

**Plan de Mejoramiento en la Implementación del Marco de la Enseñanza para la
Comprensión en la Educación de Adultos y Jóvenes en Extra-edad de la Jornada Nocturna del
Colegio Magdalena Ortega de Nariño IED**

Estudiante

Javier Humberto Cerón Aragón

Proyecto de grado para optar el título de Especialista de Gerencia Educativa

Docente

Tyrone Vargas Moreno

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Especialización en Gerencia Educativa

Chía, Cundinamarca

2023

Contenido

Resumen	6
Abstract.....	6
Introducción	7
1. Planteamiento del Problema.....	9
1.1. Contexto.....	9
Identificación de la institución	9
1.2. Descripción	9
Misión.	10
Visión.	10
Principios Orientadores.....	10
Modelo pedagógico.....	10
1.3. Antecedentes	11
1.4. Justificación	13
1.5. Formulación del Problema	15
1.6. Objetivo General.....	15
1.7. Objetivos Específicos.....	15
2. Marco Teórico.....	16
2.1. Plan de Mejoramiento Institucional	16
Autoevaluación Institucional.....	16
Elaboración del plan.....	17
Seguimiento y evaluación.	18
2.2. Modelo Pedagógico.....	19
Consideraciones Iniciales.	19
Concepciones de Modelo Pedagógico.....	19
Caracterización de algunos Modelos Pedagógicos	21
2.3. El Marco de la Enseñanza para la Comprensión.....	23
Tópicos Generativos.....	24
Metas de Comprensión.....	25
Desempeños de Comprensión	25
La Evaluación Continua.	26
La dimensión de la praxis/propósito.	27
Dimensión de la comunicación.	27
2.4. Educación de Adultos y Jóvenes en Extra-edad	28
Desarrollo Humano Integral.....	30

Pertinencia.....	31
Flexibilidad.....	31
Participación.....	31
3. Estado del Arte.....	35
4. Metodología.....	38
4.1. Tipo de Investigación.....	38
4.2. Población y Muestra.....	39
4.3. Instrumentos.....	39
5. Análisis y Discusión de Resultados.....	42
5.1. Categoría: Implementación actual del marco de la EpC.....	42
.....	49
5.2. Categoría: Necesidades de estudiantes adultos y jóvenes en extra-edad.....	49
5.3. Consideraciones a tener en cuenta para la propuesta del plan de mejoramiento.....	52
6. Plan de Mejoramiento.....	54
7. Conclusiones y Recomendaciones.....	59
8. Referencias.....	60
9. Anexos.....	64

Lista de Figuras

Figura 1 Modelo Andragógico de Malcom Knowles.....	33
Figura 2 Percepción de docentes acerca del Nivel Académico.	42
Figura 3 Percepción de estudiantes acerca del Nivel Académico	42
Figura 4 Percepción de los docentes acerca de la importancia de la implementación del Marco de la EpC	42
Figura 5 Comprensión del Marco de la EpC por parte de los docentes.....	43
Figura 6 Percepción de los docentes acerca de capacidad de los estudiantes de relacionar los conceptos nuevos con conocimientos previos	43
Figura 7 Percepción de los estudiantes acerca de su capacidad para relacionar los conceptos nuevos con conocimientos previos	43
Figura 8 Percepción de los docentes acerca de la comprensión del conocimiento	44
Figura 9 Percepción de los estudiantes acerca de la comprensión del conocimiento	44
Figura 10 Percepción de los docentes acerca del planteamiento de tópicos generativos.....	45
Figura 11 Percepción de los estudiantes acerca del planteamiento de tópicos generativos.....	45
Figura 12 Percepción de los Docentes Respecto al Planteamiento de Metas de Comprensión	46
Figura 13 Percepción de los Estudiantes Respecto al Planteamiento de Metas de Comprensión	46
Figura 14 Percepción de los Docentes Respecto a la Puesta en Marcha de Desempeños de Comprensión	46
Figura 15 Percepción de los Estudiantes Respecto a la Puesta en Marcha de Desempeños de Comprensión.....	46
Figura 16 Percepción de Docentes Respecto al Uso de Rubricas de Evaluación	47
Figura 17 Percepción de Estudiantes Respecto a la Información Previa de Criterios de Evaluación.....	47
Figura 18 Percepción de los Docentes Respecto a la Realización de Reuniones Integradas de Áreas.....	48
Figura 19 Percepción de los Docentes Respecto a Uso de un Formato de Planeación de Acuerdo con los Principios de la EpC.....	48
Figura 20 Percepción de los Docentes Respecto al Seguimiento y Retroalimentación de la Planeación..	48
Figura 21 Percepción de los Docentes Respecto a la Disponibilidad de Momentos para La Adecuada Implementación del Marco de la EpC.....	49
Figura 22 Percepción de los Docentes Respecto a la Disponibilidad de Momentos para Compartir Experiencias en el Marco de la EpC	49
Figura 23 Percepción de los Docentes Respecto a la Inclusión del Principio de Pertinencia.....	49
Figura 24 Percepción de los Estudiantes Respecto a la Inclusión del principio de Pertinencia	49
Figura 25 Percepción de los Docentes Respecto a la Inclusión del principio de Flexibilidad.....	50

Figura 26 Percepción de los Estudiantes Respecto a la Inclusión del Principio de Flexibilidad	50
Figura 27 Percepción de los Docentes Respecto a la Inclusión del principio de Participación	51
Figura 28 Percepción de los Estudiantes Respecto a la Inclusión del Principio de Participación	51
Figura 29 Percepción de los Docentes Respecto a la Formación para el Mundo Laboral	52
Figura 30 Percepción de los Estudiantes Respecto a la Formación para el Mundo Laboral	52

Lista de Tablas

Tabla 1 Matriz para diseño de instrumentos	40
Tabla 2 Plan de Mejoramiento	54
Tabla 3 Cronograma del Plan de Mejoramiento	57

Lista de Anexos

Anexo A Encuesta a Docentes.....	64
Anexo B Encuesta a Estudiantes	69
Anexo C Entrevista a Coordinadora.....	73

Resumen

El trabajo de grado realizado da cuenta de una propuesta de plan que tiene como propósito central mejorar el rendimiento académico de los estudiantes que se encuentran vinculados a la jornada nocturna del colegio Magdalena Ortega de Nariño IED. En este sentido, desde un diseño de investigación-acción con enfoque cualitativo y un alcance descriptivo, se plantea la necesidad de fortalecer la actual implementación del marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) llevado a cabo en la institución educativa y su articulación con las necesidades particulares de adultos y jóvenes en extra-edad a la luz de los principios consagrados en el decreto 1075 de 2015. Se propone entonces, trabajar fundamentalmente en aspectos relacionados con el fortalecimiento de la capacitación docente, el diseño de una propuesta curricular coherente con el tipo de población con la que se trabaja, la incorporación efectiva en el aula de clases del diseño metodológico del marco de la EpC, y la optimización de los tiempos y espacios que propicien ambientes adecuados para los procesos de planeación, ejecución, seguimiento y reflexión pedagógica.

Palabras clave: Plan de mejoramiento institucional, Enseñanza para la Comprensión, Educación de adultos.

Abstract

The degree work carried out accounts for a plan proposal whose main purpose is to improve the academic performance of students who are linked to the night shift of the Magdalena Ortega de Nariño IED school. In this sense, from an action-research design with a qualitative approach and a descriptive scope, the need to strengthen the current implementation of the Teaching for Understanding (EpC) framework carried out in the educational institution and its articulation with the particular needs of older adults and youth in light of the principles enshrined in Decree 1075 of 2015. It is then proposed to work mainly on aspects related to the strengthening of teacher training, the design of a curricular proposal consistent with the type of population with which one works, the effective incorporation in the classroom of the methodological design of the EpC framework, and the optimization of times and spaces that promote adequate environments for the processes of planning, execution, monitoring and pedagogical reflection.

Keywords: Institutional improvement plan, Teaching for Understanding, Adult Education.

Introducción

Si bien es cierto en Colombia se han hecho avances importantes en educación, especialmente en lo relacionado con garantizar el acceso y permanencia de las personas al sistema educativo, aún persisten dificultades para que estos derechos fundamentales cobijen a toda la población. Según la Universidad Javeriana (2022), en el año 2021 el 30,5% de personas en edad escolar (entre los 5 y 24 años) no estaban asistiendo a ninguna institución educativa. La persistencia de esta situación incide significativamente en el número de jóvenes en extra-edad y los adultos que no han cumplido sus ciclos escolares y por ende, la posibilidad de que ingresen a ciclos regulares de educación es limitada. Muchos de ellos buscan en la educación nocturna una oportunidad para continuar sus estudios y en ella que se les cumpla con otros dos derechos básicos: pertinencia y calidad. Y son precisamente estos los principios en los que se fundamenta el presente trabajo al plantear una propuesta cuyo objetivo es mejorar la calidad de los aprendizajes de la población de estudiantes que ha tomado la decisión de vincularse a la jornada nocturna del colegio Magdalena Ortega de Nariño IED.

El interés que motiva presentar un plan de mejoramiento nace de los bajos resultados académicos obtenidos en los últimos años, tanto a nivel interno como en pruebas estandarizadas. Para ello se ha venido trabajando en la implementación del marco de la EpC dentro de los procesos pedagógicos institucionales. En la jornada nocturna su puesta en marcha se ha venido dando, especialmente a través de la estrategia de proyectos de aula. Sin embargo, los resultados de los instrumentos de recolección de datos evidencian que los elementos del marco de la EpC necesitan ser fortalecidos y más aún cuando ha de tener en cuenta las necesidades particulares de los adultos y jóvenes en extra-edad.

Teniendo en cuenta lo anterior se requiere, por parte de los responsables de guiar proceso educativo en la institución, de un conocimiento y comprensión claros de los referentes teóricos y conceptos que subyacen al marco de la EpC y a la educación de adultos, y que son tenidos en cuenta en el presente trabajo.

Es así como desde un diseño de investigación-acción educativa y enfoque cualitativo se reconocen los elementos sustanciales de la realidad académica de la institución en torno a la comprensión, apropiación y ejecución de los fundamentos del marco de la EpC por parte de los docentes y directivos docentes, y por otro lado, se identifica en qué medida los principios de pertinencia, flexibilización y participación son tenidos en cuenta en las prácticas pedagógicas.

Los instrumentos aplicados dan fe de unas áreas con elementos que han sido percibidos como positivos y que necesitan seguir fortaleciéndose, y otras con desafíos importantes que ameritan ser revisados, ajustados o modificados. Ambos elementos constituyen la base sobre la cual se soporta el plan de mejoramiento propuesto y de los cuales vale la pena destacar los siguientes: optimización de los procesos de capacitación docente, diseño de una propuesta curricular que tenga en cuenta las necesidades de la población de estudiantes adultos, afianzamiento de la puesta en marcha de la estrategia metodológica del

marco de la EpC y adecuación de los tiempos que viabilicen de manera clara los procesos de planeación, ejecución, reflexión y seguimiento del que hacer pedagógico en la institución.

1. Planteamiento del Problema

1.1. Contexto

Identificación de la institución

Nombre de la Institución:	Colegio Magdalena Ortega De Nariño I.E.D.
País/Distrito Capital:	Colombia/Bogotá
Propietarios:	Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Educación Distrital
Localidad:	Engativá. L 10/UPZ: Ferias/Barrio Las Ferias
Dirección:	Cra 69B N° 78A-36
Sede:	Única
Jornadas:	Mañana, Tarde y Noche.
Carácter:	Oficial Académico
Tipo de Educación:	Formal
Niveles de Educación:	Preescolar, Básica y Media.
Género:	Femenino (Diurno) Mixto (Nocturno)
Calendario:	A
Título que se Expide:	Bachiller Académico

(COL MAONA, 2022)

1.2. Descripción

MAONA (2022) en su PEI describe de la siguiente manera al Colegio Magdalena Ortega de Nariño IED:

En el año 1963, por iniciativa de Blanca Martí de David Almeida, directora de enfermeras de la Cruz Roja, fundó en lo que en ese entonces se llamó “Colegio Nacional de Bachillerato de la Escuela de Enfermeras”. El Ministerio de Educación Nacional tomó la administración del colegio en 1965 y asumió el nombre de “Liceo Nacional Femenino Magdalena Ortega de Nariño”, luego, en el año 1975 se fundó la jornada nocturna ampliando la cobertura y oportunidades para la población del sector.

En el año 1994 dejó de ser Liceo Nacional para convertirse en un establecimiento educativo de la Secretaría de Educación del Distrito Capital.

El nombre del PEI corresponde a: “Formación de mujeres, jóvenes y adultos para las exigencias del mundo actual” y el horizonte institucional está definido por los siguientes elementos:

Misión.

El Colegio Magdalena Ortega de Nariño IED promoverá el progreso cultural de la comunidad formando personas que logren traducir en acciones humanizantes las deliberaciones colectivas sobre las complejas realidades del mundo contemporáneo.

Visión.

El colegio Magdalena Ortega de Nariño IED será reconocida en el año 2030 a nivel nacional como una comunidad educativa incluyente, orientada por la pluralidad democrática y la ética del cuidado, pionera en la Enseñanza para La Comprensión y el desarrollo de las habilidades socioemocionales y cognitivas que exige el siglo XXI, sus egresados y egresadas se destacarán como agentes del florecimiento humano en todos los sectores de la sociedad.

Principios Orientadores.

Como está estipulado en el PEI la comunidad participa del estado social de derecho por su naturaleza democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general. Amparan y dirigen a toda la comunidad magdalenense como principios rectores los idearios expuestos en la constitución política de Colombia de 1991, especialmente en el título 1, sobre principios fundamentales y título 2, de los derechos, las garantías y los deberes.

En la institución se hace especial énfasis en el reconocimiento de los talentos y condiciones de cada individuo, haciendo del “merecimiento” un principio valorativo de la dignidad humana.

Así mismo se forma en la capacidad de recibir y dar enseñanzas que contribuyan a la convivencia diaria en la práctica. En los últimos años, la “Ética del cuidado” de Gilligan (1985) ha sido tomada como marco de referencia con los principios de “Me cuido, te cuido, cuido mi palabra y cuido el ambiente” La ética dialogal y el método de conciliación son considerados otros principios orientadores dentro de la filosofía institucional.

Modelo pedagógico.

Como lo estipula el PEI, el modelo pedagógico que orienta el desarrollo curricular en el Colegio Magdalena Ortega de Nariño IED es el constructivismo, sustentado en el paradigma que considera que “el conocimiento es construido por el sujeto cognoscente cuando interactúa recíprocamente con los objetos físicos o sociales” (Tünnermann, 2011)

De otro lado, desde la perspectiva de Bruner (1985), “el primer objetivo de cualquier acto de aprendizaje, además del placer que pueda causar, es que ha de servirnos en el futuro”. En este sentido la “utilidad” del conocimiento en el escenario pedagógico ve al estudiante como un sujeto activo del proceso educativo y al docente como facilitador del aprendizaje a través del cual se desarrollan habilidades de

carácter cognitivo y metacognitivo reconociendo la importancia del “aprender a aprender” y “enseñar a pensar” dentro de las prácticas educativas de la institución.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan en el marco de tener en cuenta los conocimientos previos. Es así como las metodologías de enseñanza incluyen estrategias instruccionales que permiten la activación y desarrollo de saberes preexistentes y a partir de ellos lograr un procesamiento más profundo de la información a través del cuestionamiento permanente y de una diversidad de estrategias que dan fe de la apropiación efectiva del conocimiento.

1.3. Antecedentes

En Colombia, aunque se han logrado avances en materia de legislación y políticas públicas existe aún un gran número de personas adultas que, por diversas razones de orden económico, familiar y social, entre otras, no han culminado sus estudios. El panorama se torna aún más preocupante cuando en la Encuesta Nacional de Salud, Bienestar y Envejecimiento (SABE Colombia 2015) realizada a adultos mayores de 60 años nos muestra que el 59% terminó la primaria, el 17,1% tenían un nivel educacional de secundaria, el 7,5% un tecnológico o universitario y el 16,2% declaró no tener estudios (Tamayo et al.2021)

Desde esta mirada es válido entonces hacer un primer cuestionamiento preguntándose ¿qué ha pasado con la prestación del servicio educativo en Colombia en términos de cobertura para este tipo de población?, lo que necesariamente conduce a reflexionar acerca de la importancia de continuar haciendo esfuerzos desde diferentes escenarios en considerar que la educación corresponde al ejercicio de un derecho fundamental como lo establece la jurisprudencia de la Corte Constitucional y el decreto único reglamentario 1075 del 2015.

Si bien es cierto hay preocupaciones, como las anteriormente expuestas, también las hay, desde diferentes orillas, acerca de la calidad en la prestación del servicio educativo para adultos y jóvenes en extra-edad y que motivan la realización del presente trabajo. En el informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos UNESCO (2020) se brinda información clara frente al panorama de la educación de adultos en el mundo sobre políticas, buenas prácticas, estudios de caso, entre otros temas; en dicho informe se reconoce la necesidad de la existencia de sistemas de gestión de monitoreo, evaluación y calidad que brinden información a partir de la cual se lleve a cabo un análisis regular de la oferta del Aprendizaje de Educación de Adultos (AEA) y de esta manera se haga un seguimiento de la eficacia y la eficiencia de la misma. En este sentido los estados miembros se comprometieron a elaborar criterios de calidad para el currículo, los materiales de aprendizaje y los métodos de enseñanza; adoptar medidas para elaborar criterios a fin de evaluar los resultados del aprendizaje, así como mejorar la formación y las condiciones de trabajo de los educadores de adultos.

En Colombia la educación para adultos es ofrecida por los establecimientos de educación formal, estatales y privados a través de programas estructurados en ciclos lectivos especiales integrados (en adelante

CLEI), definidos estos como el “conjunto de procesos y acciones curriculares organizados de modo tal que integren áreas del conocimiento y proyectos pedagógicos los cuales deben estar insertos en un proyecto educativo institucional (PEI)” (MEN, 2015).

De igual manera, para los propósitos del presente trabajo es importante destacar tres de los principios básicos de la educación para adultos: pertinencia, flexibilidad y participación, según los cuales se reconoce al joven en extra-edad y al adulto como un ser dotado de conocimientos, prácticas y habilidades, productos de su experiencia, que deben valorarse e incorporarse en el desarrollo de su proceso formativo, el cual ha de estar inmerso en unas condiciones pedagógicas que atiendan su desarrollo físico y psicológico. Desde esta perspectiva ha de plantearse una propuesta curricular que debe considerar las particularidades de la población estudiantil adulta y su valiosa participación dentro de los procesos de formación.

Con el propósito de mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 establece como uno de sus lineamientos estratégicos la promoción de cambios profundos en los modelos pedagógicos y un amplio apoyo y estímulo a la innovación pedagógica. Es por esto que es necesario fomentar la creatividad en el aula, para que los docentes cuenten con la asistencia indispensable que permitan asegurar la sistematización, evaluación y seguimiento de sus experiencias, con el objetivo de conceptualizar cómo y en qué condiciones éstas se pueden generalizar. (MEN, 2019).

Teniendo en cuenta que se pretende plantear un plan de mejoramiento en la implementación de la EpC como un marco de referencia para la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la población adulta y jóvenes en extra-edad, es necesario advertir que no se han encontrado evidencias directas que involucren a la EpC en el diseño y puesta en marcha curricular en la educación de la población que es objeto del presente trabajo.

El MEN (2016) a través del documento “Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia” hace mención a prácticas educativas que han hecho posible la implementación de modelos de educación flexibles y metodologías favoreciendo positivamente la apropiación de aprendizajes significativos para crecimiento personal y el enriquecimiento de los proyectos de vida de adultos y jóvenes en extra-edad de diversos sectores del país. Una de las prácticas mencionadas tuvo su inicio en la década del 2000 a través del equipo pedagógico de la Fundación para la Investigación, la Autogestión y el Progreso (FUNDEPRO-Nariño) con el programa “Educación de jóvenes y adultos por campos de formación” en el que se propone un enfoque con varios escenarios: histórico-social, simbólico-comunicativo, lúdico-sensible, afectivo-trascendente, productivo-transformador y físico-biológico. Su estrategia pedagógica establece que la construcción del saber social nace del hecho de entender que el proceso de formación humana es prácticamente una acción comunicativa cuyas fuentes fundamentales son el diálogo, la negociación del saber y la interlocución.

Otra práctica muy reconocida ha sido implementada desde 1981 por la Caja de Compensación Familiar CAFAM a través del Programa de Educación Continua para Adultos, mediante el cual se reconoce y valora la realidad y las necesidades propias de esta población. El programa plantea 3 grandes áreas: intelectual o cognitiva, emocional y socioeconómica, las cuales apuntan al desarrollo potencial del sujeto, pero en función de la interacción humana y en la perspectiva del mejoramiento su calidad de vida.

De esta manera, las anteriores propuestas ejemplifican cómo se pueden generar procesos de flexibilización que permiten un diseño curricular adaptado a las situaciones particulares de una población que no tuvo acceso a la educación o que, por diferentes circunstancias, se vio obligada a abandonar sus estudios.

El colegio Magdalena Ortega de Nariño, IED, en sus jornadas diurnas empezó a trabajar en el marco de la EpC a partir del año 2017 bajo la dirección de la señora rectora Lilia Matilde Calderón Mora. El proceso empezó con la generación de espacios de reflexión pedagógica que luego se transformaron en espacios de capacitación, planeación y ejecución gradual de los componentes básicos de la EpC. La jornada nocturna empezó a integrarse a este proceso desde el año 2020 participando en Reuniones Integradas de Área (RIA). Sin embargo, su implementación está en proceso de desarrollo mediante la puesta en marcha de proyectos interdisciplinarios, a través de los cuales se han trabajado algunos componentes del marco de la EpC como los tópicos generativos y los hilos conductores. La estructura curricular aún está ceñida en gran medida a planes de estudio, planeaciones y prácticas pedagógicas tradicionales.

1.4. Justificación

En la Jornada Nocturna del Colegio Magdalena Ortega de Nariño IED, como parte de su filosofía institucional se ha trabajado en dos propósitos: el primero, teniendo en cuenta que la mayoría de ellos vienen de entornos y pasados muy difíciles, es proveerles en el colegio un ambiente de valoración, respeto y cordialidad; el segundo es poder alimentar los proyectos personales con un conjunto de saberes y competencias que les permitan mejorar la calidad de vida en sus entornos familiares, sociales y laborales.

El desarrollo de los saberes y competencias en la población adulta se ha visto afectado por un conjunto de dificultades de orden administrativo, pedagógico, familiar y social que no han permitido alcanzar los niveles de calidad que se desean. Es así, por ejemplo, como en los encuentros de jornadas nocturnas de la localidad de Engativá llevados a cabo durante los años 2021 y 2022 se ha venido demandando ante las autoridades distritales una solución a la no asignación de docentes, orientadores, bibliotecarios y secretarios de tiempo completo para este tipo de jornadas, situación que repercute en un detrimento en la calidad del servicio educativo que se presta a los adultos y jóvenes en extra-edad.

Las auditorias periódicas que se hacen año a año desde la secretaría de institución y la caracterización de la población que se llevan a cabo desde orientación escolar muestran la existencia de situaciones como: presencia de grupos heterogéneos en edades, discontinuidad escolar, bajos recursos

económicos, familias disfuncionales y trabajo informal. Paralelo a esto, la adicción a las drogas, el embarazo en adolescentes y la violencia intrafamiliar, entre otras, evidenciadas a diario por observación y contacto directo de los docentes con los estudiantes, dan cuenta de la necesidad de plantear propuestas innovadoras cuyo manejo debe hacerse desde una perspectiva interinstitucional si se quiere lograr resultados para la prevención y reducción efectiva de este tipo de situaciones.

Teniendo en cuenta que los aspectos mencionados se constituyen como variables de orden multifactorial (político, administrativo, económico, social, etc.) el presente trabajo se centrará en aquellas que responden a la gestión académica y dentro de la misma al ámbito curricular.

En este sentido habría que preguntarse entonces ¿por qué trabajar en el marco de la EpC podría mejorar la calidad del aprendizaje en estudiantes que no han culminado sus estudios en los ciclos regulares de educación formal? Aunque más adelante se profundiza acerca de las bondades de la EpC es importante señalar en un principio cómo algunos de sus fundamentos se articularían a las necesidades de este tipo de población y las cuales se pueden analizar bajo la óptica de 3 elementos: presaberes, contextos y edad.

El enfoque bajo el marco de la EpC pone especial énfasis en la búsqueda de comprensiones duraderas, flexibles y profundas, entendiendo la comprensión como la habilidad para pensar y actuar flexiblemente con lo que el sujeto conoce, y es aquí donde los presaberes de adultos y jóvenes en extrariedad, producto de sus experiencias, cobran gran importancia pues al incorporarlos estratégicamente a las dinámicas curriculares de la institución permitirían profundizarlos y/o reconstruirlos logrando muy seguramente comprensiones mucho más efectivas. Así mismo, a través del reconocimiento y valoración de los saberes que traen consigo, se fortalecerá la autoestima, confianza y seguridad de una población que tanto lo demanda.

Por otro lado, la EpC hace especial énfasis en la necesidad de establecer conexiones con otras disciplinas y con el contexto en el cual se encuentra inmerso el estudiante, en este sentido existe una gran riqueza en la variedad de escenarios que puede ofrecer la educación para adultos derivados de la diversidad de orígenes y contextos de los cuales provienen y que, de tenerlos en cuenta, permitirían generar en ellos aprendizajes realmente significativos para sus vidas.

Ahora bien, desde la perspectiva de la edad de la población adulta, los elementos de la planeación curricular, en el marco de la EpC, se convierten en un reto atractivo para directivos y docentes y giran en torno a preguntas como: ¿qué se les debe enseñar?, ¿qué vale la pena que comprendan?, ¿cómo se les debe enseñar para que comprendan?, ¿cómo saber si hubo comprensión? y ¿cómo se pueden desarrollar comprensiones más profundas? Dar respuesta a estas preguntas constituye un trabajo reflexivo, que, de hacerse bien, seguramente llevaría a mejores prácticas pedagógicas y por ende a mejores motivaciones y comprensiones en una población que lo necesita para el fortalecimiento de sus proyectos personales.

1.5. Formulación del Problema

Desde hace algunos años el rendimiento académico de un gran porcentaje de adultos y jóvenes en extra-edad de la jornada nocturna del colegio Magdalena Ortega de Nariño IED corresponde a niveles de desempeño bajo. Así se reporta en el informe anual de la plataforma institucional (IOSYSTEM, 2022) donde se puede apreciar que al finalizar el año escolar 2022 el porcentaje de estudiantes que obtuvo un nivel bajo dentro de la escala valorativa corresponde a: 27,6% en el CLEI 6, 25,4% en el CLEI 5, 18,6% en el CLEI 4 y 13% en el CLEI 3. Por otro lado, resultados de los años 2021 y 2022 en las pruebas SABER 11 (ICFES, 2022), muestran en su conjunto que un 93,1% se encuentran en un nivel mínimo, evidenciando con gran preocupación, claras dificultades en la comprensión de saberes y en el desarrollo de competencias básicas.

En este sentido se aprecia como la propuesta curricular necesita ser revisada y replanteada de tal manera que le apunte al mejoramiento de los procesos académicos que se llevan a cabo en el momento. Para ello se propone evaluar y fortalecer el trabajo que se viene haciendo en la implementación de la EpC con el objetivo de reconocer sus fortalezas, identificar los aspectos de mejora y enriquecer las dinámicas curriculares con aquellos elementos que permitan mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución.

Desde esta perspectiva se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera la EpC puede contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes de la jornada nocturna del Colegio Magdalena Ortega de Nariño IED?

1.6. Objetivo General

Diseñar un plan de mejoramiento con enfoque en el marco de la EpC que atienda las necesidades de los adultos y jóvenes en extra-edad de la jornada nocturna del Colegio Magdalena Ortega de Nariño IED y contribuya al mejoramiento de sus aprendizajes.

1.7. Objetivos Específicos

Caracterizar el proceso actual de implementación del marco de la EpC en la jornada nocturna del Colegio Magdalena Ortega de Nariño IED.

Determinar en qué medida el desarrollo de la del marco de la EpC responde a las necesidades de los estudiantes de la jornada nocturna del colegio Magdalena Ortega de Nariño IED.

Establecer los elementos del plan de mejoramiento que fortalezcan la implementación del marco de la EpC en la jornada nocturna del colegio Magdalena Ortega de Nariño IED.

2. Marco Teórico

2.1. Plan de Mejoramiento Institucional

El colegio Magdalena Ortega de Nariño IED, a través de su PEI, reconoce la autoevaluación como un proceso a través del cual se hacen visibles las fortalezas y los aspectos a mejorar en las diferentes áreas de la gestión institucional con el propósito plantear y poner en marcha planes de fortalecimiento y mejoramiento de los componentes del PEI.

Desde lo académico la autoevaluación permite replantear procesos que, desde el resultado de las pruebas internas y externas, llevan a realizar cambios en la gestión académica que conducen a la implementación de nuevas estrategias que fortalecen el aprendizaje y la formación de los y las estudiantes.

El equipo directivo, docentes y personal administrativo de la institución asumen el reto de revisar aquello que se está haciendo en pro de la formación de las personas, reflexionando sobre las prácticas pedagógicas, revisando lo que se ha dejado de hacer, cuáles son las debilidades y qué se debe mejorar para ser una institución en donde los procesos estén permeados por la calidad buscando que los resultados obtenidos sean garantía del éxito curricular en cada uno de los ejes de los procesos: saber, hacer, ser y convivir.(MAONA, 2022)

El MEN (2008), a través del Guía 34 da una serie de orientaciones para el mejoramiento progresivo de las instituciones educativas a través de la autoevaluación, la elaboración de planes de mejoramiento y el seguimiento permanente de dichos planes. Es así como, dentro de la gestión de un establecimiento educativo, se reconocen cuatro áreas que son susceptibles de ser revisadas y mejoradas: directiva, académica, administrativa-financiera y de comunidad, cada una de las cuales cuenta con sus propios procesos y componentes.

En el contexto de este trabajo, se hace referencia específica a la gestión académica, a través de la cual se encaminan las actividades a lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su realización personal, social y profesional. Para ello en esta área se trabaja en el diseño de procesos curriculares, prácticas pedagógicas, gestión de aula y seguimiento académico.

A continuación, se describen las etapas propuestas en la Guía 34.

Autoevaluación Institucional.

En esta primera etapa se recoge, sistematiza, analiza y valora la información relacionada con el desarrollo de los procesos que se llevan a cabo al interior del área o las áreas a intervenir. Con esto se pretende identificar las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, las cuales serán el insumo para la formulación y ejecución del plan de mejoramiento.

La información que se necesita puede obtenerse en diferentes fuentes disponibles en el establecimiento educativo: PEI, plan de estudios, manual de convivencia, planes operativos, actas de los

consejos directivo y académico, comisiones de evaluación y promoción, etc., así como también de reportes, estadísticas, encuestas, entrevistas, entre otros.

Al término de esta etapa se contará con una valoración del estado en el cual se encuentra cada uno de los aspectos involucrados en el plan de mejoramiento y para el cual se tendrá en cuenta la mejor información cuantitativa y cualitativa disponible.

En una matriz se sintetizan los resultados de la autoevaluación: las fortalezas y las áreas de mejora en cada uno de los procesos y componentes, identificando las causas internas y externas que llevaron a la situación planteada. Esto da elementos para que, en el caso de las fortalezas, se aprovechen las experiencias exitosas y se repliquen las acciones cuya eficacia fue comprobada, y en el caso de las debilidades se propongan las acciones para superar la problemática presentada.

Elaboración del plan.

En esta fase se definen los objetivos, actividades, tiempos y responsables de cada tarea, de manera que se alcancen los propósitos acordados en los aspectos que son objeto de mejora.

Con base en el análisis de las oportunidades de mejoramiento y de los factores críticos, se propone trabajar cada uno de los siguientes elementos:

Objetivos.

Constituyen el horizonte del plan de mejoramiento y deben propender por el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes. Estos deben ser concretos, realistas y factibles para un lapso sugerido de tres años.

Metas.

Para materializar los objetivos propuestos, se plantean las metas como enunciados que definen con claridad lo que la institución educativa pretende alcanzar y en qué tiempo. Estas deben ser alcanzables y medibles, lo que permite hacer seguimiento permanente a su cumplimiento y evaluar los resultados en términos cuantitativos y cualitativos.

Indicadores.

Para hacer el seguimiento y la evaluación del alcance de cada una de las metas y objetivos propuestos en el plan de mejoramiento se plantean unos indicadores los cuales permiten medir, evaluar y comparar en el tiempo el desempeño de los procesos planteados. Así mismo delimitan los aspectos que serán evaluados de tal manera que se pueda medir el grado de éxito o fracaso con respecto a los propósitos planteados en el plan.

Los indicadores de gestión pueden tipificarse en dos grupos (DAFP, 2012): los de proceso y los de resultado, los primeros brindan información que permite monitorear el desarrollo de las actividades y a través de ellos se pueden hacer los ajustes necesarios al desarrollo de las acciones previstas en el plan. Los

segundos permiten establecer si las acciones ejecutadas sirvieron para lograr las metas y los resultados deseados midiendo de esta manera los efectos de los procesos llevados a cabo.

Definición de las actividades y de sus responsables.

Una vez definidos los objetivos, metas e indicadores se hacen necesario plantear un conjunto de acciones que orienten el trabajo de los equipos institucionales durante un determinado período, de manera que éste sea eficiente, coordinado y organizado y permita así alcanzar los resultados previstos.

Para el desarrollo adecuado de las actividades se deben definir como elementos esenciales los responsables, el cronograma y los recursos necesarios para la ejecución del plan.

Una vez definido el plan de mejoramiento es importante su socialización a la comunidad educativa para lo cual se hace una convocatoria a todos los integrantes de la comunidad educativa (docentes, padres de familia, estudiantes, personal administrativo, entre otros).

Seguimiento y evaluación.

En esta etapa se hace un seguimiento periódico al desarrollo del plan de mejoramiento, con el propósito de establecer cuáles fueron los resultados obtenidos, las dificultades y retrasos en la ejecución, los recursos utilizados y las razones por las cuales no se realizaron ciertas actividades. Esto permitirá revisar el logro de las metas y de los objetivos, así como efectuar los ajustes pertinentes. Además, el seguimiento permite recopilar información para llevar a cabo un nuevo proceso de autoevaluación, que a su vez dará las bases para la elaboración de un nuevo plan de mejoramiento, al cual también será necesario hacerle seguimiento.

Existen tres maneras de valorar el plan de mejoramiento: seguimiento del proceso, evaluación de resultados y el impacto en los beneficiarios del proyecto. (Guía 34 MEN, 2008)

La evaluación de proceso tiene como propósito fundamental detectar a tiempo aquellos componentes que facilitan o limitan el logro de los resultados y de esta manera establecer en qué medida son adecuadas las acciones para lograr los objetivos propuestos. A su vez, la evaluación de resultados pretende comparar lo propuesto inicialmente con lo logrado en el desarrollo de las acciones llevadas a cabo en el plan. La valoración del de impacto tiene como propósito evidenciar si la ejecución del plan propició cambios efectivos y duraderos en los beneficiarios de un proyecto.

De esta manera el seguimiento al plan permite identificar los avances, estancamientos y retrocesos en su ejecución, así como sus causas. También es la base para evaluar los resultados obtenidos y su impacto en los aprendizajes y en el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

2.2. Modelo Pedagógico

Consideraciones Iniciales.

Antes de abordar algunos referentes teóricos respecto a la definición de modelo pedagógico se hace necesario la diferenciación conceptual de los términos enfoque, modelo, corrientes y tendencias con la intención de justificar la decisión del autor del presente trabajo de ubicar a la EpC en alguno o algunos de estos escenarios pedagógicos.

Morales (2013), citado por Valero (2016), define de la siguiente manera los términos anteriormente mencionados.

Enfoque

Un enfoque pedagógico es una forma de diseñar, organizar y llevar a cabo los procesos educativos, que puede dar origen y sustento a diferentes corrientes y modelos pedagógicos. Los enfoques generalmente derivan de las teorías desarrolladas por reconocidos psicólogos, sociólogos o pedagogos, un ejemplo es el enfoque cognitivo o cognitivista basado en la psicología genética de Piaget.

Corriente

Una corriente pedagógica direcciona cierto tipo de pensamiento en torno al hecho educativo, encontrándose en proceso de investigación, sistematización y fundamentación, dándole un carácter innovador al mismo. Las corrientes pedagógicas son tendencias educativas fuertes que aún no cuentan con una estructura de modelo, un fundamento de enfoque, ni la amplitud de un paradigma, pero que están ganando adeptos entre los educadores y construyendo su propia escuela.

Tendencia

Una tendencia es una aspiración, un impulso, un deseo, una inclinación hacia algo. En el escenario educativo, una tendencia es una visión totalmente nueva que complementa, refuerza o cambia un paradigma, enfoque, modelo o pedagogía.

Modelo

Un modelo es un esquema o patrón representativo de una teoría psicológica o educativa. Los modelos educativos son entonces formas histórico-culturales de concreción o materialización de un enfoque, una corriente o un paradigma, centrándose más en la representación de las relaciones que predominan en el acto de educar.

Concepciones de Modelo Pedagógico.

Con la idea de profundizar en la concepción de “modelo pedagógico” se revisan algunas posturas. Desde la antropología pedagógica Runge & Garcés (2011) afirman que toda actividad humana está inmersa en unos presupuestos culturales que le dan un grupo social determinado una identidad respecto a las maneras de concebir la realidad y que a su vez se

convierten en elementos diferenciadores respecto a otras miradas de entender el mundo en el marco de unas necesidades e intereses propios.

Es así como la educación, como un constructo cultural humano, no es ajena a la adopción de diversas posturas en torno a la concepción del hombre. En este mismo sentido para De Zubiria (2006) “el problema fundamental de toda educación es dar respuesta a la pregunta alrededor del tipo de ser humano y de sociedad que se pretende formar”. Desde esta perspectiva, se puede asegurar que no existen pedagogías neutras, pues el que hacer educativo reconoce una concepción específica de ser humano y de sociedad, y a partir de dicha concepción se desarrolla una u otra teoría pedagógica que puede transformarse en modelo pedagógico al resolver interrogantes relacionados con; ¿para qué?, ¿con qué? y ¿cuándo? Con la adopción de un modelo se asume una postura frente al currículo, delimitando en sus elementos más básicos el propósito, el contenido y su secuencia, y dotando los instrumentos más adecuados para que puedan ser incorporados a la práctica educativa. El modelo pedagógico reconocerá una relación específica entre alumno, maestro y saber.

Díaz (1986) define un modelo pedagógico como un vehículo de transmisión cultural que resulta de una forma particular de seleccionar, organizar, transmitir y evaluar la comprensión de los estudiantes. En esta dimensión, que puede denominarse como instruccional, el modelo pedagógico consta de 3 sistemas de mensajes: el currículo, la pedagogía y la evaluación. En la dimensión que se puede reconocer como regulativa, el modelo pedagógico está construido por las normas de interacción social y sus medios intrínsecos de control.

Para Flórez (1999) “Un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía”. Así mismo plantea que un modelo pedagógico debe dar respuesta a una de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el perfil de ser humano que se quiere formar?, ¿Cuál es el contexto en el que se desarrolla?, ¿Quién es el responsable de direccionar el proceso educativo?, ¿Cuál es la estrategia que puede ejecutarse para lograr una mayor eficacia? Dar respuesta a estas preguntas y establecer sus relaciones llevan necesariamente a la caracterización de uno u otro modelo pedagógico. Se proponen entonces los siguientes criterios, denominados de “elegibilidad” los cuales permiten reconocer un modelo pedagógico.

Definir el concepto de ser humano que se pretende formar, criterio que define a los demás en la medida que es el centro alrededor del cual gira el hecho educativo.

Caracterizar al estudiante en sus distintas dimensiones y proceso evolutivo.

Describir el tipo de interacciones entre maestro y estudiante en perspectiva de las metas de formación.

Definir las experiencias educativas y contenidos curriculares que propendan por el logro de las metas propuestas en el proceso de desarrollo del estudiante.

Describir las estrategias metodológicas que pueden utilizarse en la práctica educativa como mecanismos de acción eficaces.

Caracterización de algunos Modelos Pedagógicos

Existen diferentes modelos que representan las teorías pedagógicas. Según Flórez (1999) estos son: “el Modelo Pedagógico Tradicional, el Modelo Pedagógico Romántico, Experiencial o naturalista, el Modelo Pedagógico Conductista y el Constructivista o cognitivista”.

El Modelo Pedagógico Tradicional

Este modelo propende por la formación del carácter del estudiante a través del rigor de la disciplina. En este modelo los saberes y metodologías se centran en gran medida en la instrucción y seguimiento del buen ejemplo de un ideal propuesto como patrón y cuya representación más cercana es el maestro. El método de aprendizaje es verbalista y unidireccional donde el estudiante asume un rol de receptor y repetidor. Sin embargo, en este modelo abarca no solo la transmisión, información y conceptos básicos de la ciencia y la cultura, sino también valores básicos de convivencia, importantes para la socialización de los niños y su preparación para el trabajo. Así mismo cabe destacar que en la enseñanza tradicional la evaluación de los estudiantes se hace hasta el final de la unidad o del periodo para determinar si hubo aprendizaje y decidir si el estudiante aprueba el curso o lo repite.

El Modelo Pedagógico Romántico

Este modelo reconoce que lo más importante del desarrollo de un estudiante viene desde su interior y en consecuencia éste debe ser el eje alrededor del cual debe girar la educación. Los ambientes de aprendizaje deben ser flexibles de tal manera que privilegien y posibiliten el desarrollo interior protegiendo al estudiante de elementos externos que lo inhiban de su autenticidad y espontaneidad. El desarrollo natural del niño se convierte en el propósito fundamental del proceso educativo en donde el maestro debe alejarse de los saberes rígidos y de la disciplina estricta y transformarse en un auxiliar o amigo de la expresión libre y espontánea de los estudiantes. En este modelo la experiencia del estudiante por su naturaleza es valiosa, no necesita ponerse a prueba, ni evaluarse, ni controlarse, pues no está sujeta a reconocerse como verdad, pues su autenticidad es en si misma la verdad.

Modelo Pedagógico Conductista

Bajo este modelo se hace énfasis en el moldeamiento estricto de la conducta humana llevado a cabo a través del planteamiento y control riguroso de objetivos netamente instruccionales reforzados minuciosamente de manera periódica. El avance intelectual de los estudiantes se da a través de la adquisición de conocimientos, códigos impersonales y destrezas bajo la forma de conductas observables y medibles. Aunque se mantiene el transmisionismo del conocimiento, característico del modelo tradicional, en el conductismo se da importancia a las formas de adquisición y los ambientes de aprendizaje de los estudiantes, de tal manera que el maestro debe hacer un esfuerzo por adaptar su discurso y método para hacer más eficiente la enseñanza de tal manera que el estudiante pueda evidenciar las conductas que prueben su aprendizaje. Bajo este esquema conductista se abrió un camino de tecnificación de la enseñanza trayendo a la educación el concepto de “objetivos específicos de instrucción” los cuales describen los comportamientos esperados del estudiante, las condiciones de tiempo y espacio, la evaluación y la verificación del desempeño previamente planteado.

Modelo Pedagógico Constructivista

Llamado también Cognitivista o Desarrollista. Una primera corriente de este modelo establece que la meta educativa es que el estudiante acceda progresiva y secuencialmente a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares. En este sentido el maestro debe generar un ambiente propicio que estimule y facilite en el estudiante el acceso a estructuras cognitivas de la etapa inmediatamente superior. Por lo tanto, el contenido solo es importante en la medida que contribuya al afianzamiento y desarrollo de su capacidad de pensar y reflexionar. El maestro encuentra aquí un primer acercamiento al papel como mediador, no como orientador.

Una segunda corriente del constructivismo hace énfasis en el contenido privilegiando las estructuras y conceptos básicos de las ciencias pues la complejidad de los mismos puede llevar al desarrollo de las capacidades intelectuales del estudiante. Flórez (1999) menciona a Brunner (1973), quien asegura que “cualquier contenido científico puede ser comprendido por los niños si se les enseña bien y se les traduce a su lenguaje, facilitando que los estudiantes entiendan por sí mismos los conceptos y las maneras de investigar de cada ciencia”. Es entonces cuando la enseñanza tiene como centro el descubrimiento, a través de la experimentación y la búsqueda y análisis de la información, generando así procesos de deducción de los propios saberes en los estudiantes. En esta corriente la evaluación tiene un carácter formativo y recoge información de qué tan lejos o cerca estuvo el alumno del proceso de descubrimiento previsto por el maestro y de esta manera apreciar el grado de apropiación del conocimiento. Por otro lado, plantea la importancia de las experiencias previas y personales del estudiante para el alcance de lo que se denomina un aprendizaje significativo a través del cual el alumno asume un rol activo dentro del proceso

y el maestro se convierte en un facilitador que genera nuevos interrogantes alrededor de los presaberes y experiencias ofreciéndoles oportunidades para ensayar, aplicar y solucionar problemas.

Una tercera corriente privilegia centra su interés en las habilidades cognitivas y propone hacer esfuerzos por el desarrollo de pensamientos como el intuitivo, creativo y lateral, e incluso, con habilidades propias del pensamiento artístico y su hermenéutica.

La cuarta corriente, a la que se denomina pedagogía social constructivista, basa el alcance de los propósitos planteados en la enseñanza en la interacción teórico-práctica, la comunicación, el debate y la crítica argumentativa para generar aprendizajes cognitivos y éticos colectivos que redunden en la solución de problemas reales comunitarios. Es así como se plantea que la mente no es una estructura plana sobre la cual se imprimen un cúmulo de representaciones teóricas, sino que es una estructura multidimensional y transformadora que produce ideas a partir de sus preexistencias y de la acción sobre ellas. En este sentido, se concibe el aprendizaje no solamente como la apropiación de conocimientos, ni el desarrollo de habilidades cognitivas, corresponde también a un proceso de desarrollo social el cual se trabaja desde un contexto real, con una comunidad involucrada en el planteamiento y solución de problemas. Es así como se privilegia el trabajo cooperativo donde la diversidad de concepciones es tomada en cuenta y debatidas en igualdad de condiciones dándole valor al peso de las argumentaciones. La evaluación en el modelo en este modelo es dinámica ya que lo que se evalúa es el potencial de aprendizaje del estudiante, el cual se vuelve real gracias a la interacción con sujetos de mayor experiencia y conocimiento. Así, el proceso evaluativo se concibe como un acto que permite identificar en qué medida necesita el estudiante ser apoyado para que alcance, por su propia cuenta, los propósitos planteados.

2.3. El Marco de la Enseñanza para la Comprensión

La EpC rompe los paradigmas de la educación tradicional y centra su enfoque en cuestionar si efectivamente nuestros estudiantes están comprendiendo lo que la escuela desea que aprendan y si este aprendizaje logra trascender en la vida de los estudiantes.

La EpC ha mostrado tener muy buenos resultados en distintos escenarios que se han traducido en la puesta en marcha de prácticas pedagógicas exitosas. Pero ¿Qué es la EpC?, ¿Dónde y cómo se originó?, ¿Cuáles son sus fundamentos?, ¿Cuáles son sus propósitos?, ¿Cuál es su estructura? y ¿Por qué se considera podría contribuir significativamente a mejorar el aprendizaje de un grupo de personas que son el objetivo de la propuesta aquí planteada? Si bien es cierto no se trata de hacer un estudio profundo de la EpC, es importante reconocer conceptualmente algunos elementos sustanciales.

Desde diferentes orillas, muchos han considerado la EpC como un modelo pedagógico, un enfoque educativo o una corriente. Desde la perspectiva del presente trabajo se reconocerá la EpC como “un marco metodológico de enseñanza que recoge los principios de un aprendizaje basado en el constructivismo” (M.E. Chile, 2023)

El marco pedagógico en torno al cual se mueve la EpC nació a raíz de la puesta en marcha del Proyecto Cero por parte de la Universidad de Harvard, donde tres profesores, Howard Gardner, David Perkins y Vito Perrone se preguntaron: ¿Qué significa comprender algo?, ¿Cómo se desarrolla la comprensión?, ¿Cómo evidenciar la comprensión? Todo inició en 1988 con una investigación que duró 5 años. Durante este tiempo se revisaron los principios y lineamientos estratégicos de la EpC y se establecieron los referentes que hoy hacen parte de esta iniciativa.

La EpC parte de una necesidad latente en la educación de fortalecer el desarrollo del pensamiento sobre la base de una comprensión continua del conocimiento; Gardner, Perkins y Perrone convencidos de su importancia en el desarrollo de la inteligencia humana dan a conocer los fundamentos de su propuesta con el propósito de generar reflexiones profundas sobre las concepciones, contenidos curriculares y estrategias que hacen parte de las prácticas pedagógicas que se han llevado a cabo durante los últimos tiempos.

Teniendo en cuenta que la comprensión se constituye en el núcleo de la EpC, es válido preguntarse: ¿Qué significa comprender? Desde la perspectiva de Perkins (2001) hay 3 elementos claves en los procesos de aprendizaje: la memorización, la comprensión y el uso activo del conocimiento. De estos tres la comprensión es fundamental. En primer lugar, porque todo lo que se pueda hacer para entender mejor algo será más útil para su recordación. Así, la búsqueda de patrones, proponer ejemplos propios y conectar los nuevos saberes con conocimientos previos, sirven tanto para comprender como para almacenar información en la memoria. En segundo lugar, porque sin comprender resulta difícil usar activamente el conocimiento.

Según Stone (1999) la comprensión va más allá del conocimiento mismo y está relacionada con la capacidad que tiene una persona de pensar y actuar flexiblemente a partir de los saberes adquiridos de tal manera que pueda explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar dichos saberes de manera diversa y creativa. Un marco conceptual orientador para guiar el proceso de comprensión debe tener en cuenta 4 puntos clave: a) ¿Qué tópicos vale la pena comprender?; b) ¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos?; c) ¿Cómo se puede promover la comprensión? d) ¿Cómo saber lo que verdaderamente comprenden los estudiantes?

Para dar respuesta a estas preguntas se plantean desde el marco de la EpC cuatro elementos característicos de su propuesta metodológica: a) Tópicos generativos; b) Metas de comprensión; c) Desempeños de comprensión; d) Evaluación continua.

Bermúdez et al. (2004) describen de la siguiente manera cada uno de estos elementos.

Tópicos Generativos.

Los tópicos generativos se refieren a aquellas ideas y preguntas centrales, que establecen diversas conexiones entre los temas que son objeto de aprendizaje y la vida de los estudiantes, de modo que propician en ellos un interés genuino en su estudio. Se denominan generativos porque a través de ellos se pretende

estimular la producción de conocimientos e interacciones, así como también un interés y necesidad por indagar en aquello que se quiere aprender.

Una vez se haya decidido en trabajar bajo el esquema de tópicos generativos, la primera pregunta a plantearse es: ¿qué deben aprender los estudiantes? La respuesta a esta pregunta se puede representar esquemáticamente en forma de una tabla de contenidos o “mapa de ideas” donde se plasmen los diversos temas y preguntas que se consideren relevantes, así como la interacción entre ellos. Pero las siguientes preguntas son las realmente relevantes: ¿cuál es la idea o ideas centrales de las temáticas planteadas? y ¿cuál de ellas podría ser la más interesante para los estudiantes y por qué? Los tópicos generativos son entonces interesantes y atractivos para quienes van a estudiarlos, porque a través de ellos se establecen conexiones con los contextos reales de los estudiantes y están alineados con las ideas centrales de la disciplina.

Metas de Comprensión.

El problema de los tópicos generativos es que, al ser tan ricos en conexiones e intereses, se vuelven demasiado amplios, y por eso necesitan ser delimitados y puntualizados. Las preguntas principales ahora serán: ¿qué es lo que real y especialmente deben aprender los estudiantes? ¿Y por qué es importante que comprendan esto (y no lo otro)? Estas preguntas indican una clara selección temática y de objetivos en la funcionalidad de las ideas y representaciones centrales. Este énfasis, por supuesto, se aleja de la opinión de que el estudiante debe adquirir la mayor cantidad de conocimiento, por superficial que sea, para lograr una amplia cultura general. El mensaje desde la EpC podría ser que "menos es más"; no importa que se estudien menos pero que sí que se comprendan más.

El valor de abordar y resolver estas preguntas no es exclusivo del maestro. Se ha demostrado que hacer explícitas y públicas las metas de comprensión (discutirlas, especificarlas y hacerlas visibles en el aula), permite que los estudiantes participen de ellas y en consecuencia maestros y estudiantes se mantienen mucho más enfocados y, por lo tanto, más productivos porque entienden exactamente hacia dónde se dirigen y por qué eso es importante para ellos.

Desempeños de Comprensión.

Cuando se reflexiona en torno a la comprensión de un saber surgen a menudo las siguientes preguntas: ¿cómo se adquirió ese saber? y ¿cómo se sabe que se comprendió bien?, en este sentido se deben considerar tres elementos que siempre están presentes. En primer lugar, se sabe que algo se comprende cuando se hace uso efectivo del conocimiento. Por muy abstracto que sea el razonamiento, si no se puede utilizar para crear cosas nuevas (físicas o mentales), es porque realmente no se ha comprendido bien. El segundo aspecto a tener en cuenta es la necesidad de una retroalimentación que permita mejorar las propias comprensiones. Las discusiones con otras personas, los experimentos en el laboratorio o con objetos

cotidianos son buenos ejemplos de retroalimentación. Por último, la comprensión lleva tiempo; tiempo para que los estudiantes argumenten, exploren y formulen sus teorías. La comprensión no se logra de la noche a la mañana, requiere práctica.

Los desempeños de comprensión pueden tener lugar dentro o fuera del aula, pero en ambos casos lo más importante es que los estudiantes participen activamente en los ciclos de “pensamiento y praxis” en el marco de los tópicos generativos y metas de comprensión planteados. Desde esta perspectiva la aplicación práctica del conocimiento es una manifestación creativa de la comprensión. En este sentido valdría la pena preguntarse: ¿Qué puede hacer el maestro para ayudar a los alumnos a evidenciar lo que han comprendido y en qué nivel lo han hecho?

La Evaluación Continua.

La evaluación durante el proceso y al final del mismo es un recurso fundamental para avanzar en la comprensión, pues sólo después de que las propias acciones han sido valoradas por otros y por uno mismo, es posible potenciar los logros e identificar brechas o contradicciones que necesitan ser resueltas. Luego, la valoración debe ser rigurosa (dar instrucciones específicas y detalladas), crítica (hacer preguntas pertinentes), constructiva (reconocer y señalar las fortalezas) y propositiva (sugerir maneras para resolver problemas).

Por otro lado, la evaluación dirigida a la retroalimentación más que a la promoción o sanción debe ser continua. Esto significa, primero, que la evaluación al finalizar un proceso no debe ser definitiva, y por otro lado, debe servir como guía para generar mejoras en el trabajo que se esté llevando a cabo. A través de la retroalimentación permanente los alumnos a menudo pueden volver a las mismas ideas y preguntas para desarrollarlas mejor.

En la medida que el estudiante asuma un rol activo en la evaluación podrá percibir la valoración como un acto inclusivo que lo involucra y lo compromete y no como un juicio externo que aprueba o reprueba sus acciones y logros. Varios estudios del Proyecto Zero han demostrado que una vez que los estudiantes tienen una comprensión clara de los criterios de evaluación, antes de iniciar el trabajo con un tópico generativo, estos se convierten en guías poderosas para que sepan cómo desarrollar su trabajo, generando así comprensiones mucho más claras y duraderas.

Por otra parte, Perkins (1999), citado por De longui et al. (2012), diferencia cuatro dimensiones dentro de la EpC.

Dimensión contenidos/redes conceptuales.

A partir de esta dimensión, se reconoce en qué medida los estudiantes han mejorado sus aprendizajes respecto a concepciones previas o alternativas, cómo sus conocimientos han sido transformados y cómo pueden razonar y moverse con flexibilidad entre lo particular y lo general en redes conceptuales ricas y coherentemente estructuradas.

La dimensión de los métodos de producción de conocimiento.

Esta dimensión está relacionada con las herramientas que los estudiantes deben emplear para lograr una comprensión (más allá del sentido común y la experiencia directa) y los métodos de construcción del conocimiento en un área determinada. Implica dudar razonablemente de los conocimientos provenientes de diversos orígenes, reconocer el nivel en el que se presentan, utilizando procesos, métodos y criterios para construir nuevos conocimientos. En otras palabras, considera hasta qué punto se puede usar una metodología similar a la utilizada por quienes han construido un saber fiable en un campo determinado.

La dimensión de la praxis/propósito.

A través de esta dimensión los estudiantes están en capacidad de utilizar lo aprendido en diversas situaciones y prever las consecuencias de su empleo. Así mismo se manifiesta en el grado de autonomía que muestran al utilizar lo que saben en situaciones nuevas y en el nivel de argumentación de sus posiciones individuales.

Dimensión de la comunicación.

Esta dimensión está relacionada con los elementos de comprensión asociados con el proceso a través del cual los estudiantes transmiten a otros los aprendizajes adquiridos. En este sentido incluye el manejo adecuado de las formas y el lenguaje específico para la comunicación (simbología y la sintaxis) de un determinado campo del conocimiento, teniendo en cuenta el contexto y características de la audiencia.

En el marco de la presente propuesta y como parte sustancial de la EpC se hace necesario también abordar lo relacionado con el enfoque del Pensamiento Visible.

Ritchhart & Perkins (2008), han propuesto un marco que provee las herramientas para lograr una transformación cultural en las aulas y las escuelas, el cual está enfocado en profundizar el aprendizaje en las áreas de contenido y fomentar las habilidades y disposiciones de pensamiento en los estudiantes. Pero ¿qué es el Pensamiento Visible? y ¿cómo puede contribuir a mejorar los aprendizajes? Para los autores de esta iniciativa son seis los principios que caracterizan su propuesta.

El aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. Desde esta perspectiva la comprensión de los saberes y la memoria se ven favorecidos cuando se generan procesos de pensamiento a través de los contenidos y conceptos que los estudiantes están abordando.

El buen pensamiento no es solo una cuestión de habilidades, sino también una cuestión de disposiciones. Además de estimular el desarrollo de las habilidades, la educación debe trabajar por la promoción de una mentalidad abierta y distanciarse de los esquemas rígidos que trae una mentalidad cerrada, es así como la apertura mental, la curiosidad, la atención a la evidencia, el escepticismo y la imaginación contribuyen a un buen pensamiento y al desarrollo de verdaderas comprensiones.

El desarrollo del pensamiento es un esfuerzo social. El carácter sociocultural de la escuela es un insumo que garantiza que el aprendizaje crítico y reflexivo que se da en ella no sea esporádico si no generalizado, dado que, en las aulas como en el mundo, hay una interacción constante entre grupo e individuo y en este sentido se aprende de quienes nos rodean y por lo tanto el compromiso es también con ellos.

Fomentar el pensamiento requiere hacer visible el pensamiento. Al suceder en la mente el pensamiento se hace invisible y de ahí la necesidad de hacerlo visible para propiciar procesos de aprendizaje que lleven a verdaderas comprensiones. La visibilización del pensamiento se puede dar a través del habla, la escritura, una representación gráfica, etc. permitiendo hacer valoraciones que motiven a recorrer caminos para ampliar, profundizar y/o transformar dicho pensamiento.

La cultura del aula constituye la fuerza para el aprendizaje y da forma a lo que se aprende. Se reconocen ocho aspectos que pueden impulsar la cultura del aula y apoyar el ritmo del aprendizaje reflexivo. Dichos aspectos están relacionados con: a) rutinas y estructuras de aprendizaje; b) patrones de lenguaje y comunicación; c) expectativas implícitas y explícitas; d) asignación de tiempo; e) socialización de experiencias; f) ambiente físico; g) relaciones y patrones de interacción; y h) la creación de oportunidades.

Las escuelas deben ser culturas de pensamiento para los maestros. Las discusiones y reflexiones alrededor del hecho educativo son de vital importancia para las comunidades educativas, especialmente para los maestros pues generan espacios para que se den a conocer sus valiosas experiencias basadas en la observación del trabajo de los estudiantes. Los directivos deben valorar, crear y preservar estos espacios pues permiten la cualificación de los procesos de aprendizaje.

Para visibilizar el pensamiento, la Universidad de Harvard (2022), a través del Proyecto Zero ha creado un conjunto de herramientas conocidas como “Rutinas de Pensamiento” las cuales se usan para apoyar el aprendizaje y el pensamiento de los estudiantes en todos los grupos de edad, disciplinas, intereses, competencias y poblaciones. Se trata de unas guías con una secuencia corta de pasos donde se plantean interrogantes que permiten explorar ideas relacionadas con algún tema y motivan a los estudiantes a que vayan mucho más allá de lo superficial. La aplicación gradual y consistente de estas rutinas seguramente mejorará la comprensión de la población de adultos y jóvenes en extra edad pues a través de ellas se pueden hacer visibles las valiosas experiencias y conocimientos que traen consigo y ser enriquecidas con los nuevos saberes que adquieren en el colegio.

2.4. Educación de Adultos y Jóvenes en Extra-edad

En principio vale la pena preguntarse: ¿qué es ser adulto?, ¿qué se entiende como joven en extra-edad?

La UNESCO (1997), en la Declaración de Hamburgo afirma: “las personas son consideradas como adultas de acuerdo con la sociedad a la que pertenecen”. Es decir, desde una mirada antropológica, la

definición de adulto se ve supeditada a un conjunto de concepciones culturales propias de cada comunidad. Es así como en algunas comunidades se envejece más rápido que en otras, y en algunos momentos históricos la adultez es más larga que en otros; por ejemplo, en África se es viejo a los 40 años, en cambio en Europa aún se es “joven” a los 40 años. Sin embargo, en términos generales se debe reconocer que el ser humano como cualquier otro organismo tiene un inicio, un desarrollo, un deterioro y un final.

Por otro lado, el MEN (2016) se refiere al adulto como aquella persona que ha superado las etapas previas de la vida: infancia, adolescencia, juventud, y se encuentra en la etapa posterior: la adultez. Al igual que los jóvenes, sus características no están determinadas por la evolución psicobiológica; esto hace que la adultez sea un concepto polisémico, no fácilmente homologable de manera unívoca, en diferentes contextos, realidades sociales y culturales. Bajo esta mirada se hace una invitación implícita en tener en cuenta los entornos y formas de vida de la población adulta y que son de fundamental importancia en el escenario educativo.

En relación con la definición de joven en extra-edad, el MEN (2020) empieza por referirse como joven a todo individuo entre 14 y 28 años, que en el proceso de consolidación de su propia autonomía es reconocido como parte de una comunidad en un contexto social, cultural, económico y político que le permite ejercer su ciudadanía. “Adquiere la condición de extra-edad en el momento en que se evidencie un desfase entre la edad del estudiante y el grado académico al que se postula, esto es cuando un joven tiene dos o tres años más que la edad esperada”, en este sentido la población con estas características adquiere un carácter inclusivo en el marco de los derechos que tiene para adquirir y/o completar su educación básica y por qué no continuarla en sus niveles superiores.

Para la Secretaría Distrital e Integración Social (SDIS) (2019) los jóvenes se visualizan desde la perspectiva de tres escenarios: el primero es el generacional, que precede a la adultez, y a través del cual adquieren las herramientas que los preparan para enfrentar los desafíos de la misma; el segundo es la edad donde se considera a los jóvenes con unas características muy propias de su desarrollo y que motiva a la generación de proyectos que tengan en cuenta sus singulares dinámicas; y el tercer escenario es el cultural, que se relaciona con las formas en que actúan, piensan y sienten, por las que son reconocidos y que los distingue de otros grupos en las dimensiones espacio-temporales en las que llevan a cabo sus procesos de crecimiento.

Ya en el escenario de la educación de adultos, Castillo (2018) hace una descripción de los inicios de este tipo de educación citando a quienes dieron origen al término andragogía. Este término fue abordado por primera vez por Alexander Kapp en 1833, al relatar las prácticas educativas que Platón utilizaba con sus discípulos jóvenes y adultos. En 1920, Eugen Rosenback recogió el concepto de andragogía al reconocer algunos elementos propios del currículo en la educación de adultos y en 1984 Eduardo Lindemann creó los conceptos iniciales para este tipo de educación y dio forma a las ideas de la educación informal. Sin

embargo, el título de padre de la andragogía se le atribuye al estadounidense Malcolm Shepherd Knowles como un reconocimiento a sus contribuciones y ser la punta de lanza del campo de la andragogía, en este sentido, Knowles reconoce la andragogía como los fundamentos sobre los cuales se sustenta el aprendizaje de adultos y que son pertinentes a todas las situaciones que están implícitas en dicho aprendizaje.

Por otro lado, Martínez (2017) describe cómo el concepto de “educación de adultos” empezó a ser relevante en América Latina luego de la segunda guerra mundial. La exclusión social y económica evidenció la presencia del analfabetismo en un buen grupo de personas y la necesidad de la instrucción como herramienta para resolver problemas de marginalidad.

Desde entonces, con el apoyo de organismos internacionales, como la UNESCO, se dio comienzo a una etapa de institucionalización de la educación de adultos. Esta misma entidad, en la Sexta conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI, 2010), teniendo en cuenta la Recomendación de Nairobi sobre el desarrollo de la educación de adultos de 1976 y la Declaración de Hamburgo de 1997, define la educación de adultos como “el conjunto de procesos de aprendizaje gracias al cual los adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales, o las reorientan, a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad” (UNESCO, 2010)

Desde una perspectiva legal en nuestro país, la ley general de educación reconoce a la educación de jóvenes y adultos como “aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios” (MEN, 1994)

De igual manera el Decreto Único Reglamentario de Educación 1075 del MEN (2015) amplía la definición de educación de adultos como el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron los niveles de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales.

El decreto 1075 plantea los siguientes principios básicos a tenerse en cuenta en el marco de la educación de adultos y jóvenes en extra-edad y que son relevantes tener en cuenta para este trabajo:

Desarrollo Humano Integral.

A través de este principio se considera al adulto y al joven en extra-edad como un ser dotado de competencias y habilidades, perfectible, formable, educable y en permanente evolución, lo que lo habilitan a tomar parte activa del proceso educativo respetando su edad, género, raza, ideología y/o condiciones personales.

Pertinencia.

Según el cual, dentro del proceso de formación de adultos y jóvenes en extra-edad, ha de valorarse y tenerse en cuenta los saberes, competencias y prácticas que se han dado como producto de su experiencia y que han de enriquecer las dinámicas educativas de este tipo de población.

Flexibilidad.

Hace referencia a las características de índole cultural, social y laboral, así como también las relacionadas con el desarrollo físico y social a tenerse en cuenta para generar unas condiciones administrativas y pedagógicas que faciliten de manera eficiente y eficaz la participación de adultos y jóvenes en extra-edad en su proceso de formación.

Participación.

Desde este principio se propende por la formación de un ser activo, autónomo y responsable que posibilite su participación creativa en las transformaciones económicas, sociales, políticas, científicas y culturales de su entorno.

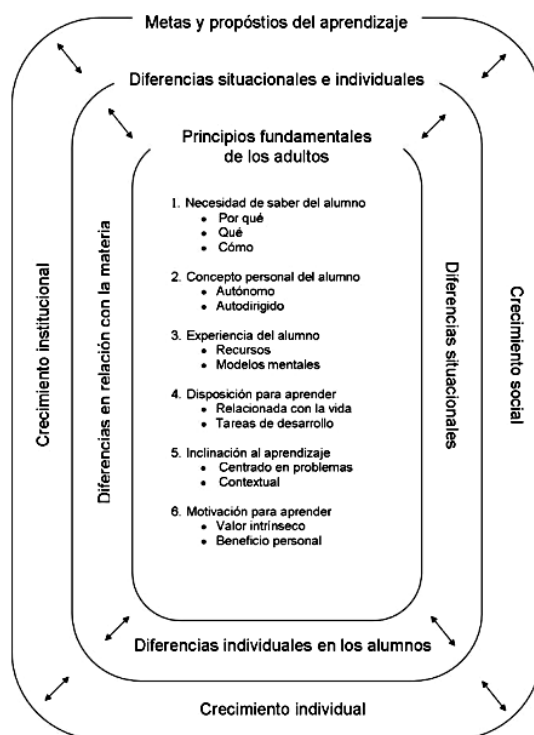
Respecto a la organización general de la educación de adultos Colombia se establecen cinco programas a través de los cuales se ofrece la educación para este tipo de población: alfabetización, educación básica, educación media, educación no formal y educación informal. Para efectos del presente trabajo la propuesta de mejoramiento se llevará a cabo en el marco de la educación formal y la cual se lleva a cabo a través de los que se han denominado Ciclos Especiales Integrados (CLEI). El MEN (2015) define los CLEI como el conjunto de procesos y actividades de aprendizaje organizados de tal manera que integran áreas de diferentes saberes y proyectos pedagógicos, de menor duración que los organizados para los ciclos regulares de servicio público educativo y que permite alcanzar los objetivos y tareas de la educación primaria y secundaria de acuerdo con las condiciones especiales de la población adulta.

Finalmente, y como antesala a la propuesta de mejoramiento, es importante mencionar algunos elementos a tenerse en cuenta en el proceso de aprendizaje de adultos. En primer lugar, el MEN (2016) se refiere al aprendizaje de adultos como “un proceso cognitivo interno, que se desarrolla a partir de las experiencias acumuladas, las situaciones del contexto en el cual se desempeñan, las diferencias, la idiosincrasia, entre otras, que permite apropiar, asimilar y acomodar en la estructura mental del adulto los nuevos conocimientos para ser aplicados al contexto donde viven estas personas, y que contribuya en su proyecto de vida. En este sentido, es indispensable el desarrollo de las competencias básicas, las ciudadanas y el desarrollo de las actitudes emprendedoras que permitan poner en práctica su conocimiento en la vida diaria, y logre generar una trayectoria para la inserción al mundo laboral”

En segundo lugar, Castillo (2018) presenta el modelo andragógico holístico propuesto por Knowles en el año 2006 y que vale la pena tener en cuenta en el marco de los propósitos del presente trabajo. Dicho modelo está estructurado de la siguiente manera:

Figura 1

Modelo Andragógico de Malcom Knowles



Nota. Tomada de Castillo, 2018

A continuación, se describen los elementos planteados por este modelo.

Las metas y objetivos del aprendizaje, han de mostrar la existencia de una interrelación entre los individuos, las instituciones y la sociedad a la que pertenecen, entendiendo que todo lo que una persona logra en el proceso de desarrollo se comparte con la institución y el contexto social donde se desenvuelve, reconociendo, eso sí, que las historias de vida, especialmente las de los adultos, son muy diversas en cuanto a sus vivencias personales, laborales, conocimientos, habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje.

De los principios enunciados en el modelo de Knowles (2006) se puede afirmar lo siguiente:

Los alumnos necesitan saber por qué deberían aprender algo antes de pasar por el proceso de aprendizaje, es así como deben conocer claramente sus necesidades y metas de tal manera que puedan adquirir los saberes necesarios que les permitan potenciar y mejorar su desempeño.

Respecto al autoconcepto, el adulto adquiere un nivel de madurez tal que le permite ser consciente de su responsabilidad acerca de su propio desarrollo dando el primer paso para decidir participar en su proceso de aprendizaje.

Las experiencias de los adultos son muy valiosas y aportan un caudal de conocimientos generales (su propia vida, títulos, cursos anteriores, etc.), sino también historias de vida que enriquecen el proceso de aprendizaje.

El contenido temático desarrollado en el curso debe ser muy importante para los estudiantes adultos de tal manera que les permita hacer conexiones con su vida cotidiana o sus actividades laborales motivando así el interés por aprender.

En el proceso de orientación del aprendizaje es importante tener en cuenta dos elementos: Primero, los conocimientos, habilidades y valores que han de trabajarse pueden lograrse de una manera más eficaz cuando se presentan en un contexto que se aplican a situaciones de la vida real; y segundo, el tiempo para la formación debe ser el adecuado evitando que el adulto esté en una misma posición durante un número excesivo de horas.

Las motivaciones que llevan a un adulto a aprender pueden ser muy variadas, para algunos puede ser el dinero, el poder, la autoridad o las tres. Para otros, el éxito, el fortalecimiento de la voluntad, el valor, el disfrute, etc.

3. Estado del Arte

Molina (2015) señala a la EpC como un modelo que se introdujo en Colombia en el año 1994 e implementado por primera vez en el colegio Rochester de la ciudad de Bogotá gracias a la iniciativa de las profesoras Patricia León Agustí y María Ximena Barrera (Cofundadoras del colegio) quienes han estado vinculadas de forma permanente al proyecto Zero de la Universidad de Harvard. Desde aquel momento varias instituciones de carácter oficial y privado han trabajado bajo este enfoque haciendo valiosos aportes en el fortalecimiento de estrategias para el mejoramiento de diversas áreas del aprendizaje.

A continuación, se describen algunos trabajos y experiencias que dan cuenta de la valoración que se le ha dado a la EpC dentro de los procesos de mejoramiento institucional.

Barrios y Chaves (2015), en su trabajo de investigación “El proyecto de aula como estrategia didáctica en el marco del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión” que llevaron a cabo en la Maestría en Educación de la Universidad de Córdoba, muestran la incidencia de los proyectos de aula y del modelo pedagógico de la EpC en la calidad educativa en comunidades en condiciones de pobreza y vulnerabilidad del Colegio Visión Mundial de Montería (Córdoba). Según las autoras los proyectos de aula y los elementos del marco de la Enseñanza para la comprensión han logrado estructurarse a través de la valoración y reconstrucción de los saberes que traen con sí los estudiantes desde sus propias realidades, entendiendo que éstos pueden contribuir de manera importante a fortalecer sus procesos de formación y auto realización personal. Si bien es cierto el trabajo se desarrolla con estudiantes desde el grado preescolar hasta la media en la jornada diurna, es importante, para los propósitos de la presente investigación, reconocer el valor que se le da a los saberes previos de los estudiantes, saberes que en la educación para adultos cobran aún un mayor valor pues son el producto de sus experiencias, no solo familiares o sociales sino también laborales. Así mismo vale la pena resaltar como los proyectos de aula enmarcados en los principios y fundamentos de la EpC, pueden ser una herramienta para rescatar y reconstruir los presaberes e incorporarlos a una propuesta curricular de la jornada nocturna.

Han sido valiosos también los aportes que se han hecho desde la EpC para el mejoramiento de competencias disciplinares en algunas áreas. Cohen (2021) a través de su trabajo “Transformaciones de la práctica de enseñanza en educación física a partir de la Implementación del marco de la enseñanza para la comprensión” que llevó a cabo en la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana (Chía, Cundinamarca) describe las bondades en la implementación del marco de la EpC en las clases de educación física con los estudiantes de La Institución Educativa Divina Pastora (Riohacha, La Guajira). Su trabajo evidenció una mejoría en la apropiación del conocimiento mediante el fortalecimiento las habilidades comunicativas; así mismo se apreció, a través de la puesta en marcha de diversos desempeños de comprensión, un mayor valoración, respeto y cuidado del cuerpo. Por otro lado, la práctica docente dio un giro en cuanto la EpC propició otra mirada de los procesos de enseñanza-aprendizaje en términos de nuevas

concepciones alrededor del rol de estudiantes y maestros, diseños de planeación, procedimientos de ejecución y esquemas de evaluación. Los aportes de este plan de mejoramiento son valiosos en la medida en que pueden ser tenidos en cuenta en la educación de adultos y jóvenes en extra-edad, dado que muestran como la implementación del marco de la EpC contribuye al mejoramiento de habilidades comunicativas y de valores como la auto estima y el auto cuidado, componentes que en este tipo de poblaciones por lo general necesitan ser incentivados y fortalecidos.

En el campo de la lengua castellana, Vásquez (2022) en su trabajo: “Transformación de la práctica de enseñanza de lengua castellana a partir de la implementación del marco de la enseñanza para la comprensión para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de básica secundaria y media de la Institución Educativa Barrios Unidos de Garzón, Huila”, realizado durante la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana (Chía, Cundinamarca), reconoce a la EpC como una estrategia de modificación de las prácticas docentes del área de español. De esta manera, los estudiantes pueden adquirir habilidades lingüísticas, fortalecer el pensamiento crítico y mejorar sus habilidades de lectura y análisis, interpretación de textos, artículos y otros elementos relacionados con la comprensión lectora. Así mismo concluye que las prácticas de enseñanza se deben ir ajustando a las nuevas realidades de un mundo, cada vez más competitivo, en la que la comprensión efectiva puede contribuir decididamente al logro de mejores resultados en la calidad educativa, no solo para la institución como tal sino para cada uno de los estudiantes. Teniendo en cuenta que uno de los retos más importantes que tiene la educación para adultos es la relacionado con las competencias de lectura y escritura, este trabajo hace un aporte importante en el sentido de evidenciar como los elementos del marco de la EpC pueden contribuir a fortalecer estas capacidades. Claro está que el desafío está en la manera cómo abordar las estrategias metodológicas que se ajusten a las peculiares características de los estudiantes de la jornada nocturna.

López (2020), a través de su investigación: “Modelo de planeación profesional de clases de matemáticas en el marco de la EpC” desarrollada en la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana (Chía, Cundinamarca) y que fue llevada a cabo en el colegio Gonzalo Arango IED de la localidad de Suba de Bogotá, propone una ruta de planeación como un proceso secuenciado de etapas que inicia en el planteamiento de tópicos generativos, la estructuración hilos conductores y las metas de comprensión, para luego planear y ejecutar desempeños de exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis. Así mismo ajusta estos elementos de manera recíproca a una estructura propia del área de matemáticas, categorizada por actividades de tipo conceptual, algorítmico, de comunicación y de solución de problemas. Posteriormente, en su modelo se proponen criterios diferenciados para cada uno de los desempeños en la evaluación diagnóstica continua, instrumentalizados en listas de chequeo y rúbricas que facilitan el reconocimiento del avance de los estudiantes a través de toda la secuencia de desempeños. Se hace énfasis en que en el marco de la EpC las metas necesariamente deben estar relacionadas con los criterios de

evaluación y los hilos conductores lo deben estar con los estándares curriculares de matemáticas del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Finalmente, el proyecto final de síntesis debe dar cuenta del tópico generativo a partir de las conexiones que se han generado del concepto central desarrollado a lo largo de la unidad de planeación. Del trabajo de López (2020) se puede destacar cómo la estructura básica del marco de la EpC puede integrarse a las formas propias de las disciplinas del saber (en este caso matemáticas). Integración que ha de ser mediada por una planeación, ejecución y seguimiento rigurosos.

Como las anteriores, son muchos los aportes y reflexiones que se han hecho desde diferentes áreas en el marco de la EpC, sin embargo, no hay referentes, o al menos discusiones, de su implementación como estrategia institucional en educación de adultos y jóvenes en extra-edad, de ahí que la presente investigación cobre un mayor valor pues de ella se pueden derivar interesantes conclusiones que pueden enriquecer los escenarios de aplicación de la EpC al interior de los procesos de flexibilización de la educación de la población que es objeto del presente trabajo.

4. Metodología

4.1. Tipo de Investigación

El enfoque bajo el cual se desarrolla esta investigación es cualitativo. Para Hernández & Mendoza (2018) el objetivo del enfoque cualitativo es examinar cómo determinados individuos perciben y experimentan su propia realidad, ahondando en sus perspectivas, interpretaciones y significados, y de esta manera comprender el fenómeno que es objeto de investigación. En este sentido, la presente investigación reconoce la existencia de 2 fenómenos centrales, uno de carácter pedagógico (EpC) y otro de carácter social (adultos y jóvenes en extra-edad con ciclos educativos no concluidos), los cuales están insertos en unas realidades que, para el logro de los propósitos del presente trabajo, requieren reconocidos y abordados desde las percepciones de los actores involucrados y de las concepciones que de ellos existe en el campo académico.

Desde su alcance la presente investigación es de carácter descriptivo. Como lo establecen Hernández & Mendoza (2018), a partir de la recopilación de datos la investigación descriptiva busca definir las propiedades y características de individuos, grupos, comunidades, procesos, objetos u otros fenómenos para luego reportar información sobre diversos conceptos, variables, aspectos, dimensiones o componentes que se han identificado dentro del problema que se investiga. Desde esta óptica el presente trabajo pretende hacer una caracterización del marco de la EpC cómo una propuesta pedagógica que puede articularse a las peculiares necesidades de adultos y jóvenes en extra-edad.

Respecto al diseño de investigación el trabajo se enmarca en los criterios y características de investigación-acción educativa. Latorre (2005) considera la investigación-acción como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión. De esta manera la cultura de la escuela puede modificarse, al lograr que un proyecto de cambio educativo se institucionalice y contribuya al desarrollo profesional. Es un proceso sistemático de cambio y mejora de la escuela, y como tal el proceso necesita ser comprendido, reconocido e integrado en la vida organizativa del centro educativo.

Es precisamente, bajo los criterios que fundamentan la investigación-acción que se pretende poner en marcha un plan de mejoramiento en las prácticas educativas que se llevan a cabo en la jornada nocturna del Colegio Magdalena Ortega de Nariño IED. En el caso particular que se está abordando, si bien es cierto se ha iniciado un camino en la implementación de la EpC, es necesario fortalecerlo de manera que cumpla de forma clara con los principios y elementos que caracterizan esta propuesta pedagógica y por ende propiciar una cultura institucional alrededor de la optimización de estrategias que posibiliten el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje tanto para docentes como para estudiantes.

4.2. Población y Muestra

La presente investigación tiene como población objeto de estudio a los docentes, coordinadora y estudiantes de la jornada nocturna del Colegio Magdalena Ortega de Nariño IED de la ciudad de Bogotá. Dado que la cantidad de docentes, coordinadora y estudiantes es muy pequeña, la recolección de los datos se hará con toda la población, es decir, el estudio se llevará a cabo a través de una muestra censal; al respecto Zarcovich (2005), citado por Raymundo (2017), explica: ... “dado que la población es pequeña y finita la muestra presupone obtener datos de todas las unidades del universo en relación con los interrogantes que son objeto del censo”.

4.3. Instrumentos

Teniendo en cuenta el enfoque cualitativo de la presente investigación la obtención de datos es de vital importancia para el alcance de los objetivos propuestos. En este sentido, para Hernández & Mendoza (2018) la investigación cualitativa busca obtener información sobre individuos, comunidades, eventos o procesos en profundidad. Cuando se trabaja con personas, los datos de interés corresponden a creencias, emociones, conceptos, percepciones, imágenes mentales, interacciones, prácticas, vivencias y roles que se dan a conocer a través de las auténticas “formas de expresión” de cada individuo o grupo que es objeto de estudio. En el marco de lo expuesto anteriormente, la recolección de información proveniente de alumnos y docentes se llevó a cabo a través de encuestas cerradas utilizando la escala de Likert (Anexos A y B). A la coordinadora se le aplicó una entrevista semiestructurada (Anexo C)

La técnica para la validación de los anteriores instrumentos se hará por “juicio de expertos.

Tabla 1*Matriz para diseño de instrumentos*

Unidad de análisis	Objetivos	Categorías	Sub Categorías	Indicadores
Docentes, estudiantes y coordinadora de la jornada nocturna del colegio distrital Magdalena Ortega de Nariño.	Caracterizar el proceso de implementación actual de la EpC en la jornada nocturna del Colegio Magdalena Ortega de Nariño IED.	Implementación actual del marco de la EpC	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación • Ejecución • Evaluación 	Planeación: <ul style="list-style-type: none"> - Elementos del marco de la EpC - Tiempos y espacios. - Reuniones entre docentes Ejecución: <ul style="list-style-type: none"> - Tópicos generativos - Metas de comprensión. - Desempeños de comprensión. - Evaluación continua. Evaluación: Seguimiento y retroalimentación
	Determinar en qué medida el desarrollo actual de la EpC responde a las necesidades de los estudiantes de la jornada nocturna de la institución.	Necesidades de estudiantes adultos y jóvenes en extra-edad.	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia. Conocimientos, saberes, habilidades y prácticas que han de reconocerse. • Flexibilidad. Atender al desarrollo físico y psicológico del joven o del adulto. • Participación. 	Incorporación de presaberes al plan de estudios. Adecuación de: <ul style="list-style-type: none"> • espacios. • tiempos. • metodologías. Participación activa.

<p>Establecer los elementos del plan de mejoramiento que fortalezcan la implementación del marco de la EpC en la jornada nocturna del colegio Magdalena Ortega de Nariño IED.</p>	<p>Elementos del plan de mejoramiento en el marco de la EpC.</p>	<p>Desarrollo su autonomía y sentido de la responsabilidad para garantizar la participación) (Decreto 1075 de 2015)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos • Metas • Indicadores. • Actividades y responsables. • Cronograma. • Recursos. • Divulgación. • Seguimiento y evaluación. 	<p>Los definidos en la Guía 34 del MEN.</p>
---	--	--	---

5. Análisis y Discusión de Resultados

Una vez aplicado los instrumentos de recolección de la información, se presenta a continuación los resultados obtenidos y su análisis correspondiente.

5.1. Categoría: Implementación actual del marco de la EpC

Figura 2

Percepción de docentes acerca del Nivel Académico.

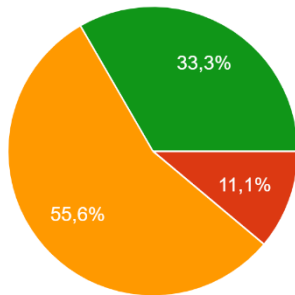
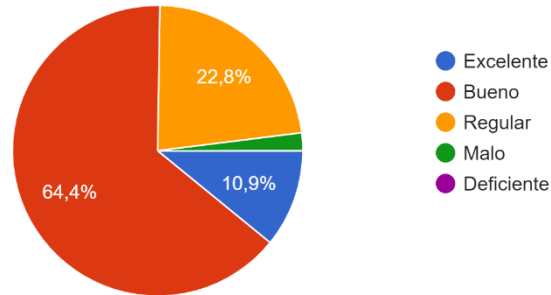


Figura 3

Percepción de estudiantes acerca del Nivel Académico



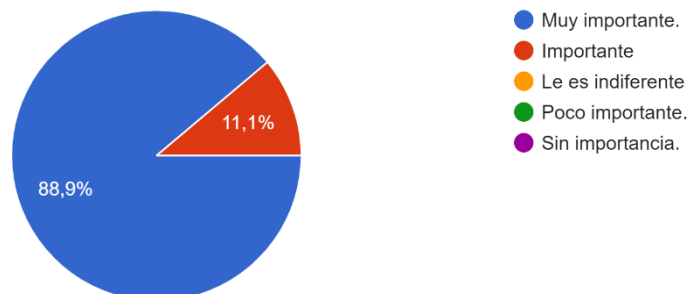
Coordinadora: “El rendimiento de nuestros estudiantes es bastante bajo, son muy pocos los estudiantes que sobresalen”

Los resultados evidencian cómo desde la óptica de la mayoría de los docentes y de la coordinación se reconoce que el nivel académico de los estudiantes no es bueno. Sin embargo, no existe la misma percepción de los estudiantes pues la gran mayoría lo perciben como bueno e inclusive algunos lo consideran excelente. En este sentido se reafirma, por un lado, la necesidad de continuar trabajando con el objetivo de mejorar el desempeño académico de los estudiantes y por otro lado de mejorar nuestros procesos de evaluación de tal manera que se propicie una cultura de reconocimiento de las fortalezas, pero también de aquellos aspectos que se deben mejorar.

Importancia de la implementación marco de la EpC.

Figura 4

Percepción de los docentes acerca de la importancia de la implementación del Marco de la EpC

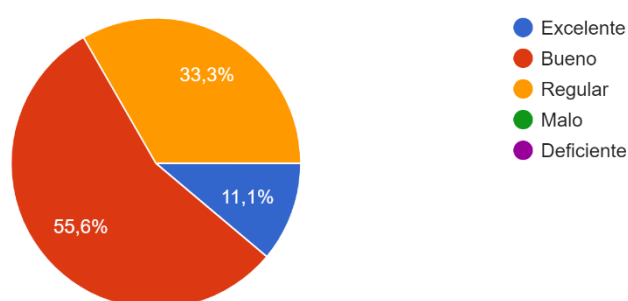


Coordinadora: “se ha venido trabajando la EpC como una estrategia de mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes a partir de la comprensión efectiva del conocimiento”.

La gráfica muestra como la gran mayoría de los docentes reconocen los valiosos aportes que se pueden derivar de la puesta en marcha de esta estrategia, en este mismo sentido lo hace señora coordinadora al referirse a la EpC como una estrategia que permite lograr avances en rendimiento académico de los estudiantes.

Figura 5

Comprensión del Marco de la EpC por parte de los docentes



Al preguntar a los docentes acerca de su nivel de comprensión del marco de la EpC, si bien es cierto la mayoría de los docentes afirma que es buena, un porcentaje apreciable de ellos reconocen que no lo es. Es necesario entonces darle continuidad a los procesos de capacitación docente y jornadas pedagógicas que posibiliten la efectiva apropiación de los fundamentos y componentes de este marco metodológico.

Figura 6

Percepción de los docentes acerca de la capacidad de los estudiantes para relacionar los conceptos nuevos con conocimientos previos

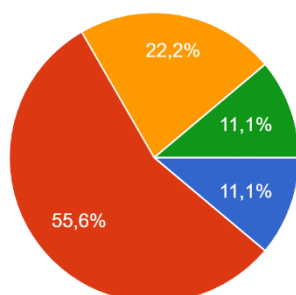
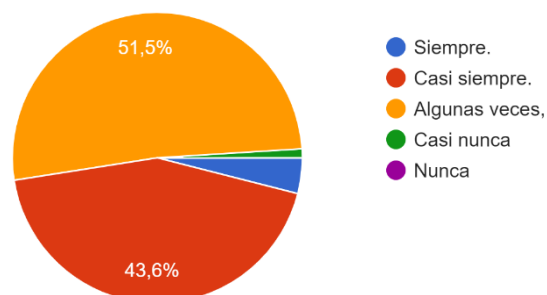


Figura 7

Percepción de los estudiantes acerca de la capacidad de los estudiantes para relacionar los conceptos nuevos con conocimientos previos



Coordinadora “Es un poco difícil, pero ahí está la labor del docente: hacer que los conocimientos previos junto con los aprendizajes que se adquieren en el colegio permitan construir nuevos conocimientos”.

De acuerdo con la información anterior se puede observar como la mayoría de los docentes encuestados considera que los estudiantes poseen la capacidad de relacionar los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes que se adquieren en el colegio, sin embargo, un porcentaje apreciable de ellos no asegura que sea así. Por el lado de los estudiantes la mayoría manifiesta que no siempre pueden establecer estas relaciones, coincidiendo con la percepción de la coordinadora quien manifiesta que se presentan dificultades en este aspecto.

En este sentido vale la pena retomar lo planteado por Flórez (1999) quien establece la importancia de las experiencias previas y personales del estudiante para el alcance de lo que ha sido denominado un aprendizaje significativo. En la misma línea Perkins (1991) reconoce como, a través de lo que él denomina “Dimensión de Contenido”, los estudiantes han de mejorar sus aprendizajes respecto a concepciones previas o alternativas y cómo sus conocimientos pueden ser transformados. Es así como se evidencia la necesidad de fortalecer este aspecto dado la relevancia que tiene en el proceso de formación de la población con la cual se está trabajando.

Figura 6

Percepción de los docentes acerca de la comprensión del conocimiento

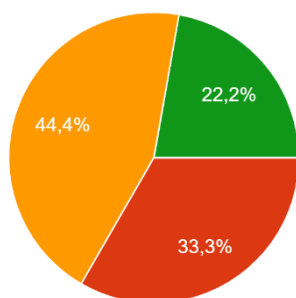
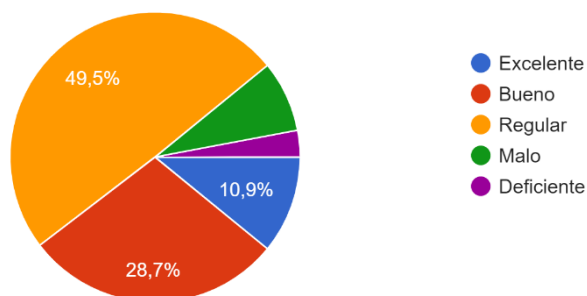


Figura 7

Percepción de los estudiantes acerca de la comprensión del conocimiento



Coordinadora: “Hemos tenido cierta dificultad, algunos de nuestros estudiantes pueden hacerlo, pero es tarea del maestro trabajar en esto”.

Los resultados dan cuenta como la mayoría de las docentes y estudiantes no perciben con claridad que haya una comprensión efectiva de los conocimientos adquiridos. Esta percepción coincide

con lo manifestado por la coordinadora quien reconoce que es una tarea que le maestro debe llevar a cabo.

Siendo la comprensión el centro de la propuesta que se está planteando es necesario, de acuerdo con los resultados obtenidos, optimizar los procesos que se están llevando a cabo en el marco de la EpC y tener en cuenta que, según Stone (1999) la comprensión va más allá del conocimiento mismo y que ha de tenerse en cuenta como la capacidad de pensar y actuar flexiblemente a partir de los saberes adquiridos.

Figura 8

Percepción de los docentes acerca del planteamiento de Tópicos Generativos

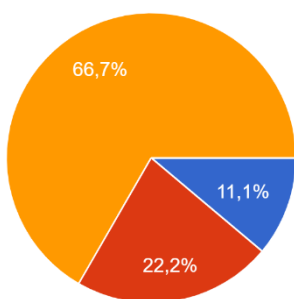
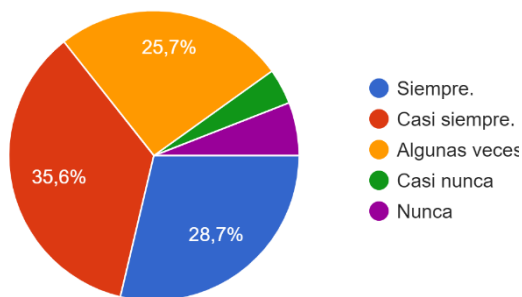


Figura 9

Percepción de los estudiantes acerca del planteamiento de Tópicos Generativos



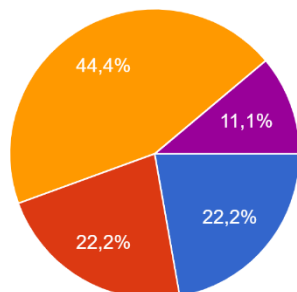
Coordinadora: “Está por verificar si efectivamente, elementos como los tópicos generativos, metas de comprensión y evaluación continua se vean reflejados en el aula de clase por parte de los docentes”.

Respecto al trabajo con tópicos generativos la mayoría de los docentes reconoce que en su planeación no aborda los temas como tales. Sin embargo, *la mayoría de* los estudiantes manifiestan que los temas se presentan de tal manera que genera en ellos motivaciones y deseos de aprender. Una tercera parte de los encuestados no lo percibe de igual manera manifestando que esto ocurre algunas veces. Desde la coordinación no hay seguridad de que la implementación de los tópicos generativos, como otros elementos de la EpC, este llegando al aula.

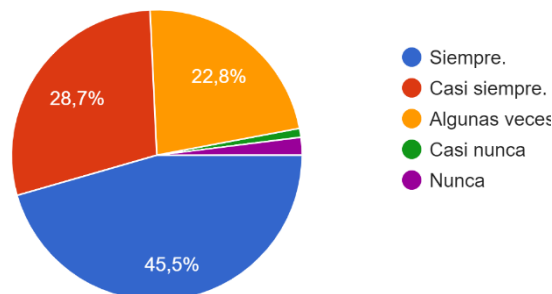
Se hace necesario entonces fortalecer los mecanismos que permitan la adecuada y consistente puesta en marcha de un elemento clave dentro del marco de la EpC como lo son los tópicos generativos.

Figura 10

Percepción de los docentes respecto al planteamiento de Metas de Comprensión

**Figura 11**

Percepción de los estudiantes respecto al planteamiento de Metas de Comprensión

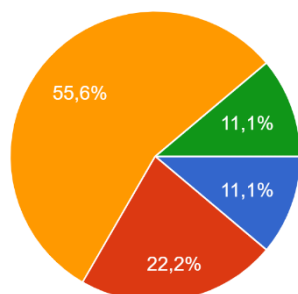


En relación con el planteamiento de metas de comprensión la mayoría de los maestros asegura que lo hacen algunas veces y algunos manifiestan nunca lo hacen. Los estudiantes en cambio en su gran mayoría afirman que sus docentes les dan a conocer las metas a trabajar durante la unidad o el periodo académico. Probablemente esta mirada diferente obedece a que los maestros plantean unos objetivos a desarrollar lo que los estudiantes consideran como metas de comprensión. Por su lado desde coordinación, al igual que en los tópicos generativos, se manifiesta que su implementación está en proceso de revisión.

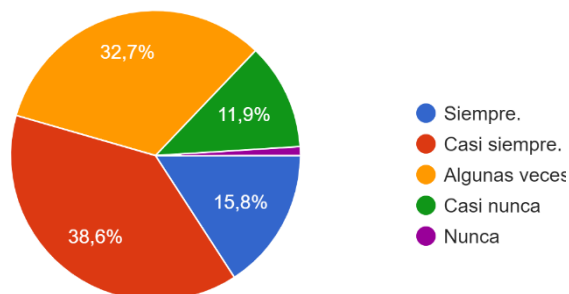
Los resultados nos muestran la necesidad de hacer un seguimiento a la manera cómo los docentes están abordando las metas de comprensión tanto en su planeación como en el aula de clases, y cómo se está involucrando a los estudiantes en este proceso.

Figura 12

Percepción de los docentes respecto a la puesta en marcha de Desempeños de Comprensión

**Figura 13**

Percepción de los estudiantes respecto a la puesta en marcha de Desempeños de Comprensión



Al indagar acerca de la puesta en marcha de los diferentes desempeños de comprensión, no se aprecia consistencia en su implementación de acuerdo con las respuestas que dan la mayoría de los docentes encuestados. Por el lado de los estudiantes, en concordancia con los profesores, no se muestra con claridad que se estén trabajando los desempeños de comprensión de manera persistente.

Los resultados muestran la conveniencia de revisar el manejo conceptual de los elementos que hacen parte del marco de la EpC y los procesos de seguimiento para su adecuada implementación y en el caso puntual que se está abordando, el relacionado con los desempeños de comprensión.

Figura 16

Percepción de docentes respecto al uso de Rúbricas de Evaluación

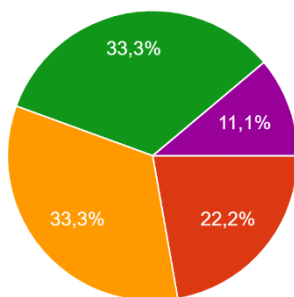
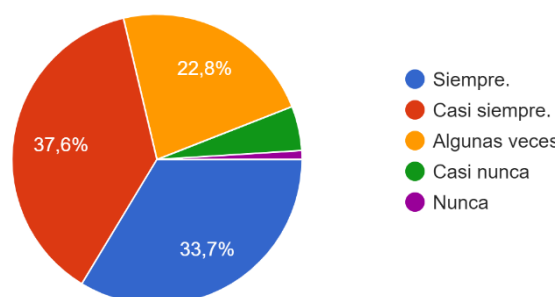


Figura 17

Percepción de estudiantes respecto a la información previa de Criterios de Evaluación

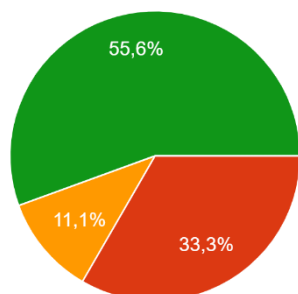


Respecto a la evaluación, la mayoría de los docentes reconoce que no hace uso regular de la rubricas de valoración e incluso algunos de ellos afirman nunca haberlo hecho. Por su parte los estudiantes en su gran mayoría perciben que sus maestros dan a conocer con anticipación los criterios de valoración.

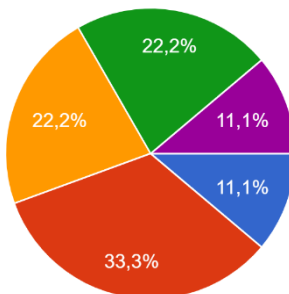
Lo anterior da cuenta de la necesidad reforzar la aplicación de rubricas como un instrumento valioso de evaluación. Sin embargo, teniendo en cuenta la percepción de los estudiantes, también se hace importante indagar acerca de otras formas de evaluación que utilizan los docentes y si ellas están en consonancia con los principios de valoración continua que caracteriza el marco de la EpC.

Figura 18

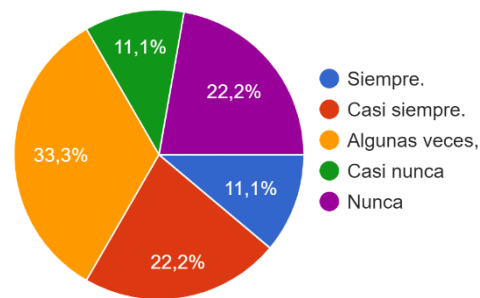
Percepción de los docentes respecto a la realización de reuniones integradas de áreas.

**Figura 14**

Percepción de los docentes respecto a uso de un Formato de Planeación de acuerdo con los principios de la EpC

**Figura 20**

Percepción de los docentes respecto al seguimiento y retroalimentación de la planeación



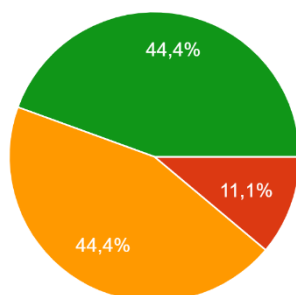
Como lo ilustran las gráficas anteriores la mayoría de los docentes reconoce que casi nunca se llevan a cabo reuniones integradas de área para la planeación, así mismo la mayoría de ellos afirma no usar de forma regular un formato de planeación que tenga en cuenta los elementos propios del marco de la EpC. Respecto al seguimiento y retroalimentación de la planeación la mayoría declara que se hace algunas veces o que nunca se hace.

La coordinadora de la sección manifiesta que se espera que los docentes estén trabajando en el aula de acuerdo con lo planeado.

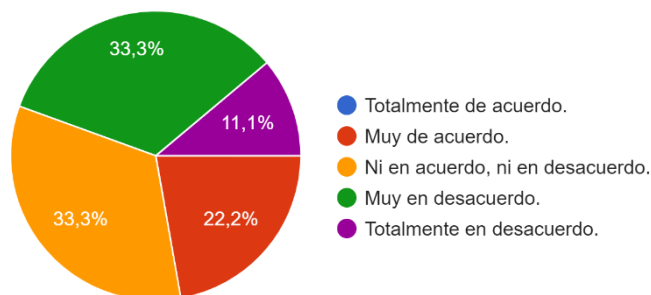
Es claro entonces que se deben mejorar los esquemas de planeación bajo el marco de la EpC como un elemento de vital importancia dentro los procesos propios de este enfoque metodológico.

Figura 21

Percepción de los docentes respecto a la disponibilidad de momentos para la adecuada implementación del Marco de la EpC

**Figura 22**

Percepción de los docentes respecto a la disponibilidad de momentos para compartir experiencias en el Marco de la EpC

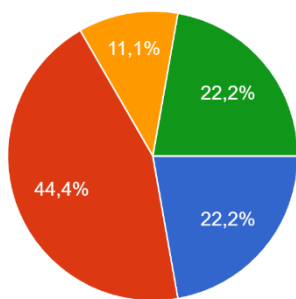


De acuerdo con las gráficas se puede apreciar que la mayoría de los docentes encuestados reconocen que no se dispone de manera clara de los tiempos apropiados para la adecuada implementación de la EpC, lo que coincide con la percepción acerca de la disponibilidad de espacios para compartir experiencias exitosas. De acuerdo con lo anterior se hace importante analizar, desde las diferentes instancias institucionales, cuál es la mejor manera de organizar los tiempos y espacios que permitan una efectiva puesta en marcha de los elementos del marco de la EpC.

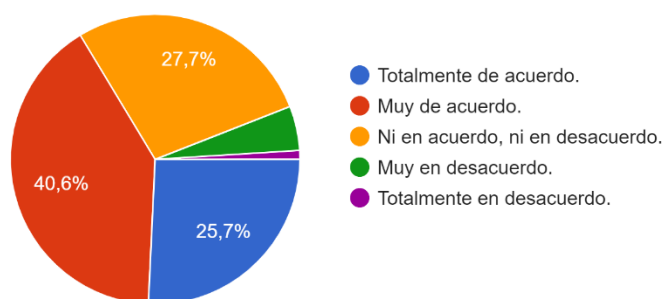
5.2. Categoría: Necesidades de estudiantes adultos y jóvenes en extra-edad.

Figura 23

Percepción de los docentes respecto a la inclusión del principio de Pertinencia

**Figura 24**

Percepción de los estudiantes respecto a la inclusión del principio de Pertinencia



Coordinadora: “Estamos en la tarea de que cada docente incorpore en sus currículos los conceptos a través de proyectos de tal manera que sea algo beneficioso para los estudiantes”

Respecto a la incorporación de los saberes previos en el desarrollo curricular, la mayoría de los docentes y estudiantes coinciden en afirmar que los presaberes si se tienen en cuenta dentro del currículo, sin embargo, hay una tercera parte de cada uno de ellos que percibe que se lleva a cabo algunas veces o casi nunca. Desde coordinación no se afirma con seguridad de que esto esté ocurriendo y considera que es un aspecto que cada docente debe trabajar bajo la modalidad de proyectos.

De acuerdo con lo anterior vale la pena tener en cuenta lo planteado por el decreto 1075 de 2015 en uno de los principios básicos de la educación de adultos y jóvenes en extra-edad, como lo es la pertinencia, según el cual dentro del proceso de formación ha de valorarse y tenerse en cuenta los saberes, competencias y prácticas que se han dado como producto de su experiencia y que han de enriquecer las dinámicas educativas de la institución. (MEN, 2015). En este sentido y de acuerdo con los resultados obtenidos se evidencia la necesidad de fortalecer este aspecto dado la relevancia que tiene en el proceso de formación de la población con la cual se está trabajando.

Figura 155

Percepción de los docentes respecto a la inclusión del Principio de Flexibilidad

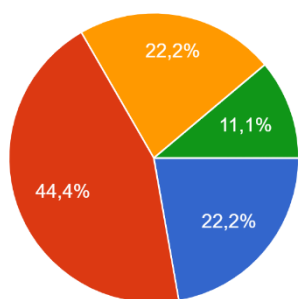
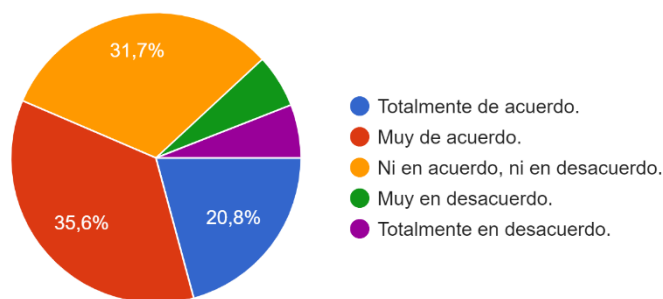


Figura 26

Percepción de los estudiantes respecto a la inclusión del principio de Flexibilidad



Coordinadora: “Nuestro currículo, nuestro PEI, debe estar atendiendo en este momento a las necesidades psicológicas y emocionales de nuestros estudiantes, fundamentalmente después de haber pasado por una pandemia que ha traído una crisis de salud mental y le corresponde al maestro adaptar el currículo en cada una de las áreas de acuerdo con las necesidades de los estudiantes”.

Respecto al componente de flexibilidad, la mayoría de los docentes y estudiantes tienen una percepción similar puesto que la mayoría manifiestan que las condiciones en el colegio si tienen en cuenta las condiciones físicas, psicológicas, sociales y culturales de la población de adultos y jóvenes

en extra-edad. Desde la coordinación se hace énfasis en la necesidad de trabajar el componente emocional sobre todo después de la pandemia que ha traído consigo muchos retos para el maestro en este campo.

Si bien es cierto, tanto maestros como estudiantes tienen una percepción positiva en el aspecto que se está analizando, es importante seguir fortaleciendo el trabajo desarrollado hasta el momento teniendo en cuenta que quizá son las singulares condiciones de los estudiantes de la educación nocturna que invitan a reconocer la flexibilización como una valiosa herramienta que puede dar respuesta efectiva a sus necesidades y redunde en el mejoramiento de su calidad de vida.

Figura 16

Percepción de los docentes respecto a la inclusión del Principio de Participación

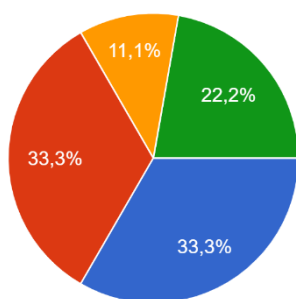
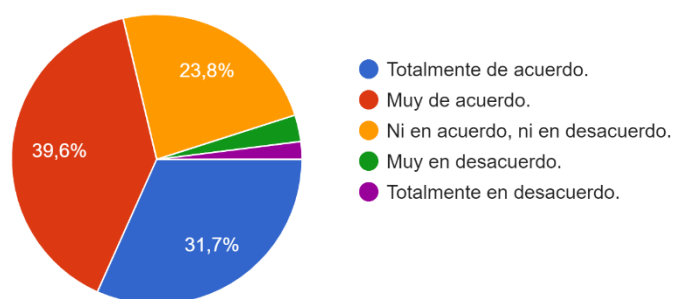


Figura 17

Percepción de los estudiantes respecto a la inclusión del Principio de Participación



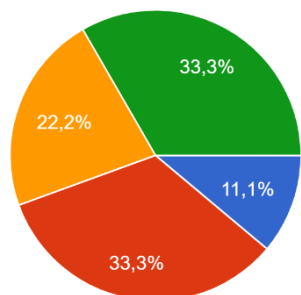
Coordinadora: “Es un poco difícil desarrollar la autonomía puesto que venimos de un modelo que nos dice qué hacer, desarrollar procesos de autonomía no es una tarea fácil pero no imposible, hay que seguir trabajando en la autonomía de tal manera que el estudiante construya sus propios procesos de aprendizaje”

En el componente de participación la mayoría de los estudiantes y profesores están de acuerdo en que en el colegio se trabaja por el desarrollo de la autonomía y responsabilidad. Sin embargo, aproximadamente la tercera parte percibe que este aspecto se trabaja algunas veces o casi nunca. Desde la coordinación se tiene una perspectiva diferente pues se considera que es un desafío que hay que enfrentar desde la perspectiva de la metacognición.

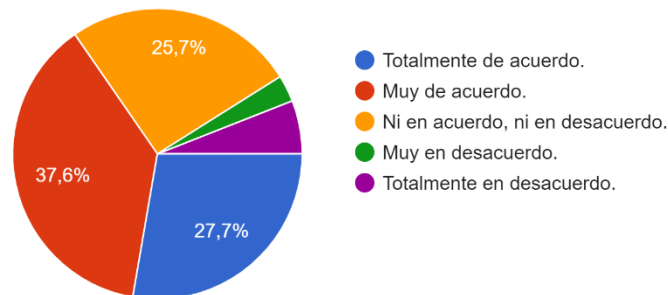
En este sentido vale la pena tener en cuenta que el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad, además de propiciar el desarrollo de un conjunto de competencias en los estudiantes, puede contribuir también al mejoramiento de los niveles de seguridad y autoestima, y de ahí la importancia de continuar trabajando en su fortalecimiento.

Figura 19

*Percepción de los docentes
respecto a la Formación para el
Mundo Laboral*

**Figura 18**

*Percepción de los estudiantes
respecto a la Formación para el
Mundo Laboral*



Coordinadora: Es una tarea difícil pero que hay que hacer. El propósito en educación es buscar que lo que se enseñe efectivamente sirva para la vida y específicamente para la parte laboral. Hoy en día debemos todos prepararnos en competencias tecnológicas para dar respuesta a las necesidades del mundo actual.

En relación con la formación de competencias para el mundo laboral, los docentes muestran diferentes percepciones al respecto, una tercera parte considera que en el colegio se contribuye al desarrollo de este tipo de competencias, otra tercera parte considera que no y algunos muestran desconocimiento o no están seguros de que esto ocurra. En cambio, la mayoría de los estudiantes percibe que en el colegio si se trabaja en el desarrollo de competencias laborales, sin embargo, algunos de ellos reconocen que no es claro que se esté dando. Por su parte la coordinadora afirma que es una tarea difícil y que hoy por hoy el desafío es fortalecer a los estudiantes en el desarrollo de competencias tecnológicas.

Teniendo en cuenta que gran parte de los estudiantes de la jornada nocturna son trabajadores, el desarrollo de competencias laborales es de trascendental importancia y de ahí la imperiosa necesidad de hacer los ajustes necesarios que se encaminen a mejorar la propuesta curricular de tal manera que contribuyan al mejoramiento de las condiciones laborales de los adultos y jóvenes en extra-edad.

5.3. Consideraciones a tener en cuenta para la propuesta del plan de mejoramiento.

Después del análisis de resultados, es pertinente destacar algunos elementos que han de tenerse en cuenta para la propuesta del plan de mejoramiento.

Respecto a la categoría relacionada con implementación actual del marco de la EpC, los resultados muestran que, si bien es cierto se reconoce la importancia de su implementación en la educación de adultos y jóvenes en extra-edad, se hace necesario fortalecer los procesos de comprensión efectiva del conocimiento

que redunde en el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes. Para ello se considera se debe:

- Continuar con procesos de capacitación docente para la comprensión y apropiación efectiva del marco de la EpC.
- Mejorar los procesos de incorporación de los elementos metodológicos propios del marco de la EpC como lo son los tópicos generativos, hilos conductores, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación continua.
- Hacer un trabajo importante en planeación de tal manera que se tengan en cuenta los principios y elementos propios del marco de la EpC.
- Fortalecer los procesos de seguimiento y evaluación de la planeación y ejecución de los elementos constitutivos del marco de la EpC.
- Revisar, y si es necesario replantear, los tiempos y espacios destinados para actividades de planeación y encuentros pedagógicos, de tal manera que faciliten la adecuada implementación del marco de la EpC.

En lo relacionado con la categoría de necesidades de estudiantes adultos y jóvenes en extra-edad, se hace necesario:

- Fortalecer la inclusión planificada y sistemática de los presaberes de los estudiantes a los planes de estudio de acuerdo con los lineamientos curriculares de cada área, enmarcados dentro de los principios de la EpC.
- Continuar con los procesos de flexibilización haciendo los ajustes de tiempo, modo y lugar.
- Afianzar los procesos de incorporación de los estudiantes en los procesos de formación a través de su participación activa en el marco de la EpC.
- Incorporar al currículo el desarrollo de competencias laborales.

6. Plan de Mejoramiento

A continuación, se presenta el plan de mejoramiento acorde con los objetivos propuestos y los resultados obtenidos de la aplicación de los diferentes instrumentos de recolección de información.

Tabla 2

Plan de Mejoramiento

Objetivos	Metas	Indicadores	Actividades	Responsables
Implementar una propuesta de mejoramiento curricular en el marco de la EpC que tenga en cuenta las necesidades de los adultos y jóvenes en extra-edad.	Al finalizar el primer semestre del año 2024 se contará con un plan de estudios en el marco de la EpC para el 100% las áreas académicas, articulado a los lineamientos curriculares y que esté orientada al desarrollo de las competencias básicas y laborales (CLG).	Porcentaje de áreas con un plan de estudios articulado con los lineamientos curriculares, las CLG y con enfoque en el marco de la EpC.	Definición de los lineamientos básicos de la estructura y formas de diligenciamiento del plan de estudios que permitan unificar criterios para su elaboración a la luz del marco de la EpC. Diagnóstico para la caracterización de la población de adultos y jóvenes en extra-edad por cada CLEI para el año lectivo correspondiente. Realización del plan de estudios por parte de cada una de las áreas. Socialización del plan de estudios a estudiantes.	Coordinadora de sección. Orientadora de sección. Docente de cada área. Estudiantes de cada CLEI.

En el segundo semestre del año 2024 el 80% de los docentes ejecutará los elementos metodológicos del marco de la EpC.	Porcentaje de profesores que desarrollan en el aula de clases actividades con una estrategia metodológica acorde con los lineamientos del marco de la EpC.	Ajustes del plan de estudios de acuerdo con los aportes de los estudiantes. Planeación de clases de acuerdo con el plan de estudios que se haya definido y los elementos del marco de la EpC y que tenga en cuenta el principio de flexibilización.	Coordinadora de sección. Docente de cada área.
		Puesta en marcha de los desempeños de comprensión: exploración, investigación guiada y producto final de síntesis.	
		Uso de la evaluación continua (Informal y Formal) haciendo uso de procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Reunión de docentes para compartir experiencias de aula que evidencien la puesta en marcha del marco de la EpC y propicien procesos de retroalimentación y mejora continua.	

	Al finalizar el año 2025 el 90% de los estudiantes habrá aprobado el ciclo que cursan y al menos el 60% de ellos tendrá un desempeño alto. (Entre 4,0 y 4,5 dentro de la escala de SIE)	<p>Porcentaje de estudiantes con desempeño alto.</p> <p>Porcentaje de estudiantes que aprueban el ciclo escolar.</p>	<p>Análisis de los resultados académicos al finalizar cada periodo académico en reuniones que se hacen con coordinación, orientación, profesores y estudiantes.</p> <p>Definición de acciones que permitan consolidar los aspectos fuertes y trabajar por mejorar aquellos elementos que necesitan ser fortalecidos.</p>	<p>Coordinadora de sección. Orientadora de sección. Docente de cada área. Consejo estudiantil.</p>
Fortalecer en los docentes la comprensión de los fundamentos y elementos del marco de la EpC de tal manera que permitan su apropiación y adecuada ejecución.	Al finalizar el primer semestre del año 2024 el 100% de los docentes habrán recibido capacitación de los elementos básicos del marco de la EpC.	Porcentaje de docentes que reciben capacitación en el marco de la EpC.	Capacitación de docentes en los elementos del marco de la EpC.	Coordinadora de sección.
Adecuar los tiempos y espacios institucionales que permitan la adecuada planeación, ejecución y seguimiento del marco de la EpC.	Al iniciar el primer semestre del año 2024, la jornada nocturna contará con un cronograma anual estructurado para la capacitación, planeación y la realización de encuentros pedagógicos para reflexionar, hacer seguimiento y compartir experiencias en el marco de la EpC.	Cronograma anual estructurado para el año académico 2024 donde se programen momentos de capacitación, planeación y la realización de encuentros pedagógicos en el marco de la EpC.	Diseño de un cronograma donde se incluyan tiempos para la capacitación, planeación y la realización de encuentros pedagógicos en el marco de la EpC.	Coordinadora de sección. Jefe de departamento.

Tabla 3*Cronograma del Plan de Mejoramiento*

Objetivos	Metas	Plazo	
		Inicia	Termina
Implementar una propuesta curricular en el marco de la EpC que tenga en cuenta las necesidades de los adultos y jóvenes en extra-edad.	Al finalizar el primer semestre del año 2024 se contará con un plan de estudios en el marco de la EpC para el 100% las áreas académicas, articulado a los lineamientos curriculares y que esté orientada al desarrollo de las competencias básicas y laborales (CLG).	Julio 2023	de Junio de 2024
	En el segundo semestre del año 2024 el 80% de los docentes ejecutará los elementos metodológicos del marco de la EpC.	Julio 2023	de Noviembre de 2024
	Al finalizar el año 2025 el 90% de los estudiantes habrá aprobado el ciclo que cursan y al menos el 60% de ellos tendrá un desempeño alto. (Entre 4,0 y 4,5 dentro de la escala de SIE)	Enero 2024	de Noviembre de 2025
Fortalecer en los docentes la comprensión de los fundamentos y elementos del marco de la EpC de tal manera que permitan su apropiación y adecuada ejecución.	Al finalizar el primer semestre del año 2024 el 100% de los docentes habrán recibido capacitación de los elementos básicos del marco de la EpC.	Julio 2023	de Junio de 2024
Adecuar los tiempos y espacios institucionales que permitan la adecuada planeación, ejecución y seguimiento del marco de la EpC.	Al iniciar el primer semestre del año 2024, la jornada nocturna contará con un cronograma anual estructurado para la capacitación, planeación y la realización de encuentros pedagógicos para reflexionar, hacer seguimiento y compartir experiencias en el marco de la EpC.	Noviembre de 2023	Febrero de 2024

De esta manera, con la contribución de directivos, docentes y estudiantes se espera realizar un trabajo conjunto que permita mejorar la implementación del marco de la EpC atendiendo a los principios de desarrollo integral, pertinencia, flexibilidad y participación de la población de adultos y jóvenes en extraredad de la jornada nocturna del colegio Magdalena Ortega de Nariño IED.

7. Conclusiones y Recomendaciones

Desde un diseño de investigación-acción educativa se dio cumplimiento al objetivo general propuesto en el presente trabajo a través del cual se logró plantear un plan de mejoramiento que se enfocó fundamentalmente en articular los elementos del marco de la EpC a las necesidades de la población de adultos y jóvenes en extra-edad de la jornada nocturna del colegio Magdalena Ortega de Nariño IED con el propósito de optimizar el desempeño académico de los estudiantes.

Los resultados de los instrumentos de recolección de información aplicados a docentes y coordinadora de sección y los provenientes de evaluaciones internas y externas evidencian que el desempeño académico de los estudiantes es bajo y por ende la necesidad de trabajar en su mejoramiento. Sin embargo, los estudiantes no tienen la misma percepción, situación que conduce a buscar caminos que fortalezcan las estrategias de auto y coevaluación que se orienten a generar procesos de concientización de los niveles de comprensión de los saberes adquiridos.

Respecto a la implementación actual del marco de la EpC se evidencia que se debe seguir trabajando en la capacitación de los docentes para lograr una mayor y mejor apropiación de este enfoque metodológico y que impulse procesos de cualificación de las prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula de clases, más aún cuando un buen porcentaje de docentes (33%) asegura no comprender plenamente los conceptos asociados al marco de la EpC y varios de ellos (66,7%) reconocen que no trabajan plenamente bajo el esquema de desempeños de comprensión. En este sentido entonces, es de vital importancia fortalecer los mecanismos de seguimiento y evaluación del quehacer del docente que evidencien el nivel de coherencia entre lo planteado y lo realmente ejecutado.

Es clara la necesidad de adecuar de mejor manera los tiempos institucionales de tal forma que permita optimizar el desarrollo de actividades de capacitación docente, planeación y encuentros pedagógicos.

Por otro lado, es de suma importancia considerar las necesidades particulares de la población de adultos y jóvenes en extra-edad y que están definidas en los principios de educación de adultos establecidos en el decreto 1075 de 2015. En este sentido los resultados de los diferentes instrumentos aplicados muestran que hay una percepción general positiva respecto a la incorporación de los principios de pertinencia, flexibilidad y participación, de ahí que se deben seguir fortaleciendo en las practicas pedagógicas a través de la articulación estratégica con los elementos del marco de la EpC.

Finalmente es de reconocer que fue muy pertinente y oportuno plantear un plan de mejoramiento, pues permitió visibilizar el estado actual de la implementación del marco de la EpC, evaluar en qué medida se tienen en cuenta las particulares necesidades de una población que decide estudiar en una jornada nocturna y poder de esta manera proponer un plan que posibilite un mejoramiento de sus aprendizajes y competencias.

8. Referencias

Barrios Oviedo, L., & Chaves Silva, M. A. (15 de Diciembre de 2015). El proyecto de aula como estrategia didáctica en el marco de la enseñanza para la comprensión. Obtenido de <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/avedhum/article/view/895/1002>

Bermúdez, Á., Escobedo, H., Jaramillo, R. & (2004). Enseñanza para la Comprensión. EDUCERE.

Bruner, J. (1985). El Proceso de la Educación. México: Editorial HispanoAmericana.

Castillo Silva, F. de J. (2018). Andragogía, andragogos y sus aportaciones. Voces De La educación, 3(6), 64–76. México:
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/120>

Cohen Pinto, E. (2021). Transformaciones de la práctica de enseñanza en educación física a partir de la Implementación del marco de la enseñanza para la comprensión. Obtenido de Intellectum.Unisabana: <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/50155>

COL MAONA. (2022). PEI - COLEGIO MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO I.E.D. Bogotá, DC.

DAFP. (2012). Guía para la construcción de indicadores de gestión. Versión 2. Bogotá D.C.

De longui, A., Ruiz, M., Peme, C., & Ferreyra, A. (2012). Enseñanza para la comprensión. Marco interpretativo de la construcción del conocimiento en clases de ciencias. Obtenido de Campo Abierto. Vol 31: <file:///C:/Users/jacer/Downloads/Dialnet-EnsenanzaParaLaComprension-4168092.pdf>

De Zubiria Samper, J. (2006). Modelos Pedagógicos. Bogotá, D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.

Diaz Villa, M. (1986). Los Modelos Pedagógicos. Educación y Cultura, 64.

Flórez Ochoa, R. (1999). Evaluación pedagógica y cognición. Bogotá, D.C.: Mac Graw-Hill Interamericana S.A.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). Metodología de La Investigación. México D.F.: McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). Metodología de La Investigación. Las Rutas, Cualitativa, Cuantitativa Y Mixta. México D.F.: McGraw-Hill.

I.E.D., C. M. (2022). Proyecto Educativo institucional. Bogotá, DC.

ICFES. (2022). Sistema PRISMA- Icfes. Obtenido de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/prisma-web/pages/administracion/autenticacion/autenticacionIcfes.jsf?faces-redirect=true#No-back-button>

IOSYSTEM. (2022). Iosystem Beyond Technology. Obtenido de <https://iosystem.com.co/>

Latorre, A. (2005). La Investigación Acción. Conocer y cambiar la practica educativa. Obtenido de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

López Oviedo, O. J. (11 de Agosto de 2020). Modelo de planeación profesional de clases de matemáticas en el marco de la EpC. Obtenido de Intellectum.Unisabana: <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/43416>

Martínez, D. (2017). Confintea-Unesco: aconteceres histórico-políticos de la educación de adultos. Un análisis desde comunicación/educación. Obtenido de <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/216/2161337003/index.html>

MEN. (8 de Febrero de 1994). Obtenido de Ley 115 de Febrero 8 de 1994: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

MEN. (2008). Guía 34- Guía para el mejoramiento institucional. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf

MEN. (26 de Mayo de 2015). Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015>

MEN. (2016). Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-371724_recurso_1.pdf

MEN. (Septiembre de 2019). Obtenido de Plan Nacional Decenal de Educación 2016 - 2026: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf

MEN. (2020). Orientaciones administrativas y pedagógicas para la atención educativa de la población en extra-edad, joven, adulta y adulta mayor. Obtenido de https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-07/Documento%20de%20Orientaciones%20para%20extraedad%20con%20ISBN%20%281%29.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2023). Educar Chile. Obtenido de Enseñanza para la comprensión (EpC): <https://www.educarchile.cl/innovaciones-educativas/ensenanza-para-la-comprension-epc>

Molina Vásquez, J. (2015). Caracterización del Modelo Pedagógico Enseñanza para la Comprensión en el Liceo Infantil Tomás De Iriarte. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.

Otalora Soto, S. (2009). La Enseñanza para La Comprensión como estrategia pedagógica en la formación de docentes. Bucaramanga: Revista Temas- <file:///C:/Users/jacer/Downloads/Dialnet-LaEnsenanzaParaLaComprensionComoEstrategiaPedagogi-5894332.pdf>.

Otero Ortega, A. (2014). Enfoques de Investigación. Obtenido de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION

Perkins, D. (2001). La Escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Editorial Gedisa.

Raymundo Campos, S. (2017). Influencia de liderazgo en el trabajo en equipo de la empresa Jai Plast S.R.L, San Martín De Porres. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/27185/Raymundo_CSJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). Hacer Visible el Pensamiento. *Educational Leadership*., 57-61.

Runge Peña, A. K., & Garcés Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*., 13-25.

Secretaría Distrital de Integración Social. (2019). Agenda Pública. Agenda de Juventud 2018 – 2030. Bogotá: https://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2019documentos/08042019_Agenda%20Publica.pdf

Stone Wiske, M. (1999). La Enseñanza para la Comprensión – Vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: PAIDOS.

Suárez Arrieta, G., Peralta Gómez, S. M., & Puentes Atuesta, J. (2010). Plan de mejoramiento, definición del horizonte institucional para el Colegio Bolivariano de Educación Formal para Adultos. Obtenido de Intellectum - Repositorio Universidad de la Sabana: <https://intellectum.unisabana.edu.co>

Tamayo Giraldo, F., Baracaldo Pinzón, L., Valencia Almonacid, S., Ortega Lenis, D., & Giraldo Cárdenas, M. (2021). Índice de envejecimiento activo en Colombia: análisis basado en la Encuesta Nacional de Salud, Bienestar y Envejecimiento (SABE Colombia 2015). National Library of Medicine.

Tünnermann, C. (2011). Redalyc.org. Obtenido de El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>

UNESCO. (1997). CONFITEA V: LA EDUCACION DE LAS PERSONAS ADULTAS. LA DECLARACION DE HAMBURGO. LA DECLARACION DE HAMBURGO. Hamburgo: <file:///C:/Users/jacer/Downloads/116114spao.pdf>.

UNESCO. (2010). CONFITEA VI - Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13212456008.pdf>.

UNESCO. (2020). 4° informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos: no dejar a nadie atrás: participación, equidad e inclusión. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186431?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-96adf046-8ab4-4f67-9218-d087a298ae5a>.

Universidad de Harvard. (2002). Harvard Graduate School of Education. Project Zero. <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>.

Valero Muñoz, E. (2016). Concepción de modelo pedagógico y la evaluación de estudiantes y maestro de básica secundaria y media: ¿Encuentros o desencuentros? Bogotá, D.C.: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1013/TO-19270.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Vásquez Pedraza, R. (9 de Octubre de 2022). Transformación de la práctica de enseñanza de lengua castellana a partir de la implementación del marco de la enseñanza para la comprensión para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de básica secundaria y media de la Institución Educativa. Obtenido de Intellectum Unisabana: <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/52387>

9. Anexos

Anexo A

Encuesta a Docentes

ENCUESTA DE PERCEPCIÓN DE LA IMPLEMENTACION DEL MARCO DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN EN LA JORNADA NOCTURNA DEL COLEGIO MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO.

Apreciado docente, la presente encuesta tiene por objeto conocer su opinión acerca de la puesta en marcha del marco de Enseñanza para la Comprensión (EpC) en nuestro colegio. Esta encuesta es anónima y sus resultados serán tenidos en cuenta para proponer un plan de mejoramiento académico en el marco de la EpC.

Agradecemos su valiosa colaboración y le solicitamos responder las siguientes preguntas con la mayor sinceridad eligiendo una de las opciones que se plantean en cada una de ellas.

1. ¿Qué tan de importante considera usted la implementación del modelo de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) en la educación de adultos y jóvenes en **extra-edad**?

- A. Muy importante.
- B. Importante.
- C. Le es indiferente
- D. Poco importante.
- E. Sin importancia.

2. ¿Cómo considera **su nivel** de comprensión del modelo de la EpC?

- A. Excelente
- B. Bueno
- C. Regular
- D. Malo
- E. Deficiente

3. ¿Considera que nuestros estudiantes actualmente poseen la capacidad de relacionar los conceptos nuevos con conocimientos previos?

- A. Totalmente de acuerdo.
- B. Muy de acuerdo.
- C. Ni en acuerdo, ni en desacuerdo.

- D. Muy en desacuerdo
 - E. Totalmente en desacuerdo.
4. ¿Cree usted que nuestros estudiantes han sido formados con la capacidad de usar los conocimientos adquiridos de maneras novedosas?
- A. Totalmente de acuerdo.
 - B. Muy de acuerdo.
 - C. Ni en acuerdo, ni en desacuerdo.
 - D. Muy en desacuerdo.
 - E. Totalmente en desacuerdo.
5. Considera que el nivel académico de nuestros estudiantes es:
- A. Excelente
 - B. Bueno
 - C. Regular
 - D. Malo
 - E. Deficiente
6. ¿En la construcción del plan de estudios los temas son abordados como “Tópicos generativos”?
- A. Siempre.
 - B. Casi siempre.
 - C. Algunas veces,
 - D. Casi nunca
 - E. Nunca
7. ¿En su campo disciplinar plantea hilos conductores que conecten los diferentes saberes de su plan de estudios?
- A. Siempre.
 - B. Casi siempre.
 - C. Algunas veces,
 - D. Casi nunca
 - E. Nunca
8. ¿En su planeación regular plantea metas de comprensión **articuladas con** los hilos conductores?
- A. Siempre.
 - B. Casi siempre.
 - C. Algunas veces.
 - D. Casi nunca
 - E. Nunca

7. ¿En su área se planean y llevan a cabo de manera regular desempeños de exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis?
 - A. Siempre.
 - B. Casi siempre.
 - C. Algunas veces.
 - D. Casi nunca
 - E. Nunca
8. Al finalizar un proceso, para evaluar si realmente hubo comprensión, ¿utiliza rubricas que son previamente conocidas por sus estudiantes?
 - A. Siempre.
 - B. Casi siempre.
 - C. Algunas veces.
 - D. Casi nunca
 - E. Nunca
9. ¿En la jornada nocturna se llevan a cabo reuniones integradas de área periódicas para planear conjuntamente hilos conductores y tópicos generativos?
 - A. Siempre.
 - B. Casi siempre.
 - C. Algunas veces.
 - D. Casi nunca
 - E. Nunca
10. ¿Para la planeación periódica de su asignatura utiliza un formato bajo los criterios de la EpC?
 - A. Siempre.
 - B. Casi siempre.
 - C. Algunas veces.
 - D. Casi nunca
 - E. Nunca
11. ¿Se lleva a cabo control, seguimiento y retroalimentación de la planeación?
 - A. Siempre.
 - B. Casi siempre.
 - C. Algunas veces.
 - D. Casi nunca
 - E. Nunca
12. ¿Se generan espacios para compartir experiencias exitosas en el marco de la EpC?

- A. Siempre.
 - B. Casi siempre.
 - C. Algunas veces.
 - D. Casi nunca
 - E. Nunca
13. ¿Cree usted que los tiempos establecidos en el cronograma de actividades y horario de clases permiten la adecuada implementación de la EpC?
- A. Totalmente de acuerdo.
 - B. Muy de acuerdo.
 - C. Ni en acuerdo, ni en desacuerdo.
 - D. Muy en desacuerdo.
 - E. Totalmente en desacuerdo.
14. ¿Considera usted que los conocimientos, saberes, habilidades y prácticas que poseen nuestros estudiantes, como resultado de sus experiencias de vida, son incorporadas al currículo para favorecer el desarrollo de su proceso formativo?
- A. Totalmente de acuerdo.
 - B. Muy de acuerdo.
 - C. Ni en acuerdo, ni en desacuerdo.
 - D. Muy en desacuerdo.
 - E. Totalmente en desacuerdo.
15. ¿Las condiciones pedagógicas y administrativas de la jornada nocturna de nuestro colegio atienden al desarrollo físico y psicológico del joven o del adulto?
- A. Totalmente de acuerdo.
 - B. Muy de acuerdo.
 - C. Ni en acuerdo, ni en desacuerdo.
 - D. Muy en desacuerdo.
 - E. Totalmente en desacuerdo.
16. ¿Considera usted que desde lo pedagógico y administrativo se tiene en cuenta las características del medio cultural, social y laboral de nuestros estudiantes?
- A. Totalmente de acuerdo.
 - B. Muy de acuerdo.
 - C. Ni en acuerdo, ni en desacuerdo.
 - D. Muy en desacuerdo.
 - E. Totalmente en desacuerdo

17. ¿Dentro del proceso formativo llevado a cabo en la jornada nocturna, considera usted que se favorece en nuestros jóvenes y adultos el desarrollo su autonomía y sentido de la responsabilidad de tal manera que les permite participar dinámica y creativamente en el desarrollo de diversas actividades institucionales y en la solución de situaciones problema?
- A. Totalmente de acuerdo.
 - B. Muy de acuerdo.
 - C. Ni en acuerdo, ni en desacuerdo.
 - D. Muy en desacuerdo.
 - E. Totalmente en desacuerdo.
18. ¿Nuestra propuesta curricular contribuye, mediante alternativas flexibles y pertinentes, a la formación científica y tecnológica de tal manera que fortalece el desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades relacionadas con las necesidades del mundo laboral y la producción de bienes y servicios?
- A. Totalmente de acuerdo.
 - B. Muy de acuerdo.
 - C. Ni en acuerdo, ni en desacuerdo.
 - D. Muy en desacuerdo.
 - E. Totalmente en desacuerdo

Anexo B*Encuesta a Estudiantes*

ENCUESTA DE PERCEPCIÓN DE LA IMPLEMENTACION DEL MARCO DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN EN LA JORNADA NOCTURNA DEL COLEGIO MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO.

Apreciado estudiante, la presente encuesta tiene por objeto conocer su opinión acerca de algunos aspectos académicos llevados a cabo en nuestro colegio. Esta encuesta es anónima y sus resultados serán tenidos en cuenta para proponer un plan de mejoramiento académico.

Agradecemos su valiosa colaboración y le solicitamos responder las siguientes preguntas con la mayor sinceridad eligiendo una de las opciones que se plantean en cada una de ellas.

1. Considera que su nivel académico es:
 - A. Excelente
 - B. Bueno
 - C. Regular
 - D. Malo
 - E. Deficiente
2. ¿En sus clases qué tan frecuente ha escuchado usted la expresión “Enseñanza para la Comprensión”
 - A. Muy frecuentemente.
 - B. Frecuentemente.
 - C. Algunas veces.
 - D. Muy pocas veces.
 - E. Nunca
3. ¿En sus clases qué tan frecuente ha escuchado usted la expresión “Tópico generativo”
 - A. Muy frecuentemente.
 - B. Frecuentemente.
 - C. Algunas veces.
 - D. Muy pocas veces.
 - E. Nunca
4. ¿Cuándo aprende algo nuevo usted lo puede relacionar con algo que ya sabía?
 - A. Siempre.
 - B. Casi siempre.
 - C. Algunas veces.
 - D. Muy pocas veces.
 - E. Nunca

5. ¿Cuándo aprende algo nuevo considera que lo ha comprendido bien a tal punto que está en capacidad de explicarlo de diversas formas y usar los **conocimientos adquiridos** de manera novedosa en la elaboración de informes, presentaciones creativas o solución de problemas?
 - A. Siempre.
 - B. Casi siempre.
 - C. Algunas veces.
 - D. Muy pocas veces.
 - E. Nunca
6. ¿Cuándo **sus profesores** inician un tema nuevo, lo presentan de tal manera que lo relacionan con situaciones de la vida real o con otras materias generando en usted motivación y deseos de aprender?
 - A. Siempre.
 - B. Casi siempre.
 - C. Algunas veces,
 - D. Casi nunca
 - E. Nunca
7. ¿Sus profesores les dan a conocer con anticipación las metas a trabajar durante la unidad o el periodo?
 - A. Siempre.
 - B. Casi siempre.
 - C. Algunas veces,
 - D. Casi nunca
 - E. Nunca
8. ¿Algunos de los temas son desarrollados en forma de proyectos en los cuales **trabajan 2** o más materias?
 - A. Siempre.
 - B. Casi siempre.
 - C. Algunas veces.
 - D. Casi nunca
 - E. Nunca
9. ¿En las clases sus profesores les plantean diversas actividades donde usted es el protagonista principal, demostrando qué tanto ha comprendido algo a través de sus propias explicaciones, preguntas, propuestas, informes, elaboración de productos, etc.?
 - A. Siempre.
 - B. Casi siempre.
 - C. Algunas veces.

- D. Casi nunca
 - E. Nunca
10. Al finalizar un tema, para evaluar si realmente usted comprendió bien algo, ¿su profesor le da a conocer con anticipación los criterios que usted debe tener en cuenta en la evaluación?
- A. Siempre.
 - B. Casi siempre.
 - C. Algunas veces.
 - D. Casi nunca
 - E. Nunca
11. ¿Considera que los conocimientos, saberes, habilidades y prácticas que usted tiene, como resultado de su experiencia de vida, son tenidos en cuenta en su proceso formativo?
- A. Totalmente de acuerdo.
 - B. Muy de acuerdo.
 - C. Ni en acuerdo, ni en desacuerdo.
 - D. Muy en desacuerdo.
 - E. Totalmente en desacuerdo.
12. ¿Considera que el colegio en su proceso de formación tiene en cuenta sus condiciones físicas (salud, discapacidad, edad, **etc.**) y psicológicas?
- A. Totalmente de acuerdo.
 - B. Muy de acuerdo.
 - C. Ni en acuerdo, ni en desacuerdo.
 - D. Muy en desacuerdo.
 - E. Totalmente en desacuerdo.
13. ¿Cree que el colegio tiene en cuenta dentro del proceso de formación sus costumbres, su contexto social y su situación laboral?
- A. Totalmente de acuerdo.
 - B. Muy de acuerdo.
 - C. Ni en acuerdo, ni en desacuerdo.
 - D. Muy en desacuerdo.
 - E. Totalmente en desacuerdo
14. ¿Dentro del proceso formativo considera **que el** colegio trabaja en los estudiantes el desarrollo la autonomía y sentido de la responsabilidad permitiéndoles participar dinámica y creativamente en el desarrollo de diversas actividades institucionales y en la solución de situaciones problema?
- A. Totalmente de acuerdo.

- B. Muy de acuerdo.
 - C. Ni en acuerdo, ni en desacuerdo.
 - D. Muy en desacuerdo.
 - E. Totalmente en desacuerdo.
15. ¿Considera que el colegio fortalece el desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades relacionadas con las necesidades del mundo laboral y la producción de bienes y servicios?
- A. Totalmente de acuerdo.
 - B. Muy de acuerdo.
 - C. Ni en acuerdo, ni en desacuerdo.
 - D. Muy en desacuerdo.
 - E. Totalmente en desacuerdo.

Anexo C

Entrevista a Coordinadora

ENTREVISTA DE PERCEPCIÓN DE LA IMPLEMENTACION DEL MARCO DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN EN LA JORNADA NOCTURNA DEL COLEGIO MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO IED.

Objetivo

Conocer la percepción acerca de la puesta en marcha del marco de Enseñanza para la Comprensión (EpC) en el colegio Magdalena Ortega de Nariño IED.

Sus resultados serán tenidos en cuenta para proponer un plan de mejoramiento académico en el marco de la EpC.

Dirigida a Mariela Torres, Coordinadora Jornada Nocturna del Colegio Magdalena Ortega de Nariño IED.

Categoría: Implementación actual del marco de la EpC en aula.

1. ¿Cómo considera el nivel académico de nuestros estudiantes?
2. ¿Qué tan de importante considera usted la implementación del modelo de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) en la educación de adultos y jóvenes en **extra-edad**?
3. ¿Considera que nuestros estudiantes actualmente poseen la capacidad de relacionar los conceptos nuevos con conocimientos previos?
4. ¿Cree usted que nuestros estudiantes han sido formados con la capacidad de usar los **conocimientos adquiridos** de maneras novedosas?
5. ¿Considera que los **docentes en** sus clases están poniendo en práctica los elementos del marco de la Enseñanza para la Comprensión? (Tópicos generativos, metas de comprensión, hilos conductores, desempeños de comprensión y valoración continua)

Categoría: Necesidades de estudiantes adultos y jóvenes en extra-edad.

1. ¿Considera usted que los conocimientos, saberes, habilidades y prácticas que poseen nuestros estudiantes, como resultado de sus experiencias de vida, son incorporadas al currículo para favorecer el desarrollo de su proceso formativo?
2. ¿Las condiciones pedagógicas y administrativas de la jornada nocturna de nuestro colegio atienden al desarrollo físico y psicológico del joven o del adulto?
3. ¿Considera usted que desde lo pedagógico y administrativo se tiene en cuenta las características del medio cultural, social y laboral de nuestros estudiantes?

4. ¿Dentro del proceso formativo llevado a cabo en la jornada nocturna, considera usted que se favorece **en nuestros** jóvenes y adultos el desarrollo su autonomía y sentido de la responsabilidad de tal manera que les permite participar dinámica y creativamente en el desarrollo de diversas actividades institucionales y en la solución de situaciones problema?
5. ¿Nuestra propuesta curricular contribuye, mediante alternativas flexibles y pertinentes, a la formación científica y tecnológica de tal manera que fortalece el desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades relacionadas con las necesidades del mundo laboral y la producción de bienes y servicios?

Link del Video de la Entrevista: <https://youtu.be/775gHak80tQ>