algunas disciplinas a través de charlas o entrevistas con los estudiantes.
- Realizar el análisis del diseño curricular con los maestros, empleando el formato propuesto en el estudio (Anexo 1) e intercambiando las propuestas entre las áreas a fin de generar una visión interdisciplinar del trabajo planeado.
- Establecer la matriz de observación de clase (Anexo 3) como un elemento de seguimiento periódico a las prácticas de aula, dándolo a conocer previamente a los maestros y explicando su contenido.
- Continuar investigando en las diferentes formas de aplicar el enfoque, ya que si bien ofrece múltiples ventajas, hacerlo vivo es complejo, como se ha mostrado en ésta y otras investigaciones precedentes.

5.3 Limitaciones del estudio

Según Bonilla y Rodríguez (2005), una de las problemáticas más comunes en los estudios cualitativos se relaciona con la validez y confiabilidad de los mismos. En este caso, el nivel de veracidad de las descripciones, interpretaciones y conclusiones acerca del proceso de implementación del enfoque EpC por parte de los maestros del Agustiniiano Tagaste.

Para superar dichas dificultades, se tienen en cuenta aspectos como la neutralidad, el chequeo con los miembros del grupo estudiado, el material de referencia y la triangulación interpretativa que consiste en el análisis de las diferentes dimensiones en las que se enfoca el objeto de estudio y las relaciones existentes entre los puntos de vista de los participantes y del investigador, sin dejar de lado las consideraciones teóricas relacionadas con el problema de investigación. En cuanto a la confiabilidad interna de la investigación, se emplean categorías descriptivas concretas, se describe claramente el contexto así como los métodos e instrumentos de recolección y análisis de la información.

Si bien se logró responder a la pregunta de investigación, así como cumplir con cada uno de los objetivos formulados, existen algunos puntos a tener en cuenta para la realización de evaluaciones sucesivas y estudios posteriores:

- Incluir además de las observaciones de aula, registros de las voces de otros actores del proceso tales como estudiantes y padres de familia.
- Al ser un estudio cualitativo centrado en un contexto particular, no es posible hacer generalizaciones de los hallazgos.

REFERENCIAS

- Baquero, P., Ruiz, H. (2005). La enseñanza para la comprensión: una visión integradora de los fundamentos y estrategias de la enseñanza. *Actualidades Pedagógicas* (46), 75 – 85.
- Barrantes, G. (2004). Implementación del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión aplicado en el colegio Saulo de Tarso. Universidad de la Sabana. Chía. Recuperado de: <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/3232/1/132017.pdf>[consulta: 08/04/16]
- Barrera, X., León, P (SF). ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? *Ruta Maestra*, 9 (5), 26 -33. Recuperado de [http://www,Santillana.com.co/rutamaestra/edición-9/articles/5](http://www.Santillana.com.co/rutamaestra/edición-9/articles/5).
- Bonilla, E & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Tercera Edición. Bogotá: Editorial Norma, Ediciones Uniandes.
- Chavarría, J. (2002) El modelo pedagógico enseñanza para la comprensión – EPC - en el Colegio Ramón Jimeno. (Tesis de postgrado). Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Cifuentes, J. (2015) Enseñanza para la comprensión: opción para mejorar la educación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9 (1), 70-81.

Clavel, M. y Torres, J. (2010). Acceso y permanencia en una educación de calidad. La enseñanza para la comprensión como marco conceptual para el mejoramiento de la calidad educativa: la estrategia de la evaluación integrativa. Congreso Iberoamericano de Educación 2021, Argentina. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/ACCESO/R1857_Torres.pdf [consulta: 08/04/16]

Colegio Agustiniiano Tagaste. (2009). Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Correa, s., Puerta, a y Restrepo, B. (1996). *Investigación Evaluativa*. Bogotá: ICFES.

De Tezanos, A. (2002) *Una Etnografía de la Etnografía*. Bogotá: Ediciones Antropos.

Díez, E.J. (2013). Investigación-acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 137-153.

Fonseca, J. (2007) Modelos cualitativos de evaluación. *Educere Universidad de los Andes Mérida, Venezuela*, 11 (38), 427-432.

Harvard Graduate School of Education. Project Zero. <http://www.pz.harvard.edu/>

Hurtado, G. (2015) Tendencias investigativas sobre el enfoque de enseñanza para la comprensión (EpC). En Hispanoamérica. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 11 (43), 21-60.

Miles y Huberman (1994). *Qualitative data analysis: and expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: *Sage*

Ministerio de Educación Nacional (2008) Guía 34: Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Bogotá. Recuperado el 12 de agosto de 2016 de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2014). Estándares básicos de competencia. Recuperado el 04 de junio de 2016 de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340021.html>

Molina, E (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.

Morales, G. (2008). Relaciones entre Filosofía y educación. Quito Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Moreno, A (2012). Efectos de la enseñanza para la comprensión en la práctica pedagógica de docentes de educación media. (Tesis de postgrado). Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia.

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. París, Francia: Editado por la Organización de las naciones Unidas (UNESCO). 47-53

Parlett, M. Y Hamilton, D. (1972). *Evaluation and Illumination*. Reprinted in Tawney, D. (1976).. Curriculum Revaluation Today. Trends and Implications. London: McMillan

Perkins, D (1995). La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Ed. Gedisa.

Pogré, P. (2001).Cómo planifican las escuelas que innovan. Enseñanza para la comprensión. Un marco para innovar en la intervención didáctica. En Escuelas del futuro II. Editorial Papers. Recuperado de:
http://www.latitudnodosur.org/IMG/pdf/Pogre-_EpC-_Un_marco_para_innovar.pdf

Pogré, P., Lombardi, G (2004). Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión (EpC). Un marco teórico para la acción. Buenos Aires: Papers editores.

Posner, G. (2005). Análisis del currículo. Tercera Edición. Mexico: Editorial McGraw-Hill, S.A.

Riveros, E (2009). El sistema de mejora de la calidad en Fe y Alegría. Una mirada desde la educación popular. Bogotá: Ladiprint Ltda.

Ruíz, M., Peme, C., Longhi, A y Ferreyra, A (2012). Enseñanza para la comprensión. Marco interpretativo de la construcción del conocimiento en clases de ciencias. *Campo Abierto*, 31 (2), 113-137.

Sañudo (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos* Universidad Santo Tomás Bogotá (6), 83-98.

Stone, M (1999). *Enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Suchman, E (1967) *Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs*. New York: Russell Sage Foundation.

Triana, A. (2015) *Calidad, evaluación y estándares. Algunas lecciones de las reformas recientes*. En Marchesi, A., Tedesco, J. C., & Coll, C. (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid, España: OEI.

ANEXOS

Anexo 1. Formato de análisis del diseño curricular.

FORMATO REVISIÓN DISEÑO CURRICULAR. ADAPTACIÓN A PARTIR DEL DOCUMENTO: CRITERIOS DE LOS ELEMENTOS DEL MARCO DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN (Barrera y León, 2016)

Asignatura: _____ Grado: ____ Fecha de revisión: _____ Revisado Por: _____

Escala de Valoración:	1	No se cumple	2	Se cumple parcialmente	3	Se cumple en su totalidad
------------------------------	----------	--------------	----------	------------------------	----------	---------------------------

ELEMENTO DE LA EpC:		HILOS CONDUCTORES			
CRITERIOS	INDICADORES	ESCALA DE VALORACIÓN			Observaciones
		1	2	3	
Abarcadores	Son lo suficientemente amplios que no se responden con un “sí” o un “no”.				
	Las respuestas van más allá de la información y se responden a largo plazo.				
Claros	Se escriben de manera que los estudiantes los comprendan.				
	Son preguntas motivadoras y llamativas para los estudiantes.				
Esenciales	Son centrales a la disciplina.				
	Tienen en cuenta las Dimensiones de la Comprensión (Conocimiento, Método, Propósito y Formas de Comunicación).				
Públicos	Se presentan a los estudiantes y se comentan con ellos. En ocasiones los estudiantes proponen Hilos Conductores				
	Se hacen explícitos y se despliegan en las paredes del aula.				

ELEMENTO DE LA EpC:		TÓPICOS GENERATIVOS			
CRITERIOS	INDICADORES	ESCALA DE VALORACIÓN			Observaciones
		1	2	3	
Centrales	Son temas, conceptos, ideas y/o hechos que van a la esencia de la disciplina.				
	Se relacionan con los Hilos Conductores y con las Metas de Comprensión.				
Asequibles	Los estudiantes están en capacidad de desarrollar comprensión de estos tópicos, a pesar de representar un desafío para ellos.				
	Siempre pueden estudiarse a mayor profundidad.				
Interesantes	Los estudiantes y docentes los encuentran motivantes e interesantes.				
	Idealmente son la pasión del docente.				
Conexiones	Se relacionan con otros tópicos de la disciplina y con otras disciplinas.				
	Se relacionan con el mundo real.				
ELEMENTO DE LA EpC:		METAS DE COMPRENSIÓN			
CRITERIOS	INDICADORES	ESCALA DE VALORACIÓN			Observaciones
		1	2	3	
Comprensión	Se enfocan en el desarrollo de la comprensión y NO en las acciones que se pide realizar a los estudiantes.				
Claridad	Muestran a los estudiantes el horizonte hacia dónde se quiere llegar.				
	Los estudiantes las entienden y tienen sentido para ellos.				
	Son motivantes y llamativas para los estudiantes.				
Centrales	Van a la esencia de la disciplina.				
	Tienen en cuenta las Dimensiones de la Comprensión (Conocimiento, Método, Propósito y Formas de Comunicación).				

Concretas	Son preguntas o afirmaciones que pueden ser observables, medibles y evaluables.				
	Ayudan a la exploración del Tópico Generativo, el cual a su vez está íntimamente relacionado con los Hilos Conductores.				
	Están claramente relacionadas entre sí.				
ELEMENTO DE LA EpC:		DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN			
CRITERIOS	INDICADORES	ESCALA DE VALORACIÓN			Observaciones
		1	2	3	
Pensamiento	Son acciones de los estudiantes que involucran sus habilidades y disposiciones de pensamiento.				
	Las acciones son variadas y ricas y requieren que los estudiantes vayan más allá de lo que saben.				
	Los estudiantes utilizan lo que saben en contextos nuevos y en formas diferentes.				
Visibilidad	Las acciones de los estudiantes hacen visible su pensamiento, tanto para ellos como para sus maestros y compañeros. Estas acciones se enriquecen utilizando Rutinas de Pensamiento.				
	Se puede observar a los estudiantes activamente comprometidos con lo que están haciendo.				
Secuencia	Están diseñados progresivamente para que los estudiantes desarrollen comprensión, construyendo sobre lo que saben y tengan en cuenta sus ideas y preguntas.				
	Están organizados en desempeños de Exploración, de Investigación Guiada y Proyecto Final de Síntesis.				
Dirección	Los desempeños están claramente conectadas con las Metas de Comprensión.				
	Los estudiantes tienen claridad sobre el propósito de lo que Hacen.				

ELEMENTO DE LA EpC:		VALORACIÓN CONTINUA			
CRITERIOS	INDICADORES	ESCALA DE VALORACIÓN			Observaciones
		1	2	3	
Cíclica	Está organizada en ciclos de retroalimentación que le ayudan al estudiante a desarrollar su comprensión en el tiempo.				
	Se hace periódicamente acompañando a los Desempeños de Comprensión.				
Criterios	Son claros y se enuncian explícitamente.				
	Son pertinentes, es decir que están estrechamente vinculados con las Metas de Comprensión.				
	Son públicos, es decir que todos los estudiantes los conocen y comprenden.				
	Tienen en cuenta diferentes tipos de pensamiento.				
Variedad	Cuenta con una valoración tanto formal como informal.				
	Involucra al estudiante en la autoevaluación y la reflexión de su propio trabajo, de lo que está aprendiendo y de cómo lo está haciendo.				
Retroalimentación	Proviene de diferentes fuentes: la ofrece el docente, los pares, los expertos, los padres y el mismo estudiante.				
	La Valoración Continua ofrece el tiempo para que los estudiantes usen la retroalimentación y enriquezcan su desempeño.				
	Consta de ciclos que son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje e incluyen <i>estrategias</i> y <i>herramientas</i> variadas para ayudar a avanzar la comprensión.				

Anexo 2. Formato de entrevista a grupo focal.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA GRUPO FOCAL					
Fecha:	23/06/17	Hora de inicio:	1:40 P.M	Hora finalización:	3:35 P.M
Investigador:	Magda Valencia Claros				
Lugar:	Colegio Agustiniano Tagaste	Dependencia	Coordinación general		
Descripción del lugar:	La entrevista se lleva a cabo en la oficina de la Coordinación general, ubicada en el segundo piso del colegio. El lugar se encuentra dividido en dos secciones, en la primera se encuentran dos cubículos individuales, uno para la oficina de la coordinadora y otro con dos computadores para los profesores. En la segunda, separada por una pared de vidrio, hay una mesa de juntas rectangular con 12 sillas alrededor (en este lugar se realiza la entrevista). El lugar cuenta con buena iluminación natural, ya que cuenta con una ventana grande con vista a las canchas del colegio y una puerta de vidrio con vista a un pasillo interior.				
Entrevistados:	8	Docentes de diferentes áreas.			
	1	Directivo: Coordinadora general			
Convenciones:	I	Investigador			
	E 1	Entrevistado 1: docente de religión	E 2	Entrevistado 2: docente de matemáticas	
	E 3	Entrevistado 3: docente de inglés.	E 4	Entrevistado 4: docente de español.	
	E 5	Entrevistado 5: docente de biología y química.	E 6	Entrevistado 6: docente de educación física.	
	E 7	Entrevistado 7: docente de artes (dibujo).	E 8	Entrevistado 8: docente de sociales.	
	E 9	Entrevistado 9: Coordinadora general.			
Temas a tratar	Procesos de implementación del enfoque EpC en el Agustiniano Tagaste, prácticas de aula y procesos de evaluación.				
Preguntas guía	<p>Qué relación encuentran ustedes entre el PEI de la institución, nuestro PEI y el enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión.</p> <p>Describa de manera general las características y componentes del enfoque EpC.</p> <p>¿De qué manera ha incorporado cada uno de los elementos del enfoque en sus prácticas de aula?</p> <p>¿Sus prácticas evaluativas cambiaron, de qué manera?</p>				

<p>¿Qué papel juega la retroalimentación en sus prácticas de aula?</p> <p>Describa una clase usando la EpC</p> <p>Describa el proceso adelantado en el colegio respecto a la implementación del enfoque EpC</p> <p>¿Qué aspectos considera positivos respecto a la implementación el enfoque EpC?</p> <p>¿Qué aspectos considera pueden mejorar con respecto a la implementación el enfoque EpC?</p> <p>¿Qué implicaciones ha tenido en su quehacer docente la implementación del enfoque EpC?</p> <p>¿Cuál considera ha sido la respuesta de los estudiantes frente al enfoque EpC?</p> <p>¿El rendimiento académico de los estudiantes teniendo como centro la comprensión ha tenido cambios, cuáles?</p>

Anexo 3. Matriz de observación de clases.

CATEGORIA		INDICADORES				OBSERVACIONES
		MAESTRÍA	APRENDIZ	NOVATO	INGENUO	
ESTRUCTURA DE LA CLASE	Exploración	La clase inicia con una actividad que despierta la curiosidad o interés de los estudiantes y plantea con claridad los tópicos, objetivos y estructura de la misma.	La clase inicia con una actividad que despierta interés en los estudiantes pero falta claridad en el planteamiento de los tópicos, objetivos y estructura de la misma.	La clase inicia con una actividad que despierta interés en los estudiantes aunque no se plantean los tópicos, objetivos ni estructura de la misma.	La clase no despierta interés en los estudiantes ni plantea los tópicos, objetivos y estructura de la misma.	
		Se plantean preguntas movilizadoras o actividades a partir de las cuales los estudiantes expresan pre- conceptos y se promueven procesos de cambio conceptual y metacognición.	Se plantean preguntas o actividades en las que los estudiantes expresan pre- conceptos, pero éstos no se aprovechan para generar cambio conceptual y metacognición.	Pese a que se plantean preguntas para activar conocimientos previos, los estudiantes no expresan pre- conceptos.	No se plantean preguntas o actividades en las que los estudiantes expresen pre- conceptos.	
	Rutinas de pensamiento	Se aplican rutinas de pensamiento apropiadas para el tópico, tipo de pensamiento y etapa de desempeño (exploración, investigación guiada o proyecto final).	Se emplean rutinas de pensamiento teniendo en cuenta el tópico y tipo de pensamiento, pero no se ajustan a la etapa de desempeño.	Las rutinas de pensamiento se emplean de forma mecánica sin considerar el tópico, tipo de pensamiento y etapa de desempeño.	No se hace uso de las rutinas de pensamiento para estructurar y desarrollar la sesión.	
	Desempeños de comprensión	Se favorece el trabajo autónomo y colaborativo, evidenciado en la consulta previa, participación activa y ejercicios en equipo propios de la etapa de investigación guiada, respetando la intervención de los otros miembros del grupo.	Se favorece el trabajo autónomo, evidenciado en la consulta previa y la participación activa, pero no se evidencia el trabajo colaborativo.	Se favorece el trabajo autónomo evidenciado en la consulta previa, sin embargo, la participación es escasa o intermitente.	No se evidencia consulta previa y la participación de los estudiantes es escasa.	
		La clase observada se desarrolla de acuerdo con la planeación periódica y se evidencia claramente que hace parte de una secuencia de desempeños (exploración, investigación guiada, proyecto de síntesis y evaluación continua).	La clase observada se desarrolla de acuerdo con la planeación periódica, aunque no se evidencia claramente que hace parte de una secuencia de desempeños.	La clase observada se desarrolla de acuerdo con la planeación periódica, pero no se evidencia que hace parte de una secuencia de desempeños.	La clase observada no se desarrolla de acuerdo con la planeación periódica, ni hace parte de la secuencia de desempeños.	
		Las actividades planteadas se relacionan de forma clara, directa y contribuyen al logro de las metas de comprensión. Suponen un papel activo del estudiante al comprometerlo con sus intereses e ideas, relacionadas con el objeto de estudio.	Las actividades planteadas contribuyen al logro de las metas de comprensión y suponen un papel activo del estudiante.	Las actividades planteadas contribuyen al logro de las metas de comprensión pese a que el papel del estudiante es pasivo.	Las actividades planteadas contribuyen al logro de las metas de comprensión y el papel del estudiante es pasivo.	
		Los desempeños de comprensión hacen posible visualizar procesos de pensamiento de manera explícita y propician el uso de habilidades metacognitivas.	Los desempeños de comprensión hacen posible visualizar procesos de pensamiento de manera explícita.	Los desempeños de comprensión hacen posible visualizar procesos de pensamiento de manera intermitente.	Los desempeños de comprensión no hacen posible visualizar procesos de pensamiento.	

	<p>La clase se desarrolla de acuerdo con una estructura secuencial acorde con la disciplina objeto de estudio, lo que permite evidenciar al final de la misma el cumplimiento de los objetivos y su relación con las metas y tópicos.</p>	<p>La clase se desarrolla de acuerdo con una estructura secuencial acorde con la disciplina objeto de estudio, lo que permite evidenciar al final de la misma el cumplimiento de los objetivos.</p>	<p>La clase se desarrolla de acuerdo con una estructura secuencial acorde con la disciplina objeto de estudio, aunque no permite evidenciar al final de la misma el cumplimiento de los objetivos.</p>	<p>La clase no se desarrolla de acuerdo con una estructura secuencial acorde con la disciplina objeto de estudio, ni permite evidenciar al final de la misma el cumplimiento de los objetivos.</p>	
	<p>El ambiente de aula favorece la participación y promueve la formulación de preguntas por parte de los estudiantes. El maestro está atento a resolver las inquietudes y el error es aprovechado como una oportunidad de mejora y de nuevas investigaciones.</p>	<p>El ambiente de aula favorece la participación y promueve la formulación de preguntas por parte de los estudiantes. El maestro está atento a resolver las inquietudes, pero el error no es aprovechado como una oportunidad de mejora y de nuevas investigaciones.</p>	<p>El ambiente de aula favorece la participación pero no promueve la formulación de preguntas por parte de los estudiantes.</p>	<p>El ambiente de aula favorece la participación pero no promueve la formulación de preguntas por parte de los estudiantes.</p>	
	<p>El maestro propone diversas fuentes de consulta válidas, pertinentes y facilita el acceso de los estudiantes a las mismas.</p>	<p>El maestro propone pocas fuentes de consulta válidas, pertinentes y facilita el acceso de los estudiantes a las mismas.</p>	<p>El maestro propone pocas fuentes de consulta válidas, pertinentes aunque no facilita el acceso de los estudiantes a las mismas.</p>	<p>El maestro no propone ni especifica fuentes de consulta.</p>	
Evaluación continua	<p>Los mecanismos y criterios de evaluación a aplicar están vinculados con las metas de comprensión y tienen en cuenta las dimensiones. Son claros, pertinentes y se informan con precisión al grupo.</p>	<p>Los mecanismos y criterios de evaluación a aplicar están vinculados con las metas de comprensión, tienen en cuenta las dimensiones y se informan con precisión al grupo.</p>	<p>Los mecanismos y criterios de evaluación a aplicar están vinculados con las metas de comprensión y se informan al grupo, pero no tienen en cuenta las dimensiones.</p>	<p>Los mecanismos y criterios de evaluación a aplicar están vinculados con las metas de comprensión pero no se informan al grupo.</p>	
	<p>Los estudiantes reciben retroalimentación sobre sus progresos de manera continua, haciendo uso de la pirámide de retroalimentación, por parte del maestro, quien además está atento a las necesidades del grupo y refleja un trato amable, cordial y respetuoso hacia los estudiantes.</p>	<p>Los estudiantes reciben retroalimentación sobre sus progresos de forma intermitente, por parte del maestro, quien además está atento a las necesidades del grupo y refleja un trato amable, cordial y respetuoso hacia los estudiantes.</p>	<p>Los estudiantes reciben retroalimentación sobre sus progresos sólo al final de cada periodo. El maestro refleja un trato amable, cordial y respetuoso hacia los estudiantes.</p>	<p>La evaluación es sumativa y los estudiantes reciben poca retroalimentación sobre sus progresos. El maestro refleja un trato respetuoso hacia los estudiantes.</p>	
	<p>Se hace uso de rúbricas de evaluación con criterios claros y públicos. Existen además espacios de co, auto y hetero – evaluación.</p>	<p>Existen espacios de co, auto y hetero – evaluación, pero no se hace uso de rúbricas de evaluación.</p>	<p>Existen espacios de co y hetero – evaluación, pero no se hace uso de rúbricas de evaluación.</p>	<p>La evaluación es llevada a cabo únicamente por el maestro y no se hace uso de rúbricas de evaluación.</p>	

		El maestro en colaboración con el grupo plantea múltiples acciones de mejora para los estudiantes que no alcanzan las comprensiones esperadas para la clase y se escuchan los aportes de los estudiantes para optimizar el trabajo en aula.	El maestro plantea algunas acciones de mejora para los estudiantes que no alcanzan las comprensiones esperadas para la clase y se escuchan los aportes de los estudiantes para optimizar el trabajo en aula.	El maestro plantea pocas acciones de mejora para los estudiantes que no alcanzan las comprensiones esperadas para la clase, sin embargo, no se escuchan los aportes de los estudiantes para optimizar el trabajo en aula.	No se plantean acciones de mejora para los estudiantes que no alcanzan las comprensiones esperadas para la clase, ni se escuchan los aportes de los estudiantes para optimizar el trabajo en aula.	
DIMENSIONES DE LA COMPRENSIÓN	Contenido/ Conocimiento ¿Qué?	El maestro presenta la información de forma clara, organizada y facilita la comprensión a través de ejemplos y demostraciones. Además, cuenta con mecanismos para verificar el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes.	El maestro presenta la información de forma clara, organizada y facilita la comprensión a través de ejemplos y demostraciones. Verifica de forma ocasional el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes.	El maestro presenta la información de forma clara, organizada y facilita la comprensión a través de ejemplos y demostraciones	Se evidencia falta de claridad en la presentación de la información lo que dificulta la comprensión por parte de los estudiantes.	
		Los estudiantes demuestran alto grado de dominio de los conceptos, hechos, ideas y establecen relaciones entre ellos, haciendo uso de ejemplos, explicaciones, formulando preguntas y comentarios pertinentes.	Los estudiantes demuestran dominio de los conceptos, hechos, ideas y establecen relaciones entre ellos, haciendo uso de ejemplos.	Los estudiantes evidencian un conocimiento superficial de los conceptos, hechos, ideas y establecen algunas relaciones entre ellos, haciendo uso de ejemplos.	Los estudiantes evidencian dificultad en la comprensión de los conceptos, hechos, ideas, así como en el establecimiento de relaciones entre ellos, haciendo uso de ejemplos.	
	Métodos ¿Cómo?	La clase permite a los estudiantes mostrar su comprensión de diversas maneras, empleando los modos propios de indagación de la disciplina o campo de conocimiento.	La clase permite a los estudiantes mostrar su comprensión de forma limitada, empleando los modos propios de indagación de la disciplina o campo de conocimiento.	La clase permite a los estudiantes mostrar su comprensión de forma limitada, si tener presente los modos propios de indagación de la disciplina o campo de conocimiento.	La clase no permite a los estudiantes mostrar su comprensión ni tiene en cuenta los modos propios de indagación de la disciplina o campo de conocimiento.	
		Las actividades planteadas permiten a los estudiantes demostrar de forma clara y coherente las comprensiones enunciadas en las metas de comprensión.	Las actividades planteadas permiten a los estudiantes demostrar algunas de las comprensiones enunciadas en las metas de comprensión.	Las actividades planteadas permiten a los estudiantes demostrar comprensiones aunque no se relacionan directamente con las enunciadas en las metas de comprensión.	Las actividades planteadas no permiten a los estudiantes demostrar las comprensiones enunciadas en las metas de comprensión.	
		La clase promueve que el estudiante utilice las comprensiones en situaciones nuevas que le permite ir más allá de nociones intuitivas o información memorística, planteando diversas alternativas de solución a problemas disciplinares y propios del entorno inmediato y/o global.	La clase promueve que el estudiante utilice las comprensiones en situaciones nuevas que le permite ir más allá de nociones intuitivas o información memorística, planteando algunas alternativas de solución a problemas disciplinares.	La clase promueve que el estudiante utilice las comprensiones en situaciones nuevas que le permite ir más allá de nociones intuitivas o información memorística.	La clase promueve en el estudiante el uso y aplicación de nociones intuitivas y privilegia la información memorística.	

Propósitos ¿Para qué?	Se plantean con claridad las metas de comprensión y los estudiantes pueden identificar la utilidad y relevancia de los aprendizajes planteados.	Se plantean con claridad las metas de comprensión y los estudiantes pueden identificar algunos usos concretos de los aprendizajes planteados.	Se plantean con claridad las metas de comprensión, pero los estudiantes no identifican la utilidad y relevancia de los aprendizajes planteados.	Falta claridad en la presentación de las metas de comprensión y los estudiantes no identifican la utilidad y relevancia de los aprendizajes planteados.	
	Las actividades permiten vincular el proceso de enseñanza – aprendizaje al contexto real de los estudiantes facilitando la aplicación práctica del conocimiento a partir de múltiples experiencias investigativas, laboratorios y simulaciones.	Las actividades permiten vincular el proceso de enseñanza – aprendizaje al contexto real de los estudiantes facilitando la aplicación práctica del conocimiento a partir de algunas actividades.	Las actividades permiten vincular el proceso de enseñanza – aprendizaje al contexto real de los estudiantes pero no facilita la aplicación práctica del conocimiento.	Las actividades planteadas no permiten vincular el proceso de enseñanza – aprendizaje al contexto real de los estudiantes.	
	Se propicia continuamente la realización de conexiones entre los contenidos y actividades realizadas con los propios de otras áreas o disciplinas.	Se propicia de forma ocasional la realización de conexiones entre los contenidos y actividades realizadas con los propios de otras áreas o disciplinas.	No se propicia de forma clara la realización de conexiones entre los contenidos y actividades realizadas con los propios de otras áreas o disciplinas.	Los contenidos y actividades realizadas no se relacionan con los propios de otras áreas o disciplinas.	
Formas de comunicación ¿Cómo comunica?	Se evidencia de manera consistente el uso de vocabulario disciplinar específico por parte del maestro y estudiantes.	Se evidencia de manera ocasional el uso de vocabulario disciplinar específico por parte del maestro y estudiantes.	Se evidencia el uso de vocabulario disciplinar específico, únicamente por parte del maestro.	No se evidencia el uso de vocabulario disciplinar específico por parte del maestro, ni de los estudiantes.	
	Se emplean gran variedad de sistemas simbólicos: lenguaje, diagramas, imágenes, metáforas, notaciones, teniendo en cuenta el contexto disciplinar.	Se emplean algunos sistemas simbólicos: lenguaje, diagramas, imágenes, metáforas, notaciones, teniendo en cuenta el contexto disciplinar.	Se emplean de forma escasa sistemas simbólicos: lenguaje, diagramas, imágenes, metáforas, notaciones, teniendo en cuenta el contexto disciplinar.	Los sistemas simbólicos utilizados no se relacionan de manera clara y coherente con el contexto disciplinar.	

