

## Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

**BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA**  
UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Chía - Cundinamarca

APROPIACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO ENSEÑANZA PARA LA  
COMPRENSIÓN (EPC) EN EL COLEGIO CAMBRIDGE

XIMENA DEL PILAR BULLA RAMÍREZ  
MARÍA JIMENA ESCOBAR BARRERA  
DIANA MADERO SALAZAR

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
ESPECIALIZACIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA  
BOGOTÁ  
2011

APROPIACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO ENSEÑANZA PARA LA  
COMPRENSIÓN (EPC) EN EL COLEGIO CAMBRIDGE

Proyecto Plan de Mejoramiento

XIMENA DEL PILAR BULLA RAMÍREZ  
MARÍA JIMENA ESCOBAR BARRERA  
DIANA MADERO SALAZAR

Asesor:  
Marybell Gutiérrez

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
ESPECIALIZACIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA  
BOGOTÁ

2011

## RELACIÓN DE GRÁFICOS

|   | <b>PÁG.</b> |
|---|-------------|
| Gráfico 1: Resultados por preguntas encuesta docente.                             | 65          |
| Gráfico 2: Resultados generales, encuesta docente.                                | 66          |
| Gráfico 3: Resultados Generales Evaluación Institucional Fase Diagnóstica.        | 68          |
| Gráfico 4: Análisis de observación sobre desempeños de comprensión.               | 70          |
| Gráfico 5: Análisis de observación sobre metas de comprensión.                    | 71          |
| Gráfico 6: Análisis de observación sobre tópicos generativos.                     | 72          |
| Gráfico 7: Análisis de observación sobre evaluación continua.                     | 74          |
| Gráfico 8: Análisis de observación, consolidado.                                  | 75          |
| Gráfico 9: Resultados del taller evaluativo: Comprensión.                         | 77          |
| Gráfico 10: Resultados del taller evaluativo: Papel del docente.                  | 78          |
| Gráfico 11: Resultados del taller evaluativo: Elementos que fortalece el trabajo. | 78          |
| Gráfico 12: Resultados del taller evaluativo: Aportes de EpC para el docente.     | 79          |

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 13: Resultados del taller evaluativo: Utilidad de EpC.              | 82  |
| Gráfico 14. Resultados evaluación institucional. Tópicos Generativos.       | 103 |
| Gráfico 15. Resultados evaluación institucional. Metas de comprensión.      | 103 |
| Gráfico 16. Resultados evaluación institucional. Hilos conductores.         | 104 |
| Gráfico 17. Resultados evaluación institucional. Desempeños de comprensión. | 104 |
| Gráfico 18. Resultados evaluación institucional. Evaluación Continua.       | 104 |

## RELACIÓN DE CUADROS

|   | <b>PÁG.</b> |
|---|-------------|
| Cuadro 1: Bases conceptuales del Modelo EFQM. | 26          |
| Cuadro 2: Modelos pedagógicos.                | 57          |

## TABLA DE CONTENIDO

PÁG.

|  |    |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN   | 8  |
| 1. JUSTIFICACIÓN   | 12 |
| 2. PROBLEMA  | 15 |
| 3. OBJETIVOS   | 16 |
| 3.1 OBJETIVO GENERAL   | 16 |
| 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS                                      | 16 |
| 4. MARCO TEÓRICO   | 17 |
| 4.1 ANTECEDENTES   | 18 |
| 4.1.1 Gestión Institucional                                    | 18 |
| 4.1.2 Model European Foundation For Quality Management (Efqm ) | 25 |
| 4.1.3 Estado del arte  | 27 |
| 4.2 PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)                     | 33 |
| 4.3 MODELOS PEDAGÓGICOS  | 34 |
| 4.3.1 David Ausubel  | 36 |
| 4.3.2 Jean Piaget  | 38 |
| 4.3.3 John Dewey   | 40 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.3.4María Montessori                          | 41  |
| 4.3.5 Ovide Decroly                            | 43  |
| 4.3.6 Modelo Enseñanza para la Comprensión EPC | 44  |
| 5. MARCO LEGAL                                 | 52  |
| 6. METODOLOGÍA                                 | 54  |
| 7. RESULTADOS                                  | 63  |
| 7.1RESULTADOS FASE DIAGNÓSTICA                 | 63  |
| 7.1.1Encuesta aplicada a los docentes          | 63  |
| 7.1.2 Revisión de la Evaluación Institucional  | 66  |
| 7.2RESULTADOS FASE DE VALORACIÓN               | 68  |
| 7.2.1Observaciones de clases                   | 69  |
| 7.2.2Retroalimentación de las observaciones    | 75  |
| 7.2.3Aplicación de taller evaluativo           | 76  |
| 8. CONCLUSIONES                                | 83  |
| ANEXOS   | 87  |
| BIBLIOGRAFÍA                                   | 117 |



## INTRODUCCIÓN

Pensar en educación es también pensar en el desarrollo de habilidades, actitudes e intencionalidades acerca de los modos de educación, tanto de los estudiantes como de los docentes, con el fin de alcanzar metas propuestas en las diferentes áreas del conocimiento. Este tipo de determinaciones, generalmente, se visualizan en documentos institucionales como el proyecto educativo institucional (PEI).

Toda institución educativa debe diseñar y elaborar su PEI, el cual debe contemplar aspectos tales como los principios, valores, fines del establecimiento, perfil del recurso humano y estrategias pedagógicas, entre otros, que se consignan de forma detallada para enriquecer los procesos internos de la institución: “(...) El PEI es la consecuencia de la acción planificada de la gestión educativa en un plantel” (Peñate, 1995: 127). Asimismo, debe implementar dentro de su quehacer académico un modelo pedagógico que se ajuste al estilo de enseñanza deseado. Para el caso del Colegio Cambridge, el PEI existente visualiza como modelo pedagógico el de *Enseñanza para la Comprensión* (EpC), por medio del cual se pretende no sólo determinar unos principios básicos sobre la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos en contexto, sino, también, unas propuestas sobre la forma de evaluar lo aprendido.

En este marco operativo de la educación, el presente reporte de trabajo tuvo como objetivo lograr la apropiación del modelo pedagógico *Enseñanza para la Comprensión* (EpC) por parte del equipo docente del Colegio Cambridge, modelo que se decidió incorporar en la práctica educativa de esta institución desde el año 2000. Y esto básicamente por tres razones: (i) el desconocimiento, en el cuerpo docente, del modelo adoptado por la institución para la praxis educativa, (ii) la posibilidad de complementar el documento institucional (PEI) en la parte referente al modelo de enseñanza- aprendizaje y evaluación, y (iii) en un interés por abordar actividades que den cuenta del saber pedagógico (profesional de la enseñanza- aprendizaje) como premisa para el actuar docente, generando, de esta manera, una reflexión sobre la propia práctica del docente como uno de los centros y desafíos más importantes dentro de las problemáticas de la educación: “(...) el compromiso primordial del docente son sus alumnos, incluso por encima de su disciplina. Y su trabajo profesional debe radicar fundamentalmente en hacer todo lo que esté a su mano para facilitar el acceso intelectual de sus alumnos a prácticas profesionales de la disciplina que les explica”. Por eso se está hablando tanto en la actualidad de la ‘doble competencia’ de los buenos profesores: su competencia científica, como conocedor fiel del ámbito científico que enseñan, y su competencia pedagógica como personas comprometidas con la formación y el aprendizaje de sus estudiantes” (Zabalza, 2004:169)

Se pretendió, entonces, identificar algunos de los aspectos constitutivos del modelo EpC que no son aplicados por los docentes en sus prácticas pedagógicas, con el propósito de divulgar las bases conceptuales del modelo a los docentes y, así, estimar el grado de comprensión y aplicación de éste en las prácticas docentes para, finalmente, actualizar la información del PEI en relación con el Modelo Pedagógico.

Para cumplir con los objetivos planteados, se realizan una serie de actividades enmarcadas en un plan de mejoramiento que consta de cuatro fases: diagnóstico, socialización, valoración y perfeccionamiento del PEI.

Después del desarrollo de cada uno de los objetivos, que sirvieron para alcanzar el general, se puede afirmar que la fase de socialización arrojó resultados alentadores en el cuerpo docente, objeto de indagación. Cabe resaltar que la apropiación del modelo EpC, se visibilizó más en la concepción del concepto “comprensión” y en el rol del docente frente a su labor pedagógica.

En cuanto a la primera determinación (concepto de “comprensión”) fue notorio el hecho de relacionar el uso del conocimiento como herramienta para solucionar problemas en contextos específicos. Es así como se puede afirmar que se ha corregido y/o complementado la comprensión de la *comprensión* que se destaca en el modelo EpC; y que se conecta con el auténtico rol del docente, que no se

define solamente por su saber o por sus competencias, sino esencialmente por aportar pautas de reflexión para pensar y actuar las relaciones entre el sujeto y el entorno social. Notorio es el hecho de que el grupo de docentes, tras la socialización, invita a sus estudiantes a conocer objetivos sobre las temáticas; de suerte que, se construye una interacción que rompe con ciertas costumbres donde se establecían brechas entre las redes de conocimiento académico y el mundo de la vida. Tal como anotaba a finales del siglo pasado Freire advirtiendo el rol del docente desde acciones desesperanzadoras:

“En el marco cultural de esta práctica, los educadores son presentados a los educandos como si estos últimos permaneciesen aislados de la vida, como si el lenguaje- pensamiento fuese posible al margen de la realidad. En una práctica educativa de este estilo, las estructuras del mundo no se discuten jamás como problema que necesite ser revelado. Por el contrario, se las oscurece de diferentes formas para reforzar la falsa conciencia de los educandos” (Freire, 1990: 115)

## 1. JUSTIFICACIÓN

Ciertamente, la esencia del trabajo en una Institución Educativa es su Gestión Académica, pues es ésta la que indica cómo se enfocan sus quehaceres para alcanzar el objetivo básico de la Educación, a saber: la formación personal, social y profesional de los estudiantes. Todo este trabajo, realizado por la Institución, debe estar fundamentado por el documento PEI, comparable con la Constitución de una nación.

El artículo catorce del capítulo 3 del Decreto 1860, cita que el Proyecto Educativo Institucional es el principio y fundamento que orienta la acción de la comunidad educativa en la institución. También en la Ley General de Educación, se hace énfasis en la importancia del PEI, puesto que en él se debe especificar, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. Todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones y reglamentos de dicha ley. El PEI es de carácter obligatorio: “Los establecimientos educativos que no cumplan con este requisito serán sancionados con la suspensión de la licencia, si ya están en funcionamiento, o con la negación de la misma, si son nuevos” (Decreto 1860/94: 9).

En este orden de ideas, el PEI se convierte en herramienta indispensable para orientar el proceso educativo y el servicio ofrecido por cada institución, y son los rectores, el equipo directivo y administrativo los responsables de velar por la planeación, proyección y cumplimiento de todos los objetivos y las metas propuestas en el documento. Así lo propone el MEN en “La guía 34”, cuando se afirma que es el director el responsable del desarrollo del establecimiento educativo, y lidera y orienta todos los procesos que allí ocurren.

En este sentido, es el gerente quien debe propiciar los espacios en los que su equipo de trabajo (docentes y administrativos) se involucre en las diferentes tareas y procesos institucionales y reflexione, de manera crítica, su quehacer pedagógico para el continuo mejoramiento de la Institución. Por esta razón, es de vital importancia y completamente pertinente, desde un enfoque gerencial, administrativo y comunitario, hacer una revisión detallada del PEI propio de cada institución, con el fin de evaluar, proponer e implementar estrategias en función de su optimización y acoplamiento en la praxis docente, que le permitan a la Institución seguir cumpliendo con cada uno de los objetivos propuestos para mejorar la calidad de sus servicios a toda la comunidad educativa: todo esto a través del conocimiento y empoderamiento de tales propuestas. De esta suerte, quedó evidenciada la necesidad de acceder a los procesos académicos y

administrativos del Colegio Cambridge y el respectivo aporte valorativo y de complemento que en adelante se registra.

Ahora bien, frente a esta decisión, es necesario aclarar que, por precisión y profundización en el tema, se decidió trabajar únicamente con la dimensión académica del PEI del Colegio Cambridge, específicamente con la apropiación de su Modelo Pedagógico, Enseñanza para la Comprensión (EpC). Esto se debe al proceso que se adelanta de acreditación de calidad con el Modelo de Gestión para la Calidad EFQM, que procura analizar las instituciones educativas de manera integral.

## 2. PROBLEMA

Teniendo en cuenta los parámetros dados por el Ministerio de Educación en sus diferentes textos legales, como la Ley 115 que brinda los lineamientos reglamentarios para orientar la educación y la guía 34 que aborda el marco del mejoramiento continuo, surgió el interés del presente trabajo, que centró sus esfuerzos en realizar una revisión al PEI del Colegio Cambridge con el fin de actualizarlo en el tópico relacionado con el Modelo Pedagógico implementado, *Enseñanza para la Comprensión* (EpC), todo esto debido a que el modelo es el eje fundamental del proceso educativo al interior de la escuela y se debe profundizar en él, analizar la documentación existente y observar la apropiación del modelo por parte de los docentes en su cotidianidad. Como se nota, el problema explicita dos objetos de estudio: el PEI y el modelo pedagógico y su relación orientadora del segundo frente al primero.



### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GENERAL**

Lograr la apropiación del modelo pedagógico Enseñanza para la comprensión EpC por parte del equipo docente del Colegio Cambridge.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar algunos de los aspectos constitutivos del modelo EpC que no son aplicados por los docentes en sus prácticas pedagógicas.
- Divulgar el modelo EpC al grupo de docentes.
- Estimar el grado de comprensión y aplicación del modelo en las prácticas docentes.
- Actualizar la información del PEI en relación con el Modelo Pedagógico.

#### 4. MARCO TEÓRICO

A continuación se exponen tres de los aspectos fundamentales que permiten ubicar los antecedentes prácticos y las referencias documentales básicas que permitieron situar y contextualizar el problema planteado. Estos aspectos fueron, en su orden, *gestión Institucional*, donde se trabajó en dos frentes: (i) descripción del ambiente físico y humano del Colegio Cambridge, a lo que sigue una revisión de las actividades realizadas por las directivas del colegio con relación al modelo pedagógico y, (ii) una entrevista hecha a la Rectora del Colegio, realizada en el segundo semestre de 2010, con la intención de conocer el interés y la decisión de optar por el modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión.

En otro momento, se avanzó en la búsqueda de los *fundamentos del Modelo EFQM*, que brinda los lineamientos de Calidad institucional desde varios aspectos (administrativo, social, educativo, etc.);

Finalmente, una averiguación sobre *el estado del arte* que permite distinguir los trabajos que han precedido al tema de estudio, durante los últimos años.

Posteriormente, se definen las comprensiones generales de qué es y cuál es la función de un PEI y de un modelo pedagógico, seguido de la descripción de seis

de los modelos pedagógicos más relevantes gestados y aplicados durante el siglo XX (Ausubel, Piaget, Dewey, Montessori, Decroly y EpC).

## **4.1 ANTECEDENTES**

### **4.1.1 Gestión Institucional**

El Colegio Cambridge es una institución educativa de carácter privada que admite estudiantes de ambos géneros. Esta institución inició actividades escolares en el año 2000, teniendo 45 niños matriculados y 10 docentes, quienes tenían como objetivo brindar una educación que propiciara el desarrollo de las habilidades del pensamiento de colectivo de niñas y niños partícipes del proceso académico. En los últimos años, la población estudiantil ha aumentado significativamente, pues tiene un promedio de 900 estudiantes y un talento humano de 70 educadores. La institución educativa forma a los estudiantes en los cuatro ciclos de educación formal: Pre – Escolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional en un período académico correspondiente al Calendario A, iniciando el año escolar en febrero y finalizando en noviembre, tal como reposa en la página oficial del colegio.

El colegio está ubicado en el municipio de La Calera (zona rural del Departamento de Cundinamarca), en una finca llamada La Ilusión y con una extensión de 110.000 metros cuadrados, tiene zonas verdes, jardines y reserva

forestal, propiciando de esta manera un ambiente sano, tranquilo y agradable para el trabajo pedagógico y convivencial. En el transcurso del tiempo se han implementado mejoras arquitectónicas a la planta física del colegio, ha sido ampliada y dotada con espacios deportivos, lúdicos, zonas verdes, parques infantiles, aulas especializadas, auditorios, amplios parqueaderos, restaurante y cafetería; siempre con la intención clara de no ir en contra del medio ambiente y conservar la reserva forestal que constituye una importante fuente de vida y posibilidad académica para el desarrollo investigativo tanto de los estudiantes como de los maestros, formar en los aspectos biológico y ecológico de las diferentes áreas y proyectos transversales propuestos.

De manera permanente se han contemplado objetivos que propendan por el crecimiento físico, el fortalecimiento pedagógico, metodológico y convivencial de los educandos. Por lo tanto, en el crecimiento físico se han procurado espacios agradables en los que las niñas, niños y jóvenes se sientan a gusto y tranquilos desarrollando sus habilidades físicas y motrices. En el aspecto Pedagógico y metodológico se ha brindado formación académica con niveles de calidad y de esta manera garantizar el fortalecimiento del pensamiento crítico, el alcance de las competencias y el desempeño eficiente en todos los ámbitos a los cuales los ex alumnos se vinculen al terminar su vida escolar. Y por último, en el aspecto convivencial, se ha trabajado el desarrollo de habilidades sociales con el fin de

generar relaciones interpersonales asertivas, que brinden apoyo y confianza entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

En este ambiente material y humano, el Colegio Cambridge ha desarrollado sus actividades escolares bajo los parámetros establecidos en el Proyecto Educativo Institucional elaborado en el año 2000. En dicho documento se exponen las directrices pedagógicas a seguir, basadas en el modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC). A lo largo de los años se han realizado evaluaciones institucionales, incluyendo la evaluación al modelo pedagógico, que han arrojado los aspectos positivos y por mejorar en la institución.

En la última evaluación institucional del Colegio, aplicada en el año 2009, por parte de las Directivas al grupo docente, jefes de área y estudiantes se detectaron las siguientes debilidades:

- Los equipos docentes han realizado esfuerzos para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo la organización del trabajo de aula sigue privilegiando relaciones de tipo vertical y unilateral entre docentes – estudiantes.

- En la institución se presentan esfuerzos colectivos por trabajar con estrategias alternativas a la clase magistral pero no se tienen en cuenta los intereses, ideas y experiencias de los estudiantes para estructurar actividades pedagógicas.
- La coordinación Académica hace seguimiento sistemático y periódico al desempeño académico de los estudiantes y diseña acciones de apoyo. Sin embargo, no cuenta con indicadores ni mecanismos claros de retroalimentación para estudiantes, padres de familia y prácticas docentes.

Luego de encontrar las debilidades, se construyó el plan estratégico para el 2010 – 2012 con los siguientes puntos:

- El comité de calidad elaboró un diagnóstico, identificando las fortalezas, oportunidades de mejora y amenazas del colegio Cambridge.
- Priorizó aquellos aspectos que son decisivos para el desarrollo de la institución teniendo presente el horizonte institucional (misión, visión, política de calidad).

- Estableció las metas estratégicas a corto (2010), mediano (2011) y largo plazo (2012) y formuló el plan estratégico y los planes operativos de acción, que harán posible su realización. Dentro de las metas estratégicas de mayor relevancia para el presente trabajo de grado, es la correspondiente al desarrollo de la comprensión: “Promover el desarrollo de comprensión en el 90% de los estudiantes a Noviembre de 2012” (Cfr. Plan estratégico Cambridge, 2009).

Posteriormente, en el segundo semestre de 2010, se realizó una entrevista a Jenny Rojas, Rectora del Colegio Cambridge, con el fin de conocer su visión y propuesta pedagógica, donde se le preguntó por cinco tópicos relacionados con el Modelo pedagógico, tal como a continuación se transcribe:

**1. ¿Cuál es el Modelo Pedagógico adoptado por el Colegio Cambridge?**

Enseñanza para la Comprensión.

**2. ¿Cuál es la Fundamentación Pedagógica presentada por el Modelo?**

Básicamente el Modelo de Enseñanza para la Comprensión propone el desarrollo de un estudiante competente en diferentes contextos. Es esto, precisamente lo que queremos garantizar en nuestros estudiantes después de finalizar el ciclo escolar.

### **3. ¿Quién y cómo se definió el Modelo que debía adoptar el colegio?**

La decisión final de adoptar el Modelo de Enseñanza para la Comprensión, fue mía. Sin embargo, el proceso que se siguió fue realizado junto con la líder de Calidad y la Coordinadora académica. Primero participamos de diferentes talleres y cursos que nos orientaron y nos dieron soportes y fundamentos teóricos y conceptuales de todo lo relacionado a Enfoques Pedagógicos.

A partir de esto, se abrió la primera posibilidad de adoptar el Modelo para el colegio. Después, hicimos una revisión de los Enfoques Pedagógicos adoptados por los mejores colegios de Bogotá, y notamos que algunos de ellos trabajaban con Enseñanza para la Comprensión.

Lo que más me llamó la atención del Modelo, es su enfoque y razón de ser, dirigida especialmente al estudiante, que, finalmente, es por quién trabajamos y a quién se dirige todo nuestro profesionalismo.

### **4. ¿Entonces, los docentes no tuvieron ninguna participación en la**

**decisión?** No, ni los docentes ni la Comunidad Educativa en general. Cuando finalmente se tomó la decisión, se hizo reunión en Consejo Directivo para la aprobación final. A partir de ahí, dos veces por año se realizan capacitaciones con los docentes nuevos y socializaciones con el



grupo completo. Así nos aseguramos de que los docentes conozcan y manejen los fundamentos y conceptos del Modelo de la institución para que puedan aplicarlos en su quehacer pedagógico diario.

**5. ¿Qué seguimiento, desde la coordinación académica, se le ha hecho a la implementación del Modelo Pedagógico por parte de los docentes?**

Desde hace cuatro años, se ha venido trabajando en la actualización de las mallas curriculares y de los planes de estudio de cada una de las asignaturas o áreas de formación, de manera que respondan coherentemente al Modelo Pedagógico.

Las indicaciones, pasos y estructuras a definir se discuten en consejo académico, en el cual participan todos los jefes de área. Son ellos los encargados de comunicar a los docentes las decisiones tomadas en Consejo y de asignarles funciones específicas. Las mallas que se han entregado a final de año, son revisadas por el comité de calidad y socializadas al grupo docente. Dentro de las últimas modificaciones que se han hecho, se plasman muy claramente los conceptos que vertebran el Modelo EpC. Cada periodo, cuando los docentes entregan sus planeamientos pedagógicos, revisamos que entren en juego todos los elementos para el completo funcionamiento del Modelo. De igual, manera,

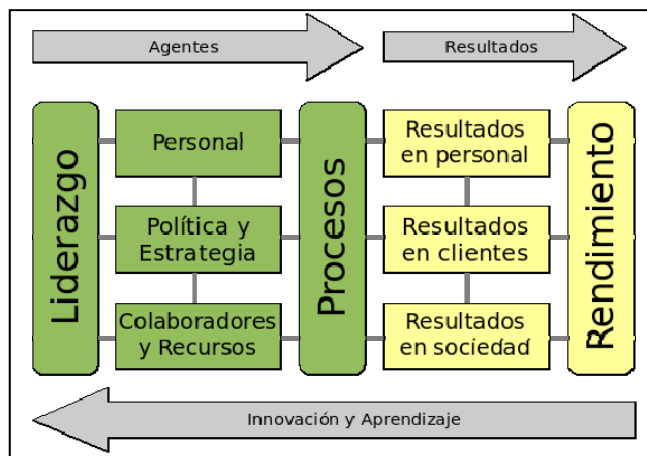
al final de cada periodo, se recogen las planillas en donde los docentes registran las notas, para comprobar que se están haciendo todas las actividades que responden al Modelo.

#### **4.1.2 Modelo European Foundation For Quality Management (Efqm )**

Como parte fundamental de los antecedentes, fue importante resaltar que el sistema de calidad implementado en la institución educativa es el que se realiza bajo el modelo (EFQM), creado en 1991, basado en el ejercicio de autoevaluación institucional. Dicha autoevaluación (tanto grupal como individual), merece de un estudio profundo en la que los directivos tengan las habilidades de guiar, ayudar, dinamizar e impulsar al grupo de personas que trabajan en la institución, con el fin no solo de identificar las necesidades y expectativas, y lograr la superación de las mismas (áreas de mejora), sino reconocer los puntos fuertes para que así se mantengan ([www.efqm.org](http://www.efqm.org)).

Marqués Graells en su texto “Calidad e innovación educativa en los centros”, resume en tres conceptos la calidad en educación: Funcionalidad, eficacia y eficiencia. El Modelo EFQM, trabaja con estos conceptos de manera continua y enlazada con el fin de alcanzar **CALIDAD TOTAL**.

En la Página oficial del Modelo se explica, mediante un esquema, la suma de nueve criterios en los que éste se fundamenta. Cinco de ellos son "Facilitadores o agentes" que se refieren a lo que una organización hace y cuatro son "Resultados", que se relacionan con lo que la organización logra. Los Resultados son causados por los "Agentes" y se mejoran mediante la retroalimentación. La implementación del Modelo EFQM, requiere de seis fases de implementación.



**Cuadro 1.** Bases conceptuales del Modelo EFQM

En Colombia el grupo Santillana, a través de “Santillana Formación”, es el representante oficial del Modelo EFQM. En su página, la editorial anuncia qué sucede una vez la Institución Educativa ha cumplido a cabalidad con las seis fases de implementación, a saber: “...se otorga a la institución educativa un diploma que acredita la excelencia en educación y formación”.

### **4.1.3 Estado del arte**

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha realizado esfuerzos importantes en revisar y evaluar, desde los componentes del análisis de calidad, (cobertura, adquisición de conocimientos, impacto en la comunidad y fomento de la convivencia) el ejercicio educativo en el país. Tales investigaciones, cubren todos los niveles educativos y los diferentes modos de educación: desde la primera infancia hasta los posgrados, pasando por espacios geográficos rurales y urbanos.

Dentro de los proyectos realizados se encuentran, entre otros, la investigación de los modelos pedagógicos implementados en las instituciones educativas a nivel rural. Se aplicaron alrededor de 10.898 instrumentos, entre encuestas, evaluaciones, pruebas SABER y guías en 224 instituciones educativas. Los resultados arrojados después de la investigación, muestran que son siete los modelos pedagógicos que más se implementan en las instituciones rurales. Dichos modelos, según el documento “buscan incentivar el trabajo grupal y comunitario. El rol del estudiante se centra en la participación activa tanto de las actividades, como de la integración de los estudiantes con sus pares” (MEN, 2005: 29).

Otra de las investigaciones realizadas por el MEN, se viene implementando con éxito en las 1.115 escuelas rurales del departamento de Caldas. Ésta demuestra cómo el Modelo Pedagógico Escuela Nueva ha venido fortaleciendo el sector rural y desarrollo de cientos de niños y jóvenes en el departamento de Caldas: “(...) la participación social que promueve el modelo, a través del desarrollo de proyectos colaborativos que congregan a estudiantes, maestros, padres de familia y sectores productivos en la solución de problemáticas comunes, permite que los estudiantes se proyecten en el campo laboral desde la escuela”. (Al tablero, 2003: 9).

Sin embargo, estos proyectos investigativos no se centran únicamente en los sectores rurales del país. Tal es el ejemplo de la investigación realizada en los colegios alemanes con sedes en las ciudades más importantes de América Latina. Surge la propuesta a partir de una preocupación enfocada en las dificultades y los bajos rendimientos presentados por los estudiantes en las áreas de las Ciencias Sociales, especialmente historia. Se propuso entonces, un modelo diferente y específico para la enseñanza de esta materia, “(...) adoptándose un trabajo con un enfoque conceptual, preguntas problematizadoras y por ejes generadores”. (Castro, 2008: 11). Los resultados fueron exitosos, el modelo “(...) permitió tener un plan curricular único a través de la selección conceptual, que al mismo tiempo respetaba la autonomía institucional y pedagógica”. *Ibíd.*)

Se demuestra entonces, que la aplicación de modelos pedagógicos específicos para determinada población o determinada área del saber surten efectos positivos en los aprendizajes de los estudiantes. Es el caso del proyecto realizado en un establecimiento educativo en Iowa. La idea era mejorar la calidad de redacción en estudiantes de primaria. Para tal fin, aplicaron el modelo inductivo de enseñanza, basado en tres presupuestos: (i) es posible enseñar a pensar, (ii) pensar es una transacción activa entre el individuo y los datos, y (iii) los procesos de pensamiento evolucionan en una secuencia de acuerdo a una racionalidad que le es propia. (Calhoun, 2002: 165). Finalmente los resultados fueron satisfactorios: todos los estudiantes mejoraron sustancialmente su nivel de redacción, incluso aquellos que tenían bajas competencias para la escritura. Se concluye así, que “(...) es raro que el mismo modelo de enseñanza hubiera servido para todos los estudiantes”, sin embargo “(...) los docentes que <llegan> a los alumnos con malas historias de aprendizaje y los ayudan a salir de su estancamiento, también impulsan a los mejores estudiantes a alcanzar un crecimiento superior al que estaban acostumbrados” (Ibíd.: 31).

Sucedió lo mismo con un estudio realizado en Israel, en donde se aplicó el Modelo de Investigación grupal y se demostró, después de un año, la rápida aceleración que se produce en las etapas de crecimiento una vez empezaron a trabajar con el modelo mencionado. Para comprobar resultados, se dividieron en dos grupos a los estudiantes. A ambos se les aplicaron pruebas diagnósticas al

iniciar el periodo escolar y exámenes finales al terminarlo. Finalmente, se compararon los exámenes finales, y los resultados fueron mucho más favorables para quienes estuvieron bajo el modelo trabajado (Ibíd.: 127).

Este tipo de proyectos relacionados a los modelos pedagógicos, también han sido dirigidos hacia la primera infancia. Tal es la investigación realizada en diferentes jardines de Bogotá, con el fin de escoger un modelo pedagógico específico para 12 centros educativos de Bogotá, pertenecientes a la Red del Distrito Capital: Red de Jardines Sociales. Se buscaba, principalmente, acoger un modelo pedagógico enfocado en las necesidades de niños y niñas menores de cinco años. La variable que, en esta investigación surgió, fue el hecho de que los jardines se encontraban en espacios vulnerables en donde las necesidades básicas de los niños no son satisfechas. Se decidió entonces, acoger un modelo enfocado en el desarrollo de las competencias comunicativas y afectivas, enfatizando en la lectura, escritura e interpretación. Olga Isaza, secretaria de Integración Social, afirma que la tendencia del modelo se basa básicamente en ir “más allá del cuidado. Su función central es la promoción del desarrollo de los niños y las niñas en las dimensiones de su personalidad, comunicativa, cinético-corporal, social y cognitiva” (Al tablero, 2007: 11).

Siguiendo esta misma línea, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) ha venido fortaleciendo estrategias para proteger a los niños y niñas en su primera infancia, especialmente aquellos que se encuentran en situaciones sociales vulnerables. Además de crear estrategias que apuntan el mejoramiento de la habitabilidad, salud y recreación; también se ha esforzado en instituir pautas en los jardines del ICBF, relacionadas con los modelos pedagógicos “(...) que le permiten al niño desarrollar su potencial desde la infancia temprana y asimilar en mejores condiciones sus fases de educación y aprendizaje” (AlTablero, 2009: 9).

Por otra parte, E-Learning es un nuevo concepto que relaciona la comunicación con la educación. Básicamente, se trata de ampliar el entorno del aprendizaje más allá de sus límites en tiempo y en espacio, por medio del uso de las nuevas tecnologías. Así, se abre paso a un nuevo modelo pedagógico, señalando las limitaciones que ha tenido la educación tradicional y las posibilidades que ofrece este nuevo modelo. Sin embargo, se aclara que “(...) para que el diseño, el desarrollo y la implementación de actividades en el contexto del e-Learning sean exitosos, se requiere saber más acerca del entorno en el que este se despliega” (Van de Pol, 2006: 43).

Una investigación avanzada por Ken Bain (2007) resulta importante de subrayar en la medida en que el autor realiza un serio estudio sobre lo que hacen los mejores profesores. Explica características y estrategias que le permiten



reconocer no solo a profesores exitosos sino la forma como ellos logran generar procesos efectivos de aprendizaje en sus estudiantes. Bain define de la siguiente forma al profesor extraordinario: "(...) se trata de profesores que lograron un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir" (2007: 14). Como se nota, se trata de profesores que ayudan a sus estudiantes a resolver problemas de la vida real, que invitan a la acción y que olvidan el componente emocional. Además son aquellos que no solo buscan un resultado en las evaluaciones o pruebas sino que tienen claro el entendimiento sobre los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, tienen interiorizado el modelo pedagógico en su praxis:

"(...) mientras otros pueden quedar satisfechos, si los estudiantes hacen bien los exámenes, los mejores profesores asumen que el aprendizaje tiene poco sentido si no es capaz de producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente" (Ibíd.: 28).

Así, se puede notar que, definitivamente, la aplicación de un Modelo Pedagógico es definitiva para el buen desarrollo de la práctica pedagógica y que éste se debe implementar de acuerdo a los objetivos requeridos por cada institución, teniendo en cuenta situación geográfica y desarrollo social de la

población estudiantil. A la vez que dicho modelo debe potencializar y promover un desarrollo cognitivo y social tanto en los estudiantes como en los docentes que hacen parte de la institución educativa. Incluso, tal como dice Flórez Ochoa:

“(...) Los modelos pedagógicos sirven para reglamentar y normativizar el proceso educativo, definiendo ante todo qué se debería enseñar, a quiénes, con qué procedimientos, a qué horas, bajo qué reglamento disciplinario, para moldear ciertas cualidades y virtudes en los alumnos” (1994: 163).

#### **4.2 PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)**

El PEI fue contemplado en la **Ley General de Educación de 1994**, en su **artículo 73** como el documento que cada Institución Educativa "deberá elaborar y poner en práctica en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión" (Ley 115, 1994: 16).

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es un instrumento de **planificación estratégica** de la institución educativa a mediano y largo plazo, que debe responder a los lineamientos gubernamentales Local, Regional y Nacional. En

cada institución educativa el PEI es aprobado por resolución rectoral y debe apuntar a la transformación de la realidad institucional, convirtiéndola en una comunidad de aprendizaje que propende por la formación integral de los estudiantes. También puede ser un instrumento de gestión que defina y articule las principales actividades de la institución; que ayude a orientar, conducir y definir la vida institucional.

Son las autoridades locales, las encargadas de analizar y evaluar el PEI con el fin de retroalimentar las actividades programadas y ejecutadas incluidas en el Plan Anual del Trabajo Institucional, bajo los parámetros del Plan de Desarrollo concertado con el gobierno local.

El Proyecto Educativo Institucional deberá contener fundamentalmente la visión, misión, valores, objetivos estratégicos y propuestas de gestión, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. Adicionalmente, debe contener catorce importantes aspectos (Cfr. Anexo A).

### **4.3 MODELOS PEDAGÓGICOS**

Cuando se habla de la práctica específica dentro del aula de clases, inmediatamente se piensa en un Modelo o en un Enfoque Pedagógico entendido

como representaciones de formas particulares de interrelación entre parámetros pedagógicos, y estructuran la parte teórica de la pedagogía, aunque sólo adquieren sentido si se contextualizan en determinados momentos históricos (Flórez Ochoa, 1994).

Teniendo en cuenta que el presente trabajo de grado se orienta hacia la apropiación de un Modelo Pedagógico en una Institución Educativa específica, se hace necesario realizar una exploración a través de los Modelos Pedagógicos más representativos en la historia de la pedagogía. Es necesario aclarar que los autores escogidos no son necesariamente pedagogos en el ejercicio de su profesión; así, por ejemplo dentro de este grupo se encuentran psicólogos que, por sus aportes a la psicopedagogía, han logrado perpetuar sus ideas. Así, se han escogido celebridades pedagógicas diferentes todas ellas en estilo, épocas, contextos, corrientes y, por supuesto, ideas.

Ahora bien, se presentarán los conceptos básicos de cada uno de los Modelos; no se pretende, de ninguna manera, recopilar la historia completa de cada uno de los autores con sus teorías. Se mostrará, por el contrario y de una manera muy breve, el rol que cumplen los elementos influyentes (materiales, ambientes, estudiante, profesor, etc.) en la manera de enseñar de cada Modelo. Se abre paso entonces, a los modelos de Ausubel, Piaget, Montessori, Decroly, Dewey y el

modelo Enseñanza para la Comprensión (EpC), este último adoptado por el Colegio Cambridge.

#### **4.3.1 David Ausubel**

El concepto de Aprendizaje Significativo (AS) fue adoptado por primera vez por este psicólogo norteamericano. El AS hace referencia a la necesidad de lograr una verdadera comprensión de conceptos vistos, para de esta manera acceder y entender nueva información recibida. Es decir, para que un aprendizaje sea realmente significativo, debe ser conectado con los conocimientos previos que se hayan adquirido. Cuando esto se logra, un concepto aprendido en determinado contexto, puede ser igualmente comprendido y utilizado en otro.

Sin embargo, no se debe caer en el error de creer que el AS ocurre solamente cuando se accede a la conexión. Ausubel afirma que solo la conexión lleva al estudiante al aprendizaje memorístico. El AS le permite al estudiante modificar la información, organizarla, asimilarla y así poder acceder a niveles de cognición más altos. Y por tanto darle sentido a lo que está aprendiendo.

En este orden de ideas, el docente es el encargado y responsable de lograr conectar las ideas previas y las nuevas en sus estudiantes para que ellos las relacionen y las pongan en funcionamiento dentro de un contexto comunicativo

determinado. A este proceso de conexión - asimilación Ausubel le llama "Anclaje". Así, el maestro debe tener en cuenta, primordialmente los conceptos y conocimientos adquiridos anteriormente por el estudiante. En este sentido, Ausubel es radical al afirmar que "el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente". Claro queda entonces, desde dónde y cómo debe actuar el docente.

Por su parte, el estudiante debe mostrarse motivado e interesado frente a los conceptos que va a aprender. Debe ser consciente de que el aprendizaje no debe ser memorizado ni mucho menos literal. Sin embargo, esta disposición no depende únicamente del estudiante. Por el contrario, el material y los recursos utilizados por el docente deben interesar al estudiante en el nuevo aprendizaje, debe ser un material significativo, esto es, que tenga sentido en el quehacer fuera del aula de clase.

Con todas las condiciones anteriormente mencionadas, se podrá asegurar, desde el enfoque de Ausubel, que tanto el proceso, como el resultado del aprendizaje serán exitosos.

### 4.3.2 Jean Piaget

Este psicólogo suizo fue uno de los más grandes forjadores de la teoría enfocada hacia el Desarrollo del Pensamiento o Psicología del Desarrollo Piaget estudia muy detalladamente los comportamientos en la primera edad y edad infantil y las actividades motrices y cognitivas que caracterizan a cada una de las etapas del desarrollo. Dicho autor, se dedicó a estudiar el desarrollo cognitivo del niño para establecer de qué forma adquiere conocimientos. Este desarrollo consiste básicamente en alcanzar estados mayores de “equilibrio”, estados que Piaget engloba en cuatro grandes etapas.<sup>1</sup> Según Gabriela Fairstein,

“(…) el desarrollo cognitivo es un incremento o progreso en la capacidad del sujeto para comprender, explicar y predecir el mundo que lo rodea. Se entiende que en el ser humano existe una predisposición a dar sentido a su entorno, y es este impulso, de origen cognitivo, es lo que lo lleva a construir, a partir de las informaciones tomadas del ambiente, esquemas mentales explicativos de la realidad. El desarrollo cognitivo es entendido como una sucesión de cambios discontinuos o estadios, los cuales van aumentando en capacidad explicativa” (2007: 181).

---

<sup>1</sup> Período Sensorio- motriz, de 0 a 24 meses; Período del pensamiento pre- operacional, de los 2 a los 7 años; Período de las operaciones concretas, de los 7 a los 12 años; y finalmente, período de las operaciones formales, a partir de los doce años.

En este sentido, y teniendo en cuenta las conductas esperadas por un niño o niña en sus determinadas edades, el docente debe actuar de manera diferente dentro del aula de clases, tener un material diferente, usar metodologías diferentes y por supuesto el grado de conceptos deben ser diferentes; estas diferencias dependerían, entonces de la edad cronológica en la que el estudiante se encuentre. Por tanto, los materiales y contenidos utilizados por el maestro para lograr el proceso de enseñanza - aprendizaje, deben adaptarse a las capacidades de los niños en cada etapa.

Así, el objetivo principal del docente es lograr que el estudiante pase de un estado de conocimiento menor a un estado de conocimiento mayor. Para lograr esto, el maestro debe tener en cuenta dos conceptos claves en la teoría de Piaget: Adaptación y Acomodación. Adaptación en tanto el estudiante reconozca nuevos contenidos y Acomodación en tanto sea capaz de acomodarlos en su estructura cognitiva, cada vez más superior.

El estudiante, es un sujeto que tiene conceptos y modos concretos de enfrentarse a los nuevos conocimientos que adquirirá y que irá construyendo mientras su etapa de desarrollo vaya alcanzando niveles de pensamientos superiores: "(...) el sujeto de la teoría constructivista de Piaget, es un constructor activo de significados. Dado que la construcción es producto de la interacción del sujeto con su entorno." (Carretero, 2007: 182).



### 4.3.3 John Dewey

Fue el primero en proponer que la inteligencia se adapta al medio. Fundamentó que se cometía un gran error al generar dualismos entre conceptos como mundo y mente. La teoría de este filósofo se basa en la importancia enfocada al ambiente y mundo social en que el niño o niña se desarrolla, ambiente que empieza a trabajar sobre el niño, desde el mismo momento en que nace (incluso antes del nacimiento). Según, Dewey: "(...) La educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. Esta reconstrucción se añade al significado de la experiencia y aumenta la habilidad para dirigir el curso subsiguiente de la experiencia." (citado en González, 2007:25). Así, el desarrollo del pensamiento evoluciona en la medida en que se viven experiencias importantes o significativas. Según, Dewey "(...) la nueva educación tiene que superar a la tradicional no sólo en los fundamentos del discurso, sino también la propia práctica." (Ibíd.). La importancia surgida de la teoría de Dewey, rompe con lo anteriormente dicho, en la teoría de Piaget. No sólo, en el desarrollo del pensamiento, interviene la edad cronológica de un niño. De ninguna manera, Dewey afirma, que el desarrollo del pensamiento de un niño de dos años, puede ser el mismo que el de uno de cuatro, esto depende de la interacción que haya tenido con el mundo.

El docente debe reconocer el medio en el que el estudiante se ha involucrado, debe conocer sus experiencias y vivencias, debe conocer el contexto socio -

cultural al que ha pertenecido. Los profesores no deben ver en sus estudiantes, aunque sean de los grados menores, simples mentes en blanco listas para llenar. Así, el estudiante ya es activo, pues lleva en sí cuatro impulsos innatos (Comunicar, Construir, Indagar, Expresar), que ha enriquecido de manera inimaginable.

Por tanto, el estudiante, lleva dentro de sí un mundo de ideas, experiencias y recuerdos traídos de su hogar. El maestro debe utilizar ese “material” y orientarlo hacia su desarrollo cognitivo, y finalmente lograr los objetivos. El aprenderá si sus intereses se ven estimulados por medio de las actividades propuestas, actividades que remembren vivencias interesantes o llamativas de los estudiantes.

#### **4.3.4 María Montessori**

Su Método es predominantemente empírico y experiencial, basado en la realidad. El objetivo principal del método Montessori es que el niño desarrolle al máximo sus posibilidades dentro de un ambiente estructurado que resulte atractivo y motivador. De acuerdo con Montessori, “(...) El hombre, la sociedad, las escuelas (...) evolucionan, por lo que la metodología con la cual debe ser educado el individuo ha de ser flexible, cambiante, adaptable a las características específicas del mismo y del marco en el que está inserto” (citado en Pla Molins, 2007: 69).

Los niños son sus propios maestros y el aprendizaje de los mismos se basa en la libertad y multiplicidad de opciones para escoger. Son ellos el eje principal en todo el proceso de aprendizaje, son ellos mismos quienes deciden sus tiempos de aprender, qué aprender y cómo aprender: “María Montessori aporta actividad ordenada y progresiva, independencia y espontaneidad, observación de la naturaleza del niño y sistematicidad” (Cano García, 2007: 70). Por tanto, el maestro debe tender a potenciar el crecimiento, la autodisciplina y las sanas relaciones sociales. Es él, quién debe propiciar un ambiente para el aprendizaje, estimular los ejercicios de la vida práctica, siguiendo el método materno de la persuasión. Si logra que el estudiante, de manera voluntaria desee acceder a un material, está definitivamente logrando un aprendizaje real y más significativo.

Los materiales del método Montessori para el aprendizaje son esenciales en la práctica, la imitación, la repetición, la ordenación y la clasificación, lo cual permite al alumno apropiarse de habilidades de tipo lógico y de clasificación. Estos materiales, han de estar disponibles mientras el estudiante se encuentre en el colegio. Cuando él quiera acceder a ellos, lo debe poder hacer. Cada uno, obviamente debe potenciar o desarrollar algún tipo de pensamiento en el estudiante.

#### **4.3.5 Ovide Decroly**

El Psicopedagogo Decroly, “(...) desarrolló una alternativa educativa integral que se aproxima a la realidad escolar con un triple enfoque: formulación de los principios pedagógicos sobre el aprendizaje; por otro lado, procesos didácticos y finalmente propuso un programa alternativo de contenidos educativos.” (Muset Adel, 2007: 99). Trabajó bajo una pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales, basados en el aprendizaje natural de los estudiantes. En este sentido: “La obra de la educación más que cualquier otra ha de ser ágil, plástica, capaz de evolucionar. En educación nada hay definitivo, siempre ha de haber investigación, siempre la experiencia” (Ibíd.: 103).

Decroly está de acuerdo con los procedimientos espontáneos del aprendizaje de los estudiantes. Rechaza los programas escolares tradicionales. Plantea que se deben explorar el interés de los estudiantes como motor de aprendizaje. El autor propone tres momentos básicos que articulan el aprendizaje escolar: el primero es la observación la cual es el objeto del aprendizaje. Se debe partir de la experiencia inmediata. Así las cosas, la actividad que se desprende de la observación es la asociación donde las ideas y nociones específicas, las cuales deben relacionar con otras permitiendo enriquecer el ámbito vital del estudiante. Por último, Decroly habla de la expresión, la cual se produce luego de la observación y la asociación, en donde permanentemente se requiere de la comunicación y el lenguaje.

#### **4.3.6 Modelo Enseñanza para la Comprensión EPC**

En el año de 1988, se decidió comenzar a trabajar en los principios del modelo Enseñanza para la comprensión, por parte de tres educadores pertenecientes a la Universidad de Harvard, Howard Gardner, David Perkins y Vito Perrone.

El modelo de Enseñanza para la comprensión, es una herramienta que posibilita el direccionamiento de las prácticas del aula que promueven e impulsan la comprensión y reflexión en los estudiantes.

En este modelo se invita al docente a realizarse los siguientes interrogantes:

- ¿Qué quiere que los estudiantes comprendan mejor?
- ¿De qué forma la práctica pedagógica que utiliza ayuda a desarrollar la comprensión en los estudiantes?
- ¿Cómo averiguar si los estudiantes comprenden e interiorizan lo que se les ha enseñado?

En el modelo Enseñanza para la comprensión, se pretende dar protagonismo a la comprensión más que a cualquier otra actividad, lo cual no significa eliminar otras metas educativas. Las estrategias en EpC, tienen presentes la planificación y la enseñanza con el fin de que el docente pueda responder a la pregunta ¿Cómo fomentar la comprensión en los estudiantes?. El núcleo central de Enseñanza para

la comprensión se basa en la pregunta ¿Qué es la comprensión? Que de acuerdo con la define como:

“La comprensión incumbe a la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera.” (Blythe, 1999: 37).

Comprender es llevar a cabo una serie de acciones que demuestren la comprensión de las temáticas y al mismo tiempo asimilar el conocimiento y usarlo de forma creativa e innovadora. Es la capacidad de utilizar los conocimientos y habilidades en situaciones de manera novedosa. Exige encontrar formas de comunicación efectiva para la transmisión de conocimientos. Implica hacer un trabajo en redes conceptuales, así como las construcciones de metodología. Ahora, el Modelo EpC está conformado por cinco elementos denominados ejes fundamentales, los cuales son:

- Tópicos Generativos.
- Hilos conductores.
- Metas de la comprensión.
- Desempeños de comprensión.
- Evaluación continua.

**Tópicos generativos:**

Este eje es identificado por ideas, conceptos, hechos u objetos centrales que sirven para organizar las áreas, establecer conexiones y relaciones interdisciplinarias, ofrecer perspectivas del panorama y contexto, es decir, posibilitar la visión general que se espera logren los estudiantes al finalizar el proceso escolar.

**Hilos conductores:**

En el presente eje se describen las comprensiones que los estudiantes deben desarrollar durante el nivel que están cursando. Los hilos conductores tienen que generar un interrogante fundamental: ¿Qué se quiere lograr con los estudiantes al culminar el año escolar?

Los hilos conductores además, pueden ser metas inmersas en el currículo, que enfoquen tanto conceptos claves como técnicas de aprendizaje.

**Metas de comprensión:**

El objetivo de este eje es posibilitar al docente y al estudiante la articulación de las comprensiones que se pretenden desarrollar y a la vez deben estar relacionadas con el eje de los hilos conductores. Las metas de comprensión también deben responder a la pregunta: ¿En qué se desea que los estudiantes desarrollen la comprensión?

## **Desempeños de comprensión:**

Los desempeños de comprensión son una herramienta de seguimiento que los docentes utilizan en el trabajo de los estudiantes y se deben relacionar directamente con las metas de comprensión, posibilitando un compromiso reflexivo con tareas asignadas en el proceso académico.

El objetivo de los desempeños de comprensión es que los estudiantes profundicen las diferentes temáticas expuestas en clase por el docente y las apliquen a los diversos contextos, con el fin de hacer nuevas creaciones, dar solución a problemas, rediseñen y extiendan el conocimiento. De acuerdo con “Los desempeños de comprensión son actividades que exigen de los estudiantes usar lo que saben de una manera nueva y novedosa para construir su comprensión del tema. En un desempeño de comprensión el estudiante rediseña, expande, extrapola y aplica lo que sabe” (Blythe, 1999: 62).

Esta clase de desempeño reta las pre - concepciones, estereotipos y tendencias del pensamiento rígido del estudiante. Por tanto, los desempeños de comprensión ayudan al estudiante a construir y demostrar su comprensión. A pesar de que la palabra desempeño puede llevar a inferir que se trata de un producto final, los desempeños de comprensión son principalmente actividades de aprendizaje. Es decir, brindan al docente y al estudiante la oportunidad de ver



como el proceso de comprensión evoluciona y se desarrolla ante nuevas situaciones.

Un desempeño, además, requiere que el estudiante evidencie comprensión de tal manera que se pueda observar y demostrar. No es suficiente que rediseñe, expanda, extrapole y aplique sus conocimientos de manera privada como lo mencionaba Blythe. La comprensión de los temas, se debe verificar, probar y evaluar. El desempeño de comprensión obliga al estudiante a demostrar lo que ha entendido y comprendido.

Por último, con el fin de lograr un proceso de seguimiento adecuado y coherente por parte del docente en el trabajo de los estudiantes se propone una serie de etapas en el modelo de la EpC:

### **Primera Etapa: Exploración**

Esta etapa consiste en realizar conexiones entre los intereses, el tópico generativo, conocimientos y experiencias previos de los estudiantes con el objetivo de entender el contexto y nivel de desarrollo de los mismos.

### **Segunda Etapa: Investigación guiada**

En la presente etapa se incluyen las habilidades tales como la observación, el registro de datos, la utilización del lenguaje con el propósito de guiar a los estudiantes en el logro de la comprensión de fenómenos y sucesos.

### **Tercera Etapa: Proyecto final de síntesis**

En la tercera y última etapa cada estudiante debe trabajar de manera independiente, elaborar conceptos con base en los conocimientos que ha alcanzado.

Ahora bien, para realizar la valoración en el marco de enseñanza para la comprensión se deben utilizar ensayos o trabajos de investigación, brindar retroalimentación del proceso de manera periódica, efectuar evaluaciones detalladas del progreso acerca de los planes y apoyo constante al desarrollo de la comprensión por parte de los docentes a los estudiantes.

### **Evaluación continua:**

La evaluación continua es el proceso por el cual los estudiantes obtienen retroalimentación constante acerca de sus desempeños de comprensión con el fin de mejorarlos e ir avanzando en su proceso de aprendizaje. Los docentes pueden trabajar en ella a partir del cuestionamiento ¿Cómo se puede valorar con exactitud y equidad el aprendizaje de los estudiantes? Blythe, afirma en la evaluación continua los estudiantes deben “integrar el desempeño y la retroalimentación cuando trabajan en el desarrollo de la comprensión de un tópico o concepto específico, a la vez que los docentes deben brindar respuestas claras a los desempeños de comprensión de los estudiantes, de modo tal que les permita mejorar sus próximos desempeños”. (1999: 86)

En el modelo Enseñanza para la comprensión se proponen tres criterios que orienten el proceso de evaluación de cada desempeño realizado por los estudiantes. Dichos criterios deben ser:

- Claros, es decir que se explicitan los enunciados al comienzo de cada desempeño de comprensión a evaluar.
- Pertinentes, porque están estrechamente relacionados con las metas de comprensión propuestas.
- Públicos, ya que todos los estudiantes los conocen y los comprenden.

Ahora bien, la retroalimentación también debe cumplir con unos lineamientos específicos, tales como:

- Frecuencia, es decir, que los docentes retroalimentan a sus estudiantes a lo largo de todo el bimestre y/o periodo y en concordancia con los desempeños de comprensión. Los docentes pueden escoger la forma de retroalimentación, ya que puede ser formal y planeada, luego de cada presentación o exposición hecha por los estudiantes, y otras veces, la retroalimentación puede ser más informal, respondiendo a las intervenciones o inquietudes de éstos últimos en las diferentes actividades de la clase.
- Información, en la cual, los docentes les informan a sus estudiantes sobre el resultado de los desempeños previos y también sobre la posibilidad de

mejorar sus futuros desempeños. Además, les exponen todo sobre la planeación de las clases y las actividades correspondientes.

- Y finalmente, ser resultado de procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación. Autoevaluación de su propio trabajo, coevaluación a partir de las reflexiones de los compañeros sobre el trabajo de los otros y evaluación del trabajo por parte de los docentes.

## **5. MARCO LEGAL**

El Colegio de Cambridge, es una institución educativa de carácter privada que responde a los lineamientos legales expuestos en la Constitución Nacional de 1991, en la cual en sus artículos 67 y 68 exige el derecho a la educación de las personas y permite a los particulares fundar establecimientos educativos respectivamente.

Además, cumple legalmente con la Ley General de Educación de 1994, cuyo artículo 73 expone como “fin de la formación integral de los estudiantes la creación de un Proyecto Educativo Institucional que especifique entre otros aspectos, los principios de la institución, los recursos docentes y didácticos disponibles y la estrategia pedagógica”, que para efectos del presente trabajo de grado se ha identificado como modelo pedagógico.

En esta misma línea, también se da respuesta a la normatividad vigente del artículo 77 que brinda autonomía escolar, es decir, permite la opción de adoptar métodos de enseñanza pertinente y según criterio de la institución educativa. El Colegio de Cambridge ha escogido el modelo pedagógico denominado Enseñanza para la Comprensión.

Sin dejar de lado la autonomía brindada por la legislación, el Ministerio de Educación también presenta los parámetros para elaborar el currículo, los planes de estudio, el modelo pedagógico, el sistema de evaluación, por mencionar algunos de los aspectos académicos. Y se manifiesta con mayor claridad en la Ley 715, artículo 5 numeral 5.5 “Establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de educación preescolar, básica y media, sin perjuicio de la autonomía de las instituciones educativas y de la especificidad de tipo regional”.

Finalmente, es importante resaltar que el Colegio de Cambridge responde desde la propuesta pedagógica escogida al Plan decenal de educación 2006 – 2016 en el objetivo planteado a propósito de trabajar en el mejoramiento continuo o como lo expresa claramente en el documento a:

“(…) impulsar la actualización curricular, la articulación de los niveles escolares y las funciones básicas de la educación, así como la investigación, las innovaciones y el establecimiento de contenidos, prácticas y evaluaciones que propicien el aprendizaje y la construcción social del conocimiento, de acuerdo con las etapas de desarrollo, las expectativas y las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes, propias de su contexto y del mundo actual” (MEN: 4).

## 6. METODOLOGÍA

Dentro de los marcos de una averiguación de tipo cualitativo, el camino que siguió este proyecto se configuró en cuatro fases, a saber: *Diagnóstico*, *Socialización*, *Valoración* y, finalmente, una fase de *Perfeccionamiento del PEI*, en la *sección académica*, específicamente el modelo pedagógico, que permite evidenciar la fundamentación teórica del Modelo EpC, propio del Colegio Cambridge.

Se considera importante aclarar que la metodología de este trabajo de grado se trata de un Plan de Mejoramiento (Cfr. Anexo B). Esto, debido a que éste apunta al conocimiento práctico y no al saber científico. El MEN, en la Guía 34, advierte que un Plan de Mejoramiento, junto con el PEI y el plan de estudios, “son herramientas para orientar las acciones escolares hacia el logro de los propósitos y las metas definidas por el equipo directivo”. (MEN, 2008: 21), De esta manera, el plan de mejoramiento a plantear, busca un compromiso por parte de la comunidad educativa hacia el alcance de los objetivos académicos de la Institución.

Para la fase inicial, correspondiente al diagnóstico, se tuvo en cuenta, en primera instancia, el Proyecto Educativo Institucional con que el Colegio Cambridge cuenta actualmente. Para esta revisión, se debe aclarar, se tomó una

muestra considerable: la evaluación del cuerpo docente de primaria. (Para la etapa de socialización, si se incluyeron los docentes tanto de primaria, como los de bachillerato). Durante la revisión de dicho documento, se encontró ausente la fundamentación teórica del modelo EpC. Se decidió; por tanto, lograr la apropiación del modelo Pedagógico del Cambridge (Enseñanza para la Comprensión) a través del conocimiento por parte del cuerpo docente, y su consecuente perfeccionamiento en el documento PEI, a través de una propuesta de redacción que más adelante se adjunta.

Posteriormente se realizó la lectura de los resultados sobre la última evaluación Institucional del colegio, aplicada en el año 2009, por parte de las Directivas al grupo docente, jefes de área y estudiantes. Al darle una mirada más profunda, se detectaron debilidades relacionadas específicamente con el Modelo Pedagógico adoptado en el colegio. Se tomaron tales debilidades (especificadas en el acápite 'Antecedentes') para justificar la urgente necesidad del Plan de Mejoramiento centrado en la apropiación del Modelo Pedagógico en los docentes.

Simultáneamente, se efectuó el análisis de las evaluaciones institucionales aplicadas a los estudiantes frente a la práctica pedagógica implementada por los docentes en el aula de clase. Se tomó como muestra la población de la sección de primaria, que había evaluado a su grupo de docentes (30, en total). El análisis se realizó a partir del formato de la evaluación institucional, elaborado con 20



preguntas directas y tres posibilidades de respuesta (Cfr. Anexo C), que se categorizaron en los cinco componentes del modelo: Tópicos generativos, Metas de comprensión, Hilos conductores, Desempeños de comprensión y Evaluación; todo esto, con el fin de obtener unos primeros resultados en la fase de diagnóstico (Cfr. Anexo D).

A la postre, surgió el interés de consultar los diferentes modelos pedagógicos, revisar las diversas teorías y autores que permitieran mayor conocimiento conceptual y poder, de esta manera, identificar diferencias y ahondar en el modelo pedagógico EpC. Para lograr tal fin, se elaboró un cuadro ilustrativo que condensara algunos modelos escogidos y algunos criterios básicos (características de los roles de estudiantes y docentes, conceptos de currículo, aprendizaje y metodología). Se apostó por estos criterios como los más importantes a tener en cuenta en un estudio sobre modelos pedagógicos y, además, porque permitió delimitar y elaborar el marco teórico. A continuación se expone el cuadro elaborado:

| Autor – Criterios         | Jean Piaget  | Enfoque Dewey  | Enfoque Decroly  | Enfoque Montessori   | Enfoque Ausubel   | Enfoque Enseñanza para la Comprensión   |
|---------------------------|--|--|--|--|---|---|
| <b>Rol Docente</b>        | Facilitador del proceso de construcción activa en el sujeto en interacción con su entorno sociocultural.   | Guía y orientador de los estudiantes, favoreciendo el complemento entre el trabajo teórico e investigador con la praxis social lúdica y abierta.                 | Favorecer los diferentes intereses del estudiante, respetándolos.                        | Potenciador del crecimiento y autodisciplina del estudiante.   | Facilitador de la creación de relaciones adecuadas entre los conocimientos previos y los nuevos para los estudiantes. | Implementar estrategias que garanticen la comprensión y la competencia de los estudiantes.  |
| <b>Rol del estudiante</b> | El estudiante es constructor activo del significado. Esta construcción es producto de la interacción del estudiante con su entorno, los significados que se elaboran están determinados, a la vez por estructuras internas previas y por las características del ambiente. | El estudiante debe asumir una actitud activa e impulsiva en el proceso de aprendizaje, relacionándolo con el enfoque social del proceso educativo.               | El estudiante debe asumir tres actividades básicas: Observación, asociación y expresión. | El estudiante se acerca al docente y reconoce su autoridad.  | El estudiante debe asumir una actitud motivadora y participativa dentro del proceso de adquisición de conocimiento.   | El estudiante debe ser autónomo en sus criterios intelectuales y morales, y capaz de producir soluciones a problemas difíciles.   |
| <b>Currículo</b>          | El currículo debe apoyar el trabajo en el desarrollo cognitivo como un incremento o progreso en la capacidad del estudiante para comprender, explicar y predecir   | Crear un currículo basado en las <i>ocupaciones</i> o actividades funcionales, inmersas al medio social del niño, aspecto físico, intelectual, estético y moral. | Las unidades temáticas NO se deben estudiar parceladas en asignaturas.                   | El currículo debe propender porque el estudiante desarrolle al máximo sus posibilidades dentro de un ambiente estructurado que | El currículo debe resaltar el proceso de construcción de significados como elemento central de la enseñanza.          | Las mallas curriculares debe estar estructuradas y enfocadas tanto en los elementos como en las dimensiones de la comprensión (componentes básicos relacionados entre sí) |

|                                |   |   |  |   |  |   |
|--------------------------------|---|---|--|---|--|---|
|                                | el mundo que lo rodea.  | Para el currículo es necesario un manejo de ciclos cortos, aproximadamente de dos meses. La escuela debe tener un currículo abierto, en donde los niños indaguen sobre la realidad natural, social e histórica.                         |  | le resulte atractivo y motivador.   |  |   |
| <b>Concepto de aprendizaje</b> | Aprendizaje consiste en un proceso de adaptación de las estructuras mentales del sujeto a su entorno. | El aprendizaje es la experiencia, un asunto referido al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social que implica una integración de acciones y afecciones, basada en conexiones, proceso de reflexión e inferencia. | El aprendizaje debe partir de la realidad del estudiante, de la observación, seguido de la asociación y terminar con la expresión. | El aprendizaje es esencial para la práctica, la imitación, la repetición, la ordenación y la clasificación. Permite al estudiante apropiarse de habilidades de tipo lógico y clasificatorio esenciales para el potencial desarrollo de operaciones mentales de mayor complejidad. | Aprender es sinónimo de comprender e implica una visión del aprendizaje basada en los procesos internos del estudiante y no solo en sus respuestas externas. | El aprendizaje debe representar al estudiante un beneficio que le proporcione herramientas para comprender su mundo y su experiencia en él. |
|                                | Utilizar diferentes estrategias didácticas, como métodos de enseñanza,                                | El método educativo se deriva del método científico. Consiste en un proceso   | Programación escolar por centros de interés. El centro de interés es un tema de enseñanza  | El primer paso para potenciar el crecimiento, es creer en la capacidad de   | Utiliza el aprendizaje significativo, donde los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la   | Debe favorecer la comprensión a través de:<br>Tópicos generativos:<br>Lo más importante   |

|                           |  |  |  |   |   |  |
|---------------------------|--|--|--|---|---|--|
| <p><b>Metodología</b></p> | <p>modelos de instrucción y estrategias de evaluación para trabajar proyectos educativos en el aula.</p> | <p>secuenciado a través del cual se plantea el aprendizaje como una actividad de investigación, llevada a cabo por grupos de estudiantes y orientación del educador. Consta de cinco fases: 1. Consideración de alguna experiencia. 2. Identificación de problemas. 3. Inspección de datos. 4. Formulación de hipótesis. 5. Comprobación de las hipótesis.</p> | <p>por la curiosidad y expectación despertada por el estudiante.</p> | <p>cada uno de los estudiantes. Las diferencias individuales que se observan en el grupo, no sólo impiden un buen funcionamiento, sino que al fomentar el educador un clima de colaboración enriquecen a todos sus componentes. Se respetan los diferentes ritmos de desarrollo. Metodología individualizada, trabajo de cada estudiante a su ritmo y centrado en lo que le interesa.</p> | <p>estructura cognitiva del estudiante. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos.</p> | <p>que deben comprender los estudiantes acerca de un tema. (Mencionar todos los elementos faltan...)<br/>Metas de comprensión: Lo que el docente quiere que los estudiantes obtengan como resultado de un año de trabajo, un semestre o una unidad.<br/>Desempeños de comprensión: Lo que el docente quiere que los estudiantes obtengan de este ejercicio.<br/>Evaluación diagnóstica continua: Los criterios que nos ayudarán tanto a mí como a mis estudiantes a valorar lo que ellos comprenden.</p> |
|---------------------------|--|--|--|---|---|--|

**Cuadro 2. Modelos Pedagógicos**

Ahora bien, con el fin de evidenciar qué tanto conocía y aplicaban los docentes el modelo EpC en su praxis, se requería la elaboración de una herramienta más confiable que confirmara y validara la hipótesis presentada y fuera dirigida a los docentes. Se diseñó y elaboró una encuesta para saber qué modelos pedagógicos aplicaban en su praxis docente. (Cfr. Anexo E).

Teniendo, entonces, los resultados de la primera fase de diagnóstico, se reconoció un vacío considerable en la aplicación del modelo EpC en los docentes del colegio. De esta manera, se cerró la fase mencionada y se procedió a dar inicio a la segunda fase del proyecto denominada socialización. Esta fase consistió en la divulgación de los conceptos claves del modelo EpC y para tal efecto se plantearon dos actividades diferentes. Lo que se conseguía con dichas actividades, era lograr que los docentes de la institución, reconocieran y manejaran la parte conceptual del Modelo Enseñanza para la Comprensión, ya que se considera, que al tener estas bases conceptuales, la implementación del modelo dentro del aula de clase en el quehacer diario, sería más evidente y fácil de utilizar.

La primera actividad de divulgación, consistió en realizar una capacitación, que mostró a los docentes la consistencia del Modelo pedagógico EpC y los conceptos que se deben tener en cuenta desde el momento de realizar las planeaciones para

cada año, periodo y clase (Cfr. Anexo F). La segunda actividad radicó en la creación y diseño de dos medios de divulgación con la información entregada a los docentes durante la capacitación: unos afiches que fueron ubicados en la sala de profesores (Cfr. Anexo G) y un boletín informativo entregado a cada uno de los docentes (Cfr. anexo H), cumpliendo con el objetivo planteado en la segunda fase.

Terminadas las actividades mencionadas, se procedió a dar inicio a la tercera fase de valoración, que se construyó con base en tres acciones: (i) observaciones de clases de diferentes áreas y niveles académicos, (ii) retroalimentación hecha a los docentes después de las observaciones y, (iii) aplicación de talleres evaluativos.

Para cada observación se diligenció un formato (Cfr. Anexo I), especialmente diseñado para evaluar el modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión. El objetivo de las observaciones era evaluar la aplicación por parte de los docentes acerca de las diferentes estrategias sugeridas en el modelo. Por otra parte, la acción de retroalimentación consistió en compartir con los docentes, los aspectos positivos y los aspectos a mejorar en la aplicación de dichas estrategias, con el fin de apoyar el proceso de apropiación propuesto en el trabajo de grado. Y finalmente, la aplicación del taller evaluativo se creó para verificar que, efectivamente, los docentes hubieran comprendido los fundamentos teóricos el modelo pedagógico (Cfr. Anexo I). Por último, se menciona la fase final

correspondiente al perfeccionamiento del PEI que consistió en anexar la fundamentación teórica del modelo EpC al PEI del colegio.

## **7. RESULTADOS**

Durante las fases de investigación llamadas diagnóstico y valoración, se arrojaron resultados que permitieron acercarse a cada uno de los objetivos propuestos para tales fases. A continuación se muestran y analizan dichos resultados.

### **7.1 RESULTADOS FASE DIAGNÓSTICA.**

En la primera etapa, la de diagnóstico, aplicada en el segundo semestre de 2010, se necesitaba identificar si, efectivamente, el modelo EpC era implementado por los docentes del colegio. Para esto, como se explicó en la metodología, se realizaron dos actividades: encuesta a docentes y revisión de la evaluación institucional.

#### **7.1.1 Encuesta aplicada a los docentes.**

Esta reveló que más de la mitad de los docentes entrevistados no aplican todos los componentes del Modelo EpC (Cfr. Anexo J) Se encontró una falencia importante en la concepción del rol del docente. En este sentido, el 84% de los entrevistados afirmaron que la función principal del docente es “Facilitar el proceso de construcción del aprendizaje e interacción con el entorno social”, función planteada por Piaget. Sin embargo, solo el 14% de los entrevistados trabajan bajo la idea que propone el modelo EpC la cual califica la función del docente como la

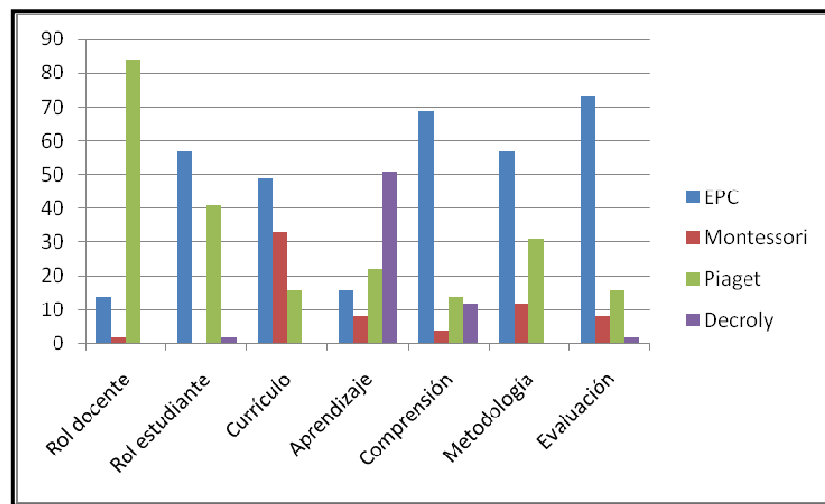


de “Ayudar a garantizar la comprensión de contenidos y conceptos”. De igual manera un concepto que los docentes no efectuaron, en relación a la EpC en su práctica docente es el de “aprendizaje”. El resultado de la pregunta se inclina hacia el enfoque Decroliano, el cual se refiere al aprendizaje que parte de la realidad del estudiante por medio de la observación y la asociación.

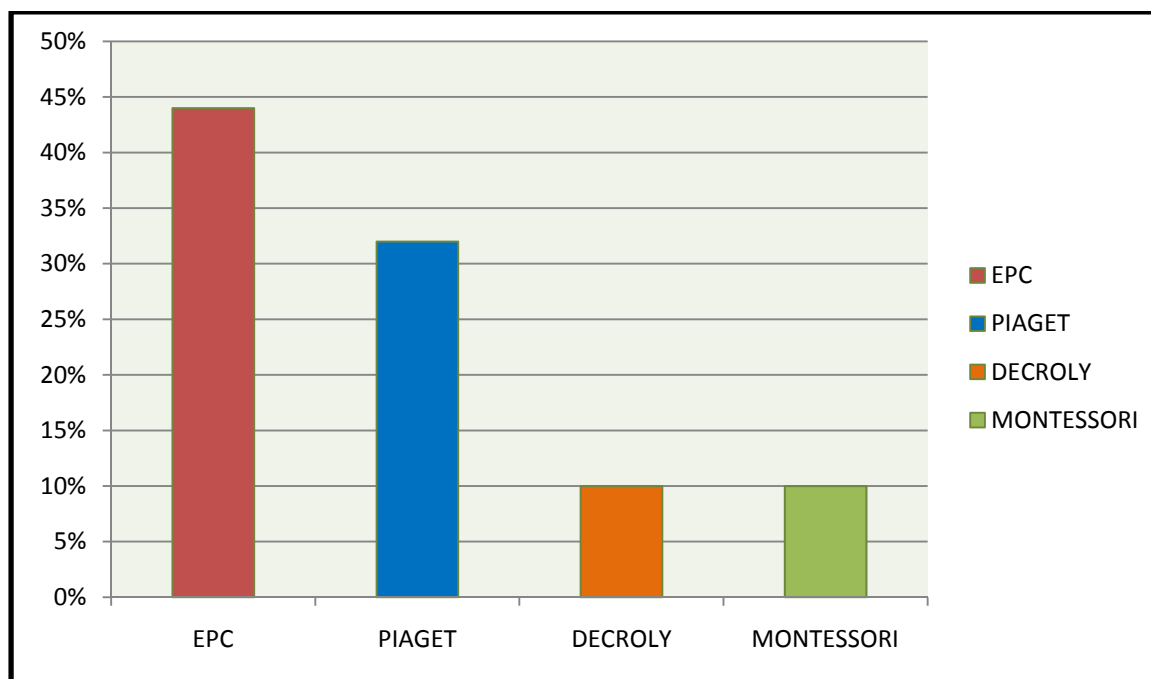
Otro concepto que no alcanza el porcentaje medio, es el referente al currículo. Los docentes se inclinan hacia la corriente Montessori, en la que se afirma que éste debe ser un proceso que desarrolle al máximo las posibilidades de aprendizaje dentro de un ambiente atractivo y motivador, dejando de lado capacidades importantes, trabajadas en la EpC, como lo son comprender, explicar y predecir. El 49% consideró que el currículo debe apoyar el trabajo cognitivo del estudiante.

Sin embargo, cabe resaltar que conceptos importantes dentro del marco EpC, son valorados y utilizados por los docentes entrevistados. Es el caso, por ejemplo, de la percepción que manejan de ‘comprensión’. Más del 60% consideran que la comprensión se logra cuando los estudiantes son capaces de poner en práctica sus conocimientos en los diferentes contextos que lo requieran. A pesar de esto, se presenta cierta favorabilidad en algunas de las preguntas realizadas, lo que se evidencia es que hace falta una apropiación en el quehacer docente con relación a la aplicación del Modelo Adoptado por el colegio (Cfr. Anexo K).

En las siguientes gráficas, se observan los resultados, tanto de las preguntas de forma individual (gráfico 1), como el resultado final de la encuesta (gráfico 2). En esta última, se nota la tendencia clara, pero insuficiente, de los docentes hacia la implementación del modelo EpC.



**Gráfico 1.** Resultados por preguntas, encuesta docente.



**Gráfico 2.** Resultados generales, encuesta docente.

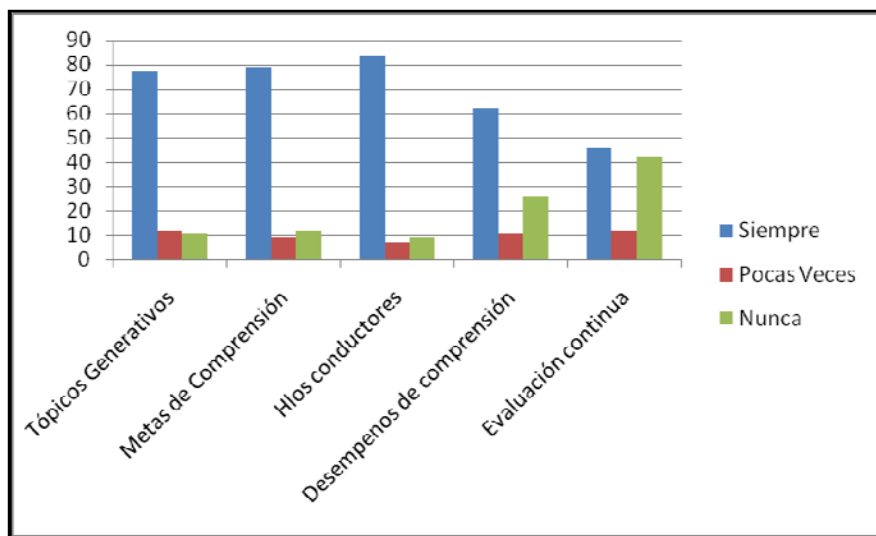
### 7.1.2 Revisión de la Evaluación Institucional.

Después de revisar la evaluación institucional aplicada a los estudiantes, se encontraron aspectos importantes con relación a la aplicación del modelo. Dentro de los resultados, se pudo evidenciar que en sólo una de las cinco categorías (hilos conductores), los estudiantes afirman, con un 84.5%, que sus profesores aplican el modelo EpC dentro de la práctica pedagógica diaria. Para las categorías sobrantes (metas de comprensión, desempeños, evaluación continua, tópicos generativos), los estudiantes consideran que los profesores practican dentro del aula acciones que no responden del todo a las relacionadas al modelo EpC.

Los estudiantes consideraron que el 77% de sus profesores, ofrecen durante las clases y, en general el periodo académico, temas que se tratan con profundidad, significado, conexiones y variedad de perspectivas, esto es, tópicos generativos. De igual manera, cuando se trata de los desempeños de comprensión, los estudiantes afirmaron que las actividades no siempre permiten que ellos utilicen sus conocimientos de formas nuevas o en situaciones diferentes al aula de clase.

Inquietantes estos resultados pues responden al no uso, mínimo esperado, del modelo pedagógico en los docentes. Igualmente lo es, el resultado que se refiere al concepto de la evaluación continua. En este sentido los estudiantes sugieren que desconocen, en la mayoría de los casos, cómo están siendo evaluados, los resultados de su desempeño y cómo pueden mejorar.

Para una lectura más detallada a cada ítem, se presentan a continuación las gráficas con los resultados anteriormente explicados. (Cfr. Anexo K)



**Gráfico 3.** Resultados generales de la evaluación institucional en la fase diagnóstica.

## 7.2 RESULTADOS FASE DE VALORACIÓN

Tal como se recordaba arriba, es importante la “doble competencia” de los buenos profesores (Zabalza, 2004), y esto implica el desarrollo de la formación consiente del profesor, frente a sus propia actividad. En esa medida la fase de socialización no solo consistió en asegurar un conocimiento básico sobre las bases conceptuales del modelo EpC, sino también la de un seguimiento de esa experiencia, partiendo de la necesidad tanto de complementar documentos institucionales como de recuperar y sistematizar experiencias en los docentes. Tal como afirman Martínez y Carrasco en la práctica docente es importante: “(...) promover y dedicar tiempo de experiencias piloto e innovaciones en docencia, prácticamente ignoradas” (2006: 18).

Es por ello que también valió la pena indagar y hacer visible ese saber pedagógico propio en el grupo de docentes del colegio, pues evidentemente esto también constituye un evento para construir pensamiento pedagógico frente a sus acciones, problemas y dificultades. Igualmente, la sistematización de experiencias con docentes como procesos de indagación ayudan al conocimiento, antes bien que a la orientación para el mejoramiento de las prácticas sociales (Ordoñez, 2009).

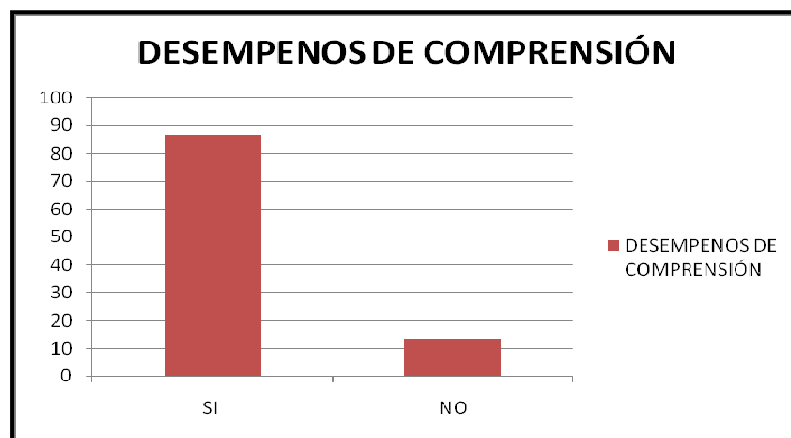
Bajo este marco intencional, después de realizar la intervención con las actividades de divulgación, se efectuaron tres actividades (Cfr. Marco metodológico), con el fin de estimar el grado de comprensión y aplicación del modelo en las prácticas docentes. A continuación se presentan los resultados de dichas actividades:

### **7.2.1 Observaciones de clases**

Las observaciones realizadas coincidieron con el segundo periodo académico. Se comenzó, entonces, analizando los resultados que corresponden al ítem de *“Desempeños de comprensión.”* La mayoría de los docentes dieron a conocer a los estudiantes de sus grupos cuáles eran los temas a tratar y cuáles eran los objetivos a alcanzar, lo que, en términos del modelo EpC, se llama tópicos generativos, y metas de comprensión, respectivamente. Esto se evidencia en los cuadernos de los estudiantes, en los que está consignada dicha información. De igual manera, al preguntarles espontáneamente a los estudiantes, reconocieron cuál es el tema que estaban viendo y cuál acababan de tratar. En bachillerato, los estudiantes incluso

respondieron cuando se les preguntó cuál sería el tema a tratar, finalizando el actual. De este modo, los estudiantes evidenciaron de qué se iban a tratar las actividades que realizarían durante todo un periodo escolar, antes de empezar el mismo.

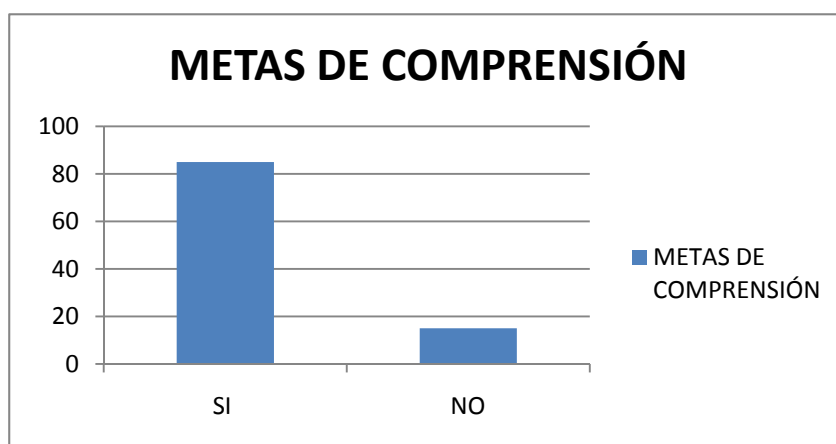
Otro punto evidenciado, fue la respuesta acertada de los docentes frente a las dudas que los estudiantes generaron durante una explicación o una actividad. Al responder una duda de manera inmediata, el desarrollo de la clase no se vio alterado en el tópico generativo de esas clases, y las actividades continuaron de forma natural. Un punto muy positivo a resaltar es la oportunidad que se les brinda a los estudiantes de realizar diferentes actividades durante las clases: se entregan talleres, guías, exposiciones, etc.



**Gráfico 4.** Análisis de observación sobre Desempeños de Comprensión.

Por otro lado se notó que, en la mayoría de los casos, las clases presentaron una dinámica motivadora para los estudiantes. Las clases observadas se encontraron estructuradas de manera organizada, lo que permitió lograr con éxito el objetivo

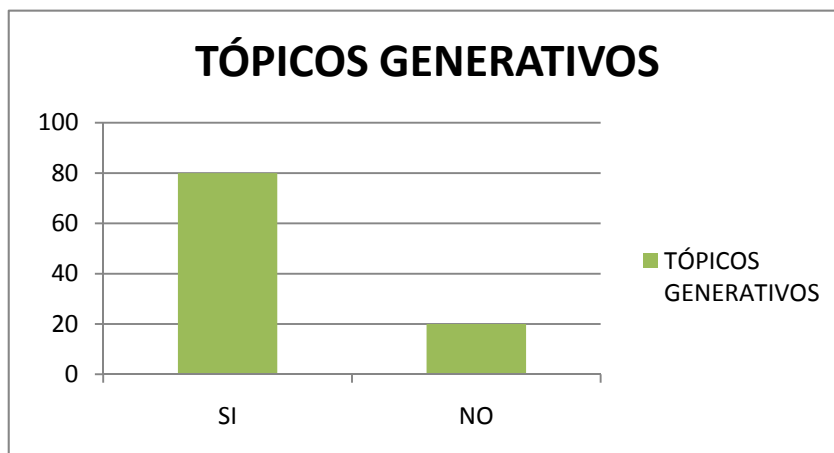
principal de la clase. Sin embargo, al sistematizar los formatos usados para las observaciones en clase, el 15% de éstas, evidenció que algunos docentes aún muestran inclinación hacia el esquema monológico de comunicación, donde la participación estudiantil no es muy activa, lo que difiere un poco de la meta de los objetivos esenciales del modelo EpC que privilegian la interactividad como mecanismo para generar y/o fortalecer esquemas de conocimiento y procesos de inferencia (Cárdenas, 2005).



**Gráfico 5.** Análisis de observación sobre Metas de comprensión.

En cuanto al ítem de tópicos generativos, el 70% de los docentes, al empezar la clase, comunicó a sus estudiantes cuál es el tema a tratar. Esto no es muy traumático ya que, en todos los casos los tópicos a tratar en el periodo, estuvieron previamente consignados en los cuadernos de apuntes de sus estudiantes, lo cual permite afirmar que en este aspecto del modelo, tras la intervención se afianzó.





**Gráfico 6.** Análisis de observación sobre Tópicos Generativos.

Al recordar que un modelo pedagógico es la combinación armónica entre las formas de enseñar, de aprender y de evaluar, el aspecto de evaluación continua se fortaleció tras la intervención de divulgación realizada; por lo tanto, resultó ser uno de los puntos más sobresalientes. En un 90% los docentes escucharon las sugerencias hechas por los estudiantes durante la realización de las clases. Igualmente, en un 85%, cuando el docente tuvo preparada alguna actividad para evaluar, explicó detalladamente cuáles fueron los parámetros a partir de los cuales se iba a efectuar dicha evaluación.

Tal acción observada, permite sostener la importancia de comunicar las “reglas de juego” (obligatoriedad, deberes, derechos, permisos, etc.), por medio de las cuales se optimiza la interacción y se desestructura la organización tradicional de la clase. Incluso esta fue una de las fortalezas que reconocieron al final del proceso de intervención la mayoría de los docentes, tal como se verá más adelante. Según el profesor Barnett Pearce, profesor de la Universidad de Ohio, los sujetos, habitualmente vivimos inmersos en relaciones sociales, y ello nos obliga a comunicarnos por medio de normas

y reglas. Frente a la pregunta **¿Cómo nos comunicamos el uno con el otro?**, responde:

“(...) nos comprendemos mutuamente porque compartimos ciertas metáforas o imágenes comunes. Y son metáforas comunes a todos nosotros porque tenemos características físicas similares...” (2002:265)

Y, poniendo la comunicación en un lugar privilegiado dentro de las reflexiones de las disciplinas del lenguaje, describe las características de un modelo de comunicación llamado **construccionismo social**, que se puede caracterizar en varios principios, entre ellos, están:

**P1:** Toda acción humana es social, pues implica al Otro.

**P2:** La comunicación (re)crea la realidad.

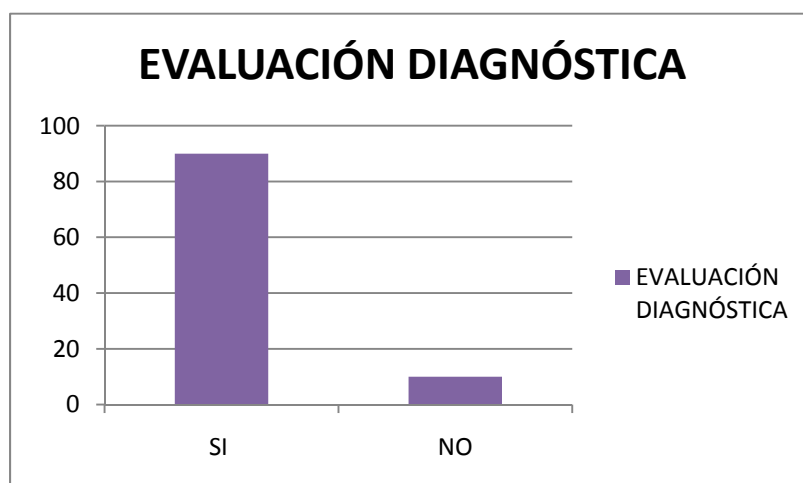
**P3:** La sustancia del mundo humano es el conjunto de sus juegos comunicativos.

**P4:** Los *juegos comunicativos* son acciones creativas y organizativas de sujetos que *re-hacen* la sociedad.

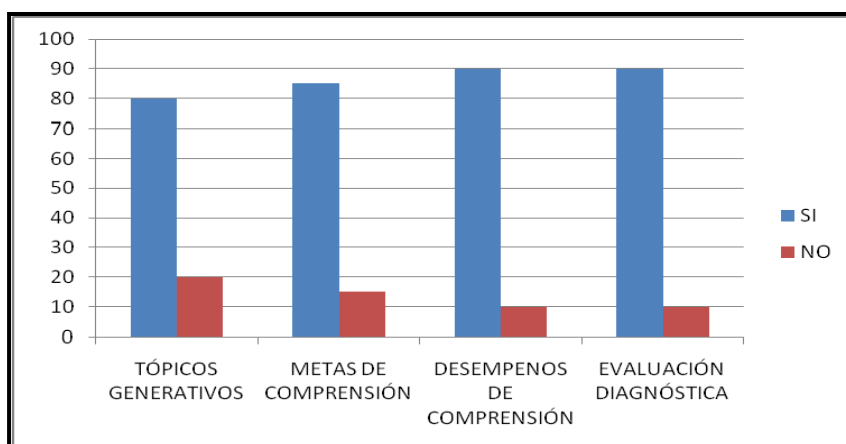
**P5:** Los *juegos lingüísticos* se estructuran según ciertas reglas (el permiso, la prohibición, la obligación), de lo contrario no sería posible mantener un control social y un mundo homogéneamente significativo.

**P6:** Quien viola las reglas, queda ‘fuera de juego (lingüístico)’, ‘fuera de lugar’, y debe crear otro *juego* donde pueda re-hacer con esas nuevas reglas, lo que implica un nuevo nicho o ecosistema social.

Recuérdese, además, que la pedagoga Cazden (1999) compra el aula de clase, con naciones que padecen el fenómeno de la migración mundial. Efectivamente, el docente actúa como nativo y el estudiante como inmigrante, pues el único que, habitualmente, conoce las reglas del juego es el nativo, mientras que el inmigrante debe descubrirlas a través de las acciones sociales frustradas. Este tipo de resistencias en la interacción del aula, se minimiza cuando el profesor/ nativo exterioriza a sus estudiantes/inmigrantes las formas de interacción, con lo cual se crea un ambiente de confianza y se minimizan los altos grados de ansiedad típicos de una educación tradicional. Cuestión que asegura el modelo EpC, y que ahora resulta ser una fortaleza en el cuerpo docente del Colegio Cambridge.



**Gráfico 7.** Análisis de observación sobre Evaluación continua.



**Gráfico 8.** Análisis de observación, consolidado.

### 7.2.2 Retroalimentación de las observaciones.

Teniendo en cuenta estos resultados, se realizó la retroalimentación a los docentes quienes se mostraron abiertos a las sugerencias realizadas. Para este ejercicio, se les mostró el formato de la observación diligenciado y se inició una conversación cordial y cercana. Algunos de los docentes, aseguraron que se necesitarían más clases observadas para responder a los ítems evaluados más acertadamente. También afirmaron que no siempre les es fácil aplicar los componentes del modelo EpC en todas las clases. Esto, debido a las características de cada curso específico, determinantes para la realización de actividades concretas.

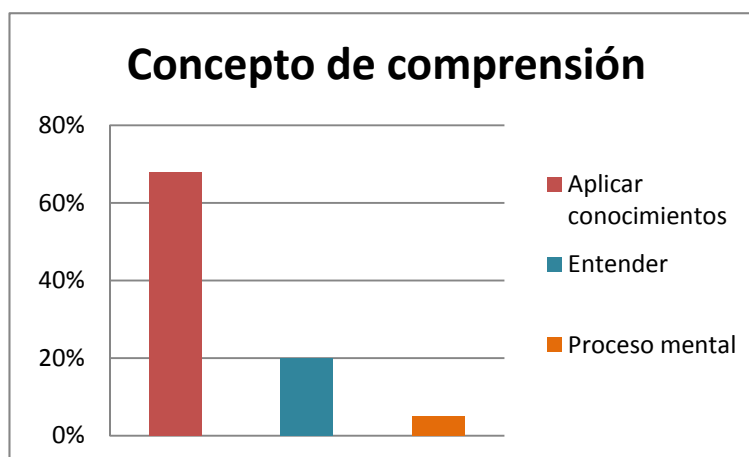
Los docentes aseguraron, que es apropiado conocer completa y profundamente cada uno de los componentes del modelo, pues es fundamental no sólo para la

elaboración de las unidades de programación, sino para las actividades pedagógicas dentro del aula.

### 7.2.3 Aplicación de taller evaluativo.

Para esta última actividad, se construyó un cuestionario con ocho ítems. Cada uno de éstos, intentó determinar el grado de apropiación de algunos elementos fundamentales del modelo EpC. Para el interés que atañe al presente trabajo, se sistematizaron cinco de las ocho preguntas, porque arrojan luces sobre los modelos mentales de los docentes en relación con elementos-clave que visibilizan el uso de este modelo en la praxis pedagógica.

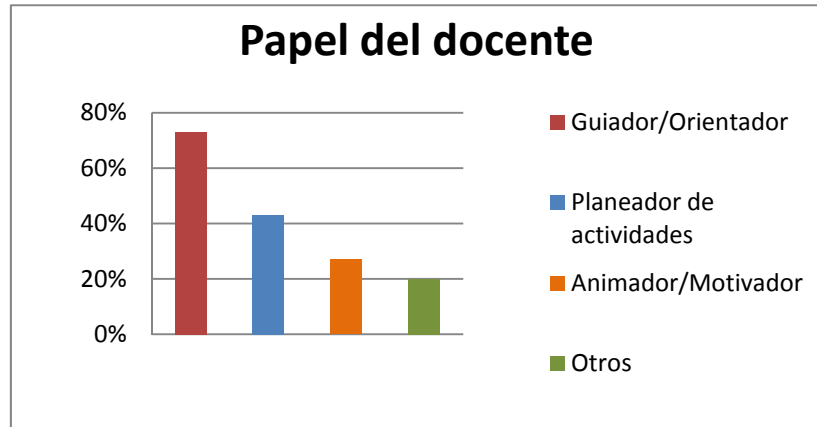
La primera pregunta, cuestionaba qué entendían los docentes por el término *comprensión*. El 68% de los docentes encuestados (21 en total), respondió “*Aplicar los conocimientos aprendidos en situaciones reales*”. Las variantes más frecuentes en las respuestas, presentaron fórmulas como “Proceso de..., capacidad de..., ejercicio intelectual de..., proceso mental de... *Aplicar los conocimientos aprendidos en situaciones reales*”.



### **Gráfico 9.** Resultados del taller evaluativo: comprensión.

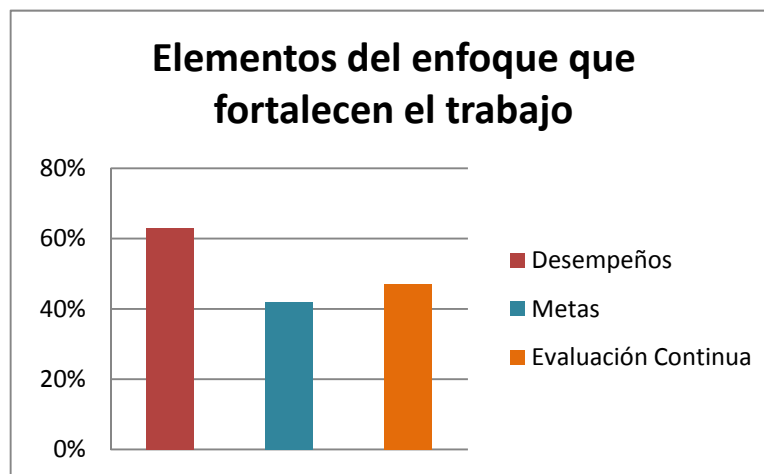
Interpretando las respuestas a este cuestionamiento, es notorio como tras la intervención, se avanzó en el entendimiento que el conocimiento en general (incluso, el saber pedagógico) no puede comprenderse al margen del contexto en el que surge y al que, finalmente, se aplica. McLellan afirma que “(...) el modelo de conocimiento situado, se basa en el principio de que el conocimiento está situado contextualmente y está influido fundamentalmente por la actividad, el contexto y la cultura en el que se utiliza” (1996: 6). En esa medida, la ganancia en los modelos mentales de los docentes encuestados, es valiosa en la medida en que para ellos no cabe diferenciar de manera radical el conocimiento que se transmite, el que se asimila y el contexto en el que estos procesos operan.

Para el segundo interrogante, los encuestados debían responder cuál era el rol del docente dentro del enfoque EpC. El 73% de los encuestados apuntaron que el docente debe ser “orientador” y/o “guiador” del estudiante hacia la comprensión. Según el 47%, los docentes son quienes planean actividades para realizar durante las clases, mientras que el 27% consideran que el docente debe motivar y animar al estudiante hacia la comprensión de los contenidos. Un grupo más reducido de docentes, clasifican la función del docente como formador, orientador, facilitador y transmisor.



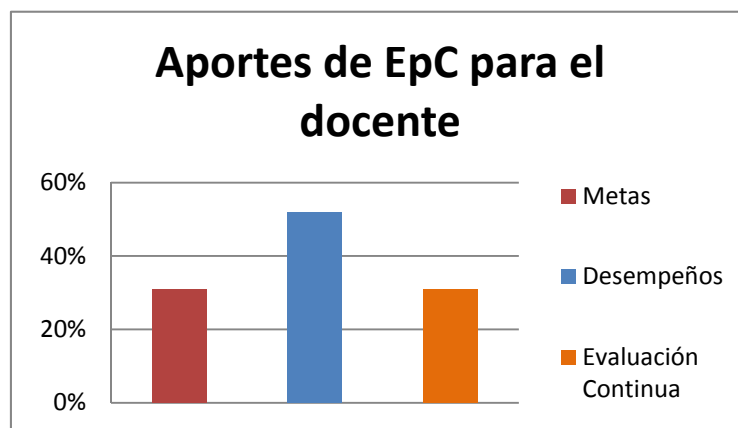
**Gráfico 10.** Resultados del taller evaluativo: Papel del docente.

El punto tres, les preguntó a los docentes qué elementos del enfoque le han permitido fortalecer su trabajo en el aula. Para este ítem los docentes nombran componentes específicos de modelo, a saber: *desempeños de comprensión* es el componente más reconocido por los docentes con un 63%., seguido por la *evaluación continua* con un el 47%, y, finalmente las *metas de comprensión* con cinco puntos porcentuales menos.



**Gráfico 11.** Resultados del taller evaluativo: elementos del enfoque que fortalecen el trabajo.

Similares fueron los resultados arrojados por la pregunta número cuatro: ¿Qué elementos nuevos aporta EpC frente al manejo de su disciplina?, los *desempeños de comprensión*, hacen parte de los componentes que más aportan para su ejercicio docente con un 52%, mientras que las *metas de comprensión* y la *evaluación continua* aportan en un 31% de los docentes.



**Gráfico 12.** Resultados del taller evaluativo: Aportes de EpC para el docente.

Como es notorio en los resultados, el grupo de docentes reconoce tanto en los aportes como en las fortalezas del modelo la planeación rigurosa de las actividades (*desempeños de comprensión*), y de los objetivos (*metas de comprensión*). Esto coincide con las propuestas del pedagogo francés Philippe Meirieu cuando afirma que “para ser conformes a los principios de la escuela, los aprendizajes escolares deben ser objeto de una programación rigurosa” (2008: 104). Efectivamente una educación centrada en construcción de competencias para la vida, la planeación no es una ‘camisa de fuerza’, que definiría los objetivos que deberían ser alcanzados por los

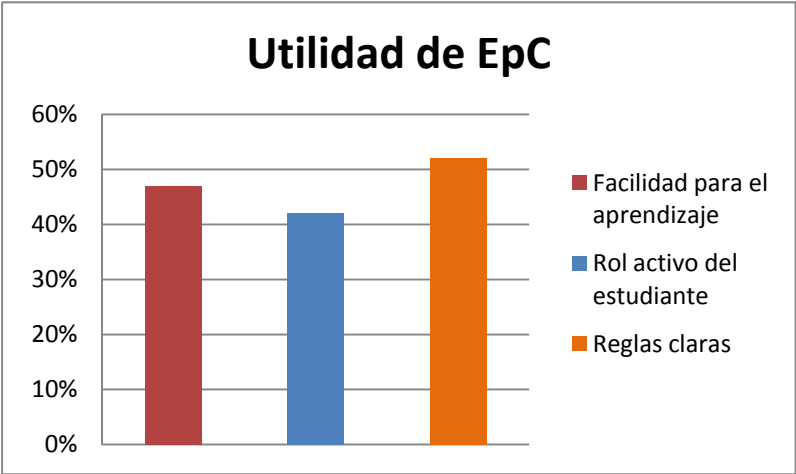


estudiantes al final del proceso, sino que es fundamentalmente la definición de una progresión que debe ser respetada tanto por el docente como por sus estudiantes en su estructura general. Es lo que Meirieu llama “cuestión de equidad”; pero también es una cuestión de organización, pues al fin y al cabo, cualquier clase debe disponer de una trama:

“(…) el trabajo debe inscribirse en un recorrido que de sentido a la presencia del docente y del alumno, permita organizar evaluaciones y procesos, intervenir a tiempo cuando aparece una incomprensión o un bloqueo, relacionar agrupaciones provisionales, hacerse balances y proponerse objetivos. Sin programa, el docente estaría ciego y la institución avanzaría a tientas, incapaz de garantizar nada con la imposibilidad absoluta de establecer el mínimo contrato con el estado y la sociedad civil. En conflicto permanente con una multitud de interlocutores que pretenderían legislar sobre sus actividad” (Ibíd.).

En este orden de ideas, Perafán sugiere que la planificación de actividades cumple un papel fundamental para el ejercicio docente dentro del aula de clase. Con la planificación, “(…) se controlan conductas y actividades, lo cual el maestro presupone necesario para el buen rendimiento académico de los estudiantes” (Perafán, 2002:17). Los procedimientos que se siguen para la planificación, dice el autor, incluyen también la coordinación de sucesiones específicas de: actividades, instrucción, control y la misma planificación. El conocimiento en esta concepción, es entendido “(…) en función de la comprensión y edificación del sujeto” (Ibíd: 18).

Por último, se les preguntó a los docentes acerca de la utilidad del modelo EpC desde dos diferentes frentes: (i) la utilidad para el proceso de aprendizaje, y (ii) la utilidad para el estudiante. Para el primero, los docentes, en un 47% consideran que el aprendizaje se desarrolla de forma más fácil y natural; para el segundo, un 42% de los encuestados, afirman que el estudiante cumple un rol activo, para esto hacen uso de adjetivos tales como: crítico, responsable, capaz, motivado, reflexivo, propositivo, entre otros. Además un 52% de los docentes, reconocen como ventaja y fortaleza el hecho de que el estudiante “*conozca las reglas del juego*, es decir cómo será evaluado, qué comprenderá, cuál es la utilidad del aprendizaje, etc. En este sentido, los estudiantes, en cada clase, podrán “(...) también familiarizarse con la cuestión acerca de lo que constituye el conocimiento y la comprensión y cuáles son sus límites, poder plantearse la pregunta: ¿Qué sé y qué comprendo realmente? Esto es, poder hacer un balance del saber y la comprensión” (Bieri, 2005: 2)



**Gráfico 13.** Resultados del taller evaluativo: Utilidad de EpC.

## 8. CONCLUSIONES

Como se sabe, el propósito fundamental estuvo centrado en apropiación de los componentes esenciales del modelo EpC en el cuerpo docente del Colegio Cambridge. A partir de los resultados obtenidos con las diferentes intervenciones, es posible constatar de forma tendencial que tras las propuestas de socialización llevadas a cabo en el colectivo de docentes, el concepto de *comprensión*, en un porcentaje significativo (68% de los docentes encuestados), apunta a su entendimiento concreto y acertado. Se trata así, que el responsable de la praxis escolar incentive procesos educativos por medio de los cuales los saberes no sólo se asimilen, sino que tengan una utilidad en contextos reales de interacción social.

En otros términos, que se proceda en el desarrollo del currículo desde un objetivo: la habilidad de transformar la realidad a través de actos que auxilien la formación de estudiantes hábiles en la solución de problemas que se presentan en la cotidianidad. Dicho de otra forma, una escuela que sirva a la sociedad, y no al contrario. Esto, está resumido en una respuesta del neurólogo colombiano Rodolfo Llinás, cuando afirma que “Los procesos educativos están estructurados sobre el saber, que es conocer muchas cosas. Debería ser sobre el entender, es decir, poner todo en contexto. Los datos sueltos no sirven para nada” (En Fernández, 31, 03, 2009).

Efectivamente, si algo resalta el modelo EpC es la comprensión como un saber-hacer en contextos determinados y ejecutados por sujetos racionales y afectivos (recuérdese la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner), por lo que una

comprensión de la realidad, sin importar el tema concreto de un área del saber, implica el diálogo abierto, esto es, verdaderos espacios de comunicación como la vía precisa para la activación y enriquecimiento de conocimiento y saberes. Cuestión que resaltan los docentes encuestados desde sus áreas disciplinares y destacado en las encuestas y en las observaciones de clase Así las cosas, "(...) Inferir será, entonces, una práctica comprensiva que, al explicar o interpretar el conocimiento o la acción, produce interactivamente nuevos contenidos al amparo de la relación compleja Yo-Otro/mundo" (Cárdenas, 2005: 302).

Es por eso que, cuando se analiza el ítem tres del cuestionario que resolvieron los profesores encuestados, se nota que el 63% responde que los elementos del enfoque que fortalecen el trabajo, son las actividades planeadas (desempeños de comprensión), sumado a una evaluación continua del proceso mismo en la doble dirección del estudiante y del docente.

Esto está en armonía con el compromiso de acción que debe apropiarse el docente en su rol. Más que ser animador/motivador o un facilitador, es un guía u orientador (73% de las respuestas en el punto dos del test final), pregunta que sin duda suscita un cambio en esa idea tradicional del rol docente, giro que supera la noción del artesano del saber, dictador de clase, donador de premios; para imponer una nueva y refrescante imagen, la del acompañante que aporta herramientas para la resolución de problemas y la convivencia razonada en corporación, rescatando de paso una acción social en el docente, pues pasa a ser trabajador de la cultura, como agente de cambio social, como constructor de ciudadanía, etc.

Se ve así cómo la responsabilidad por los saberes que imparte el docente ya no se limita a la ejecución de contenidos “(...) mediante mecanismos disciplinarios de control social (concepción autoritaria) y de homogenización del saber (didácticas estandarizadas y sistemas de examen)” (Cajiao 1997: 73); muy por el contrario, supone el trabajo reflexivo y crítico de docentes, administrativos y estudiantes desde el cual se logren las *competencias* de lectura y escritura en lengua materna y extranjeras, además del cálculo matemático, el análisis de diferentes sistemas y también una crítica del entorno social; para el trabajo en grupo, el autoaprendizaje y el auto acceso a la información, que conllevan una visión distinta del docente como intelectual capaz de formar personas transformadores que responden con creatividad y asertividad a los desafíos del mundo actual. También docentes que no se preocupan tanto por conocer una materia, sino que propende por un aprendizaje real que incide cognitiva, emocional, personal e interpersonalmente en los estudiantes bajo las premisas de la comprensión como elemento clave de la enseñanza; de la misma manera como lo propone Bain, especialmente cuando afirma:

“(...) debemos exprimirnos los sesos para descubrir qué significa aprendizaje, cómo cultivarlo y reconocerlo de la mejor manera. Para esa tarea no necesitamos expertos de la rutina que conocen todos los procedimientos correctos, sino expertos de la adaptación que pueden aplicar principios fundamentales a cualquier contexto real y clase de estudiantes que es probable que podamos encontrar” (2007: 195).

A partir de la elaboración y seguimiento del presente trabajo de grado, las autoras se permiten realizar algunas recomendaciones importantes para continuar con un proceso académico y formativo que se ha iniciado con grandes y positivos resultados en el Colegio Cambridge a propósito de la escogencia y aplicación pedagógica del modelo EpC:

- Favorecer el conocimiento, práctica y la socialización de diferentes estrategias y prácticas pedagógicas propias del modelo EpC por parte de los docentes en jornadas pedagógicas, de capacitación y/o actualización, lo cual fortalecerá aún más el proceso de apropiación del mismo y contribuirá a la gestión directiva en el acompañamiento y orientación académica de la institución.
- Continuar con la planeación y evaluación en el quehacer pedagógico cotidiano con el fin de que los docentes sigan creyendo en la efectividad y eficacia del modelo implementado, alcanzando de esta manera la totalidad del cuerpo docente en la apropiación del modelo. Para esto se debe incluir un aparte en las evaluaciones de desempeño, que permita la verificación una adecuada retroalimentación por parte de entes superiores del colegio hacia los docentes, acerca del manejo de los conceptos del modelo EpC en su que hacer pedagógico, en periodos no mayores a dos meses, logrando un seguimiento periódico que permita la implementación total del modelo pedagógico en el Colegio Cambridge.

## **ANEXO A**

### **LINEAMIENTOS GENERALES DEL PEI**

- 1.** Los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa en la institución.
- 2.** El análisis de la situación institucional que permita la identificación de problemas y sus orígenes.
- 3.** Los objetivos generales del proyecto.
- 4.** La estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos.
- 5.** La organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando.
- 6.** Las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente y, en general, para los valores humanos.
- 7.** El reglamento o manual de convivencia y el reglamento para docentes.
- 8.** Los órganos, funciones y forma de integración del Gobierno Escolar.
- 9.** El sistema de matrículas y pensiones que incluya la definición de los pagos que corresponda hacer a los usuarios del servicio y, en el caso de los establecimientos privados, el contrato de renovación de matrícula.
- 10.** Los procedimientos para relacionarse con otras organizaciones sociales, tales como los medios de comunicación masiva, las agremiaciones, los sindicatos y las instituciones comunitarias.
- 11.** La evaluación de los recursos humanos, físicos, económicos y tecnológicos disponibles y previstos para el futuro con el fin de realizar el proyecto.
- 12.** Las estrategias para articular la institución educativa con las expresiones culturales locales y regionales.
- 13.** Los criterios de organización administrativa y de evaluación de la gestión.
- 14.** Los programas educativos de carácter no formal e informal que ofrezca el establecimiento, en desarrollo de los objetivos generales de la institución.



La Ley General de Educación también propone la adopción del PEI como un ejercicio integrador y participativo de toda la comunidad educativa, brindándole total autonomía para su formulación y aplicación, siempre y cuando esté enmarcado en los lineamientos propios de la misma.

## ANEXO B

### PLAN DE MEJORAMIENTO

| ESTRATEGIA  | OBJETIVO   | ACTIVIDADES   | META  | INDICADORES  | TIEMPO     |
|---|--|---|---|--|------------|
| Analizar los documentos de evaluación del modelo pedagógico existentes en el colegio.       | Identificar algunos de los aspectos constitutivos del modelo EpC que no son aplicados por los docentes en sus prácticas pedagógicas. | Revisión de la evaluación institucional del Colegio Cambridge.  | 100% del análisis de los resultados arrojados por el modelo de evaluación.  | Documentos de evaluación analizados.                         | Marzo 2011 |
| Elaborar una herramienta para evaluar el quehacer docente en relación al Modelo Pedagógico. |  | -Creación de un cuadro comparativo entre cuatro modelos pedagógico.<br>-Diseño de encuestas de diferentes modelos pedagógicos incluido el modelo EpC para aplicarla a los docentes. | 100% de docentes evaluados con la encuesta elaborada.   | Docentes evaluados.  |            |
| Difundir las bases conceptuales del modelo EPC.   | Divulgar el modelo EpC en los docentes.  | -Diseñar una presentación y capacitación del modelo EpC.<br>-Construcción de un boletín informativo y afiches con información de las bases conceptuales del modelo EpC.             | 100% de docentes reciben la información.  | Docentes que reconocen los conceptos claves de la EpC.       | Abril 2011 |
| Valorar qué componentes de la EpC son aplicados por los docentes en el aula de clase.       | Estimar el grado de comprensión y aplicación del modelo en las prácticas docentes.   | -Observación de clases a docentes.<br>-Retroalimentación de la observación.<br>-Aplicación de taller evaluación.  | 90% de los docentes apliquen los componentes del modelo EpC en sus prácticas pedagógicas.                         | Docentes que aplican el modelo EpC en su práctica educativa. | Junio 2011 |
| Restablecer el documento PEI del colegio, concerniente al modelo pedagógico.                | Actualizar la información del PEI en relación con el Modelo Pedagógico.  | Anexar la fundamentación teórica del modelo EpC al PEI del colegio.   | 100% de los conceptos del modelo EpC incluidos en el documento PEI del Colegio concerniente al modelo pedagógico. | Documento actualizado con el modelo EPC.                     | Junio 2011 |

## ANEXO C

### FORMATO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL APLICADA A ESTUDIANTES

| PREGUNTA   | Siempre | Pocas veces | Nunca |
|--|---------|-------------|-------|
| Explica claramente temas, metas y proyectos de síntesis al iniciar cada bimestre.                        |         |             |       |
| Siempre comunica el trabajo que se va a desarrollar en clase.  |         |             |       |
| Responde las dudas de los estudiantes en forma clara y oportuna.   |         |             |       |
| Las clases son dinámicas y me permiten aprender claramente.  |         |             |       |
| Las clases siempre varían, hay juegos, talleres, mesa redonda, etc.                                      |         |             |       |
| Siempre explica cómo califica y cómo van las notas.  |         |             |       |
| Permite que los estudiantes evalúen la clase y al profesor.  |         |             |       |
| Hace uso de las matrices como un instrumento de valoración.  |         |             |       |
| Permite que hagamos actividades de recuperación para mejorar nuestras notas.                             |         |             |       |
| Trae a clase los temas preparados.   |         |             |       |
| Revisa continuamente el trabajo que desarrollan los estudiantes.   |         |             |       |
| Ejecuta acciones de mejora para los estudiantes que no alcanzan las metas propuestas.                    |         |             |       |
| En el desarrollo de sus clases incluye temas de información actual (temas nacionales e internacionales). |         |             |       |
| Hace uso de herramientas tecnológicas en el desarrollo de sus clases.                                    |         |             |       |
| Utiliza el portal para enviar tareas, videos y recursos.   |         |             |       |
| Establece relaciones de confianza basadas en el diálogo y el respeto                                     |         |             |       |
| Escucha los aportes de sus estudiantes para mejorar el trabajo''.  |         |             |       |
| Promueve la participación y el trabajo en equipo.  |         |             |       |
| Comunica a los padres de familia los avances dificultades de sus estudiantes.                            |         |             |       |
| Cumple con su horario de trabajo.  |         |             |       |
| Establece normas claras de trabajo en clase.   |         |             |       |
| Promueve la conservación de los diversos elementos de la institución y del medio ambiente.               |         |             |       |
| Inicia y finaliza clase a la hora indicada.  |         |             |       |
| Toma asistencia de manera permanente.  |         |             |       |

## ANEXO D

### CATEGORIZACIÓN PARA ANÁLISIS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL.



COLEGIO DE CAMBRIDGE  
www.colegiocambridge.edu.co

*“Desarrollamos el pensamiento para formar ciudadanos de bien”*

| <b><u>TÓPICOS GENERATIVOS</u></b>  | <b><u>SIEMPRE</u></b> | <b><u>POCAS VECES</u></b> | <b><u>NUNCA</u></b> |
|--|-----------------------|---------------------------|---------------------|
| Siempre comunica el trabajo que se va a desarrollar en clase.  |                       |                           |                     |
| Promueve la participación y el trabajo en equipo.  |                       |                           |                     |
| <b><u>METAS DE COMPRENSIÓN</u></b>   | <b><u>SIEMPRE</u></b> | <b><u>POCAS VECES</u></b> | <b><u>NUNCA</u></b> |
| Las clases son dinámicas y me permiten aprender claramente.  |                       |                           |                     |
| Establece normas claras de trabajo en clase.   |                       |                           |                     |
| <b><u>HILOS CONDUCTORES</u></b>  | <b><u>SIEMPRE</u></b> | <b><u>POCAS VECES</u></b> | <b><u>NUNCA</u></b> |
| Trae a clase los temas preparados.   |                       |                           |                     |
| <b><u>DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN</u></b>  | <b><u>SIEMPRE</u></b> | <b><u>POCAS VECES</u></b> | <b><u>NUNCA</u></b> |
| Explica claramente temas, metas y proyectos de síntesis al iniciar cada bimestre.                        |                       |                           |                     |
| Responde las dudas de los estudiantes en forma clara y oportuna.   |                       |                           |                     |
| Las clases siempre varían, hay juegos, talleres, mesa redonda, etc.                                      |                       |                           |                     |
| Ejecuta acciones de mejora para los estudiantes que no alcanzan las metas propuestas.                    |                       |                           |                     |
| En el desarrollo de sus clases incluye temas de información actual (temas nacionales e internacionales). |                       |                           |                     |
| <b><u>EVALUACIÓN</u></b>   | <b><u>SIEMPRE</u></b> | <b><u>POCAS VECES</u></b> | <b><u>NUNCA</u></b> |
| Siempre explica cómo califica y como van las notas.  |                       |                           |                     |
| Permite que los estudiantes evalúen la clase y al profesor.  |                       |                           |                     |
| Hace uso de las matrices como un instrumento de valoración.  |                       |                           |                     |
| Revisa continuamente el trabajo que desarrollan los estudiantes.   |                       |                           |                     |
| Escucha los aportes de sus estudiantes para mejorar el trabajo   |                       |                           |                     |

## ANEXO E

### Encuesta realizada a docentes.



COLEGIO DE CAMBRIDGE  
www.colegiocambridge.edu.co

*“Desarrollamos el pensamiento para formar ciudadanos de bien”*

### ENCUESTA A DOCENTES

#### Respetado profesor:

Para nosotros es muy importante conocer su opinión y saber de su quehacer pedagógico. Por lo tanto, le pedimos el favor contestar las preguntas que se encuentran a continuación. (Conteste escribiendo la letra correspondiente a cada pregunta en el recuadro de abajo)

#### **1. Para Usted la principal función del docente es:**

- a. Facilitar el proceso de construcción del aprendizaje e interacción con el entorno social.
- b. Ayudar a garantizar la comprensión de contenidos y conceptos.
- c. Favorecer los intereses del estudiante.
- d. Potenciar el crecimiento y disciplina del estudiante.

#### **2. Para Usted fundamentalmente el estudiante debe:**

- a. Ser constructor activo de significados.
- b. Reconocer la autoridad del docente.
- c. Ser autónomo y capaz de producir soluciones a problemas.
- d. Desarrollar al máximo sus herramientas psicológicas.

#### **3. Para usted el currículo se define como:**

- a. El proceso que apoya el trabajo cognitivo del estudiante y su capacidad para comprender, explicar y predecir.
- b. Un proceso estructurado como malla curricular para el desarrollo de la dimensión de la comprensión.
- c. Un proceso basado en ocupaciones o actividades funcionales.
- d. Un proceso que desarrolle al máximo las posibilidades de aprendizaje dentro de un ambiente atractivo y motivador.

#### **4. Para usted el aprendizaje principalmente hace referencia a:**

- a. Aprendizaje basado en procesos internos.
- b. Aprendizaje representado en beneficios para el estudiante.
- c. Aprendizaje como proceso de adaptación de estructuras mentales.
- d. Aprendizaje que parte de la realidad del estudiante por medio de la observación y la asociación.

**5. El concepto de comprensión que principalmente usted maneja con sus estudiantes es:**

- a. La comprensión es la capacidad de hacer con un tema una variedad de cosas que estimulen el pensamiento, explicar, demostrar y dar ejemplos, entre otros.
- b. La comprensión se evidencia cuando los estudiantes de acuerdo a su proceso evolutivo conocen claramente las nociones de espacio y tiempo.
- c. La comprensión está dada cuando el estudiante entiende y se apropia de todos los temas propios a sus intereses particulares, única y exclusivamente.
- d. La comprensión se logra cuando los estudiantes entienden lo que se les está enseñando.

**6. La metodología que usted aplica en el aula de clase se basa en:**

- a. La utilización de diferentes estrategias didácticas, modelos de instrucción y estrategias de evaluación para trabajar proyectos educativos.
- b. El fortalecimiento de métodos que favorezcan la comprensión a partir de tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua.
- c. La programación escolar por centros de interés.
- d. La potenciación del crecimiento de cada uno de los estudiantes, sus diferencias individuales y favoreciendo la colaboración entre todos.

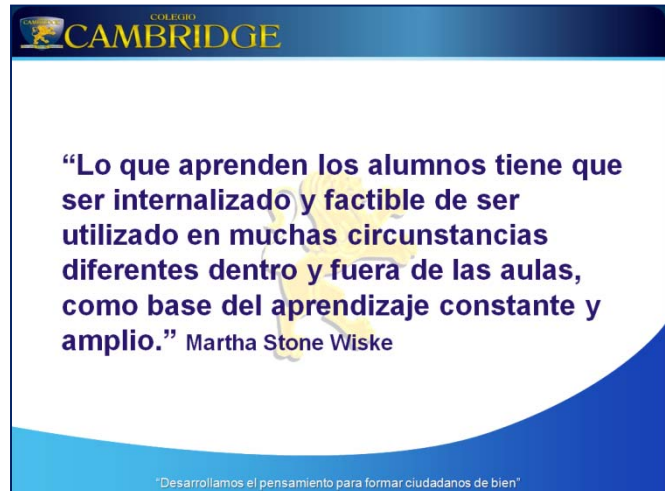
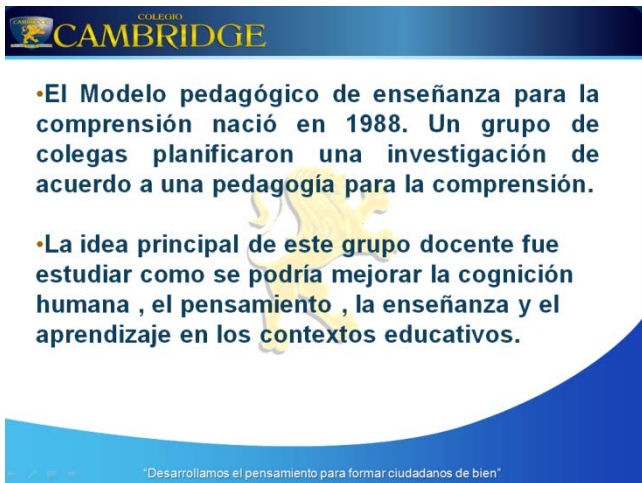
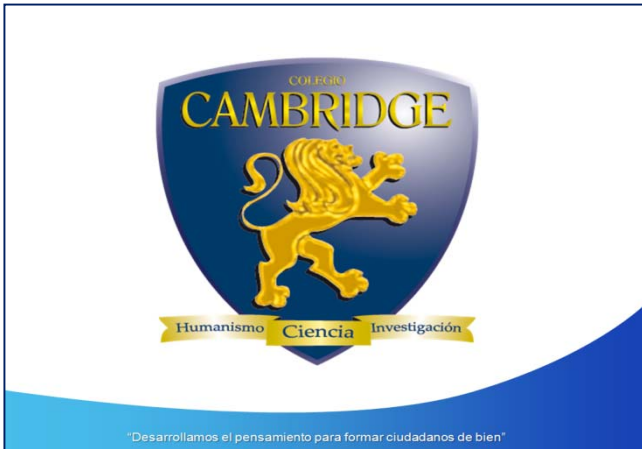
**7. Para usted, en la evaluación se debe tener en cuenta:**

- a. El proceso de pensamiento reflexivo del estudiante.
- b. Lo que el estudiante quiere y le interesa aprender
- c. El proceso cognitivo que el estudiante presente.
- d. La comprensión de las temáticas y la puesta del conocimiento en diferentes contextos.

| <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> | <i>6</i> | <i>7</i> |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
|          |          |          |          |          |          |          |

## ANEXO F

### PRESENTACIÓN DE CAPACITACIÓN A LOS DOCENTES.



COLEGIO CAMBRIDGE

## Cómo debe ser la pedagogía para la comprensión?

- Atractiva y motivante para los estudiantes.
- Se debe trabajar con los alumnos de todos los niveles.
- Debe comprender una gama de posibilidades intelectuales para que los estudiantes puedan aplicar sus habilidades y talentos en el trabajo escolar.

"Desarrollamos el pensamiento para formar ciudadanos de bien"

COLEGIO CAMBRIDGE

- Debe comprometer a los alumnos en un trabajo que genere un desafío intelectual.
- debe tener en cuenta las preocupaciones, intereses y experiencias de los alumnos.

"Desarrollamos el pensamiento para formar ciudadanos de bien"

COLEGIO CAMBRIDGE

## Qué es comprensión?

La capacidad del desempeño flexible.

↓

Así, el estudiante debe:

EXPLICAR      JUSTIFICAR

VINCULAR      EXTRAPOLAR

Aplicar el conocimiento

www.themegallery      Company Logo

COLEGIO CAMBRIDGE

## Bases Conceptuales de la EPC

"Desarrollamos el pensamiento para formar ciudadanos de bien"

COLEGIO CAMBRIDGE

## DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN

La comprensión necesita evolucionar a través de una serie de desempeños de comprensión que aumentan en complejidad y en variedad.

### QUÉ SON LOS DESEMPEÑOS?

SON ACTIVIDADES QUE EXIGEN DE LOS ESTUDIANTES USAR SUS CONOCIMIENTOS DE MANERAS NUEVAS O EN SITUACIONES DIFERENTES PARA CONSTRUIR LA COMPRENSIÓN DEL TÓPICO.

Company Logo

COLEGIO CAMBRIDGE

## METAS DE COMPRENSIÓN

SON ENUNCIADOS O PREGUNTAS DONDE SE EXPRESAN CUÁLES SON LAS COSAS MÁS IMPORTANTES QUE DEBEN COMPRENDER LOS ALUMNOS EN UNA UNIDAD TEMÁTICA O EN UN CURSO DETERMINADO.

Company Logo



COLEGIO CAMBRIDGE

## TÓPICOS GENERATIVOS




SON TEMAS QUE OFRECEN PROFUNDIDAD, SIGNIFICADO, CONEXIONES Y VARIEDAD DE PERSPECTIVA PARA APOYAR EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN POR PARTE DEL ESTUDIANTE.

Desarrollamos el pensamiento para formar ciudadanos de bien

COLEGIO CAMBRIDGE

## TÉCNICA PARA TRABAJAR TÓPICOS GENERATIVOS



```
graph LR; A[REDES DE IDEAS] --> B[IDENTIFICAR LAS CONEXIONES ENTRE LAS IDEAS]; B --> C[CREAR LOS TÓPICOS GENERATIVOS];
```

www.themegallery.com

COLEGIO CAMBRIDGE

## EVALUACIÓN CONTINUA

PROCESO POR EL CUAL LOS ESTUDIANTES OBTIENEN RETROALIMENTACIÓN CONTINUA PARA SUS DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN CON EL FIN DE MEJORAR

www.themegallery.com

## ANEXO G

### AFICHES INFORMATIVOS EPC

|   |   |
|---|---|
| <p><b>COLEGIO CAMBRIDGE</b></p> <h3>CONTENIDO</h3> <p>El maestro evalúa la coherencia y la riqueza de la red conceptual que tiene el estudiante.</p> <h3>PREGUNTA</h3> <p>¿Qué comprende el estudiante?</p> <p><small>"Desarrollamos el pensamiento para formar ciudadanos de bien"</small></p> | <p><b>COLEGIO CAMBRIDGE</b></p> <h3>MÉTODO</h3> <p>El maestro evalúa cómo los estudiantes construyen, validan y usan su conocimiento.<br/>(autoridad, argumentos, usos de métodos de verificación).</p> <h3>PREGUNTA</h3> <p>¿Cómo construyó el estudiante lo que comprendió?</p> <p><small>"Desarrollamos el pensamiento para formar ciudadanos de bien"</small></p> |
|---|---|

|   |   |
|---|---|
| <p><b>COLEGIO CAMBRIDGE</b></p> <h3>PRÁXIS</h3> <p>El maestro evalúa el nivel de reflexión del estudiante y las conexiones que establece entre el conocimiento y su vida.</p> <h3>PREGUNTA</h3> <p>¿Para qué le sirve al estudiante saber esto?</p> <p><small>"Desarrollamos el pensamiento para formar ciudadanos de bien"</small></p> | <p><b>COLEGIO CAMBRIDGE</b></p> <h3>COMUNICACIÓN</h3> <p>El maestro evalúa las diferentes formas que el estudiante usa para comunicar el conocimiento.</p> <h3>PREGUNTA</h3> <p>¿Cuál es la mejor forma para que el estudiante presente y comunique su comprensión?</p> <p><small>"Desarrollamos el pensamiento para formar ciudadanos de bien"</small></p> |
|---|---|

## DIMENSIONES DE LA COMPRENSIÓN

- ✓ Nos muestran la clase de comprensión que queremos desarrollar en nuestros estudiantes.
- ✓ Son útiles para planear las unidades y clases; y para construir las metas y los desempeños de comprensión.
- ✓ Ayudan a nuestros estudiantes a obtener una comprensión balanceada, no sólo centrada en la adquisición de conocimientos.

"Desarrollamos el pensamiento para formar ciudadanos de bien"

## TÓPICOS GENERATIVOS

Son temas que ofrecen profundidad, significado, conexiones y variedad de perspectiva para apoyar el desarrollo de la comprensión por parte del estudiante.

"Desarrollamos el pensamiento para formar ciudadanos de bien"

## METAS DE COMPRENSIÓN

Son los procesos y habilidades que deseamos que los estudiantes comprendan al final de una unidad, un semestre o un año.

"Desarrollamos el pensamiento para formar ciudadanos de bien"

## DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN

Son actividades que exigen de los estudiantes usar sus conocimientos de maneras nuevas o en situaciones diferentes para construir la comprensión del tópico.

"Desarrollamos el pensamiento para formar ciudadanos de bien"

# ANEXO H

## BOLETÍN INFORMATIVO EPC

**ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN**
Cu

**JUNIO 2011**
COLEGIO CAMBRIDGE

**HISTORIA DE LA EPC**







**Puntos de interés especial:**

- Historia de la EPC
- Concepto de pedagogía en el modelo EPC.
- Grupo de investigadores y docentes del modelo EPC.

**HISTORIA DE LA EPC**

El modelo de la EPC nació en el año de 1988 con un grupo de investigadores de la universidad de Harvard.

**LOS INVESTIGADORES**

|  |   |
|--|---|
| <p>Este grupo de investigadores docentes tenían como objetivo estudiar como mejorar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La cognición humana</li> <li>• El aprendizaje</li> <li>• La pedagogía</li> <li>• Mejoramiento de la escuela</li> </ul> | <p>La idea de lo que los alumnos aprenden debe ser interiorizada para ser utilizada en diferentes contextos dentro y fuera del aula.</p> <p>El modelo EPC debe ser atractivo y motivante tanto para el estudiante como para el docente.</p> |
|--|---|

**Contenido:**

|                        |   |
|------------------------|---|
| Historia de la EPC     | 1 |
| Pedagogía de la EPC    | 1 |
| Tópicos generativos    | 2 |
| Metas de comprensión   | 2 |
| Desempeños comprensión | 3 |
| Evaluación             | 3 |

**ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN**
Página 2


**DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN**

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nos muestran la clase de comprensión que queremos desarrollar en nuestros estudiantes.</li> <li>• Son útiles para planear las unidades y clases, y para construir las metas y los desempeños de comprensión.</li> </ul> | <p>Ayudan a nuestros estudiantes a obtener una comprensión balanceada, no sólo centrada en la adquisición de conocimientos.</p> |
|--|---|

**TOPICOS GENERATIVOS**

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>Son temas, cuestiones, ideas que ofrecen profundidad, significado, conexiones y variedad de perspectivas para apoyar el desarrollo de la comprensión por parte del estudiante.</p> | <p>Los tópicos generativos son centrales para una o más disciplinas o áreas del conocimiento.</p> <p>La técnica para trabajar los tópicos generativos son las redes de ideas.</p> | <p>El docente debe conocer a cada estudiante, lo que lo motiva y sus intereses.</p> |
|---|---|---|

**METAS DE COMPRENSIÓN**

|  |   |
|--|---|
| <p>Son los procesos y habilidades que dejamos que los estudiantes comprendan al final de una unidad, un semestre o un año.</p> |  |
|--|---|

**PAGINA 3**
COLEGIO CAMBRIDGE

**EL CURRÍCULO**

|   |  |
|---|--|
| <p>El currículo debe comprometer a los estudiantes en un trabajo que genere un desafío intelectual.</p> <p>El currículo debe tener en cuenta las preocupaciones, intereses y experiencias de cada uno de los alumnos.</p> | <p>La meta es comprender para esto los estudiantes deben comprometerse a convertir las ideas en propias.</p>  |
|---|--|

Los estudiantes deben identificar sus intereses y desarrollar argumentos validados.

Los estudiantes deben construir su propia comprensión, más que solo memorizar conocimientos.



**ASPECTOS CLAVES DE LA EPC:**

**TOPICOS GENERATIVOS**

**METAS DE COMPRENSIÓN**

**DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN**

**EVALUACIÓN**

**EVALUACIÓN DIAGNOSTICA CONTINUA**

La evaluación proporciona al estudiante información sobre el resultado de su desempeño y la manera como este puede mejorar.

En la evaluación diagnostica continua, tanto para el docente como para el estudiante debe realizar retroalimentación del proceso para una mejora permanente.

## ANEXO I

### FORMATO OBSERVACIÓN DE CLASE

| <b><u>TÓPICOS GENERATIVOS</u></b>   | <b><u>SI</u></b> | <b><u>NO</u></b> |
|---|------------------|------------------|
| El Docente comunica el trabajo que se va a desarrollar en clase.  |                  |                  |
| El docente promueve la participación y el trabajo en equipo en los estudiantes.   |                  |                  |
| <b><u>METAS DE COMPRENSIÓN</u></b>  | <b><u>SI</u></b> | <b><u>NO</u></b> |
| Las clases son dinámicas y les permite a los estudiantes aprender   |                  |                  |
| El docente establece normas claras de trabajo en clase.   |                  |                  |
| <b><u>HILOS CONDUCTORES</u></b>   | <b><u>SI</u></b> | <b><u>NO</u></b> |
| El docente evidencia la preparación previa de sus clases.   |                  |                  |
| <b><u>DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN</u></b>   | <b><u>SI</u></b> | <b><u>NO</u></b> |
| En los cuadernos de los estudiantes, se observa claramente los temas, metas y proyectos de síntesis propuestos por el docente para el bimestre. |                  |                  |
| El docente responde las dudas de los estudiantes en forma clara y oportuna.   |                  |                  |
| El docente, en el desarrollo de sus clases, incluye temas de información actual (temas nacionales e internacionales).                           |                  |                  |
| <b><u>EVALUACIÓN</u></b>  | <b><u>SI</u></b> | <b><u>NO</u></b> |
| El docente explica el proceso de evaluación.  |                  |                  |
| El docente hace uso de las matrices como un instrumento de valoración.  |                  |                  |
| El docente revisa continuamente el trabajo que desarrollan los estudiantes.   |                  |                  |
| El docente escucha los aportes de los estudiantes.  |                  |                  |

## ANEXO J

### TALLER EVALUATIVO FRENTE A LA IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE EPC



COLEGIO DE CAMBRIDGE  
www.colegiocambridge.edu.co

*“Desarrollamos el pensamiento para formar ciudadanos de bien”*

#### ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

Con el ánimo de fortalecer nuestros procesos, estamos enviando la siguiente encuesta relacionada con el enfoque pedagógico implementado en el colegio.

A continuación va encontrar unas preguntas, por favor, responda a partir de su experiencia y los resultados obtenidos desde su disciplina.

1. ¿Cómo define usted el término comprensión? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. ¿Cuál es el papel del docente dentro del enfoque EpC? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. ¿Qué elementos del enfoque le han permitido fortalecer su trabajo en el aula? ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. ¿Qué elementos nuevos aporta EpC frente al manejo de su disciplina? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. ¿Cuál ha sido la utilidad (los resultados obtenidos) al trabajar EpC?

5.1. Frente al proceso de aprendizaje \_\_\_\_\_

5.2. Frente al estudiante \_\_\_\_\_

5.3. Frente a su disciplina \_\_\_\_\_

6. ¿Qué dificultades ha encontrado en la implementación del enfoque EpC? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Sugerencias (que aspectos considera usted pertinentes abordar o mejorar dentro de la implementación del enfoque) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

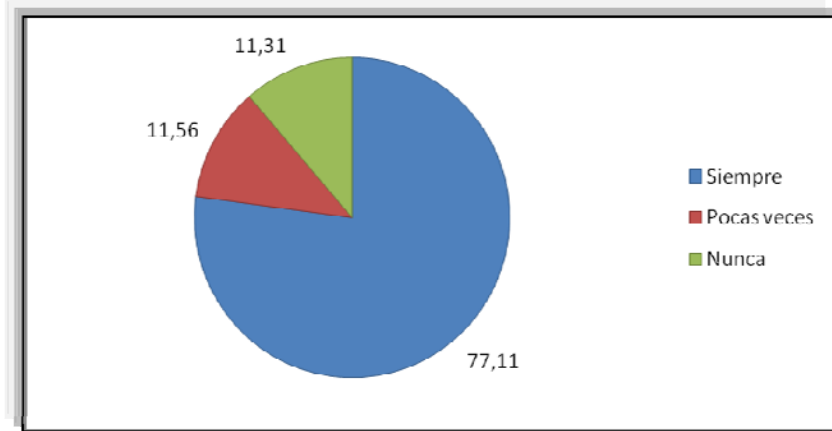
8. Evalúe de 1 a 10 (Teniendo en cuenta que 1 es el puntaje más bajo y 10 el más alto) la efectividad del enfoque implementado en la institución. (Efectividad: que tanto se puede llevar a la práctica y obtener un resultado).

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_ 6 \_\_\_\_\_ 7 \_\_\_\_\_ 8 \_\_\_\_\_ 9 \_\_\_\_\_ 10 \_\_\_\_\_

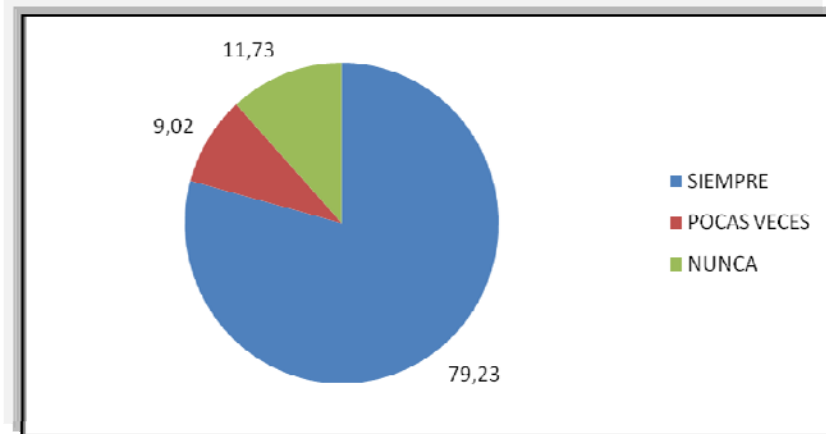
**ANEXO K**  
**RESULTADO ENTREVISTAS A DOCENTES, FASE DIAGNÓSTICA.**

| <b>ENFOQUE PEDAGÓGICO</b> | <b>EPC Enseñanza para la comprensión</b> |                            |                              |                                |                                |                                |                               | <b>TOTAL</b> |
|---------------------------|--|----------------------------|------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|--------------|
| <b>Pregunta</b>           | <i>1</i><br>Rol docente                  | <i>2</i><br>Rol estudiante | <i>3</i><br><i>Curriculo</i> | <i>4</i><br><i>Aprendizaje</i> | <i>5</i><br><i>Comprensión</i> | <i>6</i><br><i>Metodología</i> | <i>7</i><br><i>Evaluación</i> | <b>44%</b>   |
| <b>% de docentes</b>      | 14%                                      | 57%                        | 49%                          | 16%                            | 69%                            | 57%                            | 73%                           |              |
| <b>ENFOQUE PEDAGÓGICO</b> | <b>PIAGET</b>                            |                            |                              |                                |                                |                                |                               |              |
| <b>Pregunta</b>           | <i>1</i><br>Rol docente                  | <i>2</i><br>Rol estudiante | <i>3</i><br><i>Curriculo</i> | <i>4</i><br><i>Aprendizaje</i> | <i>5</i><br><i>Comprensión</i> | <i>6</i><br><i>Metodología</i> | <i>7</i><br><i>Evaluación</i> | <b>32%</b>   |
| <b>% de docentes</b>      | 84%                                      | 41%                        | 16%                          | 22%                            | 14%                            | 31%                            | 16%                           |              |
| <b>ENFOQUE PEDAGÓGICO</b> | <b>DECROLY</b>                           |                            |                              |                                |                                |                                |                               |              |
| <b>Pregunta</b>           | <i>1</i><br>Rol docente                  | <i>2</i><br>Rol estudiante | <i>3</i><br><i>Curriculo</i> | <i>4</i><br><i>Aprendizaje</i> | <i>5</i><br><i>Comprensión</i> | <i>6</i><br><i>Metodología</i> | <i>7</i><br><i>Evaluación</i> | <b>10%</b>   |
| <b>% de docentes</b>      | 0%                                       | 2%                         | 0%                           | 51%                            | 12%                            | 0%                             | 2%                            |              |
| <b>ENFOQUE PEDAGÓGICO</b> | <b>MONTESSORI</b>                        |                            |                              |                                |                                |                                |                               |              |
| <b>Pregunta</b>           | <i>1</i><br>Rol docente                  | <i>2</i><br>Rol estudiante | <i>3</i><br><i>Curriculo</i> | <i>4</i><br><i>Aprendizaje</i> | <i>5</i><br><i>Comprensión</i> | <i>6</i><br><i>Metodología</i> | <i>7</i><br><i>Evaluación</i> | <b>10%</b>   |
| <b>% de docentes</b>      | 2%                                       | 0%                         | 33%                          | 8,2%                           | 4,1%                           | 12%                            | 8,2%                          |              |

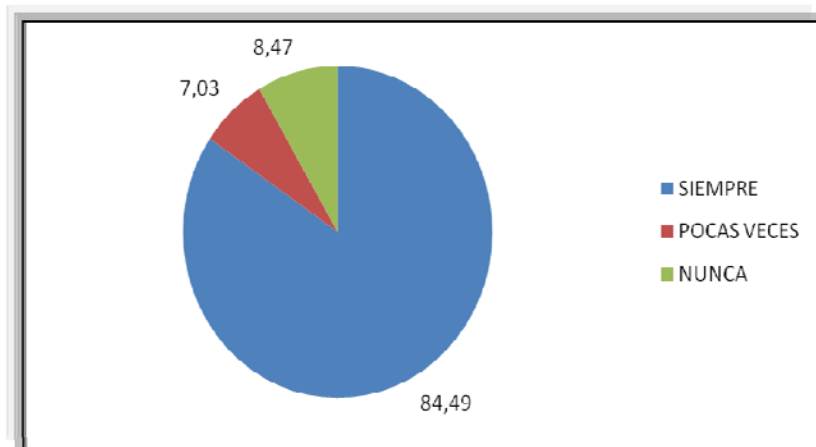
## ANEXO L



**Gráfico 14. Resultados evaluación institucional. Tópicos Generativos.**

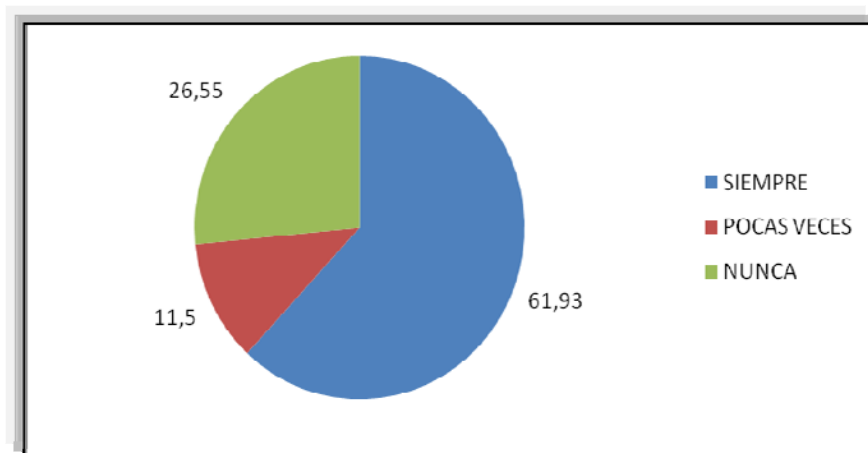


**Gráfico 15. Resultados evaluación institucional. Metas de comprensión.**

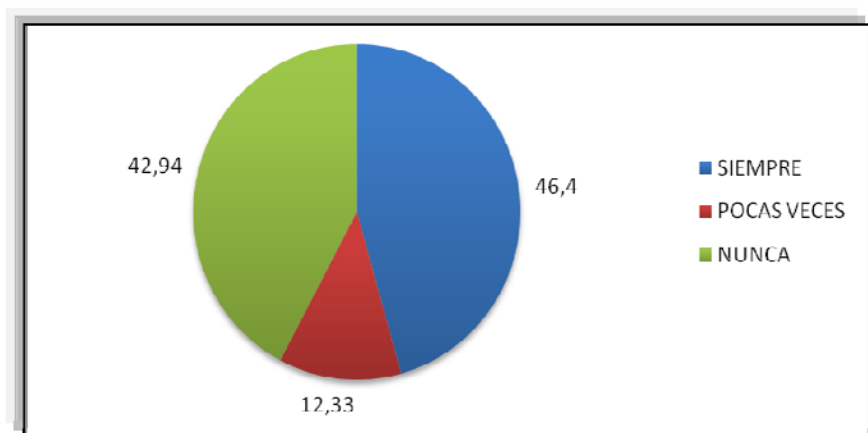




**Gráfico 16. Resultados evaluación institucional. Hilos conductores.**



**Gráfico 17. Resultados evaluación institucional. Desempeños de comprensión.**



**Gráfico 18. Resultados evaluación institucional. Evaluación Continua.**

## ANEXO M

## DOCUMENTO PEI COLEGIO CAMBRIDGE

Cuando se habla de la práctica específica dentro del aula de clases, inmediatamente se piensa en un Modelo Pedagógico pues es éste el eje fundamental del proceso educativo al interior de la escuela. Flórez Ochoa (1994) lo define como “(...) la representación de formas particulares de interrelación entre parámetros pedagógicos”. También afirma que es el modelo pedagógico el que fundamentada científica e ideológicamente la realidad pedagógica.

Por tanto, cuando en la institución educativa, se plantea la adopción de un modelo pedagógico, se está proyectando y delineando los rasgos más importantes del ser humano que la institución quiere lograr formar durante su paso por éste.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente y después de un proceso riguroso de conocimiento y toma de decisiones, el Colegio Cambridge decide incorporar en su currículo el Modelo Pedagógico Enseñanza para la Comprensión (EpC), modelo que nace del interés y estudio de un grupo de investigadores de la Universidad de Harvard, alrededor de los años 90, por mejorar las prácticas pedagógicas. El grupo propone en su modelo brindar las herramientas necesarias a los docentes con el fin de desarrollar en sus estudiantes las competencias de comprensión y aplicación de conocimientos en los diferentes contextos en los que se encuentra. Tal acción se encuentra mencionada en la Misión Institucional del

Colegio Cambridge. Así, dicho modelo es una herramienta que posibilita el direccionamiento de las prácticas del aula que promueven e impulsan la comprensión y reflexión en los estudiantes.

En el modelo EpC, se pretende dar protagonismo a la comprensión más que a cualquier otra actividad, lo cual no significa eliminar otras metas educativas, como las propuestas por el Ministerio de Educación (MEN), plasmadas en la Ley General de Educación; por el contrario, se considera que si el estudiante logra comprender los contenidos y los demuestra por medio de desempeños, ha logrado alcanzar otras habilidades que lo hacen competente en diferentes situaciones. Directivos del Colegio Cambridge, también consideran de suma importancia desarrollar en los estudiantes la comprensión, lejos esto de memorizar hechos, contenidos o cifras.

La adopción del Modelo, permite a los docentes de la Institución alejar, dentro de sus prácticas pedagógicas diarias, los materiales curriculares, modelos de actividades, estructuras de clases y exámenes estandarizados que marquen y fortalezcan la enseñanza tradicional, basada en la memorización y repetición de contenidos sin sentido o fin específico. El Colegio Cambridge, tiene como meta educativa lograr la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes. Esto es, en palabras de Perrone (1999) que cada contenido visto en clase debe ser “(...) internalizado y factible de ser utilizado en muchas circunstancias

diferentes dentro y fuera de las aulas, como base para un aprendizaje constante y amplio, siempre lleno de posibilidades”.

En este sentido, es de suma importancia el papel que la evaluación juega dentro del modelo: novedosas maneras de evaluar deben ser parte del proceso enseñanza- aprendizaje para la comprensión. En este sentido, La EpC busca mejoramientos de gran escala en el nivel escolar. Estas orientaciones con preferencia hacia los desempeños, refleja una total coherencia con la lo que el Colegio Cambridge presenta dentro de su propuesta educativa. Se muestra entonces, dentro del marco EpC, una refrescante forma de evaluar a los estudiantes, de manera continua y oportuna.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, y especialmente a la luz del “Horizonte Institucional” de la institución, es claro que el modelo EpC se acomoda perfectamente bien con la idea de estudiante que desea formar. Así, se plasman a continuación las bases teóricas que presenta el modelo y que guían la dimensión educativa del Colegio a la hora de elaborar mallas curriculares, planes de estudio, proyectos institucionales y procesos pedagógicos en general.

El núcleo central de Enseñanza para la comprensión se basa en la pregunta ¿Qué es la comprensión? De acuerdo con Tyna Blythe (1999), es: “(...)la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el

pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera.”

Para tal fin, se han plasmado cuatro interrogantes (Stone, 1999), que además responden a los componentes claves de la EpC, y que por supuesto, buscan desarrollar la comprensión en los estudiantes:

1. ¿Qué tópicos vale la pena comprender?
2. ¿Qué aspectos de estos tópicos deben ser comprendidos?
3. ¿Cómo podemos promover la comprensión?
4. ¿Cómo podemos averiguar lo que comprenden los estudiantes?

Para responder a estos interrogantes, se crea un marco de cuatro partes, que a su vez conforman los cuatro elementos básicos del modelo EpC.

- Tópicos Generativos.
- Metas de la comprensión.
- Desempeños de comprensión.
- Evaluación diagnóstica- continua.

### **Tópicos generativos:**

Pensar en los temas que se van a tratar con los estudiantes, enfocados en la comprensión, es pensar en un diseño nuevo en el currículo. Perrone (1999) lanza algunos puntos a tener en cuenta al momento de escoger los temas que se van a enseñar. Primero, resalta la importancia de la participación activa del docente en la elaboración de la malla curricular, pues nadie como él reconoce los intereses de sus estudiantes. En el Colegio Cambridge, desde el 2009, se hizo un esfuerzo muy considerable por parte del cuerpo docente, en la elaboración y aprobación de las mallas curriculares en cada una de las disciplinas del saber. Otro aspecto importante, es la necesidad de que el tópico elegido no solo ofrezca información, sino que genere conexiones entre lo que están tratando y otras ideas más generales y esenciales, esto es, un tópico generativo.

Así, los tópicos presentados en las mallas curriculares del Colegio Cambridge para cada periodo, se desprenden de un tópico generativo principal, que buscan fundamentalmente, el desarrollo de la comprensión en los estudiantes. De esta manera, los tópicos generativos en cada área cumplen con lo que Stone(1999) considera fundamental en éstos: (i)son centrales para el dominio de la disciplina.(ii)son accesibles e interesantes para los estudiantes, (iii)interesantes para el docente, y (iv)rico en conexiones.

Este eje es identificado por ideas, conceptos, hechos u objetos centrales que sirven para organizar las áreas, establecer conexiones y relaciones interdisciplinarias, ofrecer perspectivas del panorama y contexto, es decir, posibilitar la visión general que se espera logren los estudiantes al finalizar el proceso escolar.

### **Metas de comprensión:**

Las metas de comprensión, de manera muy explícita y concretan afirman qué se espera que el estudiante aprenda en un periodo, en un semestre o al finalizar el año escolar. Básicamente estas metas “clarifican y guían la práctica en el aula” (Íbid.)

La elaboración de las metas de comprensión en las mallas curriculares del Colegio Cambridge, son fundamentales para los docentes pues les permiten diseñar más fácilmente los desempeños en cada periodo, quedando claro qué se espera específicamente, en términos de comprensión, con las actividades que ellos planean. Precisamente, dentro de la malla curricular en cada área, están explícitas las metas de comprensión esperadas cuando se finaliza un año o grado escolar. Boix (2000) propone tres características que las metas de comprensión deben cumplir para considerarse como tales: (i) deben ser públicas y explícitas, (ii) deben estar dispuestas en una estructura compleja (iii) deben ser centrales para la disciplina o materia. La Institución tiene muy presente estas características y se

hacen evidentes, no solo en las mallas curriculares, sino también en la elaboración de las Unidades en cada periodo. Es decir, los docentes desde el inicio de sus actividades escolares tienen claros cuáles son los aspectos de los tópicos que deben ser comprendidos y, específicamente, cuáles son las metas en cada periodo.

### **Desempeños de comprensión:**

Los desempeños de comprensión son una herramienta de seguimiento que los docentes utilizan en el trabajo de los estudiantes y se deben relacionar directamente con las metas de comprensión, posibilitando un compromiso reflexivo con tareas asignadas en el proceso académico.

El objetivo de los desempeños de comprensión es que los estudiantes profundicen las diferentes temáticas expuestas en clase por el docente y las apliquen a los diversos contextos, con el fin de hacer nuevas creaciones, dar solución a problemas, rediseñen y extiendan el conocimiento.

De acuerdo con Blythe (1999) “Los desempeños de comprensión son actividades que exigen de los estudiantes usar lo que saben de una manera nueva y novedosa para construir su comprensión del tema. En un desempeño de comprensión el estudiante rediseña, expande, extrapola y aplica lo que sabe”.

Esta clase de desempeño reta las pre - concepciones, estereotipos y tendencias del pensamiento rígido del estudiante. Por tanto, los desempeños de



comprensión ayudan al estudiante a construir y demostrar su comprensión. A pesar de que la palabra desempeño puede llevar a inferir que se trata de un producto final, los desempeños de comprensión son principalmente actividades de aprendizaje. Es decir, brindan al docente y al estudiante la oportunidad de ver como el proceso de comprensión evoluciona y se desarrolla ante nuevas situaciones.

Un desempeño, además, requiere que el estudiante evidencie comprensión de tal manera que se pueda observar y demostrar. No es suficiente que rediseñe, expanda, extrapole y aplique sus conocimientos de manera privada como lo mencionaba Blythe. La comprensión de los temas, se debe verificar, probar y evaluar. El desempeño de comprensión obliga al estudiante a demostrar lo que ha entendido y comprendido.

Por último, con el fin de lograr un proceso de seguimiento adecuado y coherente por parte del docente en el trabajo de los estudiantes Stone señala las etapas propuestas en el modelo de la EpC, a saber:

- **Primera Etapa: Exploración**

Esta etapa consiste en realizar conexiones entre los intereses, el tópico generativo, conocimientos y experiencias previos de los estudiantes con el objetivo de entender el contexto y nivel de desarrollo de los mismos.

- **Segunda Etapa: Investigación guiada**

En la presente etapa se incluyen las habilidades tales como la observación, el registro de datos, la utilización del lenguaje con el propósito de guiar a los estudiantes en el logro de la comprensión de fenómenos y sucesos.

Estas dos etapas se encuentran plasmadas en cada una de las unidades realizadas por los docentes en cada periodo. Por cada tópico, se espera que los estudiantes exploren e investiguen en busca de la comprensión. Para cumplir con las metas de comprensión, es necesaria la rigurosidad y responsabilidad del docente frente a las unidades que prepara. Es por esto, que deben especificar las fechas exactas en las que se va a trabajar cada desempeño o actividad, junto con las metas de comprensión esperadas. Durante este proceso, la valoración es permanente y hace parte fundamental del proceso del estudiante. Cabe resaltar que las actividades propuestas por los docentes en estas etapas, son revisadas, corregidas y aprobadas para su aplicación en el aula de clases por las coordinaciones académicas, en toda su idoneidad.

- **Tercera Etapa: Proyecto final de síntesis**

En la tercera y última etapa cada estudiante debe trabajar de manera independiente, elaborar conceptos con base en los conocimientos que ha alcanzado. Las actividades realizadas en esta etapa, pueden ser comparables con muchos de los “trabajos finales” que los docentes planifican en sus planes

de trabajo. Sin embargo, dentro del marco EpC, estas actividades deben demostrar el manejo y apropiación de contenidos y conceptos de los tópicos trabajados en las clases. Este desempeño, por tanto, debe realizarse en clase de manera que el docente evidencie, durante la realización de éste, la comprensión. Por tanto, el proyecto de Síntesis, dentro del colegio Cambridge, cumple una función primordial, incluso para la valoración final del estudiante.

Como en las etapas anteriores, el proyecto de síntesis también se encuentra explícito en las metodologías usadas por los docentes del Colegio Cambridge, y debe estar plasmado en cada una de las unidades preparadas.

### **Evaluación continua:**

Gardner, uno de los mentores del modelo de la EpC, define la evaluación continua como el proceso por el cual los estudiantes obtienen retroalimentación constante acerca de sus desempeños de comprensión con el fin de mejorarlos e ir avanzando en su proceso de aprendizaje.

Según Blythe (1999), en la evaluación continua los estudiantes deben “integrar el desempeño y la retroalimentación cuando trabajan en el desarrollo de la comprensión de un tópico o concepto específico, a la vez que los docentes deben

brindar respuestas claras a los desempeños de comprensión de los estudiantes, de modo tal que les permita mejorar sus próximos desempeños”.

Para dar respuesta a este componente del modelo, el Colegio Cambridge ha creado una serie de matrices de evaluación, no solo para valorar el desempeño del estudiante desde el punto de vista del docente, sino también la valoración del estudiante es su propio proceso e incluso, en el desempeño docente.

Para la elaboración de las matrices, se tuvo en cuenta los tres criterios que orienten el proceso de evaluación de cada desempeño realizado por los estudiantes. Dichos criterios deben ser: (i) Claros, es decir que se explicitan los enunciados al comienzo de cada desempeño de comprensión a evaluar. (ii) pertinentes, porque están estrechamente relacionados con las metas de comprensión propuestas (iii) públicos, ya que todos los estudiantes los conocen y los comprenden.

Ahora bien, la retroalimentación realizada en el Colegio también cumple con unos lineamientos específicos, tales como:

- Frecuencia. Los docentes retroalimentan a los estudiantes a lo largo de todo el bimestre y/o periodo y en concordancia con los desempeños de comprensión. Los docentes pueden escoger la forma de retroalimentación, ya que puede ser formal y planeada, luego de cada

presentación o exposición hecha por los estudiantes, y otras veces, la retroalimentación puede ser más informal, respondiendo a las intervenciones o inquietudes de éstos últimos en las diferentes actividades de la clase.

- Información, en la cual, los docentes les informan a sus estudiantes sobre el resultado de los desempeños previos y también sobre la posibilidad de mejorar sus futuros desempeños. Además, les exponen todo sobre la planeación de las clases y las actividades correspondientes.
- Y finalmente, ser resultado de procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación. Autoevaluación de su propio trabajo, coevaluación a partir de las reflexiones de los compañeros sobre el trabajo de los otros y evaluación del trabajo por parte de los docentes.

## BIBLIOGRAFÍA

- APSIQUE, *Psicología del desarrollo*. Libro Virtual. Datos Incompletos.
- BAIN, Ken. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: PUV, 2007.
- BIERI, Peter *¿Qué tal sería ser educado?* 2005
- BLYTHE, Tyna. *La enseñanza para la comprensión*. Editorial Paidós. México, 1999
- CAJIAO Francisco “*La formación del maestro frente a las nuevas utopías de la educación*”. En: *La formación de los educadores en Colombia*. Bogotá: IDEP, 1997.
- CÁRDENAS, A. *Para leer mejor*. En: Ramírez Peña, L. A. & Acosta Valencia, G. L. *Estudios del discurso en Colombia*. Medellín: Sello editorial, 2005
- CASTRO, Heublyn. *Una propuesta de enseñanza para la reflexión y la significatividad*. AITablero. 2008.
- CAZDEN, H. En: UNAMUNO, V. Y TUSÓN, A. (1999) *¿De qué estamos hablando?* En: *Revista Latinoamericana de Discurso y Sociedad*, 1 (1), 1999
- FERNÁNDEZ, C. F. El cerebro, su función y cómo se forman los pensamientos. Entrevista a Rodolfo Llinás. En: *El Tiempo*, Bogotá, 31 de marzo de 2009
- FLÓREZ OCHOA, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw Hill, 1994, Santafé de Bogotá.
- FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*. Barcelona: Paidós, 1990

- MC LEILLAN, H. *Creating virtual communities via the web*. En Ban Khan (Edit.) *Web- based instruction*. New Jersey. Englewood Cliffs.
- MARTÍNEZ, Catalina. RIOPÉREZ Nuria. *El modelo de excelencia en la efqm y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. ISSN: 1139-613X.
- MARTÍNEZ, M y CARRASCO, S. (Coordinadores) *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro, 2006.
- MÁRQUES GRAELLS. *Calidad e Innovación educativa en los Centros*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de educación. UAB.
- MEN *Evaluación de los Modelos Educativos que Promueve el "Proyecto de Educación Rural"* Manizales, 2005.
- MEIRIEU, Phillipe. *En la escuela hoy*. Madrid: Altaya. 2008.
- ORDÓÑEZ, Zoraida. *La sistematización en el conocimiento y comprensión de las prácticas sociales* en Londoño Guillermo (Et. Al), *Enfoques dinámicas y retos en las prácticas sociales con y para jóvenes*. Bogotá: Unisalle, 2009.
- PEARCE, Barnett. *Nuevos modelos y metáforas comunicacionales*. En: Schnitman, D. F. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós. 2002
- PERAFÁN, Gerardo. *La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes. Orígenes y desarrollo*. En Perafán Gerardo y Adúriz- Bravo Agustín "Pensamiento y conocimiento de los profesores". Bogotá, UPN. 2002
- PRIETO, Daniel; VAN DE POL, Peter. *E-Learning, comunicación y educación*. Radio Nederland Training Centre. 2006
- ZABALZA, Miguel. *La enseñanza. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea: 2004.
- PLAN ESTRATÉGICO CAMBRIDGE 2009

### **Documentos consultados en línea**

- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN
- GUÍA 34., Guía para el mejoramiento Institucional. De la autoevaluación al Plan de Mejoramiento.
- DECRETO 1860
- ALTABLERO, El periódico de un país que educa y se educa. [\*Formación y atención integral\*](#) No. 41, junio-agosto 2007
- ALTABLERO, El periódico de un país que educa y se educa. [\*Alianzas que borran fronteras\*](#) No. 20, mayo- julio 2003
- [www.santillana.com.co](http://www.santillana.com.co)
- [www.efqm.org](http://www.efqm.org)



Bogotá, D.C., Junio 25 de 2011

Señores

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA**

Atn. Jurados de Trabajos de Grado  
Especialización en Gerencia Educativa  
La Ciudad.

Respetados Señores:

Me permito presentar para su evaluación el trabajo de grado “APROPIACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN (EPC) EN EL COLEGIO CAMBRIDGE”, presentado por las estudiantes Ximena del Pilar Bulla Ramírez, María Jimena Escobar Barrera, Diana Patricia Madero Salazar y dirigido por mí.

Considero que este trabajo cumple con los requisitos metodológicos, académicos y de calidad exigidos para otorgar el título de Especialista en Gerencia Educativa y es un aporte interesante a la gestión escolar que deben realizar los directivos de las instituciones educativas.

Quedo atenta a sus inquietudes en el correo [marguty@cablenet.co](mailto:marguty@cablenet.co) o al teléfono 3153922446.

Un cordial saludo.

Marybell Gutiérrez Duque  
Asesora del trabajo de grado  
C.C. 51660370 de Bogotá.

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
INSTITUTO DE POSTGRADOS- FORUM  
RESUMEN ANALÍTICO DE INVESTIGACIÓN (R.A.I)**

**ORIENTACIONES PARA SU ELABORACIÓN:**

El Resumen Analítico de Investigación (RAI) debe ser elaborado en Excel según el siguiente formato registrando la información exigida de acuerdo la descripción de cada variable. Debe ser revisado por el asesor(a) del proyecto. EL RAI se presenta (quema) en el mismo CD-Room del proyecto.

| No. | VARIABLES  | DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE  |
|-----|--|---|
| 1   | <b>NOMBRE DEL POSTGRADO</b>                          | Especialización en Gerencia Educativa.  |
| 2   | <b>TÍTULO DEL PROYECTO</b>                           | Apropiación del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión (EpC) en el colegio Cambridge.  |
| 3   | <b>AUTOR(es)</b>                                     | Bulla Ramírez Ximena del Pilar - Escobar Barrera María Jimena - Madero Salazar Diana.   |
| 4   | <b>AÑO Y MES</b>                                     | 2011 Julio.   |
| 5   | <b>NOMBRE DEL ASESOR(a)</b>                          | Gutierrez Marybell.   |
| 6   | <b>DESCRIPCIÓN O ABSTRACT</b>                        | El presente reporte de trabajo tuvo como objetivo lograr la apropiación del modelo pedagógico <i>Enseñanza para la Comprensión</i> (EpC) por parte del equipo docente del Colegio Cambridge. Esto básicamente por tres razones: primer, el desconocimiento, en el cuerpo docente, del modelo adoptado por la institución para la praxis educativa; segundo, la posibilidad de complementar el documento institucional (PEI) en la parte referente al modelo pedagógico; y tercero, en un interés por abordar actividades que den cuenta del saber pedagógico (profesional de la enseñanza - aprendizaje) como premisa para el actuar docente, generando, de esta manera, una reflexión sobre la propia práctica del docente como uno de los centros y desafíos más importantes dentro de las problemáticas de la educación. |
| 7   | <b>PALABRAS CLAVES</b>                               | Modelo Pedagógico – PEI - Enseñanza para la comprensión EpC.  |
| 8   | <b>SECTOR ECONÓMICO AL QUE PERTENECE EL PROYECTO</b> | Sector Educativo.   |
| 9   | <b>TIPO DE ESTUDIO</b>                               | Proyecto Plan de Mejoramiento   |
| 10  | <b>OBJETIVO GENERAL</b>                              | Lograr la apropiación del modelo pedagógico Enseñanza para la comprensión EpC por parte del equipo docente del Colegio Cambridge.   |
| 11  | <b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>                         |   |
| 12  | <b>RESUMEN GENERAL</b>                               | La redacción del resumen no debe superar una hoja de tamaño carta. En lo posible se elabora retomando la introducción o describiendo el orden cronológico desarrollado en el proyecto. (objetivos, marco teórico, metodología, etc.)  |
| 13  | <b>CONCLUSIONES.</b>                                 | Se copian exactamente como aparecen en el documento general.  |
| 14  | <b>FUENTES BIBLIOGRÁFICAS</b>                        | Se copian todas las referencias bibliográficas utilizadas en el proyecto.   |

**Vo Bo Asesor y Coordinador de Investigación:**

**CRISANTO QUIROGA OTÁLORA**

|    |                              |   |
|----|------------------------------|---|
| 11 | <b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar algunos de los aspectos constitutivos del modelo EpC que no son aplicados por los docentes en sus prácticas pedagógicas.</li> <li>- Divulgar el modelo EpC al grupo de docentes.</li> <li>- Estimar el grado de comprensión y aplicación del modelo en las prácticas docentes.</li> <li>- Actualizar la información del PEI en relación con el Modelo Pedagógico.</li> </ul> |
|----|------------------------------|---|

|    |                        |  |
|----|------------------------|--|
| 12 | <b>RESUMEN GENERAL</b> | <p>El presente reporte de trabajo tuvo como objetivo lograr la apropiación del modelo pedagógico <i>Enseñanza para la Comprensión</i> (EpC) por parte del equipo docente del Colegio Cambridge. Esto básicamente por tres razones: primero, el desconocimiento, en el cuerpo docente, del modelo adoptado por la institución para la praxis educativa; segundo, la posibilidad de complementar el documento institucional (PEI) en la parte referente al modelo pedagógico; y tercero, en un interés por abordar actividades que den cuenta del saber pedagógico (profesional de la enseñanza - aprendizaje) como premisa para el actuar docente, generando, de esta manera, una reflexión sobre la propia práctica del docente como uno de los centros y desafíos más importantes dentro de las problemáticas de la educación.</p> <p>Para cumplir con los objetivos planteados, se realizan una serie de actividades enmarcadas en un plan de mejoramiento que consta de cuatro fases: diagnóstico, socialización, valoración y perfeccionamiento del PEI.</p> <p>Y finalmente, las autoras se permiten dar una recomendación general a la institución en la que se realizó la aplicación del presente trabajo de grado:</p> |
|----|------------------------|--|

|           |                             |   |
|-----------|-----------------------------|---|
|           |                             | <p>Favorecer el conocimiento, práctica y la socialización de diferentes estrategias y prácticas pedagógicas propias del modelo EpC por parte de los docentes en jornadas pedagógicas, de capacitación y/o actualización, lo cual fortalecerá aún más el proceso de apropiación del mismo y contribuirá a la gestión directiva en el acompañamiento y orientación académica de la institución.</p>   |
| <p>13</p> | <p><b>CONCLUSIONES.</b></p> | <p>Como se sabe, el propósito fundamental estuvo centrado en apropiación de los componentes esenciales del modelo EpC en el cuerpo docente del Colegio Cambridge. A partir de los resultados obtenidos con las diferentes intervenciones, es posible constatar de forma tendencial que tras las propuestas de socialización llevadas a cabo en el colectivo de docentes, el concepto de <i>comprensión</i>, en un porcentaje significativo (68% de los docentes encuestados), apunta a su entendimiento concreto y acertado. Se trata así, que el responsable de la praxis escolar incentive procesos educativos por medio de los cuales los saberes no sólo se asimilen, sino que tengan una utilidad en contextos reales de interacción social.</p> <p>En otros términos, que se proceda en el desarrollo del currículo desde un objetivo: la habilidad de transformar la realidad a través de actos que auxilien la formación de estudiantes hábiles en la solución de problemas que se presentan en la cotidianidad. Dicho de otra forma, una escuela que sirva a la sociedad, y no al contrario. Esto, está resumido en una respuesta del neurólogo colombiano Rodolfo Llinás, cuando afirma que “Los procesos educativos están estructurados sobre el saber, que es conocer muchas cosas. Debería ser sobre el entender, es decir, poner todo en contexto. Los datos sueltos no sirven para nada” (En Fernández, 31, 03, 2009).</p> <p>Efectivamente, si algo resalta el modelo EpC es la comprensión como un saber-hacer en contextos determinados y ejecutados por sujetos racionales y afectivos (recuérdese la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner), por lo que una comprensión de la realidad, sin importar el tema concreto de un área del saber, implica el diálogo abierto, esto es, verdaderos espacios de comunicación como la vía precisa para la activación y enriquecimiento de conocimiento y saberes. Cuestión que resaltan los docentes encuestados desde sus áreas disciplinares y destacado en las encuestas y en las observaciones de clase Así las cosas, “(...) Inferir será, entonces, una práctica comprensiva que, al explicar o interpretar el conocimiento o la acción, produce interactivamente nuevos contenidos al amparo de la relación compleja Yo-Otro/mundo” (Cárdenas, 2005: 302).</p> <p>Es por eso que, cuando se analiza el ítem tres del cuestionario que resolvieron los profesores encuestados, se nota que el 63% responde que los elementos del enfoque que fortalecen el trabajo, son las actividades planeadas (desempeños de comprensión), sumado a una evaluación continua del proceso mismo en la doble dirección del estudiante y del docente.</p> <p>Esto está en armonía con el compromiso de acción que debe apropiarse el docente en su rol. Más que ser animador/motivador o un facilitador, es un guía u orientador (73% de las respuestas en el punto dos del test final), pregunta que sin duda suscita un cambio en esa idea tradicional del rol docente, giro que supera la noción del artesano del saber, dictador de clase, donador de premios; para imponer una nueva y refrescante imagen, la del acompañante que aporta herramientas para la resolución de problemas y la convivencia razonada en corporación, rescatando de paso una acción social en el docente, pues pasa a ser trabajador de la cultura, como agente de cambio social, como constructor de ciudadanía, etc.</p> <p>Se ve así cómo la responsabilidad por los saberes que imparte el docente ya no se limita a la ejecución de contenidos “(...) mediante mecanismos disciplinarios de control social (concepción autoritaria) y de homogenización del saber (didácticas estandarizadas y sistemas de examen)” (Cajiao 1997: 73); muy por el contrario, supone el trabajo reflexivo y crítico de docentes, administrativos y estudiantes desde el cual se logren las <i>competencias</i> de lectura y escritura en lengua materna y extranjeras, además del cálculo matemático, el análisis de diferentes sistemas y también una crítica del entorno social; para el trabajo en grupo, el autoaprendizaje y el auto acceso a la información, que conllevan una visión distinta del docente como intelectual capaz de formar personas transformadores que responden con creatividad y asertividad a los desafíos del mundo actual. También docentes que no se preocupan tanto por conocer una materia, sino que propende por un aprendizaje real que incide cognitiva, emocional, pers</p> <p>“(...) debemos exprimarnos los sesos para descubrir qué significa aprendizaje, cómo cultivarlo y reconocerlo de la mejor manera. Para esa tarea no necesitamos expertos de la rutina que conocen todos los procedimientos correctos, sino expertos de la adaptación que pueden aplicar principios fundamentales a cualquier contexto real y clase de estudiantes que es probable que podamos encontrar” (2007: 195).</p> <p>A partir de la elaboración y seguimiento del presente trabajo de grado, las autoras se permiten realizar algunas recomendaciones importantes para continuar con un proceso académico y formativo que se ha iniciado con grandes y positivos resultados en el Colegio Cambridge a propósito de la escogencia y aplicación pedagógica del modelo EpC:</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Favorecer el conocimiento, práctica y la socialización de diferentes estrategias y prácticas pedagógicas propias del modelo EpC por parte de los docentes en jornadas pedagógicas, de capacitación y/o actualización, lo cual fortalecerá aún más el proceso de apropiación del mismo y contribuirá a la gestión directiva en el acompañamiento y orientación académica de la institución.</li> <li>□ Continuar con la planeación y evaluación en el quehacer pedagógico cotidiano con el fin de que los docentes sigan creyendo en la efectividad y eficacia del modelo implementado, alcanzando de esta manera la totalidad del cuerpo docente en la apropiación del modelo.</li> </ul> |
|--|--|

|           |   |
|-----------|---|
| <b>14</b> | <p><b>FUENTES BIBLIOGRÁFICAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- APSIQUE, <i>Psicología del desarrollo</i>. Libro Virtual. Datos Incompletos.</li> <li>- BAIN, Ken. <i>Lo que hacen los mejores profesores universitarios</i>. Barcelona: PUV, 2007.</li> <li>- BIERI, Peter <i>¿Qué tal sería ser educado?</i> 2005</li> <li>- BLYTHE, Tyna. <i>La enseñanza para la comprensión</i>. Editorial Paidós. México, 1999</li> <li>- CAJIAO Francisco “<i>La formación del maestro frente a las nuevas utopías de la educación</i>”. En: <i>La formación de los educadores en Colombia</i>. Bogotá: IDEP, 1997.</li> <li>- CÁRDENAS, A. <i>Para leer mejor</i>. En: Ramírez Peña, L. A. &amp; Acosta Valencia, G. L. <i>Estudios del discurso en Colombia</i>. Medellín: Sello editorial, 2005</li> <li>- CASTRO, Heublyn. <i>Una propuesta de enseñanza para la reflexión y la significatividad</i>. AITablero. 2008.</li> <li>- CAZDEN, H. En: UNAMUNO, V. Y TUSÓN, A. (1999) <i>¿De qué estamos hablando?</i> En: <i>Revista Latinoamericana de Discurso y Sociedad</i>, 1 (1), 1999</li> <li>- FERNÁNDEZ, C. F. El cerebro, su función y cómo se forman los pensamientos. Entrevista a Rodolfo Llinás. En: <i>El Tiempo</i>, Bogotá, 31 de marzo de 2009</li> <li>- FLÓREZ OCHOA, Rafael. <i>Hacia una pedagogía del conocimiento</i>. McGraw Hill, 1994, Santafé de Bogotá.</li> <li>- FREIRE, Paulo. <i>La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación</i>. Barcelona: Paidós, 1990</li> <li>- MC LEILLAN, H. <i>Creating virtual communities via the web</i>. En Ban Khan (Edit.) <i>Web-based instruction</i>. New Jersey. Englewood Cliffs.</li> <li>- MARTÍNEZ, Catalina. RIOPÉREZ Nuria. <i>El modelo de excelencia en la efqm y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos</i>. Universidad Nacional de Educación a Distancia. ISSN: 1139-613X.</li> <li>- MARTÍNEZ, M y CARRASCO, S. (Coordinadores) <i>Propuestas para el cambio docente en la universidad</i>. Barcelona: Octaedro, 2006.</li> <li>- MÁRQUES GRAELLS. <i>Calidad e Innovación educativa en los Centros</i>. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de educación. UAB.</li> <li>- MEN <i>Evaluación de los Modelos Educativos que Promueve el “Proyecto de Educación Rural”</i> Manizales, 2005.</li> <li>- MEIRIEU, Phillipe. <i>En la escuela hoy</i>. Madrid: Altaya. 2008.</li> <li>- ORDOÑEZ, Zoraida. <i>La sistematización en el conocimiento y comprensión de las orácticas sociales</i> en Londoño Guillermo (Et. Al), <i>Enfoques dinámicas y retos en las prácticas sociales con y para jóvenes</i>. Bogotá: Unisalle, 2009.</li> <li>- Pearce, Barnett. <i>Nuevos modelos y metáforas comunicacionales</i>. En: Schnitman, D. F. <i>Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad</i>. Buenos Aires: Paidós. 2002</li> <li>- PERAFÁN, Gerardo. <i>La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes. Orígenes y desarrollo</i>. En Perafán Gerardo y Adúriz- Bravo Agustín “<i>Pensamiento y conocimiento de los profesores</i>”. Bogotá, UPN. 2002</li> <li>- PRIETO, Daniel; VAN DE POL, Peter. <i>E-Learning, comunicación y educación</i>. Radio Nederland Training Centre. 2006</li> <li>- ZABALZA, Miguel. <i>La enseñanza. El escenario y sus protagonistas</i>. Madrid: Narcea: 2004.</li> <li>- PLAN ESTRATÉGICO CAMBRIDGE 2009</li> <li>Documentos consultados en línea</li> <li>- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN</li> <li>- GUÍA 34., Guía para el mejoramiento Institucional. De la autoevaluación al Plan de Mejoramiento.</li> <li>- DECRETO 1860</li> <li>- <a href="#">ALTABLERO, El periódico de un país que educa y se educa. Formación y atención integral No. 41, junio-agosto 2007</a></li> <li>- <a href="#">ALTABLERO, El periódico de un país que educa y se educa. Alianzas que borran fronteras No. 20, mayo- julio 2003</a></li> <li>- <a href="http://www.santillana.com.co">www.santillana.com.co</a></li> <li>- <a href="http://www.efqm.org">www.efqm.org</a></li> </ul> |
|-----------|---|