

**INCIDENCIA DEL ENFOQUE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN EN EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL
COLEGIO SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS HERMANAS BETHLEMITAS-
PAMPLONA**



CAROL ALEXANDRA CEDIEL

**Trabajo de Grado como requisito para optar al título de Magister en
Educación**

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN METODOLOGÍA VIRTUAL
Pamplona
2020**

**INCIDENCIA DEL ENFOQUE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN EN EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL
COLEGIO SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS HERMANAS BETHLEMITAS -
PAMPLONA**



CAROL ALEXANDRA CEDIEL

Asesor

MG. EDGAR AURELIO GONZALEZ BAUTISTA

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN METODOLOGÍA VIRTUAL**

Pamplona

2020

Índice

Resumen.....	7
Abstract.....	8
Introducción	9
Capítulo I: El Problema	10
1.1 Descripción del Problema.....	10
1.2 Formulación en Problema.....	13
1.3 Justificación	14
1.4 Objetivos.....	17
1.4.1 Objetivo General.....	17
1.4.2 Objetivos Específicos.....	17
Capítulo II: Marco Referencial	18
2.1 Antecedentes Investigativos.....	18
2.2 Marco Teórico.....	29
2.2.6. Rendimiento Académico.....	46
2.2.6.1. Factores que inciden en el rendimiento académico	48
2.3 Marco Conceptual.....	53
2.3.1 Aprendizaje	53
2.3.3. Comprensión.....	55
2.4 Marco Contextual.....	59
2.5 Marco Legal	61
Capítulo III: Metodología	64
3.1. Enfoque.....	64
3.3.1 Informantes clave.....	65
Capítulo IV: Recolección y Análisis de la Información	72
Capítulo V: Discusión de Resultados	101
Capítulo VI: Conclusiones y Recomendaciones.....	105
Prospectiva.....	108
Referentes Bibliográficos.....	110

Listado de tablas

Tabla 1 Características de los tópicos generativos. (Stone, 1999).....	39
Tabla 2. Dimensiones de la comprensión (Wilson. S.f. León y Barrera, traductoras, Proyecto cero)	44
Tabla 3 Actividades que promueven la comprensión. (Perkins, 1992)	45
Tabla 4 Consolidado de pérdida de materias según comisión por año.	66
Tabla 5 Definición de categorías	68
Tabla 6 Categorías seleccionadas en el análisis de resultados.....	73
Tabla 7 Análisis de resultados Estudiantes- Categoría Análisis - Planeación	74
Tabla 8 Análisis de resultados Docentes- Categoría Análisis - Planeación.....	75
Tabla 9 Análisis de resultados Estudiantes- Categoría Análisis – Estructura de la clase.....	78
Tabla 10 Análisis de resultados Docentes- Categoría Análisis – Estructura de la clase.....	80
Tabla 11 Análisis de resultados Estudiantes- Categoría Análisis – Didáctica.....	82
Tabla 12 Análisis de resultados Docentes- Categoría Análisis – Didáctica.....	87
Tabla 13 Análisis de resultados Estudiantes- Categoría Análisis – Evaluación.....	92
Tabla 14 Análisis de resultados Docentes- Categoría Análisis – Evaluación.....	94

Listado de figuras

Figura 1 Etapas del desarrollo cognoscitivo según Piaget. (Citado por Woolfolk, 2006).....	30
Figura 2 Criterios de los hilos conductores. Barrera y León (2018).....	38
Figura 3 Secuencias de desempeños o fases de comprensión (Ministerio de Educación 1997, León y Barrera 2009 y Agudelo, 2016)	41
Figura 4 Diagrama de análisis y relaciones de categorías	99

Anexos

Anexo 1 Entrevista Individual Docentes	120
Anexo 2 Entrevista Individual Estudiantes.....	121
Anexo 3 Grupo de enfoque - Docentes.....	122
Anexo 4 Grupo de enfoque - Estudiantes	124
Anexo 5 Validación de instrumentos.....	117
Anexo 6. Muestra de transcripción de entrevista individual y grupal de estudiantes.....	127
Anexo 7. Muestra de transcripción de entrevista individual y grupal de Docentes.....	128
Anexo 8. Matriz de resultados	129

Resumen

El marco de la enseñanza para la comprensión constituye una transformación en la práctica pedagógica, centrando sus esfuerzos en desarrollo de la comprensión como un desempeño flexible, lo que da lugar a su vez a un marco conceptual estructurado cuidadosamente desde diferentes aportes constructivistas para lograrlo. Por otra parte el rendimiento académico es un constructo multifactorial en el cual influyen diferentes factores, dentro de estos está la práctica pedagógica, estableciendo una unidad de análisis significativo. La presente investigación busca analizar la Incidencia Del Enfoque Enseñanza Para La Comprensión En El Rendimiento Académico De Los Estudiantes De Secundaria Del Colegio Sagrado Corazón De Jesús Hermanas Bethlemitas-Pamplona (Norte de Santander).

La metodología para realizar la investigación fue de enfoque cualitativo con diseño fenomenológico; los participantes claves fueron cinco estudiantes, uno de noveno, tres de décimo y uno de undécimo, que registraron bajo rendimiento académico antes de la implementación de la EPC y que en el consecutivo de los siguientes años han mejorado sus resultados, según comisiones de evaluación; y tres docentes de las áreas de Inglés, Matemáticas y Biología. Para la recolección de los datos se realizaron entrevistas individuales y dos grupos focales.

El principal resultado es que el marco de enseñanza para la comprensión no establece un grado de incidencia significativo en el rendimiento académico de los estudiantes, como lo es su decisión personal frente a la responsabilidad académica, pero si, el cambio metodológico ha generado un mayor involucramiento en las clases, la retroalimentación, una mejor relación estudiante – docente y con ello mejores resultados.

Abstract

The teaching framework for understanding constitutes a transformation in pedagogical practice, focusing its efforts on the development of understanding as a flexible performance, which in turn leads to a carefully structured conceptual framework from different constructivist contributions to achieve it. On the other hand, academic performance is a multifactorial construct in which different factors influence, within these is the pedagogical practice, establishing a significant unit of analysis. The present investigation seeks to analyze the Incidence of the Teaching Approach for the Understanding in the Academic Performance of the Secondary Students of the Sacred Heart of Jesus College Sisters Bethlemitas-Pamplona (North of Santander).

The methodology for conducting the research was a qualitative approach with phenomenological design; The key participants were five students, one from ninth grade, three from tenth grade and one from eleventh grade, who registered poor academic performance before the implementation of the TFU and who in the following years have improved their results, according to commissions of evaluation; and three teachers from the areas of English, Mathematics and Biology. For the data collection, individual interviews and two focus groups were conducted.

The main result is that the teaching framework for understanding does not establish a degree of significant impact on the academic performance of students, as is their personal decision regarding academic responsibility, but yes, the methodological change has generated greater involvement in the classes, the feedback, a better student-teacher relationship and with it better results.

Introducción

Una de las mayores preocupaciones dentro del ámbito educativo está relacionada con el rendimiento académico de los estudiantes, pese a las múltiples investigaciones sigue siendo un constructo difícil de delimitar, pues depende de factores tanto internos como externos, comprender esta dinámica favorece acciones de prevención para evitar la deserción y el fracaso escolar.

Por otra parte, ante el reto educativo de lograr en el estudiante el desarrollo de competencias y habilidades que le permitan afrontar los retos del mundo actual, se ha generado nuevas tendencias educativas, que parten de la integración de diferentes teorías, creando propuestas pedagógicas que implican un cambio en la práctica docente; dentro de estas propuestas innovadoras se enmarca la enseñanza para la comprensión un enfoque pedagógico en marcado en la línea constructivista que tiene como eje principal la comprensión o la utilización del conocimiento en diferentes circunstancias.

El Colegio Sagrado Corazón de Jesús Hnas. Bethlemitas a partir del 2016 empezó con la implementación de este nuevo enfoque pedagógico, proceso que ha movilizado cambios en las mayas curriculares, la didáctica y el proceso evaluativo, el presente estudio a partir de casos específicos que referencian un mejoramiento en el rendimiento académico, se plantea por objetivo analizar la incidencia del enfoque enseñanza para la Comprensión en el rendimiento académico en los estudiantes de secundaria del colegio en mención.

El presente proceso investigativo está organizado en seis capítulos, el primero aborda el planteamiento del problema y la formulación de objetivos, luego se desarrolla la fundamentación teórica y conceptual en las que se fundamenta las dos categorías de análisis, rendimiento académico y enseñanza para la comprensión, se describe el contexto donde se desarrolló la investigación y se revisa el marco legal. En el tercer capítulo se describe el proceso metodológico utilizado.

En el capítulo IV se presentan los resultados obtenidos a través de un estudio fenomenológico, que aborda la percepción de los estudiantes y docentes; a partir de los resultados se presenta el capítulo V y VI Discusión, conclusiones y prospectiva.

Capítulo I: El Problema

1.1 Descripción del Problema

Hablar del desempeño académico implica la revisión de múltiples factores y elementos que inciden en los resultados académicos; Alfaro, Espino, Barajas y Cahue (2016) argumentan que la vida académica estudiantil tiene múltiples variables individuales, familiares y sociales, que han demostrado tener implicaciones en esta estructura de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (Díaz y Hernández, 2002). Este proceso es un reto con el que se enfrentan a diario los docentes, que demanda a su vez numerosos esfuerzos y da lugar, a múltiples miradas pedagógicas, con el propósito de facilitar el proceso de aprendizaje y, con ello un mejor rendimiento académico (R.A)

Este último elemento ha sido abordado desde diferentes perspectivas y es uno de los temas de mayor interés a nivel investigativo, desde los factores que lo determinan hasta los que lo afectan, incluyendo variables individuales, sociales y contextuales; si bien el R.A es una herramienta que permite un acercamiento al fenómeno del aprendizaje, también visualiza una realidad cuestionante y preocupante con relación a la calidad de la educación, no solo en Colombia sino en América latina. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) revisando la Evaluación Internacional (PISA) argumenta que América latina está por debajo de los estándares globales de rendimiento escolar. (Salinas, 2016).

Salinas (2016), según los resultados PISA 2012, muestra que más de uno, de cada cuatro alumnos de 15 años de los países de la OCDE, no han alcanzado un nivel básico de conocimientos y habilidades, en al menos una de las tres asignaturas principales evaluadas por PISA: lectura, matemáticas y ciencias. En números absolutos, esto significa que cerca de 13 millones de alumnos de 15 años, en los 64 países y economías participantes en PISA 2012, tuvieron un bajo rendimiento en al menos una asignatura; en algunos países, este fue el caso de más de uno, de cada dos alumnos.

En Colombia, el 74% de los estudiantes se ubican por debajo del nivel esperado por PISA en matemáticas. Dichos alumnos podrán tener serias dificultades en el uso de estas herramientas

en la educación posterior, así como en sus diferentes oportunidades de aprendizaje, a través de la vida. En lectura y ciencias, estos porcentajes son significativamente menores: 51% y 56%, respectivamente. Esto implica que, según los estándares de esta evaluación, la mayoría de los estudiantes colombianos logran alcanzar un nivel básico de lectura y poseen limitados conocimientos científicos que sólo pueden ser aplicados en pocas situaciones dentro de contextos familiares; (Ministerio de Educación Colombia, 2016) aunque dichos resultados mejoraron, para la aplicación del 2015 donde se evidenciaron puntajes promedios superiores al nacional y, mejoraron en todas las áreas (MEN, 2016). Los resultados, aún demandan múltiples esfuerzos, que permitan un mejor posicionamiento del país a nivel internacional.

Ante los preocupantes resultados a nivel nacional, las políticas educativas se han orientado hacia las pruebas estandarizadas, Ayala (2016) argumentan que los bachilleres llegan a la universidad con bajo desarrollo de competencias, lo que puede traer como consecuencia, una baja calidad de la educación en niveles más altos, como el universitario y el de posgrado. Tanto las pruebas nacionales como las internacionales, permiten ver el bajo nivel de competencias que tienen los estudiantes colombianos en matemáticas. Según el ICFES, el 44% de los estudiantes colombianos finaliza la educación media sin desarrollar las competencias básicas en esta materia.

Por otra parte, teniendo en cuenta las demandas actuales y las características de la sociedad contemporánea, permeada por los procesos de globalización, los avances tecnológicos, la sociedad del conocimiento y la producción acelerada de información, las realidades socio-políticas cambiantes, las dificultades como: la inequidad, el desempleo, la destrucción de los recursos naturales entre otras, hacen que el individuo se enfrente a un mundo más complejo, lleno de múltiples exigencias y requerimientos; en la actualidad no basta con los saberes conceptuales, el ser humano debe desarrollar diferentes habilidades y destrezas que le permitan interactuar de manera efectiva y eficiente con su entorno para responder a la dinámica cultural, social y económica en la cual se encuentra inmerso.

La última década se ha intensificado la preocupación internacional por la búsqueda de nuevas formas de concebir el currículum, nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje y en definitiva, nuevos modelos de escolarización, como puede comprobarse en los

múltiples documentos elaborados por la UNESCO y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (Zúñiga, Leiton y Naranjo, 2014); por ende, se han desarrollado múltiples modelos y enfoques o perspectivas pedagógicas en pro de dar respuesta a las exigencias del contexto y los retos de la actual sociedad.

Es más, dentro de las recomendaciones del Ministerio de Educación para reformar la educación en general, está transformar la educación de los estudiantes para que pueda responder a las complejas exigencias de la sociedad contemporánea, promoviendo el desarrollo de ciertas capacidades y superando el énfasis en el aprendizaje memorístico de contenidos. (Rodríguez 2011).

Durante las últimas décadas la educación en Colombia se ha venido experimentando grandes cambios en cuanto a las metodologías de enseñanza; cambios impulsados por el fenómeno de la globalización, los cuales han partido desde un enfoque cuantitativo, hasta un modelo más cualitativo e integral. Y es el educador precisamente, quien debe ser activo y creador de nuevas propuestas en el campo educativo, es quien debe incorporar modelos de enseñanza y metodologías para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. (Gamboa, 2016).

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, El Colegio Sagrado Corazón de Jesús, Hnas Bethlemitas, del Municipio de Pamplona, inicia la implementación del Enfoque Enseñanza para la Comprensión (EpC) que constituye un enfoque de enseñanza-aprendizaje, basado en competencias y desempeños, asociado con las teorías constructivistas, y desarrollado desde la década de los noventa en el Proyecto Zero, de la Universidad de Harvard. (Salgado, 2012). La implementación de dicho enfoque pedagógico, no es solo desarrollar nuevas competencias en los estudiantes, sino desarrollar en ellos una dinámica que favorezca su desarrollo integral, involucrando la acción cooperativa y equitativa, a partir de sus potencialidades y capacidades; dicho enfoque está estructurado desde las inteligencias múltiples, el aprendizaje significativo y la importancia de poder visualizar el pensamiento.

Teniendo en cuenta, no solo los procesos internos de enseñanza aprendizaje, sino las evaluaciones externas que miden el nivel educativo de sus educandos, cabe mencionar que el

Colegio Sagrado Corazón de Jesús, Hnas Bethlemitas, está clasificado en la categoría “Muy superior” (2018), hoy en la categoría A⁺, pero aun así, uno de los elementos de mayor inquietud en las comisiones de evaluación es el bajo rendimiento académico y de manera persistente, en algunos estudiantes, lo cual demanda diferentes intervenciones que involucran docentes, orientador y padres de familia para tratar de solucionar dicha dificultad académica.

Es importante aclarar que la implementación del enfoque Enseñanza para la Comprensión, EpC, ha demandado un cambio, no solo a nivel de currículo sino en el ejercicio docente, y por ende un cambio a nivel metodológico que impacta directamente al estudiante y modifica, a su vez, una dinámica institucional, a partir de la utilización un marco pedagógico, caracterizado por múltiples estrategias didácticas utilizadas al interior del aula, las cuales están orientadas a generar un proceso de aprendizaje significativo. Se ha evidenciado que estudiantes, que por varios años han sido reportados por tener materias con bajo rendimiento, ahora presentan mejores resultados, lo cual da lugar a la pregunta ¿Cómo incide el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria del Colegio Sagrado Corazón de Jesús Hnas. Bethlemitas- Pamplona?

1.2 Formulación en Problema

¿Cómo incide el enfoque Enseñanza para la Comprensión en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria del Colegio Sagrado Corazón de Jesús Hnas. Bethlemitas- Pamplona?

1.3 Justificación

El bajo rendimiento académico, como componente objetivo se reduce a un elemento clasificatorio, pero desde la mirada del proceso de aprendizaje implica un abordaje amplio que demanda la atención de factores individuales, sociales, familiares y contextuales o pedagógicos; la necesidad de explicar el rendimiento académico como fenómeno complejo no está solo en enfocarse en el hecho de la clasificación, sino en la comprensión del estudiante que vive la clasificación (Erazo, 2011).

Para algunos autores como Alfaro, Espino y Barajas (2016) variables como la motivación personal, el deseo de superación y la estabilidad emocional, contribuyen significativamente a mejorar los procesos académicos del estudiante; otros a partir de las nuevas tendencias pedagógicas centradas en el constructivismo, donde el estudiante adquiere un rol activo y significativamente participativo en su proceso de aprendizaje, sostienen como Arrobas, Cazenave, Cañizares, & Fernández (2014), que “aquellos estudiantes que participan activamente en el aprendizaje, aumentan la comprensión, la capacidad de integrar, sintetizar material y retienen la información en su memoria durante más tiempo que los alumnos considerados receptores pasivos”

Si bien el rendimiento académico está condicionado por múltiples variables, revisar desde la perspectiva del estudiante que elementos al interior de las clases lo favorece y como éstos a su vez logran impactar en su proceso de aprendizaje, permite sustentar la importancia de las transformaciones pedagógicas y la adopción a su vez de nuevos modelos en los contextos educativos.

El enfoque enseñanza para la comprensión (EpC) nace en Estados Unidos, la adopción en el contexto Colombiano demanda a su vez retos importantes, como el análisis de su impacto; cabe aclarar que su aplicación implica un cambio de perspectiva curricular, planeación, práctica pedagógica y evaluación, permitiendo en el estudiante el desarrollo de habilidades de pensamiento y utilización del conocimiento en su contexto real, por ende, revisar desde la perspectiva del estudiante y el docente los alcances o aportes al proceso enseñanza – aprendizaje, permite a su vez, dar luces con relación a la importancia de la implementación de las nuevas tendencias educativas

frente a los retos actuales de la educación. Barrera (2000) argumenta que la EpC ayuda a cerrar la brecha entre la teoría y la acción, generan en el estudiante un impacto directo y busca que éste, no solo desarrolle nuevas competencias sino a través del trabajo cooperativo y equitativo que potencialice sus capacidades y habilidades; por consiguiente, a través de la presente investigación se busca analizar de la incidencia del enfoque de la EpC en el rendimiento académico en estudiantes de secundaria del Colegio Sagrado Corazón de Jesús Hnas. Betlemitas.

De igual manera, aunque no en forma exclusiva, el bajo rendimiento académico es uno de los determinantes del abandono escolar. Incluso, cuando no se presenta el abandono escolar, el bajo rendimiento y la repetición de cursos también provocan dificultades para la institución y para la población estudiantil. (Montero, Villalobos y Valverde, 2007). Por ende, toda acción que permita comprender el fenómeno, facilitará estrategias efectivas de intervención educativa y con ello mejores resultados tanto en la vida del estudiante, como de sus familias y una mejor dinámica institucional, permitiendo el presente estudio un marco de referencia que posibilite acciones que contribuyan en la disminución de la deserción estudiantil.

Bajo este criterio, todos los estudios orientados en esta línea permiten desarrollar acciones específicas dentro de la instituciones, como la necesidad de asumir nuevas tendencias pedagógicas que favorezca el aprendizaje en los estudiantes y con ello su rendimiento académico; de igual forma movilizan una evaluación constante y crítica del ejercicio docente que contribuye a nuevas estrategias y porque no, nuevas orientaciones pedagógicas, manteniendo activo el rol del docente dentro del aula como ente transformador e investigador del proceso enseñanza aprendizaje.

En la cotidianidad se observa que en las aulas convergen estudiantes con características particulares y diversas, que exigen a los maestros diseñar e implementar didácticas que les permitan aproximarse a sus estudiantes, a sus diferentes estilos de aprendizaje, motivaciones y aspiraciones, a sus fortalezas, pero también a los aspectos que necesitan ser mejorados para que puedan avanzar en sus procesos. (Betancourth y Madroñero. 2014).

Siendo una de las premisas del Enfoque enseñanza para la comprensión “no todas las mentes funcionan de la misma manera, no todas las personas tienen las mismas virtudes y los mismos

defectos cognitivos, por lo cual hay que diseñar y desarrollar diferentes vías de acceso al conocimiento y otras vías de organización de los mismos” Costamagna y Manuale (2004) en esta línea identificar los elementos que favorecen el rendimiento escolar puede consolidar el proceso de transformación que se ha iniciado en la institución educativa, una revisión de su implementación y a partir de allí, un plan de mejoramiento, o elementos a revisar en otras instituciones que se encuentren desarrollando o implementando el enfoque.

De igual forma el enfoque propone una reorganización de la enseñanza y de los contenidos con la finalidad de que los alumnos comprendan, es decir, no sólo que puedan conocer determinadas informaciones sino que puedan realizar diferentes actuaciones en relación con ellas. Los temas abordados en clase deben presentarse de manera atractiva, así mismo la evaluación deja de ser fija para realizarse de manera frecuente orientada al proceso y la práctica. Costamagna y Manuale (2004); estos datos a su vez pueden generar otras líneas de investigación orientadas al proceso evaluativo y su relación con el desempeño académico, de esta manera a través de la presente investigación se intenta contribuir con la validación de modelos desarrollados desde el constructivismo como herramientas eficaces en la mejora de la educación.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Analizar la incidencia del enfoque enseñanza para la Comprensión en el rendimiento académico en los estudiantes de secundaria del Colegio Sagrado Corazón de Jesús Hnas. Betlemitas – Pamplona

1.4.2 Objetivos Específicos

Describir los elementos que constituyen el Enfoque Enseñanza para la Comprensión.

Establecer cuáles de los elementos del marco de la EpC identificados han generado un impacto en el rendimiento académico de los estudiantes.

Comprender el aporte de la implementación del marco enseñanza para la comprensión al proceso de enseñanza aprendizaje.

Capítulo II: Marco Referencial

2.1 Antecedentes Investigativos

La actual investigación cuenta con los siguientes componentes categóricos: El marco de Enseñanza para la Comprensión y el Desempeño Académico; por lo cual los aportes que se referencian se consideran relevantes puesto que son procesos investigativos publicados en revistas científicas.

En el proceso de revisión de antecedentes no se encuentran investigaciones que establezcan la relación entre las dos categorías abordadas, por lo tanto se revisan desde un acercamiento a partir de la relación entre estrategias docentes constructivistas y rendimiento académico, puesto que la Enseñanza para la Comprensión es un marco metodológico pedagógico enmarcado desde el modelo constructivista que moviliza de manera significativa un cambio en la práctica docente de lo tradicional hacia lo constructivista. Por otra parte, se revisan algunas investigaciones propiamente sobre la EpC y su impacto tanto en docentes como estudiantes.

A nivel Internacional se referencian trabajos de países como Argentina, Perú y Venezuela, a nivel nacional proyectos desarrollados en ciudades como Montería y Engativá; y a nivel regional se revisan una investigación de Ocaña Santander; cabe aclarar, que a nivel local-regional se encuentran estudios en las dos categorías pero no representan un aporte significativo a la presente investigación, por lo tanto no se referencian.

2.1.1 Antecedentes Internacionales

Como primer referente internacional se toma la investigación realizada en San Juan de Argentina, por Clavel y Torres (2010) denominada “La Enseñanza para la Comprensión como Marco Conceptual para el Mejoramiento de la Calidad Educativa: la Estrategia de la Evaluación Integrativa” la cual tenía por objetivo: Contribuir al mejoramiento de la calidad educativa a través de la enseñanza para la comprensión; para lo cual elaboró un proyecto de carácter específico que se ubica en la dimensión académico - pedagógica de la institución educativa ante el bajo

rendimiento académico y el desinterés de los estudiantes por el estudio como las prácticas pedagógicas rutinarias de los docentes; tomando como base teórica el marco de la enseñanza para la comprensión y la evaluación como categoría de análisis. Esta investigación se desarrolló a través de la metodología de investigación acción a través de la estrategia de estudio de caso, una vez aplicado el proyecto se evaluó a través de entrevistas al representante legal, al coordinador, el equipo docente y los estudiantes a través de encuestas.

Dicho proyecto concluye en la importancia de la función formativa de la evaluación al proporcionar información permanente sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje, permitiendo verificar si se van cumpliendo las metas de comprensión, a su vez al detectar las falencias, dificultades y progresos e intervenir en consecuencia. Proceso que es llevado a cabo no solo por el profesor como heteroevaluador sino también por el estudiante como autoevaluador de su proceso de aprendizaje, así mismo identifican la importancia de los procesos de retroalimentación como elemento para desarrollar una comprensión más profunda en los estudiantes; otro de los alcances fue el replanteamiento de la práctica docente.

A nivel del análisis de resultados en cuanto a notas finales se identifica un mayor número de estudiantes aprobados tras la implementación del proyecto, siendo un resultado importante que respalda la investigación actual, de igual forma al plantear que la evaluación tiene una función formativa que permite realizar un seguimiento del estudiante, podría considerarse como factor incidente en el desempeño académico del mismo.

Sturla, (2005) desarrolla un trabajo de investigación educativa sobre la aplicación del marco teórico enseñanza para la comprensión en el espacio curricular de lengua y literatura EGB3 en la ciudad de Buenos Aires- Argentina, la cual plantea como objetivo general: Investigar la aplicación de la EPC en contexto áulico en el espacio curricular de Lengua y describir e interpretar, a partir de una investigación cualitativa, de qué manera se favorece el aprendizaje desde el marco pedagógico “Enseñanza para la Comprensión”.

Esta investigación de tipo fenomenológico revisó la aplicación del marco de Enseñanza para la Comprensión en dos instituciones Educativas de carácter privado, una con amplia trayectoria

y otra relativamente nueva, en ambas instituciones se recolectaron los datos a través de entrevistas de profundidad, observación de las prácticas pedagógicas, notas de campo, documentos emitidos por las instituciones, propuestas pedagógicas y el trabajo de los alumnos.

En este proceso se logra establecer que enseñar Lengua y Literatura desde la propuesta pedagógica EpC, promueve que los alumnos adquieran conocimientos complejos. A su vez desarrollen competencias lingüísticas más amplias. En relación a los grupos de alumnos, en general, se muestran interesados en los temas propuestos y motivados por las tareas. La propuesta pedagógica posibilita comprender: qué se aprende y para qué (a partir de los Tópicos y Metas de Comprensión). El enfoque EpC posibilita que los alumnos se sientan protagonistas de sus aprendizajes, dado que encuentra un sentido, un significado a su dedicación.

Lo anteriormente expuesto da lugar a que la EpC se convierta en una herramienta metodológica que revaloriza la importancia de tener metas claras, reales, posibles y evaluables, a su vez, estimula un aprendizaje activo y para lograr el proceso de enseñanza es necesario que exista contención institucional, predisposición, preparación de docentes, trabajo cooperativo para que la propuesta pedagógica Enseñanza para la Comprensión sea realmente una fuente de progreso en las prácticas pedagógicas; el desempeño académico busca evidenciar los alcances y logros de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje por lo tanto si la EpC estimula un aprendizaje activo, como lo refiere la investigación puede generar de un mejor desempeño académico.

Teniendo en cuenta la relación entre las estrategias de enseñanza y rendimiento académico se encontró una investigación contraria a lo que se considera como punto de partida y es la incidencia de las estrategias constructivistas en el rendimiento académico, en contraposición de tres investigaciones que sustentan este criterio o planteamiento.

Valencia, Chávez, Torres (2017) desarrollaron un estudio titulado “La relación entre las estrategias de enseñanza y el rendimiento académico en la asignatura Matemática I, aplicando un modelo de análisis de varianza (ANOVA)” a través del cual se pretendían conocer la relación existente entre las estrategias de enseñanza que emplea el maestro para conducir su proceso

educativo versus el rendimiento académico de los estudiantes en el aula específicamente, en la asignatura de Matemática I.

Es una investigación cuantitativa de tipo correlacional-descriptivo que utilizó el Análisis de Varianza ANOVA, permitiendo a su vez comparar el rendimiento académico de los estudiantes en los diferentes cursos (notas de los estudiantes de los 13 paralelos en estudio. Los indicadores del rendimiento académico tomados en consideración son: Tasa de éxito, Tasa de repitencia, Tasa de deserción. Se aplicó un cuestionario (Ad hoc) a ocho docentes de Matemáticas I, con el objetivo de identificar las estrategias de enseñanza aplicadas por los docentes. El cuestionario estuvo conformado por 55 indicadores tipo Likert, distribuidos en seis dimensiones: forma y organización de la clase, material didáctico, contenidos, construcción del conocimiento, problemas y ejercicios, evaluación.

Los 55 indicadores se clasifican en dos grupos, tradicional y constructivista, permitiendo obtener la tendencia de cada docente, de estos dos grupos se obtienen las estrategias tradicionales, de proceso y de conocimiento, siendo estas dos últimas del grupo constructivistas. Los ítems del cuestionario son promediados por una parte los que reflejan estrategias tradicionales (conductistas) y por otra parte, los que reflejan estrategias constructivistas, dependiendo el valor de la media el profesor se identifica con una de las dos tendencias.

Los resultados de esta investigación mostraron que los promedios de los cursos que corresponden a docentes que aplican estrategias de enseñanza con tendencia tradicionalista son los promedios más altos y los promedios más bajos están relacionados con la aplicación de estrategias constructivistas; Se podría hipotetizar que de acuerdo a lo expuesto por otros autores que la relación entre las estrategias tradicionales y el rendimiento académico en este estudio, se basan en la naturaleza memorística, repetitiva que históricamente tiene la enseñanza de las matemáticas, es un hallazgo relevante para la investigación teniendo en cuenta que es una de las áreas a analizar, también daría lugar a un planteamiento y es que las nuevas metodologías no siempre son aplicables a todas las áreas.

Contrario a este planteamiento se encuentran las dos siguientes investigaciones la primera desarrollada por Domínguez (2015) en Lima- Perú. Denominada “Estrategias Didácticas Y Rendimiento Académico De Los Estudiantes De Educación Secundaria De Las Instituciones Educativas en el distrito Taurija- La Libertad.” Que tenía por objetivo determinar la relación entre las estrategias didácticas y el rendimiento académico.

El estudio se enmarca dentro del enfoque cuantitativo con alcance correlacional, por tener como propósito medir la relación que existe entre las dos variables de estudio, cuyo diseño fue el No experimental de corte Transeccional o Transversal Correlacional por recoger información en un tiempo único. La muestra estuvo constituida por 348 estudiantes de las cuatro instituciones educativas del nivel secundario del distrito de Taurija, que representan la población, a quienes se les aplicó un cuestionario tipo Lickert para recolectar datos sobre la variable estrategias didácticas. Los datos sobre el rendimiento académico fueron obtenidos directamente de las actas de evaluación final correspondientes al año lectivo 2013. Las pruebas de hipótesis se realizaron utilizando el coeficiente de correlación de Pearson, cuyos resultados fueron ingresados en el programa estadístico SPSS.

El coeficiente de correlación de Pearson obtenido fue 0,529; por lo que se concluyó que existe relación significativa entre las estrategias didácticas y el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria de las instituciones educativas evaluadas. Por consiguiente, los resultados hacen un aporte al presente trabajo investigativo, teniendo en cuenta que el enfoque enseñanza para la comprensión genera a su vez cambios a nivel didáctico dentro del aula, los cuales están estructurados desde una perspectiva constructivista, por ende, esta relación o influencia se acerca al planteamiento de la incidencia de la EpC con el rendimiento académico, teniendo un rol fundamental el docente y las estrategias pedagógicas generadas dentro del aula.

García, Álvarez y Torres (2011) realiza un estudio sobre las estrategias para el aprendizaje significativo y su relación con el rendimiento académico en inglés, en la cual establecieron por objetivo analizar la relación que tienen las estrategias para el aprendizaje significativo en el rendimiento académico de la Asignatura Inglés de los estudiantes de la Licenciatura de Matemáticas de la Facultad Experimental de Ciencias de La Universidad del Zulia - Venezuela,

proceso que se realizó bajo un enfoque empírico analítico, con un diseño no experimental, de tipo transeccional correlacional, con una muestra de 58 alumnos cursantes de inglés; El diseño de los instrumentos se basó en el método de respuesta de escalamiento tipo Likert, validados por el alfa Cronbach.

Los datos procesados con la estadística descriptiva arrojaron que hay un coeficiente de correlación positiva moderada entre las estrategias y el rendimiento académico de los estudiantes; asimismo, que el profesor emplea algunas veces las estrategias pre-instruccionales, co-instruccionales y post-instruccionales en clase y utiliza la estrategia unidireccional para obtener el rendimiento académico, dejando a un lado la autoevaluación, co-evaluación, por lo que se puede ubicar al profesor dentro de la corriente conductista; En cuanto a las técnicas utilizadas por el docente se determinó que el docente algunas veces o casi nunca emplea las siguientes técnicas: objetivos, resumen, organizador previo, ilustraciones, analogías, preguntas intercaladas, pistas discursivas, mapas conceptuales, que permiten generar procesos de aprendizajes.

En cuanto al aporte a la actual investigación se encuentra que ante la falta diversificación de estrategias pedagógicas o innovación dentro del aula, el estudiante no se involucra en un aprendizaje significativo lo cual puede incidir de manera desfavorable en su desempeño; uno de los objetivos de la EpC es generar un ambiente dentro del aula que posibilite un rol activo del estudiante dentro de su proceso de aprendizaje y la comprensión de los contenidos de manera que los utilice de forma creativa para responder a otras situaciones problemas, por lo cual la práctica docente si puede incidir en el rendimiento del estudiante.

En esta misma línea teniendo en cuenta un área específica, se considera pertinente citar a Cova (2013) quien desarrolló una investigación sobre las Estrategias de enseñanza y de aprendizaje empleadas por los (as) docentes de matemáticas y su incidencia en el rendimiento académico en los (as) estudiantes de 4to año del Liceo Bolivariano “Creación Cantarrana” período 2011 - 2012, Cumaná Estado Sucre, la cual tenía por propósito analizar dichas estrategias utilizadas desde la teoría Constructivista. Investigación de carácter cuantitativo- descriptivo acompañada de un diseño de campo. La muestra estuvo conformada por 256 alumnos pertenecientes al 4to. año y los dos docentes de matemáticas asignados, que representan el total de la población.

En esta investigación se llegó a la conclusión de que las estrategias de enseñanza y de aprendizaje empleadas por los docentes de matemáticas inciden en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que cuando se realizó la triangulación de los instrumentos utilizados entre ellos se pudo demostrar que dichos profesores no investigan ni aplican nuevas y efectivas estrategias de enseñanza y de aprendizaje en clases acorde con lo planteado en el Nuevo Diseño Curricular. Además, se pudo observar que en consecuencia los estudiantes no están motivados ni entienden con claridad cuando se les explica un tema matemático.

Estas tres últimas propuestas dentro de sus aportes al proceso investigativo actual establece como criterio de análisis la incidencia de las estrategias de enseñanza en el rendimiento académico de los estudiantes, si estas estas prácticas se enmarcan dentro de un modelo constructivista favorecen el rol del estudiante frente a su propio proceso de aprendizaje y su desempeño a su vez tiene mayor seguimiento, la EpC establece un marco metodológico desde la perspectiva constructivista que transforma las prácticas docentes generando un ambiente de aprendizaje activo, por lo tanto, este criterio investigativo sustenta la importancia de la innovación en la práctica docente y su relación positiva con el rendimiento académico.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

A nivel nacional se encuentra el trabajo de Barrios y Chaves (2015) denominado “El proyecto de aula como estrategia didáctica en el marco de la enseñanza para la comprensión” teniendo como objetivo general establecer la incidencia de los proyectos de aula y del modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión (EpC) en la calidad educativa, en comunidades en condiciones de pobreza y vulnerabilidad, en el Colegio Visión Mundial de Montería (Córdoba). Para lo cual desarrollaron proyectos de aula dentro del marco de enseñanza para la comprensión incentivando el desarrollo de competencias ciudadanas y la participación activa padres de familia en el proceso educativo, se realiza mediante una aproximación crítica al contexto social y valora los presaberes de los estudiantes que viven en condiciones de pobreza y vulnerabilidad.

La metodología se sustenta en el modelo de la investigación-acción con un enfoque cualitativo; El enfoque pedagógico EpC y los proyectos de aula se han configurado por medio del reconocimiento y reconstrucción de las voces de los sujetos desde su propio contexto educativo y social, entendiendo que estos son capaces de contribuir a su propia formación y desarrollo a partir del auto-reconocimiento.

A partir de esta investigación se evidencia el impacto en la calidad educativa del enfoque pedagógico Enseñanza para la Comprensión (EpC) y los proyectos de aula, además de la trascendencia de las prácticas docentes en relación directa con la formación de los maestros, los logros de los estudiantes y la incidencia de las familias. Los docentes ejercen un proceso de formación continua. Asimismo, a los estudiantes les gusta aprender de forma compleja y dinámica, demostrando que el complemento a la planeación, amplía las perspectivas para tratar los temas según las estrategias didácticas utilizadas.

A los estudiantes les impacta y motiva la diversificación de estrategias de enseñanza para aprender activamente, y cuando encuentran estos elementos en el aula, los valoran como un aporte de los docentes a procesos de aprendizaje que los incluyen en forma significativa, los proyectos a su vez lograron tener un significado importante tanto para ellos como sus familias. Estos resultados aportan a la investigación actual los alcances de la EpC desde la planeación, la didáctica y la motivación de los estudiantes, elementos fundamentales a abordar dentro del proceso investigativo, estableciendo si existe una relación o no con el mejoramiento en el rendimiento académico.

Con relación a la evaluación propia del marco, Ruiz y Gutiérrez (2012) a través de la investigación “Análisis De La Implementación Del Currículo Evaluado dentro De La Filosofía De Enseñanza para La Comprensión. En El Colegio Oblatas Al Divino Amor” En la ciudad Engativá – Cundinamarca” que tiene por objetivo general: Realizar una evaluación de las prácticas evaluativas (meta evaluación) del aprendizaje en el marco de Enseñanza para la Comprensión. Dicho proceso investigativo se desarrolló a través una metodología cualitativa de carácter hermenéutico y el análisis de los textos se realizó de manera dialógica; se entrevistaron a ocho

docentes que implementan la EpC, y a través de un análisis etnográfico se revisan los relatos fantásticos y acrósticos de 20 niños por grado de primero a quinto.

Dicha investigación permitió establecer que en la evaluación se continúa valorando el proceso de aprendizaje a través de la nota, contexto en donde no cabe la posibilidad de retroalimentar y fortalecer el proceso de aprendizaje, y de desarrollar la autonomía, necesaria sobre todo, en la formación para la toma de decisiones responsables, frente al manejo de situaciones y problemas propios de la evaluación del aprendizaje. Hay una diferencia evidente entre las percepciones de los profesores y estudiantes acerca de la evaluación del aprendizaje y los métodos y estrategias de evaluación, así mismo existe una problemática en la concepción misma de la evaluación escolar, al darle excesiva importancia en el proceso evaluativo a la aplicación de pruebas o instrumentos y a la valoración cuantitativa, lo cual sustenta la cultura de evaluación tradicional por otro lado no existe una conciencia en los estudiantes de la evaluación como instrumento de aprendizaje.

Esta investigación revisa de manera amplia el componente evaluativo, que desde el marco de la EpC demanda a su vez una reestructuración teniendo en cuenta que es continua y tiene una perspectiva amplia del aprendizaje centrado en la comprensión y no en la memorización de conceptos, por lo tanto, se debe tener en cuenta la diversidad de formas de evaluar que va más allá de las pruebas escritas; la EpC aborda la planeación, la didáctica y el proceso evaluativo, en consecuencia estos tres elementos deben fluir como un engranaje dinámico, si alguno falla puede no favorecer el alcance del enfoque, siendo un reto para EpC cambiar la evaluación tradicional y que el estudiante la vea como una oportunidad de aprendizaje; lo cual tiene una relación con el proceso de retroalimentación, elemento que puede incidir de manera importante en el rendimiento académico de un estudiante y que en la actual investigación se busca revisar y tiene como base los hallazgos expuestos anteriormente.

Las investigaciones referenciadas con relación a la EpC, establecen la importancia o la relación de las estrategias de enseñanza propias del marco de la EpC dentro del aula, como herramientas que movilizan o estimulan un aprendizaje activo; dentro de los elementos más importantes se encuentra: la diversificación de las estrategias, el aprendizaje de forma compleja y

dinámica; factores que generan un impacto significativo en el estudiante y da lugar a un criterio a revisar y es si la innovación de estrategias de enseñanza o su diversificación puede incidir de manera positiva en el rendimiento académico de los estudiantes.

2.1.3 Antecedentes Regionales

Velásquez, Espinel y Guerrero (2016) desarrollaron un estudio titulado “Estrategias Pedagógicas en el Aula De Clase” con el propósito de evaluar la adopción del modelo constructivista social en la Universidad Francisco de Paula Santander de la ciudad de Ocaña. El estudio se plantea mediante una metodología descriptiva-evaluativa teniendo en cuenta la población de 362 docentes entre planta y catedráticos, de la cual se toma una muestra de 76 profesores. Se definen como variables el Rendimiento Académico y las Estrategias Pedagógicas, se generan varios inter grupos con cada facultad, se contempla un plan que incluye el análisis comparativo y correlación de Pearson entre Facultades.

Al revisar por estrategias empleadas varían según la facultad pero al analizar en el comparativo de rendimiento académico versus estrategias se maneja la misma tendencia positiva. La acción docente en la actualidad se complementa con un cúmulo de elementos que buscan en todo momento mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y dentro del enfoque constructivista se plantean diversas estrategias pedagógicas y didácticas, en este sentido el docente al utilizar herramientas didácticas que atraigan a los estudiantes y les genere curiosidad para que lleguen a ser exitosos en su desempeño laboral.

Este último estudio aporta a la actual investigación una relación positiva entre las estrategias constructivistas y el rendimiento académico, aunque estas varían según la facultad es decir que no todas las estrategias utilizadas tienen el mismo efecto en la población, cabe reconocer la implementación de las mismas tienen un impacto en el estudiante que a su vez permite un mejor desempeño, esta conclusión no es tan puntual en la mayoría de la investigaciones referenciadas, puesto que es importante reconocer que el rendimiento académico depende de múltiples variables, pero se ha realiza un acercamiento en la relación a la importancia de las estrategias utilizadas dentro del aula por el docente.

Lo anteriormente expuesto, contribuye con la actual investigación pues uno de los objetivos es establecer cuáles de los elementos de la EPC han generado un impacto en el rendimiento académico de los estudiantes, partiendo de la premisa que la comprensión es vista como un desempeño que demanda crear dentro del aula un cambio en las prácticas docentes que favorezcan al estudiante la construcción y valoración de su desempeño de comprensión, elementos enmarcados en el línea constructivista y el aprendizaje significativo.

2.2 Marco Teórico

Conceptuar las dos categorías abordadas en el estudio: Enseñanza para la Comprensión y Rendimiento Académico, lleva a establecer un marco amplio de análisis, realizando un abordaje inicial de la concepción constructivista dentro de la cual se enmarca el enfoque Enseñanza para la Comprensión, bajo los postulados de Piaget, Vygotsky, Ausubel y Dewey, luego se abordan los elementos que lo componen o su marco conceptual, la planeación y estrategias que favorecen la comprensión, y por último se revisa el término de rendimiento académico que si bien, ha sido del interés de múltiples investigadores, su conceptualización es compleja y aún más delimitar los factores que influyen en él.

2.2.1 Constructivismo

El constructivismo, profundiza no solo en el aprendizaje sino en la comprensión y con ello en el proceso de enseñanza, como las estrategias a implementar para lograr estos dos objetivos.

En términos estrictos, el constructivismo no es una teoría sino una epistemología o explicación filosófica acerca de la naturaleza del aprendizaje (Hyslop-Margison y Strobel, 2008; Simpson, 2002 citados por Schunk, 2012. p.231). pero desde esta orientación como lo refiere Carreño (2009) ha dado lugar a la elaboración de nuevas teorías de aprendizaje como así también de renovadoras políticas educativas; por ende se ha convertido en elemento central de las nuevas perspectivas del aprendizaje, entre ellas la Enseñanza para la comprensión, dando lugar a su revisión en este apartado.

Para el constructivismo el conocimiento no es absoluto, está sujeto a una construcción que involucra al individuo y parte de su interior, por lo cual el aprendizaje es intrínseco es una función natural y los mecanismos de cambio garantizan el desarrollo del pensamiento y el conocimiento, de igual forma el aprendizaje ocurre en la mente. (Ellis, 2005; Schunk 2012).

Esta corriente resalta la autonomía del individuo en la construcción del conocimiento, reestructurando la idea que solo es un procesador de información; revisa los componentes mentales

como estructura que facilita el proceso y considera el ambiente como el espacio en el cual se dan las experiencias que ponen a prueba el pensamiento y con ello la construcción de nuevo conocimiento; “El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales”. (Payer, 2005 p. 2) en esta misma línea se logra identificar dos perspectivas conceptuales la individual evolutiva de Piaget y la socialcultural de Vygotsky, teorías fundamentales en el marco de enseñanza para la comprensión.

Según Piaget, los procesos mentales cambian de forma radical, aunque lenta, desde el nacimiento hasta la madurez debido al constante esfuerzo en darle sentido al mundo, sienta esto posible a través de la madurez, es decir el despliegue de los cambios biológicos que están genéticamente programados; la actividad le permite al individuo actuar sobre el ambiente y aprender de él, y la transmisión social aprender de los demás. Woolfolk (2006).

La perspectiva individual realiza un énfasis significativo en el componente evolutivo y madurativo del cerebro y sus funciones con relación al pensamiento; Piaget plantea que los niños atraviesan una serie de etapas cualitativamente diferentes sensoriomotriz, preoperacional, de operaciones concretas y operaciones formales.

Etapa	Edad aproximada	Características
Sensoriomotriz	De 0 a 2 años	Empieza a utilizar la imitación, la memoria y el pensamiento. Empieza a reconocer que los objetos no dejan de existir cuando están ocultos. Pasa de los actos reflejos a las acciones dirigidas hacia metas.
Preoperacional	De 2 a 7 años	Desarrolla gradualmente el uso del lenguaje y la capacidad de pensar de forma simbólica. Es capaz de pensar en operaciones de manera lógica en una dirección. Tiene dificultades para considerar el punto de vista de otra persona.
De operaciones concretas	De 7 a 11 años	Es capaz de resolver problemas concretos (prácticos) de forma lógica. Entiende las leyes de la conservación y es capaz de clasificar y completar series. Comprende la reversibilidad.
De operaciones formales	De 11 años a la edad adulta	Es capaz de resolver problemas abstractos de forma lógica. Su pensamiento se vuelve más científico. Desarrolla preocupaciones acerca de temas sociales y su identidad.

Fuente: Wadsworth Barry J. Piaget's, *Theory of Cognitive Development*, 5a. ed. Publicado por Allyn & Bacon, Boston, MA. Derechos reservados © 1996 por Pearson Education. Reimpresión con autorización del editor.

Figura 1. Etapas del desarrollo cognoscitivo según Piaget. (Citado por Woolfolk, 2006)

Piaget establece una perspectiva evolutiva en la cual se va desarrollando el pensamiento lógico. (Ellis, 2005); mientras Piaget revisa el desarrollo del pensamiento según la edad y funcionamiento evolutivo, Vygotsky revisa el aprendizaje en un contexto determinado y plantea que la construcción del conocimiento se da desde una perspectiva social, en la interacción de los individuos, planteando la teoría sociocultural; “el componente social es muy importante porque en otras situaciones las personas trabajan para dar sentido al mundo que los rodean” Schunk (2012) p. 274. A su vez considera que la cultura es un facilitador y las interacciones transforman el conocimiento.

Vygotsky plantea la capacidad del individuo para construir nuevos conceptos valorando la importancia de la interacción con los objetos, situaciones y otras personas para lograr el aprendizaje, así mismo concibe que las actividades humanas se llevan a cabo en ambientes culturales y no pueden entenderse separadas de tales ambientes, por lo tanto en el proceso los cambios cognoscitivos resultan de utilizar objetos culturales, el lenguaje, los símbolos e instituciones sociales en las interacciones las cuales se internalizan y transforman. (Ellis, 2005; Woolfolk, 2006).

La teoría sociocultural resalta la importancia del aprendizaje colaborativo y la cultura en el desarrollo del mismo; uno de los postulados más importantes de la perspectiva sociocultural es la zona de desarrollo próximo según Vygotsky «no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. El estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clasificación de sus dos niveles: del nivel real del desarrollo y de la zona de desarrollo potencial (Vygotsky, 1978, pág. 133-134 de la traducción castellana Citado por Carretero 1997. p. 6).

Lo anteriormente permite deducir que el aprendizaje depende en gran medida de las interacciones del aprendiz y las herramientas que le ofrece el entorno para desarrollar sus habilidades; de igual manera se evidencia la importancia del otro en la construcción conjunta y la cooperación entre las partes; el niño requiere de la ayuda de otros para dominar una habilidad no

solo cognoscitiva sino práctica o de ejecución, sustentando el planteamiento de la enseñanza para la comprensión en cuanto a que el aprendizaje es mediado y socializado.

2.2.2 Aprendizaje Significativo

“El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras”. (Ausbel, 1983. p.2)

Si bien desde esta perspectiva el aprendizaje es un proceso activo de construcción constante que se enmarca en la línea constructivista, el estudiante no es el único agente activo, el docente asume un rol de mediador pedagógico, lo cual le demanda tener en cuenta según (Ponce, 2004) tres elementos en el proceso de enseñanza:

1. Conocer las estructuras de los conocimientos de los estudiantes y sus habilidades
2. Penetrar en las estructuras de conocimiento
3. Y diseñar actividades que le permitan al estudiante establecer las relaciones de significado entre lo que sabe y está aprendiendo.

Todos estos criterios parten del planteamiento que realiza Ausbel en 1983, el aprendizaje significativo tiene dentro de sus características más importantes, que éste produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsaberes pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva. Por lo tanto para que sea significativo requiere de dos condiciones: una que tenga en cuenta los presaberes del estudiante, y dos, que él le encuentre utilidad al mismo.

En esta línea, se activa la construcción del conocimiento, generando una acción participante en ambos actores implícitos el docente y el estudiante; de esta manera, los tres aspectos clave que debe favorecer el proceso instruccional serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido. (Díaz y Hernández 2002).

A su vez la disposición del aprendiz es fundamental para aprender significativamente, a nivel docente los materiales de estudio y las experiencias educativas son las que permiten el aprendizaje significativo, este se logra si se trasciende de la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas. (Díaz, 2003). Lo que posteriormente la EpC plantea al desarrollar una planeación donde el estudiante logre encontrar el sentido de lo que está aprendiendo, en la mayoría de los casos vinculando lo visto en clase con experiencias de su contexto o de la vida real, como el énfasis que el docente le da a la utilidad del conocimiento, este postulado tiene mayor fuerza desde la importancia de la experiencia y la actividad práctica, según la teoría de Jhon Dawey.

2.2.3 Teoría de la Experiencia de Jhon Dawey

Dentro de la línea que confronta la educación memorística se encuentra Jhon Dawey, filósofo que le apuesta a la transformación educativa a través del acercamiento del pragmatismo e instrumentalismo de manera que se lograra responder a las demandas de un clima social desafiante de EEUU del siglo XIX (Ruiz, 2013). John Dewey (1954) a principios del siglo XX, insistía en la necesidad de favorecer la actividad de los alumnos y su participación protagónica para poder aprender. (Anijovich y Mora, 2009. p. 25).

Desde esta perspectiva dentro del aula es fundamental favorecer el diseño de experiencias reales para que el estudiante logre la solución de problemas prácticos, (Ruiz, 2013), de esta forma se establece una relación activa entre el proceso educativo y la realidad social o la comunidad, lo cual es un elemento fundamental dentro de la enseñanza para la comprensión pues el conocimiento

se relaciona de manera constante con la vida cotidiana del estudiante o este a su vez se utiliza para dar respuesta a problema específico, es decir tiene una utilidad a partir de la aplicación del mismo.

Por otra parte, dentro sus planteamientos se encuentra la teoría de la búsqueda, es decir que dentro del aula se promueve el proceso de investigación, Ruiz, (2013) cita dicho planteamiento y referencia cinco momentos:

1. Como toda investigación parte de una situación problemática de incertidumbre, dicha situación constituye el primer momento de la búsqueda y permitiría elucidar una idea o solución.
2. Un segundo momento estaría dado por el desarrollo de esta conjetura o sugerencia, mediante la razón (intelectualización del problema).
3. El tercer momento sería el de experimentación en el cual se ensayarían diferentes hipótesis para probar la adecuación o no de la solución propuesta.
4. El cuarto momento de la investigación estaría dado por la reelaboración intelectual de las hipótesis originales.
5. El quinto supondría la verificación que puede dar lugar a diversos recorridos ulteriores.

Por ende, las ideas generales y los conceptos son instrumentos para la reconstrucción de situaciones problemáticas. Convirtiéndose en la base teórica que sustenta el proyecto final de síntesis, el cual es un proyecto personal a través del cual estudiante demuestra lo que comprende y evidencia la utilidad de lo aprendido respondiendo a situaciones específicas.

El recorrido teórico anteriormente expuesto permite la revisión de las diferentes perspectivas desde las cuales se ha abordado el proceso de aprendizaje y son la base de las nuevas tendencias pedagógicas, ahora bien, este proceso se encuentra íntimamente ligado al de la enseñanza, a tal punto que muchos autores prefieren abordarlo en conjunto, su revisión por separado es complejo, pero permite revisar múltiples componentes que los constituyen, sin desconocer que en últimas tienen una relación continua y constante de manera bidireccional. En este sentido es fundamental abordar el proceso de enseñanza.

En esta dirección, desde la perspectiva constructivista se han generado diferentes propuestas, una de ellas es el marco de la enseñanza para la comprensión, que se centra en el desarrollo de la comprensión desde la integración de las principales teorías de Piaget, Vygotsky, Gardner y Dawey. Su diseño ha partido del análisis profundo de diferentes propuestas enmarcadas desde la perspectiva constructivista y la valoración de su significatividad, en la acción-reflexión como sustento del quehacer pedagógico, en algunos de los principios de las pedagogías activas y que, además, apuesta al desarrollo del pensamiento creativo. (Baquero y Ruiz, 2005).

2.2.4 Enseñanza para la Comprensión

Los retos actuales de la educación demanda una revisión constante de los procesos enseñanza aprendizaje, puesto que el mundo actual al ser fluctuante, cambiante, globalizado, direccionado por las tecnologías y la era de la información, exige múltiples competencias y establece un ámbito laboral cada vez más complejo, como lo expresa Perkins (2012) las oportunidades laborales actuales demanda comunicación, planeación, razonamiento, comunicación y colaboración sofisticada; por lo tanto, es necesario educar para lo desconocido y preparar a los estudiantes para afrontar un mundo y una vida personal.

Desde esta perspectiva no basta con transmitir conocimiento o en el peor de los casos información, pues a ésta, es fácil de acceder; no es suficiente que el estudiante desarrolle unas competencias específicas, pues requiere dar respuesta a las demandas cambiantes y aceleradas del mundo actual. En esta línea, en el campo educativo se sigue avanzando y las pedagogías contemporáneas se encuentran orientadas en el rol activo del estudiante y el docente como artífice de ambientes de aprendizaje interactivos que permiten la construcción de conocimiento continuo.

Por ende, ante las demandas actuales, el sin número de información, el mundo competitivo y demandante da lugar a preguntas como ¿Qué deben saber los estudiantes? ¿Qué debe enseñar la escuela? ¿Cómo consolidar no información sino competencias en los estudiantes?; alrededor de estas preguntas en 1967 se gesta al interior de la Universidad de Harvard el proyecto Zero, liderado por Goodman quien interesado por la cognición en la artes, o entender cómo era la cognición en la creación del arte, que hasta el momento no se conocía nada, organiza un grupo de investigadores

dentro de los cuales se encontraba Howard Gardner y David Perkins, como estudiantes de doctorado; durante los cinco años primeros era un solo proyecto, en la actualidad se tienen 23 proyectos alrededor del mundo revisando aspectos cognitivos, de pensamiento, creatividad y aprendizaje. (Wilson, 2017).

Desde la introducción del Marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) en Colombia hace un poco más de 20 años, este se ha implementado de diversas maneras en muchas instituciones del país. (Ternent y Gómez, 2017).

El eje principal del marco gira alrededor de la comprensión, pues fundamenta su razón de ser en la necesidad latente en el campo educativo de fortalecer el desarrollo del pensamiento del ser humano basado en una continua comprensión del conocimiento. (Otálora, 2009). Por lo tanto es importante profundizar en su conceptualización desde los postulados del marco.

2.2.4.1 Elementos del Enfoque Enseñanza para la Comprensión

“La Enseñanza para la Comprensión (EpC) tiene una visión especial de lo que significa el desarrollo de la cognición humana en general, y el evento de la comprensión en sí misma, en particular. Esa visión se puede sintetizar en la frase “Tender puentes entre la teoría y la acción”, y tiene como propósito claro el que el alumno, a través del diseño y ejecución de proyectos en el aula, pueda resolver problemas o crear productos relevantes desde las comprensiones que ha construido”. (Puentes, 2017. p. 46).

La Enseñanza para la Comprensión es la acción en sí desde el modelo constructivista, que a su vez toma elementos como el aprendizaje significativo, la teoría de Piaget, desde la cual se plantea la comprensión en las estructuras lógicas básicas, desarrolladas a través de las tareas que los niños debían realizar, la pedagogía de la experiencia de Dewey y la teoría de las inteligencias múltiples Howard Gardner, desde la cual se comprende que los estudiantes tienen diversos estilos e intereses cognitivos o diferentes entradas para iniciar el proceso del conocimiento y Vygotsky, que establece el proceso de aprendizaje mediado y socializado y la concepción de la comprensión como un desempeño flexible; rompen con el modelo de transmisión y representación, dando lugar

a la construcción a través de la acción y la retroalimentación. (Barrera y León, 2018; Stone, 1999, Costamagna y Manuale, 2004).

Tras cincuenta años de investigación centrados en la comprensión y los factores que inciden en la misma, se ha generado el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión, que según Wilson (2017) gira alrededor de tres preguntas ¿Qué queremos que los estudiantes comprendan? ¿Cómo construirán los estudiantes esas comprensiones? ¿Cómo saber que lo comprende?

La primera pregunta está relacionada con tres elementos de la enseñanza para la comprensión:

Hilos conductores.

Son las preguntas claves que organizan y guían el aprendizaje disciplinar a largo plazo, proponen la construcción de comprensiones profundas y complejas, son preguntas abarcadoras que orientan la acción del docente y el aprendizaje del estudiante, a su vez deben ser públicas y compartidas. (Barrera y León, 2018). En palabras de Wilson (2017) “Preguntas claves que están organizando la experiencia a través del tiempo”.

Pogré, (2012) establece que para la formulación de los hilos conductores se debe tener en cuenta que muestren profundidad, rigurosidad y simpleza asociadas, Barrera y León (2018) reúne sus características en la siguiente imagen.

¿En qué medida tiene usted preguntas claras que guían, que son abarcadoras, que son centrales en su disciplina?	
Abarcadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Son preguntas que no se responden con un “sí” o un “no”. • No se responden a corto plazo.
Claras	<ul style="list-style-type: none"> • Se escriben de manera que los estudiantes las comprendan. • Son preguntas motivadoras y llamativas para los estudiantes.
Esenciales	<ul style="list-style-type: none"> • Son centrales a la disciplina. • Tienen en cuenta las Dimensiones de la comprensión (conocimiento, método, praxis y formas de comunicación).
Públicas	<ul style="list-style-type: none"> • Se presentan a los estudiantes y se comentan con ellos. • En ocasiones los estudiantes proponen Hilos conductores. • Se hacen explícitas y se despliegan en las paredes del aula.

Figura. 2 Criterios de los hilos conductores. Barrera y León (2018)

“Los hilos conductores son útiles para mostrar a los estudiantes el horizonte que guiará su trabajo, representar los puntos fundamentales de la disciplina académica y captar la esencia del curso en cuestión.” (Puentes, 2017. P.46); para Pogré, (2012) son claves pues orientan lo que realmente es importante hacer, se plantea para el trabajo de un año, o para un conjunto de unidades, articulándolas y dándoles sentido.

Tópico generativo.

Según Stone (1999) el docente debe seleccionar la materia y ajustar la forma del currículo para responder a las necesidades del alumno. Por lo tanto es fundamental involucrar a los estudiantes en constantes espirales de indagación, que los lleve de un conjunto de respuestas hasta un conjunto de preguntas más profundas. Si bien el proceso de planeación es orientado por el docente, su énfasis constructivista en el marco involucra al estudiante al presentar de manera clara los temas y facilitar la participación del mismo al exponer sus intereses o generar otras preguntas.

Por consiguiente, los tópicos generativos son los temas/hechos, ideas, conceptos, y preguntas centrales y fundamentales, de las disciplinas, son asequibles y están relacionados con otros temas, a su vez deben formar la medula del programa de estudio. (Perkins y Blythe. 1994. Traductoras León y Barrera); desde el enfoque las preguntas centrales permiten establecer relaciones múltiples con varios temas y moviliza el interés de los estudiantes desde la contextualización de los temas con el contexto. Los tópicos generativos acreditan ese nombre por

evocar su poder para generar conocimientos, relaciones, un interés y necesidad, por ende un compromiso auténtico por indagar sobre asunto que se quiere entender. (cf. Dewey, 1917; Perrone, 1994 citado por Escobedo, Jaramillo y Bermúdez, 2004).

Según Stone (1999) los tópicos generativos cumplen con las siguientes características:

Centrales para un dominio o disciplina	Modalidades de indagación importantes para la disciplina.
Accesible para los estudiantes	Se vinculan con las experiencias y preocupaciones de los estudiantes, varía de la edad, los contextos, sociales y culturales, los intereses personales y la formación intelectual.
Interesante para el docente	El tópico depende de cómo se enseña, como del compromiso intelectual del docente.
Rico en conexiones	Se vincula con facilidad a las experiencias previas.

Tabla 1. Características de los tópicos generativos. (Stone, 1999)

Metas de Comprensión.

Conocimientos específicos, son enunciado o preguntas que buscan centrarse en las cosas más importantes para el estudiante durante la unidad o un tiempo específico, las metas definen de manera más específica las ideas, procesos, relaciones o preguntas que los alumnos comprenderán mejor por medio de su indagación. (Barrera y León, 2018; Stone, 1999). Según Escobedo, Jaramillo y Bermúdez, (2004) al hacerse explícitas y públicas, hace que los estudiantes se hagan partícipes de ellas, facilitando que tanto docentes y estudiantes estén enfocados y por ende, más productivos, porque el estudiante entiende exactamente hacia dónde va y por qué eso importa.

La tercera pregunta ¿Cómo construirán sus estudiantes esas comprensiones? responde a:

Los Desempeños De Compresión.

Teniendo en cuenta la comprensión en término de desempeño, es el eje central del proceso y es de especial atención, pues es el medio a través del cual el estudiante la desarrolla, lo cual implica una visibilización de la misma en la acción, no como la simple aplicabilidad o replica de un conocimiento sino la utilización de este de manera reflexiva ante distintas situaciones; por lo tanto como lo refiere León (2008) estos constituyen el núcleo del desarrollo de la comprensión.

Son las actividades que le permiten al estudiante o ayudan a construir como a demostrar su comprensión, no son mecánicas ni de repetición, son acciones reflexivas que adquieren sentido y le facilitan al estudiante su expansión o flexibilidad de pensamientos que aplican al experimentar, son acciones centradas en el pensamiento, que tienen por fin último hacerlo visible como evidenciar la comprensión del estudiante. (Wilson, 2017; Mejía, 2011).

“En relación con este punto, las investigaciones del Proyecto Zero mostraron que si en vez de pedirle a los estudiantes que reproduzcan los conocimientos aprendidos de manera casi idéntica, se les pide que utilicen el conocimiento aprendido y comprendido para producir un producto (un ensayo sobre un tema polémico, una obra plástica, el entablado de los pisos de unos salones con distintas formas geométricas, una historia o un cuento, etc.), no solamente se fortalece la comprensión misma, porque el estudiante tiene que utilizar de manera creativa e ingeniosa esos conocimientos para resolver o crear una obra nueva y propia, sino que, además, tanto el estudiante como el maestro pueden tomar conciencia de las fortalezas y los vacíos de esta comprensión y reorientar los siguientes pasos de su aprendizaje”. Escobedo, Jaramillo y Bermúdez, (2004. p.533)

Si bien la comprensión se logra a través de un proceso de aprendizaje significativo, el entrenamiento de habilidades y la aplicación del conocimiento en diferentes contextos, se logra a través de la secuencia de desempeños o fases de comprensión (Wilson, Unger y Hetland, 1997, Barrera y León 2008 y Agudelo, 2016):

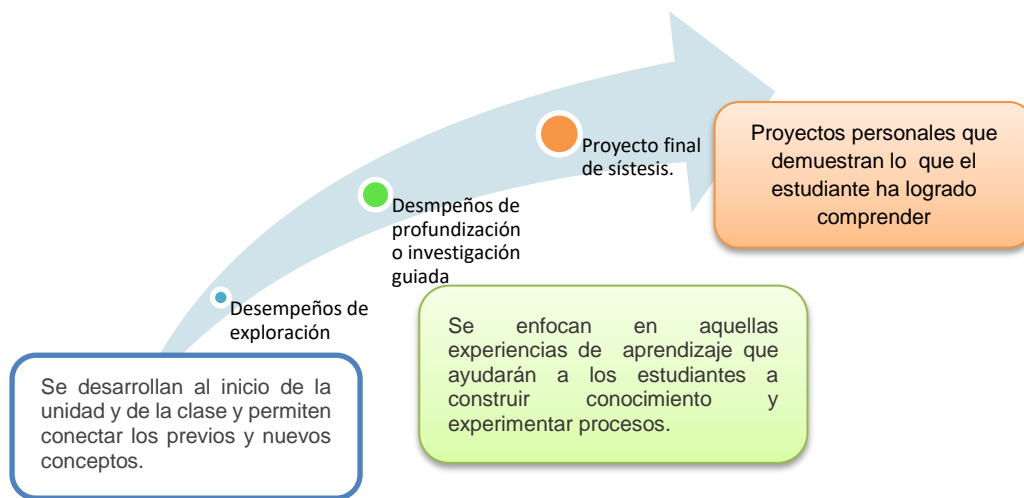


Figura 3. Secuencias de desempeños o fases de comprensión (Ministerio de Educación 1997, León y Barrera 2009 y Agudelo, 2016)

Y a la última pregunta ¿Cómo saber que lo comprende? da lugar a:

La Valoración continúa.

En este punto, es fundamental tener presente el ciclo de la comprensión basado en la acción y la retroalimentación esta última, fundamental para afianzar el proceso de la comprensión y mejorar continuamente; este es el criterio base de la valoración continua, definida por Barrera y León (2018) como un conjunto de ciclos de retroalimentación centrados en la comprensión, que utilizan estudiantes y maestros a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje para apoyar dicho proceso. Estos ciclos incluyen estrategias y herramientas variadas para ayudar a avanzar la comprensión y cuenta con criterios y estándares claros y de calidad.

Por otra parte, Wilson (2017) argumenta que cada desempeño tiene múltiples oportunidades para realizar retroalimentación, en este elemento se resalta el valor de la construcción colectiva a través de la retroalimentación de docentes, compañeros y autoevaluación del estudiante, gestando a su vez una actitud reflexiva continua que facilita el ajuste de estrategias, la valoración del producto como la modificación de elementos en el camino que contribuyen a un mejor desempeño. Para aprender y para comprender los estudiantes necesitan criterios,

retroalimentación y oportunidades para reflexionar desde el inicio y a lo largo de cualquier secuencia de instrucción, de igual manera Aunque existen diferentes enfoques razonables de la valoración, los factores constantes son los criterios compartidos y públicos, la retroalimentación constante, y las oportunidades frecuentes para la reflexión durante el proceso de aprendizaje. (Perkins y Blyhte, 1994)

Para Perkins y Blythe (1994) el marco de la enseñanza para la comprensión genera una visión funcional de enseñanza con buenas actividades involucrando desempeños de comprensión; permite una planeación cuidadosa desde los tópicos generativos y metas de comprensión, a su vez los estudiantes al ser valorados continuamente les facilitan su proceso de aprendizaje.

De igual forma, el marco de la Enseñanza para la Comprensión ha llevado a los profesionales de la educación a una reflexión continua, facilitando la organización curricular, llevándolos al análisis de las estructuras de poder existentes en la institución, propiciando el ambiente para tomar decisiones sobre lo que vale la pena enseñar y la necesidad que se tiene de trabajar en equipo. (León, 2008)

Dimensiones de la Comprensión.

Centrar el proceso de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva del desempeño de comprensión, ha movilizado el análisis de múltiples componentes para lograrlo y la revisión de los avances de la ciencia cognitiva, como los aportes de Gardner desde su teoría de las inteligencias múltiples, la revisión de elementos dentro del proyecto zero: como el desarrollo de la creatividad, la importancia de la comunicación como herramienta que permite la visibilización del pensamiento y el diseño de ambientes de aprendizaje para construir tales comprensiones.

La comprensión está conformada por un contenido o conocimiento (el que,) unos métodos (El cómo), unos propósitos (Por qué y para qué) y unas formas de comunicación, siendo herramientas fundamentales para que los estudiantes comprendan y así diseñar ambientes que favorezcan la construcción de comprensiones. (Cifuentes, 2014).

Los desempeños de comprensión giran alrededor de estas cuatro dimensiones, y lograr que las experiencias prácticas como las actividades diseñadas para el desarrollo de la comprensión sean efectivas o de mayor alcance, según los estudios de proyecto cero. Wilson (s.f) (León y Barrera, traductoras, Proyecto cero. Las dimensiones de la comprensión.) Consolida su definición en la siguiente tabla:

Dimensión	Preguntas claves	Definición
Conocimiento/Contenido	¿Qué comprende?	Describe y valora la calidad, nivel de sofisticación y organización del sistema de conocimiento de una persona. Evalúa la fluidez de las personas para identificar los elementos del conocimiento: estructurando, agrupando y categorizando el conocimiento.
Método	¿Cómo construyó esa comprensión? ¿Cómo sabe que comprende?	Evalúa cómo las personas construyen y validan su conocimiento con respecto a los procedimientos y estándares disciplinarios.
Propósito	– ¿Para qué ese conocimiento? ¿Qué conexiones puede hacer con su vida y con el mundo real? ¿En qué medida puede cerrar la brecha entre la teoría y la acción creativa? ¿Para qué sirve este	Describe y valora el nivel de reflexión y las conexiones personales del individuo con el conocimiento. Evalúa la habilidad de las personas para identificar puntos esenciales del conocimiento, no sólo para sí mismo sino dentro del contexto de otro conocimiento disciplinario.

	conocimiento en la disciplina?	
Formas de Comunicación	¿Cómo representa sus comprensiones a otros	Describe y valora la variedad de formas de comunicación que utiliza una persona cuando expresa su conocimiento. También evalúa la sensibilidad de las personas para cambiar la forma de comunicación teniendo en cuenta el contexto y la audiencia.

Tabla 2. Dimensiones de la comprensión (Wilson. S.f. León y Barrera, traductoras, Proyecto zero)

El enfoque de la enseñanza para comprensión ha planteado un marco de acción pedagógica que moviliza la transformación de las prácticas docentes, la relación e interacción docente-estudiante, y genera un proceso de reflexión constante en ambas partes de manera que se logre el aprendizaje significativo a través de comprensiones profundas.

2.2.5 Planeación y Estrategias de Enseñanza para la comprensión

Flore y Leymonié, (2007) presenta en la siguiente tabla algunas actividades que suelen desarrollarse en clase desde el marco de la enseñanza para la comprensión a partir de la propuesta de (Perkins, 1992):

Actividad de comprensión	Descripción
Explicar	Desarrollar la idea a partir de los conceptos comprendidos: “Dilo con tus propias palabras”
Ejemplificar	Reconocer y mencionar conceptos o situaciones similares: “Dime algún ejemplo”
Aplicar	Usar el concepto estudiado para explicar otra situación: “ ¿Cómo explicarías que ...”

Justificar	Encontrar pruebas o evidencias: “¿Y por qué crees que eso es así?” “¿En qué basas tu opinión?” “Fundamenta”
Comparar	Relacionar con otros conceptos o situaciones: “Traza una línea que relaciones las dos listas...”
Contextualizar	Ubicar el concepto en el marco general de la disciplina: “Intenta encontrar vínculos con otros conceptos o temas de esta asignatura”. “Haz un mapa conceptual...”
Generalizar	Buscar rasgos o características que también aparezcan en otras disciplinas: “¿hay algún concepto o tema en las otras asignaturas que te parezca relacionado? “Piensa en ...¿te parece que hay alguna relación con lo que acabamos de estudiar?”

Tabla 3. Actividades que promueven la comprensión. (Perkins, 1992)

Al momento de organizar y planear una clase orientada hacia el desarrollo de la comprensión la organización de las actividades es fundamental, según Costamagna y Manuale (2004) las siguientes estrategias favorecen el proceso de comprensión:

Planear diferentes secuencias de actividades para el momento de apertura, desarrollo y cierre de la clase que implique procesos de análisis y síntesis.

Actividades que promuevan la apropiación del conocimiento a través de diferentes puertas de entrada, es decir tener en cuenta la teoría de las inteligencias múltiples.

Actividades que tiendan a la problematización de los aprendizajes y a la capacidad de plantear interrogantes.

Perkins (1992) citados por estos mismos autores señala diversas estrategias como:

Brindar información clara sobre los contenidos a enseñar

Recurrir a imágenes mentales poderosas pertinentes a los temas a aprender.

Proponer prácticas reflexivas de las actividades de comprensión para mejorar el rendimiento y afianzar las imágenes mentales

Genera una fuerte motivación tanto intrínseca como extrínseca.

Tender a la resolución de problemas.

Organizar la enseñanza alrededor de temas centrales, ricos en ramificaciones y derivaciones.

Favorecer procesos de comprensión a través de analogías y explicaciones

Favorecer la comprensión a través de buenas preguntas.

2.2.6. Rendimiento Académico

El rendimiento académico es uno de los componentes de mayor interés dentro del ámbito educativo, lo que ha generado múltiples investigaciones y desde allí planteamientos sobre su predicción, pero para avanzar hasta este punto es necesario y fundamental definirlo.

El rendimiento académico tiene un criterio clasificatorio según las competencias manifestadas por el estudiante en el ámbito educativo; éste es una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. (Pizarro, 1985 citado por Lamas, 2015), siendo el resultado del proceso de enseñanza aprendizaje, para el docente es un medio que le permite determinar si el conocimiento que él ha transmitido, ha sido comprendido y asimilado por el alumno. (Noriega y Sánchez, 2001. citados por García, Álviarez, Torres, 2011).

Siendo un valor cuantitativo o cualitativo tiene como propósito evidenciar la evolución del proceso de aprendizaje en el estudiante, según unos criterios previamente establecidos, Para Jiménez (2000) citado por Edel (2003) es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” p.12; en esta línea es el resultado del proceso de aprendizaje y se enmarca en unos estándares evaluativos, los cuales según el Ministerio de Educación Nacional, cada institución es autónoma de establecerlos y lo ajusta a la escala de valoración nacional: Desempeño Superior, Desempeño Alto, Desempeño Básico, Desempeño Bajo. (Decreto 1290).

Edel (2013) refiere que si se pretende conceptualizar a partir de la evaluación es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula ó el propio contexto educativo. En este punto se empieza a dimensionar la complejidad de lo que en realidad es; para unos autores un fenómeno, para otros, un constructo, y para todos multifactorial, es decir que se encuentra influenciado por diferentes factores, tanto internos como externos. Diferentes investigaciones han demostrado que el rendimiento académico está influenciado por factores, psicosociales, biológicos y familiares, además de las experiencias de aprendizaje y la calidad de la enseñanza brindada. (Quintero y Orozco, 2013).

Para Martínez-Otero (2007), desde un enfoque humanista, el rendimiento académico es “el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares” (p. 34). Citado por Lamas (2015), por lo tanto, uno de los criterios a revisar cuando se habla de rendimiento académico son las calificaciones escolares, Edel (2003) cita a Cascón (2000) quien tras desarrollar un análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico, atribuye la importancia del tema a dos razones: la primera, uno de los intereses sociales que involucra a diferentes actores es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades y dos, el indicador del nivel educativo adquirido sigue y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares.

Otro elemento importante a revisar desde la perspectiva cuantitativa de las calificaciones escolares, son los informes valorativos, los cuales se espera que posibiliten a todos los actores educativos una reflexión acerca de las condiciones de desempeño de los educandos y que, a partir de la misma, se propongan alternativas que aseguren que aquellos estudiantes que tienen dificultades, puedan responder positivamente para mejorar significativamente. (Quintero y Orozco, 2013). Siendo a su vez, un medio para realizar seguimiento a la evolución del estudiante en su proceso de aprendizaje.

García, Alviarez, y Torres (2011) realizan una apreciación significativamente importante y que el rendimiento académico es el resultado del proceso del hecho educativo, en donde el docente determina en que cantidad y calidad, el aprendizaje facilitado ha sido internalizado por el participante, pero a su vez, conocidos los resultados en cualquier fase del proceso puede hacer cambios o modificaciones en las estrategias, para facilitar el aprendizaje. Lo cual es sustentado a su vez por Edel (2003) quien argumenta que diversos autores coinciden al sostener que el rendimiento académico es el resultado del aprendizaje suscitado por la actividad didáctica del profesor y producido en el alumno.

Rescatando el valor agregado del rendimiento académico no estableciéndolo simplemente con un elemento clasificatorio o estadístico sino como una herramienta útil que a su vez evalúa la práctica docente y el sistema educativo en general, pero para trascender de la perspectiva tácita, las investigaciones se han centrado en los factores tanto predictivos como influyentes del rendimiento académico, para comprender el fenómeno a su vez movilizar cambios pedagógicos que contribuyan a la calidad educativa.

2.2.6.1. Factores que inciden en el rendimiento académico

El rendimiento académico es considerado como un constructo multifactorial, lo cual implica la influencia de diferentes variables tanto internas como externas al estudiante. En el rendimiento académico intervienen factores como el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima o la relación profesor-alumno; En ocasiones puede estar relacionado con los métodos didácticos. (Marti, 2003, p. 376 citado por Lamas, 2015).

La mayoría de clasificaciones establece los factores externos como internos del estudiante, para Moreira (2009) los de carácter endógeno o factores que se originan al interior o desde el estudiante son: sus intereses, motivaciones, auto concepto, planteamiento de metas, antecedentes escolares, hábitos y prácticas escolares entre otros; por otro lado los factores de carácter exógeno o factores que se originan o suceden de manera externa al estudiante: las características socio económicas y culturales de la familia, entorno; características del docente y de la institución

educativa, como: recursos y clima de aula, relaciones interpersonales, estrategias metodológicas, ambientes para el aprendizaje, cualificación y liderazgo docente.

Los dos componentes tienen un grado de relevancia significativa en el rendimiento académico del estudiante y cada vez se profundiza en cada uno de ellos como criterio predictivo.

Lozano (2003) busca establecer las relaciones entre los factores personales, familiares y académicos que explican el fracaso escolar, así como determinar de qué modo se relacionan entre sí con estudiantes españoles, proceso en el cual se logró establecer una influencia directa de variables como el nivel académico de los padres, el género, la motivación y las relaciones sociales en clase; demostrando a su vez que las variables contextuales (familiares y escolares) y personales, tienen un valor predictivo en el desempeño de los estudiantes.

Desde este énfasis en Colombia, Enríquez, Segura y Tovar (2013) tras desarrollar una investigación, logran establecer que son cuatro los factores que determinan el riesgo del bajo rendimiento académico de un niño en edad escolar: presentar historia de ausentismo o problemas disciplinarios; presentar estado de deprivación socio afectiva y problemas de maltrato, pertenecer a un hogar con tres o más niños menores de cinco años o ser un niño frecuentemente enfermo.

Dentro de los factores nombrados por Moneira (2009) en párrafos anteriores a nivel de factores exógenos refirió los relacionados con el docente, los recursos didácticos, las estrategias metodológicas y los ambientes para el aprendizaje. Desde esta mirada o énfasis toma gran valor los avances pedagógicos y la validación de estrategias metodológicas en pro de sustentar las nuevas propuestas dentro del ámbito educativo que en últimas se validan con los resultados del estudiante y su involucramiento en el proceso enseñanza aprendizaje.

Dentro de los factores externos que influyen de manera significativa en el rendimiento académico de los estudiantes se encuentran las estrategias de enseñanza como la construcción de ambientes de aprendizaje significativo, Ruiz (2002), p. 114 citado por García, Alviarez y Torres, (2011) señala que “en la medida en que las estrategias proporcionen en el participante la búsqueda del saber, en esa misma medida se obtendrán los logros importantes en el rendimiento del mismo”.

Para García, Alviarez y Torres (2011) las estrategias que implemente el docente pueden surtir efecto en el estudiante y por consiguiente, en su rendimiento académico. Cova, (2013) al desarrollar una investigación sobre las Estrategias de enseñanza y de aprendizaje empleadas por los (as) docentes de matemáticas y su incidencia en el rendimiento académico, logran sustentar que la falta de estrategias efectivas e innovadoras contribuye a que los estudiantes no estén motivados y no entienden los temas, teniendo una relación directa con su bajo desempeño en el área.

Teniendo en cuenta lo anteriormente, McDonald y Sacristán (2001) citados por García, Alviarez y Torres (2011), señalan que el éxito del que enseña sólo puede definirse a partir del éxito del que aprende; así como, el fallo de los estudiantes a un fallo del docente, de sus estrategias, lo cual implica analizar el contexto y la experiencia del aprendizaje en sí.

Desde la perspectiva constructivista el aprendizaje significativo es el objetivo principal y para lograrlo es necesario involucrar al estudiante de una manera activa en su proceso de aprendizaje; por ende, para Lamas (2015) “el docente debe dedicar tiempo a “preparación de materiales, al diseño de actividades diversas, a ayudar a los estudiantes a construir activamente el conocimiento, a ser conscientes de sus modos de aprender, lo que supone cederles progresivamente el control de su propio aprendizaje, preparar preguntas para suscitar la discusión y planificar actividades que requieran la participación activa del alumno”. (P. 323).

Teniendo lo anteriormente planteado si bien a nivel de factores externos el contexto socio-cultural del estudiantes, su familia, estructura y dinámica relacional son factores determinantes a nivel de rendimiento escolar dentro del contexto educativo, las condiciones del lugar, los factores socioambientales, son fundamentales, pero la estructura de la clase y su didáctica es una responsabilidad que reposa sobre el docente y tiene un función fundamental dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

La relación de factores internos y externos en el rendimiento se da de manera dinámica y parecieran darse de manera indisoluble, por lo tanto como lo plantea Nuñez (2009) es importante crear y probar modelos complejos en los que se tenga en cuenta la interacción entre cognición y

motivación en el contexto escolar, puesto que ambos factores operan conjuntamente para crear las condiciones óptimas de aprendizaje y rendimiento académico.

Cabe aclarar, que el aprendizaje significativo debe contar, por una parte, con una coherencia en la estructura interna del material y tener una secuencia lógica entre sus elementos. Por otra parte debe comprender la estructuración cognitiva del educando, los esquemas que ya posee, que le servirán de base y sustento para el nuevo conocimiento. Debe, además, implicar una disposición positiva por parte del alumno, en el que jueguen su papel los procesos motivacionales y afectivos (Lejter de Balcones, 2000 citado por Viera, 2013).

Este último componente es fundamental al momento de determinar el rendimiento académico de un estudiante, y lo refieren la mayoría de investigaciones que han analizado este fenómeno educativo, Núñez, (2009) define la motivación académica como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta.

En este proceso es fundamental que la acción pedagógica ayude a los estudiantes a hacer conscientes de su pensamiento, a ser estratégicos y a dirigir su motivación a metas valiosas. A su vez, es necesario fomentar la formación y desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas, de autorregulación personal, motivacional, entre otras, a fin de mejorar el rendimiento académico. (Lamas, 2008). El marco de la enseñanza para comprensión centra sus esfuerzos a su vez en el trabajo colaborativo para lograr un aprendizaje mediado por la construcción colectiva entre docentes y compañeros de clase, la visibilización del pensamiento a través de las preguntas reflexivas, como la utilidad del conocimiento daría lugar a este primer propósito.

Núñez, (2009) tras la revisión de los enfoques teóricos que permiten la comprensión de la motivación académica, que establecen tres componentes, el primero asignación de valor, el segundo de expectativa y el tercero la dimensión afectiva y emocional, estableciendo que si bien esenciales y mediadores de dicho proceso, en la actualidad es importante tener claro que:

“la falta de motivación tiene también otros determinantes más allá de los factores vinculados al enseñante y al aprendiz. Se trata de factores que están situados a otro nivel, determinantes de tipo cultural, relacionados con cambios profundos que se han producido en nuestra sociedad en los últimos años y que tienen que ver con la forma de vida, las relaciones familiares, las nuevas tecnologías, los valores predominantes, las relaciones interpersonales” p. 64.

2.3 Marco Conceptual

2.3.1 Aprendizaje

El aprendizaje es un proceso en el cual interacciona múltiples elementos tanto contextuales como propios del individuo; “El aprendizaje ocurre cuando la experiencia genera un cambio relativamente permanente en los conocimientos y conductas de un individuo” Woolfolk (2006, pág. 198), Shell (1986) indica que aprender es un cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de conducirse de manera dada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia. Citado por Leiva (2005).

Para otros autores aprender comprende no solo la adquisición y modificación de conocimientos y conductas, sino que incluye creencias, habilidades, estrategias y actitudes. (Leiva, 2005). Con el pasar del tiempo las teorías actuales han centrado sus esfuerzos en el desarrollo del pensamiento, la creatividad y las habilidades de respuesta ante los contextos cambiantes. Piaget (1970) demuestra como el desarrollo cognitivo como proceso del cual depende el aprendizaje y Vygotsky (1978) sustenta que el ambiente y la experiencia son elementos mediadores de dicho proceso, así mismo logra establecer que individuo es capaz de resolver problemas más complejos a partir de lo que aprende. (Ordoñez, 2006).

2.3.2 Enseñanza

La educación permite el desarrollo de las potencialidades del individuo e implica dos procesos que se encuentran íntimamente relacionados enseñanza- aprendizaje; La enseñanza existe para el aprendizaje; sin ella, este no se alcanza en la medida y cualidad requeridas (Alfonso, 2003). Por lo tanto son una unidad de relación continua.

No obstante, la enseñanza es una actividad sociocomunicativa y cognitiva que dinamiza los aprendizajes significativos en ambientes ricos y complejos (aula, aula virtual, aula global o fuera del aula), síncrona o asíncronamente. (Sarmiento, 2007).

Stenhouse (1984) citado por Granata, Chada, Barale (2000) expresa:

“... enseñar es un compromiso intencional que se orienta a fines que deben ser claramente planteados. Si el profesor propone metas precisas y expresa los cambios que espera producir en los alumnos, el camino hacia la meta puede verse bien definido y además comprobar si ha sido logrado”.

Este concepto establece criterios como la planeación, las metas alcanzar u objetivos, lo que se espera lograr de los estudiantes y el proceso de evaluación que evidencie los alcances, como elementos claves al momento del proceso de enseñanza, Kosnik (2014) establece que dentro de las estrategias efectivas de enseñanza se encuentra:

“La planeación adecuada de los programas, la integración de contenidos, la individualización del aprendizaje, el uso efectivo de las nuevas tecnología de la educación, la construcción de una comunidad de aula que mejore la relación, en doble vía, docente - estudiante y la aplicación de métodos de evaluación efectivas y factibles que sean marcadores de calidad y opciones constantes de mejora”.

Siendo la enseñanza un marco específico de acciones que posibilitan el aprendizaje dentro del aula donde el docente tiene un rol fundamental como artífice en un escenario propicio para que se gese el aprendizaje; en el marco de enseñanza para la comprensión los estudiantes descubren y producen significado mediante el trabajo activo en ambientes colaborativos y flexibles, siendo el maestro un facilitador y guía que orienta los desempeños para cumplir las metas planteadas. (Ternent y Gómez 2017). Si bien el aprendizaje está centrado en el estudiante el docente sigue cumpliendo una función orientadora.

Para Mendoza y Mamani (2012) consiste en organizar, preparar las condiciones para que los individuos aprendan, condiciones que van desde el discurso hasta el desarrollo de distintas experiencias en los aprendices, con un poder trasformador puesto que como lo refiere Vygotsky (1991) citado por Alfonso (2003) “El proceso de enseñanza produce un conjunto de transformaciones sistemáticas en los individuos, una serie de cambios graduales cuyas etapas suceden en orden ascendente. Es, por tanto, un proceso progresivo, dinámico y transformador”.

2.3.3. Comprensión

La comprensión es un proceso cognitivo que va más allá de las representaciones mentales y las habilidades, Pekins (1999) lo plantea como un desempeño flexible , es decir la comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe; para resolver problemas, crear productos e interactuar con el mundo que nos rodea, por lo tanto para lograrlo, las actividades en el proceso educativo van más allá de la memorización y la rutina, cabe aclarar que el conocimiento y las habilidades básicas son fundamentales, puesto que la comprensión puede utilizar una representación mental, un esquema o una imagen, los cuales son reestructurados con la información nueva, pero a su vez, puede realizar acciones según las exigencias del medio, por lo tanto ambos elementos pueden ser significativamente útiles en la medida que se rompa con la simple transmisión de teoría o conocimiento y se trascienda a la construcción individual y colectiva, lo cual implica una acción y retroalimentación constante. (Perkins, 1999, Stone, 1999, Wilson, 2017).

Desde este enfoque es importante la reflexión profunda acerca de lo que se hace, lo cual permite al individuo ir más allá de las imágenes mentales o de la acción pura para construir comprensiones profundas. (Cifuentes, 2015, p73).

Es un proceso en función de una acción, no como reproducción o acción mecanizada, sino como capacidad flexible o de transferencia de los conocimientos de un momento determinado a llevarlo a ser útil en diferentes contextos o lo usa para solución de un problema específico. La comprensión implica que el estudiante de explicaciones, debata, argumente, resuelva problemas, tomen decisiones pensantes, descubran lo desconocido, ofrezcan explicaciones y logren conocerse como aprendiz, con sus debilidades y fortalezas. (Barrera y León, 2018). En el enfoque se plantea desde la perspectiva de desempeño, bajo la cual se dice que la comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, explicándolo, encontrando evidencia y ejemplos, generalizándolo, aplicándolo, presentando analogías y representándolo de una manera nueva. (Perkins y Blythe. 1994. Traductoras León y Barrera).

Para la EpC la comprensión se evidencia cuando el estudiante logra desarrollar un pensamiento crítico, cuando utiliza el conocimiento para la solución de problemas y con éste, da respuesta a las demandas de su vida cotidiana, es decir que lo utiliza de manera flexible, logrando ir más allá de la memorización y pensamiento rutinario. (Salamanca, 2017, León y Barrera, 2008, Perkins, 1999, Stone, 1999).

Escobedo, Jaramillo y Bermúdez, (2004) argumenta que la comprensión se gesta dentro del marco de una teoría que genera una representación personal propia y a su vez orienta la acción en un contexto personal o social; estos últimos autores permiten ver la relación activa entre el conocimiento y la habilidad, pero Stone (1999) dentro del marco de enseñanza para la comprensión especifica que la comprensión es la capacidad de usar el propio conocimiento de manera novedosa y en palabras de Blythe y Perkins (1999) citados por Cifuentes (2015) “comprender es poder hacer algo con creatividad y flexibilidad” (p.31).

2.3.4. Enseñanza para la Comprensión

“La enseñanza para la comprensión (EPC) fundamenta su razón de ser en una necesidad latente en el campo educativo de fortalecer el desarrollo del pensamiento, del ser humano basado en una continua comprensión del conocimiento. (Otalorá, 2009.) Se concibe como un sistema basado en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas que permiten actuar y desempeñarse a partir de los conocimientos adquiridos para resolver problemas, crear e interactuar (Stone, 1999). Perkins (2012) manifiesta que la visión funcional de la enseñanza para la comprensión no tiene como objetivo una innovación radical que implique desechar lo que ya se hace. Su presunción no es "algo completamente nuevo y totalmente diferente" pero sí un definitivo "más y mejor".

Este enfoque gesta un marco metodológico que busca una enseñanza con buenas actividades, Stone (1999) argumenta que EPC busca establecer pautas para que las prácticas pedagógicas se centren más en el desarrollo de la comprensión y Perkins (1999) explica que ésta es un marco conceptual relacionado con el constructivismo, que busca trascender del conocimiento concreto y memorístico hacia el desempeño flexible que permite la utilidad de manera creativa

con el mismo. Para León y Barrera (2008) la Enseñanza para la Comprensión es una teoría de la acción con un eje constructivista.

El marco conceptual de la EPC aborda cuatro preguntas fundamentales: Qué tópicos vale la pena comprender, qué aspectos de estos tópicos deben ser comprendidos, cómo se puede promover la comprensión y cómo se puede saber qué comprenden los estudiantes. Las respuestas a estas preguntas constituyen sus cuatro elementos básicos, que son los tópicos generativos, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica continua (Stone, 1999).

El marco de la EpC no es solo un marco operativo que orienta el proceso de enseñanza, Baquero y Ruiz, (2005), dimensiona su alcance al plantear que “La riqueza del marco enseñanza para la comprensión está en la planificación detallada del proceso enseñanza, en la incorporación holística de aquellas estrategias de probada eficacia, afincadas en la tradición y en la comprensión rigurosa de sus implicaciones didácticas.” p. 76.

2.3.5. Rendimiento Académico

Del latín reddere (restituir, pagar) el rendimiento es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo. (Quintero y Orozco, 2013); de aquí la valoración de no solo los conocimientos o competencias desarrolladas por el estudiante dentro del aula sino el valor cualitativo de esfuerzo o el interés del mismo por su proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta la formación en competencias, se da un acercamiento a su conceptualización desde lo que manifiesta Edel, (2003) quien lo establece como constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para Jiménez (2000) citada por Chong (2017) postula que el rendimiento escolar es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia, comparado con la norma de edad y nivel académico, por lo que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de

evaluación. Cabe aclarar que si bien la evaluación implica componentes cualitativos y cuantitativos, estos últimos manejan las estadísticas y dan el valor clasificador actual que la mayoría d instituciones educativas manejan y el ministerio de Educación refiere en la escala cualitativa.

Teniendo en cuenta las anteriores apreciaciones se da lugar a revisar el concepto de evaluación siendo el eje central que establece la valoración y el seguimiento del proceso del aprendizaje en el estudiante. La evaluación se entiende como un proceso permanente que incluye instancias de planeación, ejecución, análisis y seguimiento institucional, y como un medio para comprender y promover el aprendizaje en el aula e identificar cómo aprende cada estudiante. (Ministerio de Educación, 2008)

2.4 Marco Contextual

El Colegio Sagrado Corazón de Jesús Hermanas Bethlemitas de Pamplona es un institución privada Católica, de carácter mixto, calendario A, que se encuentra ubicado en la Calle 5 N°3-64 en la ciudad de Pamplona, se encuentra direccionado por la Comunidad de Hermanas Bethlemitas en representación legal de la Hermana Rectora Olga Lucila Mojica; El Colegio presta el servicio educativo en los niveles de pre-escolar, primaria, secundaria y media vocacional.

Fundado en 15 de Abril de 1897 por La Madre concepción Rubiano religiosa, con el propósito de ofrecer una educación integral a niñas y jóvenes no solo de la ciudad sino del vecino país Venezuela quienes venían a la ciudad de Pamplona a formarse, dando lugar al internado. En 1946 se adoptaron los programas oficiales y fueron aprobados los estudios de bachillerato por la resolución N° 2341 de ese mismo año, a partir de 1990 se recibieron niños para Primaria, si bien desde los años cincuenta se recibían para Pre-escolar y desde 1998 pasaron a básica secundaria. La primera promoción mixta de bachilleres fue en el 2003. En 1989 se dio la aprobación de primaria según resolución N°274, en 1992 se dio la de preescolar mediante resolución N°001512, y secundaria en 1993 mediante resolución N°001081.

Es un Institución reconocida no solo en la ciudad de Pamplona sino en el departamento por su formación integral basa en los valores cristianos desde el carisma Bethlemita y legado de los formadores el Santo Hermano Pedro de Betancur y la Beata Madre Encarnación Rosal de la comunidad Bethlemita; que iluminan la labor formativa desde el evangelio y la identificación con los sentimientos y actitudes de Jesús en el Misterio de Belén y en el de La Pasión y Muerte en La Cruz.

El Colegio Sagrado corazón de Jesús hermanas Bethlemitas tiene como misión ofrecer una educación de calidad, inspirada en la “Espiritualidad Bethlemita”, caracterizada por el desarrollo de las potencialidades del ser humano libre, autónomo, responsable y trascendente, comprometido en un servicio justo y solidario con la sociedad, con sentido de Iglesia y que ejerza liderazgo en la conservación y mejoramiento del hábitat.

Y se visualiza en el 2020 como una comunidad educativa evangelizada y evangelizadora, que iluminada por el Carisma Bethlemita forma integralmente seres humanos competentes, con capacidad de liderazgo, espíritu Investigativo, habilidad en lenguas extranjeras, uso ético y creativo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, protagonista en el desarrollo intercultural, la convivencia pacífica, el compromiso social y la conciencia ecológica para contribuir en la construcción de un mundo más justo y fraterno para todos.

2.5 Marco Legal

El Colegio Sagrado Corazón de Jesús hermanas Bethlemitas Pamplona, es una institución educativa de carácter privado, que se rige bajo normatividad colombiana la ley 115 de 1994 (ley general de la educación) la cual establece en el Artículo 3o. que el servicio educativo será prestado en las instituciones educativas del Estado. Igualmente los particulares podrán fundar establecimientos educativos en las condiciones que para su creación y gestión establezcan las normas pertinentes y la reglamentación del Gobierno Nacional.

Que ofrece los servicios de preescolar, primaria, básica secundaria y media vocacional como lo especifica el Artículo 11: “La educación formal a que se refiere la presente Ley, se organizará en tres (3) niveles:

- a) El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio;
- b) La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y
- c) La educación media con una duración de dos (2) grados”

De igual forma establece su PEI respondiendo a los artículos 73, Art. 76, Art. 77

Artículo 73. Proyecto educativo institucional. Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos. (Ley 115 de 1994).

Parágrafo. El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable. (Ley 115 de 1994)

Artículo 76. Concepto de currículo. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Ley 115 de 1994)

Teniendo en cuenta la normatividad vigente la ley en el artículo 77 establece la autonomía de los establecimientos para asumir el modelo pedagógico que responda a las exigencias del entorno o considere la institución en pro de cumplir con sus objetivos.

Artículo 77. Autonomía escolar. Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. (Ley 115 de 1994)

Por otra parte el Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales y en el artículo 33 se establece dicha autonomía. “La elaboración del currículo es el producto de un conjunto de actividades organizadas y conducentes a la definición y actualización de los criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyan a la forma integral y a la identidad cultural nacional en los establecimientos educativos. El currículo se elabora para orientar el que hacer académico y debe ser concebido de manera flexible para permitir su innovación y adaptación a las características propias del medio cultural donde se aplica.

Así mismo, en el Artículo 47. Evaluación del rendimiento escolar. En el plan de estudios deberá incluirse el procedimiento de evaluación de los logros del alumno, entendido como el conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las

capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico. La evaluación será continua, integral, cualitativa y se expresará en informes descriptivos que respondan a estas características.

Lo cual es sustentado por la ley 715, artículo 5 a nivel de competencias de la nación a nivel de educación numeral 5.5. “Establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de educación preescolar, básica y media, sin perjuicio de la autonomía de las instituciones educativas y de la especificidad de tipo regional.”

En esta misma línea se cita la Resolución No. 2343 (Junio 5 de 1996) por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación.

Con relación a la Escala de valoración institucional, se realiza la adaptación según Decreto 1290, Artículo 5 “Cada establecimiento educativo definirá y adoptará su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación. Para facilitar la movilidad de los estudiantes entre establecimientos educativos, cada escala deberá expresar su equivalencia con la escala de valoración nacional: Desempeño Superior, Desempeño Alto, Desempeño Básico, Desempeño Bajo”.

Capítulo III: Metodología

3.1. Enfoque

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se utiliza el enfoque cualitativo permitiendo interpretar y describir la realidad en un contexto específico, como lo es el Colegio Sagrado Corazón de Jesús Hermanas Bethlemitas, revisando la incidencia de la Enseñanza para la Comprensión en el rendimiento académico desde la perspectiva de estudiantes y docentes a partir de sus experiencias, prácticas e interpretaciones pedagógicas, en palabras de Hernández, Fernández & Baptista (2010), este enfoque busca comprender y profundizar fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un contexto natural. p.364

3.2. Diseño

La presente investigación se enmarca en un diseño fenomenológico, para Fernández, Hernández y Baptista (2010) este se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de los participantes, de igual forma estos autores citando a Creswell (1998), Álvarez-Gayou (2003) y Mertens (2005), establecen que estos diseños pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente, de igual forma el diseño fenomenológico se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados.

Lo cual permite revisar de manera específica la incidencia de la Enseñanza para la comprensión en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria del Colegio Sagrado Corazón de Jesús Hermanas Bethlemitas Pamplona; a partir de la experiencia de los estudiantes y docentes; Aguirre y Jaramillo (2012) manifiestan que privilegia el conocimiento de las realidades escolares, especialmente, las vivencias de los actores en el proceso formativo, de ahí parte el análisis de las dos categorías de estudio y su relación según los significados de los participantes.

3.3. Informantes de la investigación

Los informantes de la investigación están compuestos 117 estudiantes de noveno, décimo y undécimo y 22 docentes del Colegio Sagrado Corazón de Jesús Hermanas Bethlemitas Pamplona.

3.3.1 Informantes clave

Los informantes clave se encuentran constituidos un estudiante de noveno grado, tres de décimo; uno de undécimo grado que registraron bajo rendimiento académico antes de la implementación del enfoque Enseñanza para la Comprensión y en la actualidad un mejoramiento en las áreas seleccionada: Matemática, Biología e Inglés; teniendo en cuenta que son áreas fundamentales y según la revisión previa de mayor pérdida durante los periodos, datos determinados según comisiones de evaluación. Consolidadas en el siguiente cuadro:

Estudiante	Grado	2016			2017			2018			2019
		I	II	III	I	II	III	I	II	III	I
D1 Pierde séptimo grado en el 2016	9	1 Bio.	4 Mt, Bol, Ing, Geo.	4	1 Bio.	0	1 Mt.	0	0	1 Mt.	1 Geo.
D2	10	12 Bio, Soc,Mt, Est, Geo, LC, Ing.	8 Bio, Mt, Lc	4 Geo, Est y Ing.	0	5 Bio, Qm, Est, Lc, Mt	2 Qm, Mt.	0	1 Fs.	1 Mt	1 Mt
D3	10	4 Bio, Geo, Soc,	4 Geo, Soc, Ing. LC.	3 Geo, Mt. LC.	4 Qm, Geo, Est, Ing	7 Qm. Geo. Est. Bio. Mt. Soc. LC.	0	0	5 Fis. Mt. Lc. Soc.	4 Mt. Est. Lc. Soc.	2 LC.
D4	10	3 Mt, Lc, Soc	3 Bio, Mt, Soc	1 Mt	3 Qm Geo. Ing.	5 Qm. Geo. Bio. Mt. Est.	4 Geo, Ing. Biol. Est.	0	2 Geo. Ing.	3 Ing. Est. Lc	1 LC
D5	11	12	8 Bio.	4 Ing.	0	0	1 Geo	1 Lc	0	0	0

Bio.	Mt.	Mt.
Mt.	Lg	Fs.
Soc.		Est.
Ing.		

Tabla 4. Consolidado de pérdida de materias según comisión por año.

Los estudiantes tienen edades comprendidas entre 13 a 16 años, de estratos socioeconómicos 3 y 4 del Colegio Sagrado Corazón de Jesús Hermanas Bethlemitas Pamplona.

Así mismo se tomaron, tres docentes que orientan las áreas de: matemáticas, biología e inglés en los grados superiores.

3.4. Fases de la investigación

A partir de los planteamientos de Husserl y Heidegger sobre la fenomenología como método para investigar; Correa, Campos, Carvajal y Rivas (2013) establecen tres etapas del método fenomenológico:

Descriptiva: En la cual se busca la descripción del fenómeno de estudio, lo más amplia y no prejuiciadamente posible que refleje la realidad vivida por los participantes.

Estructural: El trabajo central de esta etapa es el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos; dando lugar al planteamiento Marí, M. Bo y Climent, (2010) quienes establecen una propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista, estableciendo un proceso metodológico que parte de la transcripción de los datos, elaboración de unidades de análisis de significado general, elaboración de unidades de significado para el tema de la investigación, verificación de las unidades de significado relevante y conclusión.

Discusión de Resultados: En esta etapa se intenta relacionar los resultados obtenidos de la investigación con las conclusiones o hallazgos de otros investigadores para compararlos, contraponerlos o complementarlos, y entender mejor las posibles diferencias o similitudes.

Fase I

Revisión bibliográfica de fuentes secundarias y antecedentes de investigaciones con relación a modelo pedagógico de enseñanza para la comprensión; inmersión en el contexto a través del acercamiento al Colegio, lo cual permite establecer el fenómeno de estudio y la selección de los participantes. Se desarrolló a su vez la selección y aplicación de las técnicas “entrevista a semi-estructurada y grupo focal” facilitando el acercamiento al fenómeno descrito en su contexto natural.

Fase II

Se revisa la información recolectada, se realiza la transcripción de las entrevistas individuales y del grupo focal, tanto de estudiantes como docentes, se elaboraron las unidades de análisis general, luego de significado para el tema de investigación y se verifican con el proceso de triangulación según los instrumentos utilizados, proceso registrado en matrices, que facilitaron el análisis de resultados por categorías.

Fase III

Teniendo en cuenta los hallazgos en el proceso investigativo se relaciona con el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión y los planteamientos sobre el rendimiento académico, a su vez se comparan y complementan con los resultados de investigaciones previas, dándole soporte al fenómeno abordado.

Definición de categorías

Categoría base	Categoría de análisis	Subcategoría de análisis
Enseñanza	Currículo	Hilos conductores
	Planeación	Tópicos generativos
		Metas de comprensión
	Pedagogía	Organización de la clase
	Organización	Orientaciones en clase

	Didáctica	Desempeños de comprensión Exploración del tópico Investigación Guiada Proyecto final de síntesis
Rendimiento académico	Evaluación	Calificaciones por periodo Criterios de evaluación Retroalimentación Coevaluación Autoevaluación

Tabla 5. Definición de categorías

3.6 Instrumentos de Recolección de Datos

La fenomenología busca significados atribuidos a la experiencia frente a determinada situación, (Marí, M. Bo y Climent, 2010) por lo tanto la entrevista es un instrumento que facilita dicho propósito. La entrevista semiestructurada se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. Grinnell & Unrau, (como los cita en Hernández et al 2010).

Los datos cualitativos provienen de entrevistas semi-estructuradas, con preguntas abiertas sobre experiencias y percepciones a nivel de planeación, organización, didáctica y evaluación.

Con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación desde la perspectiva de los informantes clave se utilizaron dos instrumentos el primero una entrevista semiestructurada individual y el segundo unas preguntas guías para desarrollo del grupo focal.

La primera entrevista semiestructurada para docentes que constaba de 17 preguntas, las primeras cuatro, evalúan la categoría de análisis: Currículo-Planeación, indagando sobre

elementos como los cambios a nivel de planeación tras la implementación del enfoque enseñanza para la comprensión y la vinculación de estudiantes en dicho proceso. La quinta y sexta evalúan, Pedagogía- Organización, abordando las actitudes de los estudiantes frente a las metas de comprensión y los cambios percibidos dentro del aula; de la siete a la trece se evalúa la variación de estrategias didácticas, los cambios generados en la práctica docente y su impacto en la motivación de los estudiantes; y las tres últimas preguntas evalúan la categoría de evaluación a través de la revisión del proceso de valoración continua, los cambios en el proceso evaluativo y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes. (Anexo 1)

La segunda entrevista semi-estructurada dirigida a los estudiantes, está constituida por 18 preguntas, las cinco primeras indagan elementos a nivel de planeación como: cambios identificados tras la implementación del enfoque, participación de los estudiantes en la estructuración de la metas de comprensión o tópicos generativos, el interés que les genera las metas de comprensión y su motivación en las clases. La categoría de didáctica se aborda a través de cinco preguntas que revisan las estrategias de enseñanza del docente, la importancia de la variación de las mismas, la relación de los temas de clase con la información de actualidad. Y por último se revisa el componente de evaluación a través ocho preguntas que buscan profundizar en los cambios de dicho componente y su relación con el rendimiento académico. (Anexo. 2)

Estas entrevistas permitieron indagar la percepción de estudiantes como de docentes de la implementación y apropiación del enfoque enseñanza para la Comprensión y su impacto en su desempeño académico. Facilitando a su vez identificar elementos que establezcan la incidencia o no de las dos categorías.

El método fenomenológico no admite como científicas las creaciones fantásticas de la mente humana, sino aquéllas que son compartidas y consensuadas por los que piensan; ésa es su legitimación (Henningsen, 1984. Citado por Feroso. 1998), por lo tanto es fundamental revisar la experiencia y los significados desde el colectivo, a nivel grupal, lo cual da lugar a la técnica de grupo de enfoque.

Los grupos de enfoque se consideran como una especie de entrevistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales, sin embargo, más allá de hacer la misma pregunta a varios participantes, su objetivo es generar y analizar la interacción ente ellos y cómo se construyen grupalmente significados. Barbour 2007 (como se cita en Hernández, Fernández y Bautista, 2010).

Para el grupo de enfoque se convocó en primera instancia a los estudiantes que fueron seleccionados y en otra a los docentes quienes compartieron las observaciones o criterios desde su experiencia consideran han influido en la evolución de los estudiantes del estudio.

La entrevista de enfoque para docentes constan de doce preguntas, las tres primeras abordado la categoría de planeación-curriculo profundiza en la transformación de las mayas curriculares y como el docente desarrolla el proceso de exploración, profundización y síntesis de la clase, a nivel de organización se explora la implementación de las metas de comprensión, y la presentación de la información en clase; con relación a la exploración de la categoría de análisis didáctica se realiza a través de cinco preguntas revisando las dificultades que los docentes han tenido en su práctica pedagógica, las metodologías propias del enfoque que han favorecido el proceso de enseñanza – aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes. En la categoría de evaluación se analiza a través de dos preguntas las respuestas de los estudiantes ante la implementación del enfoque de la EpC. (Anexo. 3)

El grupo de enfoque con estudiantes se desarrolló a través de una entrevista que consta de ocho preguntas, la primera aborda la categoría de planeación indagando el impacto de la presentación de tópicos generativos, a nivel de organización se revisan los cambios de la estructura de las clases tras la aplicación del enfoque de la EpC; en la categoría de didáctica se profundiza sobre la utilización de preguntas reflexivas y su impacto en el aula, la relación entre las estrategias didácticas, metas de comprensión y motivación de los estudiantes. Y a nivel de la categoría de evaluación se revisa que elementos del enfoque de la EpC han influido en los resultados académicos. (Anexo. 4)

El análisis documental constituye el punto de entrada a la investigación e, incluso en muchas ocasiones, es el origen del tema o problema de investigación. Los documentos fuente pueden ser de naturaleza diversa: Personales, institucionales o grupales, formales o informales. A través de ellos es posible obtener información valiosa que permite básicamente, describir los acontecimientos rutinarios así como los problemas y reacciones más usuales de las personas o cultura objeto de análisis. (Quintana, 2006). En la presente investigación se revisaron las calificaciones del año anterior y tres años posteriores a la aplicación del modelo Enseñanza para la Comprensión, revisando las variaciones para establecer los informantes claves.

Validación de Instrumentos

Las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos fueron sometidas a validación por tres profesionales expertos en el área de educación:

Ana Teresa Rangel Quintero. Licenciada en Educación Básica con énfasis en ciencias Naturales. Magister en Educación

Lía Esther Agudelo Tobón. Licencia en Educación Pre-escolar, Magister en Educación. Coordinadora Académica, Docente Universitaria. Con diez años de experiencia en la implementación de la EPC.

Isabel Quintana. Psicóloga. Magister en Educación.

Los tres evaluadores revisaron los instrumentos y realizaron observaciones de ajuste, las cuales fueron realizadas para responder a la evaluación de las categorías planteadas y dar respuesta a la pregunta de investigación. (Anexo. 5)

Capítulo IV: Recolección y Análisis de la Información

En el presente capítulo se describen y analizan los hallazgos obtenidos tras el proceso de entrevistas tanto individuales como grupales. En primera instancia, se realizó la transcripción de las entrevistas individuales y los grupos focales dirigidas a docentes y estudiantes, después de organizar los datos, se realizó un análisis comprensivo de su contenido revisando las unidades de significado, integrando los datos tal cual fueron expresados, respetando su lenguaje, opiniones y creencias, a partir de ahí la inducción de categorías de respuesta con la deducción de elementos significantes que se derivan de los discursos recogidos, con el fin de formular conclusiones que respondan a la pregunta de investigación y contribuyan a la explicación del objeto de estudio; teniendo en cuenta la propuesta de análisis de Marí, M. Bo y Climent, (2010).

Con el fin de formular conclusiones que respondan a la pregunta de investigación y contribuyan a la explicación del objeto de estudio, se tomaron en primer lugar, las voces más significativas de cada instrumento de recolección de datos. En segundo lugar, se contrastaron entre sí y el marco teórico, teniendo en cuenta las categorías y subcategorías de análisis que consolidan la experiencia vivida por los cinco estudiantes y tres docentes entrevistados, respetando sus creencias, percepciones y apreciaciones del fenómeno de estudio.

A continuación se presentan las categorías seleccionadas:

Categoría base	Categoría de análisis	Subcategoría de análisis	Categoría inductivas
Enseñanza	Planeación	Hilos conductores	Actitud del estudiante
		Tópicos generativos	
		Metas de comprensión	
	Estructura de la clase	Organización de la clase	
		Orientaciones en clase	
	Didáctica: conjunto de acciones pedagógicas que los docentes desarrollan	Desempeños de comprensión	Exploración del tópico

	para lograr que los estudiantes comprendan.	Investigación Guiada Proyecto final de síntesis.	Resistencia al cambio
Rendimiento académico	Evaluación	Calificaciones por periodo Criterios de evaluación Retroalimentación Coevaluación Autoevaluación	

Tabla 6. Categorías seleccionadas en el análisis de resultados

La organización y análisis de los datos se realiza de manera manual, a través de la transcripción de cada una de las entrevistas individuales y grupales aplicadas a los docentes de inglés, matemática y biología, y a los cinco estudiantes, uno de noveno, tres de décimo y uno de undécimo grado; (Anexo 6 y 7) luego se realiza la comparación entre los dos instrumentos buscando las unidades de análisis que tienen similitud y se desarrolla un análisis general, (Anexo 8) para dar lugar al siguiente proceso de triangulación de los instrumentos de recolección de datos. Los fragmentos que soportan el análisis corresponden a cinco estudiantes, los cuales se representan con el código E1, E2, E3, E4 y E5, y tres docentes de las áreas de Inglés, Ciencias y Matemáticas, los cuales se representan con el código D1, D2, D3.

A continuación se sintetizan los resultados por categorías de análisis y subcategorías:

4.1 Planeación

Esta categoría se analiza teniendo en cuenta los componentes básicos del marco pedagógico enseñanza para la comprensión, el cual establece tres preguntas que orientan todo el proceso de enseñanza, al momento de realizar una planeación centrada en el estudiante se debe responder a la primera ¿Qué queremos que los estudiantes comprendan? lo cual incluye establecer un propósito en el tiempo (hilo conductor), la selección de los temas (Tópicos generativos), lo importante de dentro del tema o la delimitación y el propósito de la temática (Metas de comprensión).

Entrevista Individual – Estudiantes

Preguntas	Hallazgos	Análisis General
¿Qué cambios has identificado tras la implementación del enfoque de enseñanza para la comprensión (EPC)?	<p>E1: “Principalmente como los profesores nos intentan explicar los temas, trabajo que antes era muy monótono y repetitivo”.</p> <p>E2: “me pareció algo más experimental, que se me va a quedar más grabado a mí porque yo lo estoy haciendo con mis manos”</p> <p>E3: “se han basado en explicarnos el tema en darnos un ejemplo y en ponerlo en práctica”.</p> <p>E4: “los contenidos que uno sabe lo de los temas y eso, que los profesores se han metido más en dar la clase en no pasar y transcribir, explicar y ya”.</p> <p>E5: “como el manejo que le dan los profesores al temas”</p>	Los estudiantes reconocen la profundización en los temas y el cambio en la presentación de los mismos.
¿Cuál es tu nivel de participación en las metas de comprensión o tópicos generativos?	<p>E1: “Solamente nos dan la pregunta y ya, en todo el periodo no la volvemos a tocar”.</p> <p>E1: “no le damos importancia, y como casi no se tocan en durante los periodos del año así no le dan importancia por los profesores”.</p> <p>E2: “ahora nos preguntan que quieren hacer ustedes, si los estudiantes no hablan ellos deciden”.</p> <p>E3: “con el tema nosotros vamos contestando esa pregunta sin darnos cuenta, porque no volvemos a tocar esa pregunta”.</p> <p>E4: “cuando ponen esas preguntas uno se pone uno más atento, uno se puede dudar en la cabeza”.</p> <p>E4: “porque es más como lo dan, usted lo copia y la red de ideas y ya, algunas veces me sirve en otras no, es más como para ubicarse.”</p> <p>E5: “Es algo que se toca a principio de periodo y eso no se habla más. La plantea el profesor”.</p>	Según las respuestas, los estudiantes no se hacen partícipes del proceso de estructuración de estos dos componentes, como lo plantea el marco de la EpC, por otra parte si bien, se socializan los tópicos generativos y las metas de comprensión, el manejo que le da el docente le resta importancia, puesto que se presentan al inicio del periodo pero no se revisan de manera constante ni se realiza la retroalimentación en cuanto a cómo los temas vistos puedan dar respuesta a las preguntas que se plantearon al inicio del periodo.
¿Qué es lo que más te llama la	<p>E1: “La verdad nada, como casi no se tocan en el periodo”.</p> <p>E2: “no le damos importancia, y como casi no se tocan en durante los periodos del año así no le dan importancia por los profesores”.</p>	No hay claridad del concepto de metas de comprensión. Pero los estudiantes E1, E2 y E4, según

atención de las metas de comprensión? ón?	<p>E3: “La mayoría no son muy interesantes, que nos inciten a aprender y también los profesores no ponen interés en las metas de comprensión, sino es algo que copiamos a principio de periodo y ya no lo volvemos a tocar”.</p> <p>E4: “yo no veo que eso funcione, porque es como salgamos de eso y metámonos más en el contenido</p> <p>E5: Me llama la atención porque las preguntas lo dejan a uno como pensando, verdaderamente”.</p>	<p>sus respuestas evidencian que se plantean como un requisito a principio del periodo pero no se revisan de manera constante, como lo refiere el marco de la EpC.</p>
---	---	--

Grupo focal

¿En qué les favorece que los docentes presenten los temas centrales o Tópicos generativos?	<p>E1: “Esto lo hacen a través de la red de ideas y esta nos da a entender la información que vamos a recibir durante el periodo y con esto podemos ampliar más en casa”.</p> <p>E2: “Para mí me sirve para saber que temática se va a trabajar y hacerme preguntas sobre la temática”.</p> <p>E3: “a través de la red de ideas me sirve para saber los temas que vamos a trabajar y la forma como el profesor nos va a trabajar el tema”.</p> <p>E4: “para ampliar y saber más los temas y eso”</p> <p>E5: “Saber los temas y cada persona puede revisar en la casa”.</p>	<p>El tópico generativo moviliza una inquietud inicial en los estudiantes pero es la red de ideas la que les permite ubicar los temas que van a trabajar y la su relación con el tópico generativo.</p>
--	--	---

Tabla 7. Análisis de resultados Estudiantes- Categoría Análisis - Planeación

Entrevista Individual – Docentes		
Preguntas	Hallazgos	Análisis General
¿Qué cambios se han dado con la implementación de la Enseñanza para la comprensión a nivel del currículo?	<p>D1: “El currículo sigue igual, los temas que yo estaba dando antes los tengo que seguir trabajando, de pronto de una manera distinta, el asunto es que tengo menos tiempo para darlo, entonces uno es más cuidadoso en la selección, porque existe el proyecto final de síntesis”.</p> <p>D2: “Yo creo que desde el punto de vista del inglés, podremos decir que se ha implementado la utilización del inglés de una forma real, en cuanto que se ve que la utilización es algo palpable, no solamente se queda en los libros”.</p> <p>D3: “De pronto el observar detenidamente el currículo y tratar de seleccionar los temas y</p>	<p>Los cambios centrales en el proceso de planeación según los docentes son la selección de los temas y el énfasis en la utilidad de los mismos en el contexto real de los estudiantes.</p> <p>Para D1 el tema del tiempo es un elemento que no favorece.</p>

	ajustarlos dando una aplicabilidad para responder a las necesidades de los estudiantes sin dejar atrás los estándares del MEN”.	
¿Cómo ha cambiado su forma de planear?	<p>D1: “Ahora viene un poco más de cosas, viene la red de ideas que no se hacía antes y pues el formato cambio un poquito”.</p> <p>D2: “Bueno ese uno de los desafíos al aplicar este método ya que la EPC ya requiere que uno utilice no tan rígida a planear, en cuanto a las red de ideas por ejemplo, los protocolos para planear las clases, es como lo más desafiante, requiere un poco de tiempo, tratar de buscar salirse muchas veces de ese paradigma tradicionalista”.</p> <p>D3: “Si se han hecho varias modificaciones como por ejemplo la red de ideas donde se da a conocer de forma muy general los contenidos para cada trimestre de trabajo, los tópicos generativos deben ser llamativos y desde allí nace la motivación de los estudiantes y desde este también se genera conocimiento; otro aspecto importante en cuanto a los desempeños comprensivos o de comprensión que un estudiante debe cumplir, deben ir de la mano de los temas o tópicos”.</p>	<p>Otro de los cambios importantes en el proceso de planeación es la estructuración de la red de ideas, esquema gráfico que plantea la relación de los temas que se van a trabajar durante el trimestre.</p> <p>Por otra parte, para el docente 2 es un desafío la planeación porque representa romper el paradigma tradicionalista.</p> <p>El docente 3 el refiere la relación entre los tópicos generativos y los desempeños de comprensión.</p>
¿Cómo involucra a los estudiantes en la planeación?	<p>D1: “Ellos son el centro de la planeación, al decir planeación hay unas fases donde tengo que cumplir con unos requerimientos académicos que pide el coordinador académico, hay unos planes unas guías, pero cuando digo yo voy a dictar esta clase ya es como pensar más en el estudiante”.</p> <p>D2: “Digámosles que se tiene en cuenta al estudiante es en el desarrollo de las actividades.”</p> <p>D3: “Digámosles que se tiene en cuenta al estudiante es en el desarrollo de las actividades”.</p>	<p>Para los docentes involucrar a los estudiantes en el proceso de planeación es planear pesando en lo que útil para ellos, pero en si no se da como lo plantea el marco de la EpC.</p>
¿Qué efectos ha tenido involucrar a los estudiantes en la planeación?	<p>D1: “Hay algo que se llama proyecto final de síntesis, yo creo que con eso se podría, se involucran”.</p>	<p>Este proceso no se está dando y los docentes consideran que la participación del estudiante se da es en</p>

	D2. “uno puede llegar con una propuesta pero no el desarrollo de la actividad, no desde dejarle todo a ellos porque poner de acuerdo a 30 o el proceso de planeación. 40 o el número que sea de estudiantes es difícil” D3: “Cuando hay un aprovechamiento de los pre-saberes que trae el estudiante”
--	---

¿Qué actitudes presentan los estudiantes cuando usted da a conocer las metas comprensión a trabajar durante el periodo?	D1: “La actitud del estudiante es de acuerdo a la madurez que tiene el chico, por lo general les da lo mismo”. D2: “algunos estudiantes manifiestan wo vamos a ver esta cosa a través de que, uy esta chévere esta meta de comprensión, porque profesor le hace la pregunta a uno, otros no le preguntan nada”. D3: “realmente no generan nada ellos les da los mismo”	Las metas de comprensión no están cumpliendo su propósito puesto que tanto para docentes como para estudiantes no movilizan ningún interés.
---	--	---

Grupo enfoque

¿Cómo ha sido el proceso en la transformación de las mayas curriculares?	D1: “Realmente sigue siendo la misma, solo que ahora se coloca el contenido que va en cada trimestre pero realmente los contenidos son los mismos”. D2: “con respecto al área de inglés se ha venido trabajando en los aspectos de que el inglés se vea como una forma de vida, la utilización del inglés de forma útil y que vean la utilidad los muchachos en la forma comunicativa, utilizando las cuatro habilidades, ese ha sido el avance más importante en cuento a la parte curricular”. D3: “Pues se ha visto más profundización en la parte de los conceptos para llevarlos a la práctica, la EPC ha contribuido en esta parte de fundamentación, profundización y conceptos para llegar a la práctica”. D1: “yo creo que una de las cosas más difíciles es el planear las cosas teniendo en cuenta este modelo, ya que muchos temas no se prestan para manejarlos desde este modelo muchas veces es necesario recurrir a clases magistrales para que	Los docentes consideran que no existen cambios significativos en las mayas curriculares, el cambio está más centrado como abordar los temas para llegar luego a un producto o lograr evidenciar la utilidad de lo que se trabaja dentro del aula. De igual forma, teniendo en cuenta el marco pedagógico de la EpC para los docentes ha sido la planeación ha sido un proceso complejo, para D1, no todos los temas se adaptan al marco Para D2 idear la estrategia para evidenciar la utilidad de los temas y para el docente D3 la estructuración de las metas de comprensión; siendo los tres elementos propios de la EpC.
--	--	---

	<p>el proceso tenga una avance, eso ha sido como lo más difícil”.</p> <p>D2: “Para mí ha sido planear pensando en la utilidad de los temas”.</p> <p>D3: “lo referente a eso me parece un poquito complicado lo de las metas de comprensión”.</p>	
<p>¿Los cambios realizados, qué impacto generaron en proceso enseñanza-aprendizaje?</p>	<p>D1:” yo veo las mejoras no en el cambio de las mayas curriculares sino la forma como uno imparte la clase”.</p> <p>D2: “Le ven la utilidad al inglés pero se les ha dificultado en ese aspecto, de tomar temas diferentes para utilizarlos en inglés, temas políticos, temas de naturaleza, diferentes temas”.</p> <p>D3: “en ventajas se busca más trabajar en equipo”.</p>	<p>Varían las percepciones de los docentes quien refiere metodología, aplicabilidad y trabajo en equipo.</p>

Tabla 8. Análisis de resultados de Docentes – Categoría de análisis - Planeación

4.2 Estructura de la clase

La organización incluye las orientaciones claras y precisas del trabajo a desarrollar, Flore y Leymoníé, (2007) argumenta que el ambiente de clase, las ideas principales y las preguntas esenciales son centrales en el trabajo tanto del docente como de los estudiantes. Esto se ve reflejado en las actividades que se desarrollan y también en la ambientación de la clase.

Entrevista Individual – Estudiantes		
Preguntas	Hallazgos	Análisis General
<p>¿Cómo expone el profesor el trabajo que va a desarrollar en clase?</p>	<p>E1: “Ahora último nos dicen el tema que vamos a trabajar” “después de familiarizarnos con tema practicarlo y eso, hacemos talleres, quizzes.”</p> <p>Evaluaciones.</p> <p>E2: “nos dice lo importante que es el tema y en la práctica enfatiza en que yo lo pueda hacer”.</p> <p>E3: “últimamente cada profesor tiene su estilo de enseñanza, se han basado en explicarnos el tema en</p>	<p>Según la percepción de los estudiantes pese a que cada docente tiene un estilo de enseñanza particular, los docentes cumplen una secuencia didáctica básica: Tema, ejemplo y práctica.</p>

darnos un ejemplo y en ponerlo en práctica, eso lo que estamos haciendo la mayoría de las clases”.

E4: “lo hace a mediante varios ejemplos y después nosotros tenemos que ponerlo en práctica”.

E5: “Empieza que como vamos a trabajarlo, que como vamos a implementar las cosas, los temas que podemos meter, que como va hacer, cuantas horas y eso, ósea nos explican correctamente todo”.

¿Qué es lo que más te motiva de las clases a partir de la implementación del enfoque enseñanza para la comprensión?	E1: “Principalmente como los profesores nos intenta explicar los temas” E2:” Ya no es estudiar sino es por aprender” E3: “Pues responder las preguntas que nos hacen y cumplir con lo que nos dicen que debemos cumplir” E4: “los profesores se han metido más en dar la clase en no pasar transcribir, explicar y ya, uno ve que le han metido el hombro a las clases” E5: “Ahora se ve que nos habla, nos da los significados, uno va aprendiendo más uno va haciendo sus preguntas”	Dentro de estructura de la clase para los estudiantes el cambio más importante es la forma como los docentes abordan los temas, se ha pasado de la transcripción a la explicación profundizando en la utilidad de los mismos.
---	--	---

Grupo Enfoque

¿Cómo ha cambiado la estructura de las clases tras la aplicación del enfoque enseñanza para la comprensión (EPC)?	E1: “Quizás sola la forma como nos muestran los contenidos que vamos a trabajar porque de resto la clase es igual que una clase común y corriente”. E2: “Depende del profesor, en matemáticas no es muy difícil hacer una clase diferente, ósea porque usted tiene que estar mirando al tablero, copiando y haciendo ejercicios; pero nosotros en informática aplicamos el computador para hacer el blog, en ingles presentaciones; trabajos en grupos”. E3: “Yo digo que sí ha cambiado, sobre todo ingles porque antes era solo copiar y ya ahora como que nos profundizan más en lo que es la pronunciación en lo que es la exposición y que hablemos frente a todo el grupo”. ‘ “Antes de la EpC, era más trabajo para casa.” E4: “Si ahora trabajamos en clase y es mejor” “En el contenido ha cambiado porque se ve como más orden y en las clases sobre todo las de inglés prácticamente,	Los estudiantes consideran que los cambios más significativos están en la forma como se presentan los temas, las diferentes actividades que se hacen en clase y la producción o práctica. Para los estudiantes E3 y E4 ahora se desarrollan menos actividades en la casa.
---	---	--

cuando estaba Magaly eran juegos con marido se aprende más”.

E5: “Ha cambiado en todo, porque por ejemplo en matemáticas era como explico, tema y talleres, ahora es como más grupal, en biología es leer y aprender algo por sí mismo e inglés también el trabajo en grupo, es mejor para que cada persona se integre”.

Tabla 9. Análisis de resultados Estudiantes- Categoría Análisis - Estructura de la Clase

Entrevista Individual - Docentes		
Preguntas	Hallazgos	Análisis General
¿A partir de la implementación de la Enseñanza para la comprensión que cambios se han generado en aula?	D1: “Los chicos los saco mucho a la biblioteca, les trato de cambiar el sitio de la clase, los he sacado hasta el patio de la gruta”. D2: “utilizar el desplazamiento de los estudiantes, la organización de mesas redondas para que puedan trabajar en grupo”. D3: “algunas veces se puede utilizar el desplazamiento de los estudiantes, la organización de mesas redondas para que puedan trabajar en grupos, otras veces no se puede trabajar lo mismo porque se interrumpe el proceso porque uno ve la necesidad de las clases magistrales”.	A nivel de ambientación la utilización de otros espacios distintos al aula y la organización de la clase son elementos que el docente ha cambiado en pro de favorecer un mejor ambiente de aprendizaje.
Grupo Enfoque		
¿Qué intereses identifica en los estudiantes al dar información clara de los temas a enseñar?	D1: “En algunas ocasiones genera un interés que se ve reflejado en la producción o los resultados del tema o la producción de los productos que al fin al cabo nos dice que la EpC, la creación de algo”. D2: “como que ellos abordan todos los conceptos que se van a ver entonces dan una frase que encierre la temática de lo que ellos están pensando en ese momento” “ellos también opinan, a ellos miran seguimos el texto guía o nos saltamos en este tema, ellos en eso también cuestionan”. D3: “realmente no generan nada ellos les da los mismo, no solamente es la red de ideas, también	Para el docente uno y dos genera cierto grado de interés presentar de forma clara el tema, para el tercer docente no existe ningún interés.

	<p>está la guía informativa para que ellos y los papas sepan lo que se va abordar, pero realmente no veo que ellos pregunten o digan algo no, nos sirve a nosotros para saber nosotros desde un inicio lo que se va a ver y dejar las reglas del juego claras”.</p>	
<p>¿Cómo desarrollan el proceso de exploración, profundización y síntesis de la clase?</p>	<p>D1: “en algunos casos se le pregunta al estudiante que sabe de la temática, se hace como una especie de indagación acerca de lo que cree que es de las características, después teniendo en cuenta la temática en ingles obviamente, se aborda de diferentes formas” “Inglés es fundamental utilizar algunas clases magistrales para aclaración de dudas, después bueno esa la ventaja de la EPC que tiene diferentes formas para dar la clase, ya sea con productos, debates, un sin número de actividades para que el estudiante pueda mostrar que fue lo que aprendió”</p> <p>D2: “Desde el área de ciencias se parte de los pre saberes que tenga el estudiante sobre determinados temas, ya a nivel de desarrollo de tema, se hace todo lo relacionado con las rutinas de pensamiento, hace bastante lo que es la lluvia de ideas, partiendo de lo que el estudiante sabe del texto guía, de ahí se ayuda, se aplican otras rutinas de pensamiento, llegando finalmente a obtener unos resultados un producto que el estudiante elabora”</p> <p>D3: “lo que hacemos en matemáticas, yo al chico le traigo dos o tres situaciones ehhh que me sirven para abordar el tema y saber que pre saberes trae el chico y bajo esos pre saberes empiezo a trabajar en si el tema, explico el tema”.</p>	<p>Los tres docentes encuestados desarrollan el proceso de exploración a través de la revisión de los pre-saberes a través de rutinas de pensamiento. La profundización se desarrolla a través de la exposición magistral, la síntesis, no se especificó ni por docentes ni estudiantes.</p>

Tabla 10. Análisis de resultados Docentes- Categoría Análisis - Estructura de la Clase

4.3 Didáctica

La didáctica es definida por Granata, Chada, Barale. (2000), como el campo de trabajo propio – la enseñanza- legitimando las prácticas escolares en distintos momentos socio-históricos y que responde a las concepciones de la educación, de la sociedad y la escuela; dentro de este componente se revisan propiamente las estrategias de enseñanza, conceptualizadas por Anijovich y Mora, (2010) como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos.

Desde el marco de la enseñanza para la comprensión se enmarca las acciones pedagógicas que los profesores deben desarrollar para promover la comprensión, lo cual da lugar a la segunda pregunta que se hace el marco de la EpC ¿Cómo construirán sus estudiantes esas comprensiones? Lo cual abarca las categorías de análisis “Desempeños de comprensión” y las fases de comprensión: “Exploración del tópico, Investigación guiada y proyecto final de síntesis”.

Entrevista Individual – Estudiantes		
Preguntas	Hallazgos	Análisis General
¿Qué estrategias de enseñanza utiliza el profesor en clase?	<p>E1: “ahora en clase hacemos más dinámicas, están aplicando como técnicas para que la enseñanza sea más didáctica y entretenida para nosotros.”</p> <p>E2: “me gusta yo hacerlo, yo mismo con mis manos.”</p> <p>E3: “una innovación es lo que dije hace un rato dar un ejemplo y repetir.”</p> <p>E4: “el profesor pone el tema y pone ejercicios, pone como puntos, pone la palabra para que uno haga una frase, entonces va pasando, los que tienen dudas y les va diciendo”</p> <p>E5: “Como cada uno hacer unas preguntas. En ingles se trabaja como trabajo en grupo, matemáticas es más... como platea el tema y después le da un taller como para que usted lo maneje mejor y luego es un taller evaluativo, en parejas, y luego la evaluación que no es tan importante”.</p>	<p>A nivel de exploración del tópico se utilizan la pregunta como medio de visibilización del pensamiento, lluvias de ideas, ejercicios preliminares algunos docentes refieren la utilización de las rutinas de pensamiento y realizan gran énfasis en la utilidad del tema.</p> <p>De igual manera, elementos como el trabajo en grupo, las preguntas reflexivas, los ejercicios prácticos han dinamizado el desarrollo de las clases.</p>

<p>¿Cuál de ellas consideras que es mejor o facilita tu proceso de aprendizaje?</p>	<p>E1: “Por ejemplo hacer que cada clase sea diferente pero sin dejar de lado lo educacional”.</p> <p>E2: “pues uno no sabe muchas cosas, uno no le pone mucho cuidado a cosas que uno ve cotidianamente”</p> <p>E3: “hace que sea más sencillo entender”</p> <p>E4: “Más que todo es con D1. Con los ejercicios pone como lo empleamos en la vida diaria de uno” “nos mete mucho que ingles no es solo de algo momentáneo sino que lo vemos a todo rato”. “en vez de escribir se ponen a interactuar con uno y por ejemplo nos preguntas si nosotros sabemos”</p> <p>E5: “las preguntas que hace la profesora es que me deja como un interrogante y me hacen a tener dudas me hacen investigar o aprender una parte por mí misma”</p>	<p>Elementos como el trabajo en grupo, las preguntas que promueven el pensamiento, la variedad de actividades, la utilidad de los temas en la vida cotidiana, la interacción dentro del aula y llevar a la práctica el conocimiento, estructuran el eje central de los de los cambios a nivel didáctico.</p>
<p>¿Qué tan importante es que el docente utilice diferentes estrategias de enseñanza?</p>	<p>E1: “Yo creo que es bastante importante porque si una clase se hace demasiado repetitiva, el estudiante va a empezar a perder interés”</p> <p>E2: “para captar la atención de los estudiantes”</p> <p>E3: “Cuando la clase es una rutina hace que la clase se convierta en algo repetitivo”</p> <p>E4: “Muy importante porque uno se aburre de las clases que sean iguales, y uno quiere ver cambios”.</p> <p>E5: “Es bueno porque también tiene que ver con el estudiante si quiere aprender o no”.</p>	<p>Los estudiantes consideran que la utilización de diferentes estrategias de enseñanza genera mayor interés, mejora la relación docente-estudiante.</p>
<p>¿Qué cambios se han dado tras la implementación de la EpC?</p>	<p>E1: “Ahorita último ya que han empezado con lo de la EPC, notamos más interés en las materias porque cambiaron de lo que veníamos”.</p> <p>E2: “Sería como que el estudiante tiene más cercanía con el profesor hay un ambiente como que yo sí le puedo preguntar sin que otros se rían de mí, también ha cambiado la atención de los estudiantes”</p> <p>E3: “el interés que le dan a la materia. Usted como que se interroga, o usted se pregunta más, o puede hacer más. ”</p> <p>E4: “hacen preguntas que como que uno se queda pensando, como que era esto o es esto, pues eso es lo que me gusta y uno como que, todo lo que uno pensaba</p>	<p>La forma como se abordan los temas tras la implementación de la EpC ha generado mayor interés en los estudiantes, ha fortalecido la relación docente-estudiante y las preguntas reflexivas.</p>

vuelve y se lo pregunta y duda de eso si está bien o está mal”

E5: “como la importancia que le dan cada clase”.

¿Cómo los docentes relacionan los temas con información actual, situaciones del contexto o de la vida diaria?

E1: “El profesor lo que hacía es darnos ejemplos con bastantes cosas que nosotros nos pasa, lo que compramos, saber de dónde viene, con que está hecho, las empresas que lo realizaron, eso nos intriga, nos da más gana de profundizar a través de los ejemplos que nos ponen” “una materia que lo hace muy bien es sociales.”

E2: “Este año es hacer un blog de todos, es como decir en el blog decir cómo puede afectar la lógica en su vida diaria”

E3: “Análisis de situaciones reales, son situaciones que podemos poner en práctica, en cambio en matemáticas es otra cosa porque es como más complejo”. “yo creo que quien más hace esto es estadística, en física y ciencias política”

E4: “Más que todo es con D1. Con los ejercicios pone como lo empleamos en la vida diaria de uno” “nos mete mucho que ingles no es solo de algo momentáneo sino que lo vemos a todo rato”. “en vez de escribir se ponen a interactuar con uno y por ejemplo nos preguntas si nosotros sabemos”

E5: “a través de problemas reales”

De las unidades de valor constantes es la utilidad de los temas, los estudiantes identifican que por lo general se hace a través de ejemplos y análisis de situaciones reales.

Para tres informantes claves es un elemento que se suele de dar de una manera más en otras áreas a las evaluadas.

Grupo Enfoque

¿Durante la clase los docentes suelen realizar preguntas reflexivas? ¿Qué generan dichas preguntas en ustedes?

E1: “más que todo en inglés, en las otras áreas no he notado eso, dudas que se deben responder durante la clase, la mayoría de las clases me involucra en la clase, depende del tema”.

E2: “a mí me parece que en biología”.

E3: “Sobre todo en Ingles y matemáticas y lo que yo creo que causan es que uno se interese más por el tema que se está tocando”.

E4: “Biología e inglés, me permiten profundizar más en el tema sobre la pregunta que nos estén haciendo”.

Las preguntas reflexivas suelen generar interés y mayor involucramiento en la clase, cabe aclarar que según lo que manifiestan los estudiantes no se están dando en todas las áreas.

	E5: "lo mismo".	
¿Consideran que las actividades desarrolladas en las asignaturas son interesantes y les permiten alcanzar las metas de comprensión?	<p>E1: "Si nos permiten alcanzar las metas de comprensión, más no llegan a ser interesantes para mi vida, en mi caso no".</p> <p>E2: "La mayoría no soy muy interesantes pero nos incitan a aprender, también los profesores no ponen interés en las metas de comprensión, sino es algo que copiamos a principio de periodo y ya no lo volvemos a tocar".</p> <p>E3: "Yo opino lo mismo de D, no le ponen importancia solo lo copian. "En matemática es como más complejo"</p> <p>E4: "Yo opino lo mismo".</p> <p>E5: "En algunas materias es muy difícil, llevar a la práctica a papel y lápiz".</p>	Los estudiantes consideran que problema central de las metas de comprensión radica en el manejo que le da el docente. Por otra parte a partir de los aportes de E3y E5 estos estudiantes perciben que no todos los temas o áreas se ajustan a la metodología de la EpC.
¿Cuáles de esas actividades los motiva más?	<p>E1: El proyecto final de síntesis, la función que cumple es ver realizado lo que vimos en el periodo, quizás es eso la satisfacción es eso ver que lo que aprendimos es real no solo se queda en el papel o la hoja, va más allá, nosotros mismos podemos llevarlo a la ejecución.</p> <p>E2: lo mismo que E1, la experimentación que uno tiene con el proyecto eso se le queda más grabado en el cerebro.</p> <p>E3: Yo aparte de lo que dice E1 es uno mismo hacer algo relacionado con el tema, se familiariza más con él, nos provoca más interés.</p> <p>E4: yo pienso lo mismo que E1, que uno siente que eso que aprendió no fue en vano, que si sirve para algo.</p> <p>E5: yo creo que la valoración que le da cada persona, al saber que lo que aprende le puede servir.</p>	La investigación guiada y el proyecto final de síntesis ha dado lugar a la experimentación y es uno de los elementos de mayor impacto a nivel de aprendizaje y motivación académica, considerando que lo que se ve en clase tiene una función real, por lo tanto, no solo el profesor busca que el estudiante vea la utilidad de un tema, sino que el mismo lo vivencia a través de la producción de un producto o la experimentación.
¿Ese interés influye en un mejor	E1: "Yo creo que rendimiento académico de una persona va en la persona y en lo que esa persona quiera".	Para los estudiantes el desempeño académico está determinado por factores personales, pero a su vez

desempeño académico? ¿Por qué?	<p>E2: “Yo todo lo contrario usted sabe que nosotros dos hemos perdido materias a morir y en noveno cuando apareció el proyecto final de síntesis yo pase todo el primer periodo limpio y hacia el último fue que perdí una, eso me ayudo a mí porque me dio ganas de estudiar. El poder investigar yo solo y lo que más me ayudo fue que yo me hice con un grupo de amigas que son inteligentes por decirlo así, ellas fueron las que me ayudaron, me explicaron todo”.</p> <p>E3: “si tiene que ver algo el proyecto final de síntesis porque nos provoca más interés pero también pero eso como dice D1 eso también está en uno”.</p> <p>E4: “Yo opino lo mismo que D1 y D2 el rendimiento va desde la persona, desde uno mismo, el proyecto final de síntesis bien o mal no ha ayudado a todos porque uno se hace con personas que entienden y nos puede explicar el tema y uno va mejorando en esas áreas”.</p> <p>E5: el proyecto final de síntesis, es como el plus que le puede subir la materia pero como tal no pasa solo con el proyecto final de síntesis.</p>	<p>identifican elementos favorables como el trabajo en grupo y el interés que ha movilizado el proyecto final de síntesis, debido a que le permite al estudiante asumir un rol más activo</p>
¿Cuáles son las cosas que más les gustan de este cambio de enfoque?	<p>E1: “Yo realmente no he visto un cambio notorio más que en la manera en cómo nos enseñan los temas y el proyecto final de síntesis”.</p> <p>E2: “Depende del profesor, no son todos los profesores, son algunos, no son toda la mayoría, si fuera la mayoría se hubiera visto un cambio relevante”.</p> <p>E3: “Yo he visto que en general no tiene un cambio, pero si como decían en algunas áreas pienso que más que todo en ingles que es donde más se ha notado el cambio en los métodos de enseñanza”.</p>	<p>Si bien se evidencian cambios a nivel de estrategias de enseñanza, los estudiantes consideran que no se están dando en todas las áreas y a su vez piensan que si se diera en todos los docentes el cambio sería más relevante.</p>

E4: “Pues lo que más me gusta de esto es lo de proyecto final de síntesis y lo del contenido, que nos ponen el tema antes para uno profundizar y eso, pues si falta que profundice más en la EPC”.

E5: “Yo estoy de acuerdo con E2”.

Tabla 11. Análisis de resultados Estudiantes- Categoría Análisis – Didáctica.

Entrevista Individual – Docentes		
Preguntas	Hallazgos	Análisis General
¿Qué cambios ha evidenciado en su práctica docente?	<p>D1: “para mí no han sido muchos cambios porque creo que lo venía haciendo, siempre me ha gustado trabajar con ejercicios prácticos.” “Bueno el proyecto final de síntesis”.</p> <p>D2: Personalmente ha sido algo positivo en la mayor parte, porque primero que todo uno se vuelve un coinvestigador con los estudiantes.</p> <p>D3: Que desde el inicio se deben tener claros los factores de la EpC ya que es necesario que vayan relacionados y acordados para que se dé un aprendizaje significativo.</p>	<p>Para el D1 no son significativos los cambios; para el D2 el proyecto final de síntesis le ha permitido desarrollar habilidades investigativas y solo el D3 habla de elementos fundamentales como el conocimiento de la EpC y no olvidar que cada uno de sus componentes deben estar en contantes interacción.</p>
¿Qué variaciones a nivel de estrategias pedagógicas se han dado en su práctica docente?	<p>D1: “Ahora es que inventen los ejercicios, entonces al inventar los ejercicios debo saber para que me sirve el tema y debo tener dominio del tema”. “Buscar y desarrollar acciones que faciliten el proceso de enseñanza, que despierte el interés de los estudiantes en los diferentes temas y lo más importante que reconozcan la aplicabilidad.”</p> <p>D2: Esa es una de las cuestiones positivas que tiene la EPC, que uno puede utilizar un sin número de metodologías que pueden ser desde la clase magistral hasta la creación o investigación de algo.</p> <p>D3: Ser más creativa, diseñar diferentes preguntas y actividades. Dar participación a todos los estudiantes.</p>	<p>Los docentes para dar respuesta a los requerimientos propios de EpC en pro de facilitar la comprensión en sus estudiantes, reconocen cambios en su práctica docente que los ha llevado a ser más creativos, didácticos, implementando una variedad de estrategias buscando el interés y que los estudiantes logren aplicar el conocimiento.</p>

<p>¿Qué habilidades como docente le exige el enfoque?</p>	<p>D1: “Primero dominar el tema y saber para que me sirve el tema”.</p> <p>D2: “Al ver que se da ese salto que el inglés sea algo palpable algo comunicativo se da un poco más en la parte comunicativa es decir más en la parte del habla y la escritura”.</p> <p>D3: “Es importante aprovechar la utilización y el avances de las nuevas tecnologías que se puedan aplicar durante dicho proceso, hacer que los estudiantes comuniquen, hablen, participen en todo el proceso”</p>	<p>Cada los docentes D1 Y D2 el manejo del tema y su aplicabilidad y para el Docente D3 movilizar el aula la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.</p>
<p>¿Qué elementos del enfoque enseñanza para la comprensión han fortalecido el proceso de enseñanza - aprendizaje?</p>	<p>D1: “yo los pongo a que ellos empiecen a socializar el tema y le hace caer en cuenta al otro chico que no es así como usted lo está pensando”.</p> <p>D2: “la parte buena que el docente también tiene que ser un guía que marque las pautas que ponga las reglas de juego, entonces esa ha sido la cuestión más importante”.</p> <p>D3: “Todos, ya que ellos exigen el que se relacionen para que se den un buen proceso de enseñanza aprendizaje”.</p>	<p>El trabajo en grupo es un elemento que ha fortalecido dicho proceso y para el D2 el rol de guía del docente.</p>
<p>¿Cuáles de dichas estrategias, han tenido un mayor impacto en sus estudiantes?</p>	<p>D1: Las rutinas.</p> <p>D2: depende de los estudiantes también porque hay estudiantes que tienen estilos de aprendizaje</p> <p>D3: La participación que tiene los estudiantes en todo el proceso, la continua comunicación que se tiene desde que se inicia con los pre-saberes. Los PFS que recogen conocimiento y aplicabilidad de lo aprendido.</p>	<p>El impacto de las estrategias desde la perspectiva docente varían según el área para D1 las rutinas de pensamiento, para D2 según los estudiantes y sus estilos de aprendizaje y para D3 es más el seguimiento o el proceso de retroalimentación.</p>
<p>¿Qué estrategias didácticas utiliza en clase que antes de la implementación del enfoque no utilizaba?</p>	<p>D1: he hecho material didáctico</p> <p>D2: Yo creo que ser partícipe de tener los estudiantes como parte de la creación de un currículo o de una clase</p> <p>D3: buscar actividades que conecten a los estudiantes para que miren el entorno y resuelvan situaciones a partir del conocimiento.</p>	<p>Según los docentes el enfoque de la EpC ha implicado una diversificación de estrategias en pro de despertar el interés de los estudiantes y su producción.</p>

¿Cómo han percibido la participación, motivación de los estudiantes y apropiación del saber?	D1: “sobre todo en los proyectos finales de síntesis si he notado ese cambio”. D2: “el estudiante que está motivado que el aprendizaje que es la única herramienta con la cual una persona puede contribuir a la sociedad a construir la paz” D3: “Es bastante heterogéneo el aprendizaje”	Varía según la percepción docente.
--	--	------------------------------------

Grupo Enfoque

¿En sus prácticas docentes que elementos de la enseñanza para la comprensión han sido difíciles de implementar?	D1: primero es que es un modelo nuevo, lo más difícil es como enseñan al estudiante a pensar. “Otra dificultad es el tiempo, por el sin número de actividades institucionales.” D2: “Desde mi punto de vista no ha sido muy difícil, de pronto elaborar los proyectos finales de síntesis”. “Vemos muy limitado el tiempo, porque el estudiante en lo posible debe desarrollar toda la actividad acá, ahí vemos limitación en eso por actividades por fechas que se puede cruzar” D3. “lo referente a eso me parece un poquito complicado lo de las metas de comprensión pues queremos llegar a que los alumnos aprendan, que lleguen a adquirir esos procesos y relaciones unos con otros”. “En la parte de los tiempo como lo decía el profe D2, en la maya curricular en la parte de los contenidos nos exige el cumplimiento los derechos básicos del aprendizaje, la cantidad de dinámicas entonces se nos retrasa el tiempo y nos queda corta la parte de la temática.”	Adaptarse a este marco pedagógico para los docentes ha sido complejo puesto que implica no solo enseñar el concepto sino que hacer con él, (proyecto final de síntesis) a su vez que los estudiantes logren una relación con sentido entre los temas abordados según la percepción de D3. Como limitantes se encuentra el tiempo, pues si bien se busca que el estudiante logre a través de la práctica afianzar la comprensión, se requiere profundizar en la temática para construir a partir de ella. Por lo tanto los docentes consideran que es complejo por el tiempo y las múltiples actividades extracurriculares que a su vez cumple el Colegio.
¿Qué metodologías desde el enfoque enseñanza para la comprensión han favorecido el proceso	D1: “El proyecto final de síntesis, ya que los chicos investigan y saben para que les sirven lo que aprenden” D2: “Bueno, yo pienso que hace que los chicos se cuestionen en el para que les sirve ese tema;	Según los docentes D1 y D2 el proyecto final de síntesis ha permitido el desarrollo de habilidades como la investigación, mayor apropiación de los

de enseñanza-aprendizaje?	<p>ha favorecido mucho”. Yo he visto que algunos estudiantes se les ha fomentado el espíritu investigativo.</p> <p>D3: “La parte que ellos mismos elaboren una lluvia de ideas alrededor de un concepto, estrategia es buena porque los enseña después de una consulta a sacar los conceptos, palabras relevantes para profundizar el tema.</p>	<p>temas, el reconocimiento de la aplicabilidad y el para que se aprende. El pensamiento reflexivo, la utilidad de los temas y la profundización de los mismos según los docentes son elementos de la EpC que han favorecido el proceso enseñanza aprendizaje.</p>
¿Qué prácticas pedagógicas desde el modelo tradicional han dificultado el cambio de paradigma?	<p>D1: Yo diría tal vez la realización de algunas actividades como por ejemplo, quizzes que tengan que memorizar algo, uno muchas veces ve que los estudiantes estudian por el momento, algo que hacen tradicionalmente</p> <p>D2: La matemática es imposible no explicarla y no utilizar el tablero, y no hacer esa explicación que se necesita al menos para introducir el tema o para dar unas pautas.</p> <p>D3: Dejar la dinámica del aprendizaje al paso de ellos es como difícil porque a veces algunos estudiantes son muy tranquilos son muy frescos y de pronto hay que llevarlos a esas clases magistrales</p>	<p>Los docentes consideran que la metodología tradicional contribuye aun al proceso puesto que ciertos elementos como las explicaciones magistrales y la evaluación de conceptos son necesarias.</p>
<p>¿Qué ha significado romper paradigmas?</p> <p>Y</p> <p>¿Qué impacto ha tenido sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes?</p>	<p>D2: buscar alguna alternativa para que los estudiantes se motiven y quieran aprender, que ha significado para nuestros estudiantes, para unos es positivo para otros se relajan.</p> <p>D1, hay estudiantes que lo han recibido muy bien, como otros definitivamente les da lo mismo.</p> <p>D3: Romper paradigmas es difícil porque muchos estudiantes están a la espera de que se le estén dando oportunidades para ellos para pasar y se conforman con la mínima nota como mencionaban los compañeros.</p>	<p>Los docentes identifican cierto grado de resistencia al cambio en los estudiantes lo cual ha representado una dificultad para el cambio.</p>
¿Qué influencia ha presentado la	<p>D1: Como lo mencionaba en algunos estudiantes se ve el interés definitivamente, como en otros voy</p>	<p>Para los docentes los estudiantes que académicamente ha tenido un buen</p>

implementación de las estrategias pedagógicas implementadas a partir del enfoque (EPC) en el rendimiento académico de los estudiantes?	a utilizar una palabra un poco brusca, hay estudiantes como lo mencionaba el profesor D2, ellos solo les interesa pasar y ya D2: para algunos ha sido muy bueno, el chico que en el modelo tradicional le iba bien le sigue yendo muy bien, al que le iba regular en este momento le sigue yendo regular. D3: Para algunos estudiantes ha sido positivo este el cambio, pero para otros el rendimiento es también como ese paso a paso, para los que se destacan en la parte académica, ellos aprovechan de pronto el cambio de esa dinámica, ya sea en lectura, participación activa, en aquella parte de la consulta, el sacar ideas relevantes lo han aprovechado al máximo y eso les ha ayudado muchísimo tienden a subir en la parte académica, en cuanto a sus notas mientras que otros al llegar a su tres dos con eso se conformaron.	desempeño aprovechan más esta metodología, para otros estudiantes siguen trabajando por el mínimo. Esta percepción aporta al criterio que la EpC no tienen incidencia en el desempeño académico de los estudiantes.
--	---	---

Tabla 12. Análisis de resultados Docentes- Categoría Análisis – Didáctica

4.4 Evaluación

La evaluación es un medio que permite comprender y promover el aprendizaje en el aula e identificar cómo aprende cada estudiante. (Ministerio de Educación, 2008). Desde el marco de la enseñanza para la comprensión, la valoración continua son los ciclos de retroalimentación que realizan maestros y alumnos centrándose en el aprendizaje, de igual forma se realiza de manera formal e informal. (Barrera y León, 2008). Por otra parte este elemento responde a la tercera pregunta central de la EpC, ¿Cómo saber que lo comprende? lo cual corresponde a las subcategorías de análisis Retroalimentación, coevaluación y autoevaluación. A su vez, teniendo en cuenta el rendimiento de los estudiantes se revisa el mejoramiento del desempeño según la percepción de estudiantes y docentes con relación al enfoque de la EPC.

Entrevista Individual – Estudiantes		
Preguntas	Hallazgos	Análisis General

<p>¿Qué cambios has identificado en el proceso de evaluación de la materia?</p>	<p>E1: “Ahora califican más, le dan más prioridad al proceso”.</p> <p>E2: “simplemente calificaban lo que dijera la cantidad de texto que uno tenía que decir, ahora califican la fluidez, el tiempo y eso”.</p> <p>E3: “se empieza a valorar más el trabajo en clase”.</p> <p>E4: “Ahora hacen como más talleres y el profesor está pendiente y nos explica los de mayor dificultad”.</p> <p>E5: “Es que como que cada profesor se centra más en cada estudiante”.</p>	<p>Dentro del componente evaluativo se evidencia la valoración continua y la retroalimentación a través de la cual se ha fortalecido la relación estudiante-docente.</p>
<p>¿Cómo relacionas estos cambios con tu rendimiento académico?</p>	<p>E1: “Como que han generado mayor interés, creo”.</p> <p>E2: “Dentro de la EPC, el preguntarle al profesor y que no se burlen de mí, me ha aumentado el interés. Yo creo que lo otro es personal”.</p> <p>E3: “Si bastante, antes de la EPC, era como más trabajo para casa y tareas y todo este tipo de cosas”.</p> <p>E4:” Me han ayudado, ósea es que yo le ponga empeño a las cosas y bien.”</p> <p>E5:” El hecho que el profesor está más pendiente”.</p>	<p>Los estudiantes consideran que a partir de los cambios en el componente evaluativo se ha generado un mayor involucramiento en las actividades.</p>
<p>¿Explican los docentes como van hacer el proceso de evaluación? ¿De qué manera?</p>	<p>E1: “no tanto, ehh, la mayoría de veces es al principio del periodo cuando estamos anotando los temas que vamos a ver en el periodo, nos dicen”.</p> <p>E2: “Si, ellos ponen la fechas en la plataforma, ponen las fechas de cada periodo.”</p> <p>E3: No tanto</p> <p>E4: Algunos</p> <p>E5: lo de porcentajes si.</p>	<p>El proceso de evaluación suele irse dando sin ser especificado constantemente.</p>
<p>¿Cómo los docentes realizan el seguimiento y retroalimentación de lo desarrollado en clase?</p>	<p>E1: “Eso lo hacemos en la mayoría de materias a través de los talleres”</p> <p>E2: “Cuando se le pregunta al profesor”</p> <p>E3: “Mediante tareas y trabajos”</p> <p>E4: “El seguimiento es que nosotros estemos haciendo las cosas bien y si tenemos alguna dificultad ellos nos van ayudando y nos van ayudando ver qué cosas estamos haciendo mal”.</p>	<p>Se evidencia el proceso de retroalimentación en las diferentes fases del proceso de enseñanza.</p>

	E5: “En el proyecto final es como donde más se da porque nos van corrigiendo cada parte para que presentemos un buen producto”.	
¿Qué crees, que generó el mejoramiento en tu rendimiento académico?	<p>E1: “Los cambios en la metodología de la enseñanza, ahora es más didáctica más entretenido aprender para nosotros y la otra la actitud”.</p> <p>E2: “Es una decisión personal pero el proyecto final de síntesis para mí ha sido muy importante”.</p> <p>E3: “Pues yo creo que más que ser la epc, es algo que va en el estudiante, es algo que va en la persona”.</p> <p>E4: “El poner atención el saber los temas que uno va a ver, el concentrarse y pues el saber los temas que uno va ver”.</p> <p>E5: “Creo que es la metodología es como 50 y 50 personal yo quería mejorar y académicamente es como el interés que da el profesor para interesarme más”.</p>	Algunos estudiantes consideran que el cambio de metodología ha facilitado o generado un mayor involucramiento del estudiante en su proceso académico.
¿Qué piensas de esta forma de evaluar del enfoque enseñanza para la comprensión? ¿Qué tanto te ha favorecido?	<p>E1: “Yo pienso que bastante acertada, porque con nada saco yo con cinco con todas las respuestas bien y después me pregunta algo no saber responderlo”.</p> <p>E2:” Uno recuerda muchas cosas que uno ha trabajado en proyectos finales de síntesis”.</p> <p>E3: “Pues, es una buena forma de hacerlo”.</p> <p>E4: “Mucho porque nos ayuda a saber que estamos haciendo mal, en que nos podemos ayudar, esto se da en el proyecto final de síntesis”.</p> <p>E5: “Yo creo que de la EpC el trabajo en grupo y el estar pendiente el profesor de los estudiantes”.</p>	Los estudiantes valoran en términos positivos el proceso evaluativo que se está implementando.
¿Dentro del aula como se da el proceso de la coevaluación o evaluación entre compañeros?	<p>E1: “las contestamos cada uno y después cambiamos el cuaderno o la hoja con otro compañero para que ellos mismos es decir nuestros compañeros nos califiquen las preguntas y al final la profe revisa cuales están correcta”.</p> <p>E2: “Nosotros le decimos al profe como está trabajando pero nota no le ponemos.</p> <p>E3: Ahí uno se evalúa y dice trabaje o no trabaje”.</p>	El proceso de coevaluación no es claro según lo estipulado por el marco de la EpC

	E4: “Por ejemplo que si me hacen un pregunta y yo la respondo y este regular, va un compañero y la complementa y dice si está de acuerdo o no” E5: “Se trabaja más la pregunta en los grupos”.	
¿Cómo se desarrolla el proceso de autoevaluación?	E1: “El profesor nos dice que nos preguntemos, en lo que estemos mal nos corriamos.” E2: “Es más de como se ha portado en la materia, no del trabajo”. E3: “Es una nota que pone al final del periodo” E4: “Eso es de lo que uno se pone la nota” E5: “Es más lo que ellos piensan que lo que nosotros nos ponemos”.	Así mismo, el proceso de Aautoevaluación esta aun determinado más como una nota que define lo actitudinal pero no contribuye a la evaluación continua del estudiante sobre su propio proceso.
Grupo focal		
¿Qué elementos del enfoque creen que han influido sus resultados académicos?	E1: “yo creo que hacer un proyecto en base de todo lo que hemos aprendido es como lo que más no motiva o incentiva, a aprender y a desarrollar lo que aprendimos”. E2: “Aprender y no estudiar, porque estudiar usted lo olvida en cambio usted aprende y se le queda grabadito ahí”. E3: “Para mí la experimentación “. E4: “Las ganas de aprender cosas nuevas”. E5: “yo creo que lo que dijo E3 es verdad, eso es lo que hace que un aprenda, experimentar, eso de ensayo y error”.	El proyecto final de síntesis es uno de los elementos de mayor impacto para los estudiantes puesto que les ha permitido desarrollar un proceso de experimentación que les permite a su vez vivencia lo aprendido en clase.

Tabla 13. Análisis de resultados Estudiantes- Categoría Análisis – Evaluación

Entrevista Individual – Docentes		
Preguntas	Hallazgos	Análisis General
¿Qué elementos del enfoque creen que han contribuido al mejoramiento del rendimiento académico?	D1: “yo pienso que la dificultad de uno chicos es más por la parte de la actitud de ellos. “Por la parte de problemas externos, por la pereza, yo siento que a veces tengo chicos trasnochados de tanto jugar o estar chateando en las noches, yo siento que tengo chicos que tienen familia pero la familia como que no está haciendo bien las cosas, yo siento que si esas cositas mejoraran les iría bien.”	Para los docentes son otros factores los que median o influyen en el desempeño académico de los estudiantes, entre estos la madurez, la familia y la actitud del mismo. Los informantes claves argumentan que no han

	<p>D2: “el estudiante que se ha caracterizado por ser consciente de su aprendizaje lo sigue siendo, por el contrario otros no”.</p> <p>D3: “Yo creo que la valoración continua como ciertas actividades en clase les ha ayudado pero es más de actitud, los estudiantes buenos académicamente han aprovechado la metodología nueva, otros suelen ser muy apáticos”.</p>	<p>evidenciado una evolución positiva en estudiantes que antes del cambio de metodología presentarían bajo rendimiento, su premisa es que el que ha tenido buen rendimiento académico lo sigue teniendo mientras que el que no sigue igual, por lo tanto es algo más de actitud.</p>
<p>¿Cómo ha cambiado su forma de evaluar tras la implementación del enfoque enseñanza para la comprensión (EPC)?</p>	<p>D1: “ha cambiado, no más con los nombres hay componente cognitivo, procedimental y actitudinal”</p> <p>D2: “Tal vez se ha cambiado en el desarrollo de la implementación al ver que el estudiante es participe y puede mostrar una competencia en alguna actividad o las actividades que se proponen que ellos mismo”.</p> <p>D3: “tener en cuenta los ritmos de aprendizaje”.</p>	<p>Dentro del nuevo proceso evaluativo la valoración continua es un proceso permanente que permite a su vez abordar los ritmos del aprendizaje.</p>
<p>¿Cómo desarrolla el proceso de Valoración continua?</p>	<p>D1: “La valoración continua no necesariamente tengo que sacar una nota, sino que voy observando a mi estudiante y el desarrollo que tiene desde que empezó el tema hasta que termine esa temática”.</p> <p>D2: “la evaluación continua funciona, por otra parte hay estudiantes que al estar evaluando continuamente de una forma diferente en cuanto a las actividades”</p> <p>D3: “Primero que todo tener en cuenta que este enfoque inicia con la evaluación diagnóstica y en todo el desarrollo se debe controlar, orientar, mejorar y finalmente analizar a través de las actividades si se logró la meta de comprensión”.</p>	<p>La valoración continua se desarrolla durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite a su vez un seguimiento permanente de los avances del estudiante como de sus dificultades.</p>
<p>¿Qué relación tiene la valoración continua propuesta por el marco enseñanza para la comprensión (EPC) con el rendimiento</p>	<p>D1: “Yo creo que sí, porque por lo menos yo tengo la valoración de x persona, y yo me di cuenta que en el taller presento dificultades, entonces lo llamo a la biblioteca a la hora del descanso dos minutos, mire cometió esto, esto, ya en el momento de presentar las guías control o la acumulativa ya sabe entonces su rendimiento es mejor”</p>	<p>Para los docentes la retroalimentación es la clave para el avance y el rendimiento de los estudiantes, pues permite aclarar dudas, superar dificultades y una valoración permanente del trabajo.</p>

académico de los estudiantes?	<p>D2: “he tenido experiencias con estudiantes que se dan cuenta de la mejora del interés que se pone cuando se desarrolla un producto que eso es lo bueno que se le da una valoración a las etapas”.</p> <p>D3: “El seguimiento de los chicos”.</p>
-------------------------------	--

Grupo Focal

¿Centrarse en la comprensión del estudiante favorecido desempeño del mismo?	<p>D1: Yo diría que tenemos los dos lados de la moneda, algunos al darse cuenta que son el centro del estudio de una clase, de un proceso se siente importantes e incluso entienden los esfuerzos del docente, vuelvo y digo muchos otros entienden que es una oportunidad para tomar las riendas para tomar las riendas de la clase y por lo tanto hacer otras cosas indebidas, en cuanto al desarrollo de una clase como la parte disciplinaria incluso avanzar en un tema.</p> <p>D2: Yo lo que dice el profe D1: para algunos lo han asumido de buena manera, el hecho de sentir que pueden construir un hilo conductor y que uno lo tenga en las unidades y ellos se sienten importantes y lo hacen, se sienten bonitos, entonces se empeñan y se motivan pero para otros no ha generado mayor interés no se les ha visto el cambio que estén aprovechando el modelo.</p> <p>D3: Estoy totalmente de acuerdo con mis compañeros eso es mas de actitud.</p>	<p>Para los docentes algunos estudiantes se han involucrado en el proceso de transformación planteado por la EpC mientras que otros estudiantes no.</p>
---	---	---

¿Cómo han respondido los estudiantes ante la implementación del enfoque de enseñanza para la comprensión?	<p>D1: “al ser un modelo que apunta a que el estudiante sea el constructor de su propio conocimiento y sea consiente del mismo, muchas veces lo mencionaba anteriormente y los compañeros también, se presta para que un tema, la labor docente sea menospreciada, en algún momento se puede entender que no sirve, por el contrario algunos problemas como la indisciplina, el desarrollo de algunas clases se ve interrumpido entonces ahí toca tomar el paradigma tradicional para llevar el proceso a un buen puerto”.</p> <p>D2: “Que ellos crean, desarrollen su propio conocimiento ha sido un poco difícil, siempre tiene que</p>	<p>Para los docentes la respuesta de los estudiantes al marco de la EpC no siempre es favorable, lo cual lleva a considera que existen elementos como el rol docente directivo, la clase magistral y la metodología en su momento requiere una combinación con el modelo tradicional.</p>
---	---	---

estar uno ahí de la forma tradicional explicando, mostrando, son muy pocos su propio conocimiento, lo que realmente generan algunos es saber para que les sirve lo que están viendo”.

D3: “pienso que nos e puede dejar todo en manos de esta metodología sino que necesariamente hay que combinarla por la complejidad de algunos tema”.

Tabla 14. Análisis de resultados Docentes- Categoría Análisis – Evaluación

4.5 Categoría emergente

Actitud del estudiante

Tanto para docentes como para estudiantes, la decisión personal con relación al cambio de actitud frente a su proceso de aprendizaje es fundamental para lograr mejores resultados a nivel académico. Lo cual se evidencia en las respuestas de los estudiantes a la pregunta: ¿Qué crees, que generó el mejoramiento en tu rendimiento académico? “E5: tiene que ver con el estudiante si quiere aprender o no” “E3: Pues yo creo que más que ser la epc, es algo que va en el estudiante, es algo que va en la persona.”

Y en los docentes en la pregunta ¿Qué elementos del enfoque enseñanza para la comprensión (EPC) considera que han contribuido al mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes? *En la cual expresaron:*

“D1: yo pienso que la dificultad de uno chicos es más por la parte de la actitud de ellos”

“D2: el estudiante que se ha caracterizado por ser consciente de su aprendizaje lo sigue siendo, por el contrario otros no, muchas veces unos estudiantes prefieren la no preparación de actividades, de evaluaciones, porque en su inmadurez, piensan que el conocimiento no es importante”

Lejter De Balcones, (2000) citado por Viera, (2013). Para que el aprendizaje significativo es necesario la disposición positiva por parte del alumno en donde juega un papel fundamental los procesos motivacionales y afectivos. Lo cual coincide con la percepción docente quienes lo consideran determinante al momento de darse cualquier proceso de aprendizaje, en la presente

investigación los docentes consideran que la EpC no ha movilizadado dicho cambio hacia el mejoramiento académico.

De igual manera, dentro de las dificultades en proceso de implementación de la EpC en el Colegio, según la percepción de los docentes es resistencia de los estudiantes al cambio, lo cual dificulta la transición del paradigma tradicional a constructivista. Según sus respuestas a la pregunta ¿Qué prácticas pedagógicas desde el modelo tradicional han dificultado el cambio de paradigma?

”D1: tristemente uno se da cuenta que los estudiantes si no se les está dando un incentivo que en este caso no es la nota no trabajan, entonces uno quisiera que lo hagan por su propia cuenta pero no se puede, entonces hay que volver a utilizar esos paradigmas y estrategias tradicionales para que funcione una clase un proceso para que funcione de manera buena o manera aceptable.”

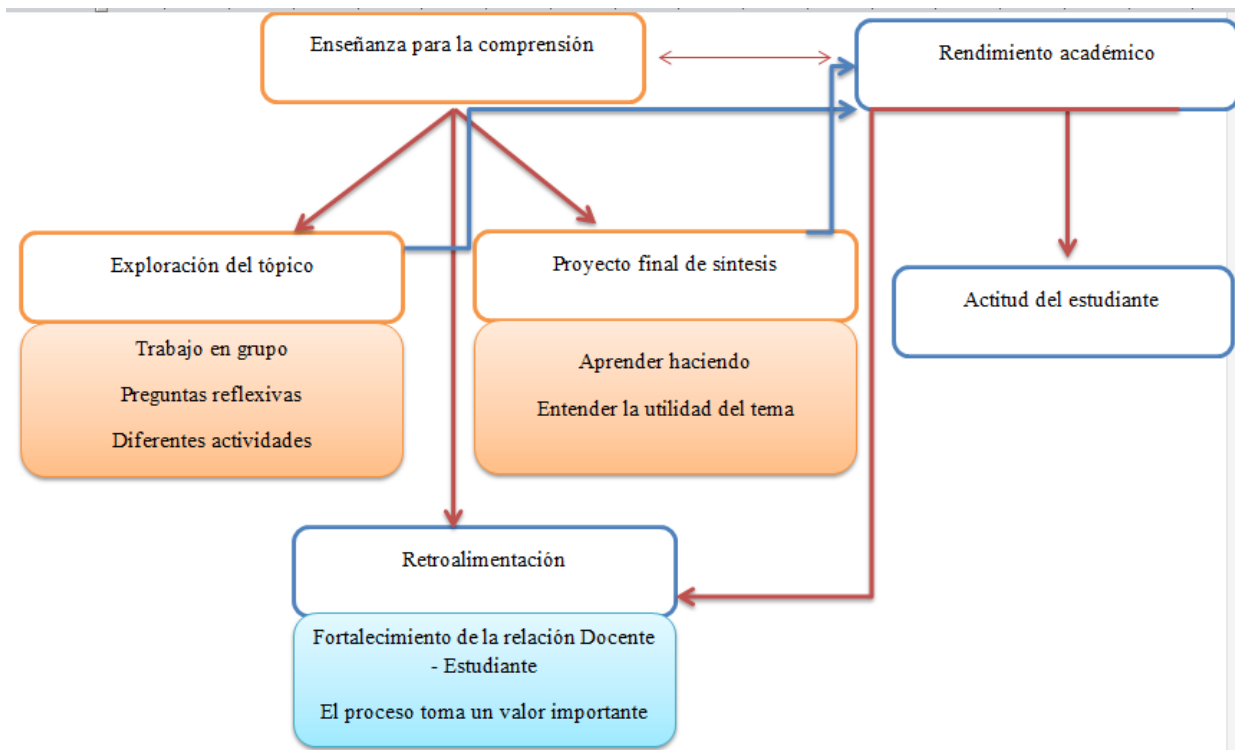


Figura 4. Diagrama de análisis y relaciones de categorías

Abordar el rendimiento académico implica una mirada amplia a los múltiples factores tanto externos como internos que lo median; cabe mencionar que la revisión de dichos factores a profundidad permite una mayor comprensión del constructo; para García y Pintrich 1994 citados por Nuñez, (2009), es fundamental crear y probar modelos complejos en los que se tenga en cuenta la interacción entre cognición y motivación en el contexto escolar, puesto que ambos factores operan conjuntamente para crear las condiciones óptimas de aprendizaje y rendimiento académico.

En esta línea, al revisar el rendimiento académico tras la implementación del enfoque enseñanza para la comprensión, se identifica desde la perspectiva de estudiantes y docentes que su mejoramiento académico no es el resultado del cambio de metodología pedagógica, sino que está dada más por factores personales que institucionales.

Ahora si bien, no existe una incidencia de la EpC en el rendimiento de los estudiantes abordados en el estudio de manera significativa, si se evidencian que ciertos elementos propios de la EpC como: el trabajo en grupo, las preguntas que promueven el pensamiento, la variedad de actividades, la utilidad de los temas en la vida cotidiana, la interacción dentro del aula y llevar a la práctica el conocimiento, están generando mayor involucramiento en las clases, lo cual podría sustentarse desde la motivación generada por las dinámicas propias de la EpC, facilitando a su vez una respuesta más activa dentro de su propio proceso académico, de igual forma, el seguimiento dado por el docente desde la perspectiva de evaluación continua que demanda una retroalimentación constante les ha facilitado obtener mejores resultados.

Para los docentes en el proceso de adaptación al nuevo enfoque se ha evidenciado un grado de resistencia de los estudiantes al cambio, lo cual dificulta la transición del paradigma tradicional al constructivista, nuevamente como categoría emergente juega un papel importante la actitud del estudiante, elemento a revisar a profundidad, para comprender dicha resistencia, como la importancia del manejo de la frustración en el docente para que no desista del cambio.

Cabe mencionar, que los estudiantes consideran que el cambio de metodología no se ha dado de la misma forma en todos los docentes, lo cual incide en el impacto general de la EpC, además, para los docentes la planeación ha significado un reto complejo de desarrollar y un poco desmotivador al no percibir el logro en esta primera instancia y es el despertar en el estudiante el interés por la unidad abordar; si bien, la EpC implica un marco de referencia cuidadosamente estructurado para lograr la comprensión en los estudiantes, este debe mantener la relación dinámica entre todos sus componentes (Planeación, organización, didáctica y evaluación) uno de los limitantes percibidos por los docentes es la falta de tiempo debido a la multiplicidad de actividades institucionales, lo cual ha incidido en la dificultad de apropiación del enfoque y su debido proceso de aplicación.

Capítulo V: Discusión de Resultados

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede afirmar que no existe una incidencia significativa de la EpC en el rendimiento académico de los estudiantes evaluados, puesto que los informantes claves consideran que sus resultados están más relacionados con su actitud o decisión personal, pero a su vez aclaran que la implementación del enfoque ha generado el desarrollo dentro del aula de nuevas estrategias didácticas que han facilitado su involucramiento en la clases.

Por lo tanto, puede inferirse que dicha relación o incidencia se puede estar dando de manera indirecta teniendo en cuenta el planteamiento de García, Alviarez y Torres (2011) quienes manifiestan que las estrategias que implemente el docente pueden surtir efecto en el estudiante y por consiguiente, en su rendimiento académico; y el criterio de Barrios y Chávez (2015) quienes concluyen que a los estudiantes les impacta y motiva la diversificación de estrategias de enseñanza para aprender activamente. Estableciendo una relación positiva entre el rendimiento académico y la motivación generada por la diversificación de estrategias propias de la EpC, entre ellas, el trabajo en grupo, las preguntas que promueven el pensamiento, la variedad de actividades, la utilidad de los temas en la vida cotidiana, la interacción dentro del aula y llevar a la práctica el conocimiento.

Por otra parte, Cova, (2013) establece que la falta de estrategias efectivas e innovadoras contribuye a que los estudiantes no estén motivados y no entienden los temas, teniendo una relación directa con su bajo desempeño en el área; siendo todo lo contrario en el presente estudio, pues éstos, valoran que la EpC ha generado cambios dentro del aula significativos que llevan a sus docentes a centrarse más en la utilidad de los temas en la fase de exploración del tópico, los ejercicios prácticos, en la fase de profundización y en el proyecto final de síntesis, la experimentación. Lo cual ha permitido el desarrollo de habilidades investigativas según los docentes y para los estudiantes, la oportunidad para aprender a través de la experimentación, facilitando su proceso de aprendizaje; lo cual sustenta uno de los postulados o influencias teóricas de la EpC, revisados desde la teoría de Dewey, quien postuló la necesidad de favorecer la

actividad de los estudiantes y su participación protagónica en el poder aprender. (Anijovich y Mora, 2009.).

Ruiz (2002), p. 114 citado por García, Alviarez y Torres, (2011) señala que en la medida en que las estrategias proporcionen en el participante la búsqueda del saber, en esa misma medida se obtendrán logros importantes en el rendimiento del mismo. Para los estudiantes en el presente estudio es importante la diversificación de las estrategias didácticas, reconociendo que tienen un mayor involucramiento en las áreas donde los docentes han realizado un cambio de metodología y a su vez consideran que si este cambio se diera en todas las áreas, tendría un mayor impacto la implementación de la EpC, de igual manera expresan la importancia de las preguntas reflexivas, el énfasis que el docente pone a la relación de los temas de la clase con el contexto real y el seguimiento que reciben en todo el proceso. Ahora bien, si un estudiante encuentra que los temas propuestos son interesantes se activa la motivación para la ejecución de las tareas propuestas. (Surla, 2015).

Además, Vygotsky desde su perspectiva sociocultural establece que el aprendizaje depende en gran medida de las interacciones del aprendiz y las herramientas que le ofrece el entorno para desarrollar sus habilidades, en la actual investigación uno de los elementos de mayor valoración por parte de los estudiantes, que se ha dado tras la implementación de la EpC, es el trabajo colaborativo, considerándolo como un elemento que facilita el proceso de comprensión. Por ende, generar aprendizaje mediado por la socialización, enriquece la dinámica funcional entre factores internos y externos favoreciendo un mejor desempeño.

Perkins y Blythe (1994) citados por Fundacies (s.f) manifiestan que los estudiantes al ser valorados continuamente les facilitan su proceso de aprendizaje, dicho planteamiento coincide con el impacto que ha tendido el elemento de la valoración continua a través del proceso de retroalimentación, el cual ha fortalecido la relación docente estudiante en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús hnas. Bethlemitas Pamplona, y con ello la percepción en el estudiante que el profesor se centra más en él, eje central de la EpC. A su vez, los estudiantes perciben que el hecho de que el docente valore más el proceso y no solo el resultado, genera mayor oportunidad para

aclarar dudas durante las clases, y con ello mayor comprensión y mejores resultados. De igual forma para el docente la retroalimentación es la clave para el avance y rendimiento del estudiante.

Desde esta perspectiva se da a su vez lugar a la percepción del desempeño académico no solo reducido a la nota numérica sino a la evaluación sistémica y la importancia de implementar diferentes estrategias de evaluación.

Todos estos elementos validan la importancia del desarrollo y esfuerzos en la línea de movilizar cambios dentro del ámbito educativo, la implementación de nuevos enfoques y perspectivas metodológicas, como la validez de las nuevas tendencias en educación dentro de nuestro contexto; cada enfoque tiene una dinámica particular, la EpC, exige un cambio de perspectiva en cada uno de los momentos del ejercicio de la enseñanza, buscando con ello estructurar de manera cuidadosa y dinámica cada instante del proceso, con el objetivo de lograr la comprensión en los estudiantes, por lo tanto, pone en la manos de los docentes una gran tarea; por lo general en la mayoría de los casos se analiza el proceso de aprendizaje y se pierde de vista el rol que cumple el docente, desde el constructivismo si bien el estudiante es el centro, lograr ser guía y ayudar a que éste desarrolle su propio aprendizaje, demanda en el docente un cambio no solo de perspectiva sino el desarrollo de habilidades que enriquezcan su práctica pedagógica.

Lamas (2015) argumenta que “el docente debe dedicar tiempo a “preparación de materiales, al diseño de actividades diversas, a ayudar a los estudiantes a construir activamente el conocimiento, a ser conscientes de sus modos de aprender, lo que supone cederles progresivamente el control de su propio aprendizaje, preparar preguntas para suscitar la discusión y planificar actividades que requieran la participación activa del alumno”. (P. 323). En el presente estudio se identificó lo complejo que ha sido el proceso de cambio para los docentes a nivel de planeación en cuanto a la estructuración de tópicos generativos, metas de comprensión y desempeños, pues por lo general no logran el impacto deseado, lo cual genera frustración inicial, un componente emocional que se considera importante revisar, pues puede ser un factor motivacional que limita el avance del docente en la posibilidad de cambio.

Moneira, (2009) expone que a nivel de factores exógenos referidos al docente que influyen en el rendimiento académico se encuentran: los recursos didácticos, las estrategias metodológicas y los ambientes para el aprendizaje. Siendo importante comprender la relación dinámica del individuo con su entorno y el rol del docente en la gestión de este ambiente.

El desempeño académico a su vez tiene múltiples miradas y percepciones, siendo un constructo multifactorial complejo de abordar, hasta aquí la motivación del estudiante generada por un factor externo, como lo son las estrategias didácticas propias de la EpC, es relevante en el análisis de la incidencia de las dos categorías de estudio, y un factor determinante a nivel interno la decisión personal del estudiante o actitud del mismo frente a su proceso académico, cabe aclarar que pese a que la mayoría de estudios han encontrado relación entre las estrategias didácticas y la motivación del estudiante, esta categoría también se puede verse afectada por otros elementos como los expone Nuñez, (2009) las nuevas formas de vida, las relaciones familiares, las nuevas tecnologías, los valores predominantes, las relaciones interpersonales; lo cual podría dar lugar a la percepción de los participantes del estudio que consideran que su mejoramiento académico está determinado por una decisión personal, entrando en juego otros valores distintos a los que se gestan al interior de las aulas.

Sin embargo, los elementos revisados y analizados en el presente estudio soportan la importancia de la implementación de enfoques contemporáneos en el contexto educativo, puesto que moviliza cambios en toda la dinámica enseñanza aprendizaje y con ello el desarrollo de diferentes habilidades tanto en estudiantes como docentes, promoviendo una enseñanza para un mundo cambiante.

Capítulo VI: Conclusiones y Recomendaciones

El presente estudio concluye desde la planeación, primera categoría de análisis que la estructuración de hilos conductores, tópicos generativos y las metas de comprensión para los docentes ha sido un proceso complejo, que ha movilizadado un esfuerzo y cambio de perspectiva, sin embargo las metas de comprensión tanto para estudiantes como docentes no logran un impacto significativo o su propósito inicial, que es despertar el interés en el tema abordar; así mismo, en esta fase es fundamental establecer la relación entre los temas seleccionados, proceso que se desarrolla a través de la red de ideas o esquema gráfico, que facilita a los estudiantes el conocimiento de lo que van a trabajar durante el periodo, pero la presentación de estos elementos y la falta de seguimiento le resta valor; para los docentes es un requisito más, para los estudiantes solo se plantean al inicio de periodo y en muchos casos no se retoma en ninguna otra parte del proceso.

Según los resultados en la categoría didáctica se identifica que el trabajo en grupo, las preguntas que promueven el pensamiento, la variedad de actividades, la utilidad de los temas en la vida cotidiana, la interacción dentro del aula, llevar a la práctica el conocimiento y el proceso de retroalimentación; que se han producido tras la implementación de la EpC, han generado un mayor involucramiento de los estudiantes en la clase, lo cual permite establecer la importancia de la diversificación de estrategias didácticas y la utilización de enfoques desde el modelo constructivista en la motivación de los mismos, y desde allí una mayor participación en su proceso de aprendizaje.

Cabe aclarar, que las estrategias innovadoras tienen un impacto importante en el estudiante; como la vinculación del conocimiento que se gesta al interior del aula con la realidad en la cual se mueve, permitiéndole a su vez explorar los conocimientos y encontrar la utilidad de los mismos hasta en su vida personal; la investigación guiada y el proyecto final de síntesis ha dado lugar a la experimentación y es uno de los elementos de mayor impacto a nivel de aprendizaje y motivación académica, considerando que lo que se ve en clase tiene una función real, por lo tanto, no solo el profesor busca que el estudiante vea la utilidad de un tema, sino que el mismo lo vivencia a través de la producción de un producto o la experimentación.

Por otra parte, cabe señalar que todo proceso de transformación curricular y metodológica implica la restructuración de múltiples elementos, lo cual genera a su vez un conmoción en toda la comunidad educativa; los docentes de la institución valoran el marco de la EpC como una herramienta valiosa que enriquece su ejercicio profesional, que ha demandado un cambio de perspectiva convirtiéndose en un reto, lograr transformar su práctica pedagógica. De igual forma, consideran que una de las grandes limitantes en el proceso de transformación y adopción del enfoque es el tiempo y las múltiples actividades de la institución, lo cual genera mayor complejidad para la implementación de la EpC, elemento a tener en cuenta pues como lo refiere Escobedo, Jaramillo y Bermúdez, (2004) “Para llegar a comprender se requiere tiempo; tiempo para que los estudiantes argumenten, investiguen y articulen sus teorías. La comprensión no se logra de la noche a la mañana, requiere reflexión-acción-reflexión-acción”. p. 533.

A su vez, romper con el paradigma tradicional y generar una cultura de pensamiento desde la perspectiva constructivista, se ha visto confinada por la misma resistencia de los estudiantes al cambio y la falta de autonomía frente al proceso académico, dificultado a su vez la implementación de la valoración continua en el componente de coevaluación y autoevaluación; se considera pertinente revisar la base de esa resistencia percibida por los docentes para posibilitar acciones de mejora que contribuyan a excelentes resultados, como la dinamización de los componentes de la EpC y seguir evaluando su pertinencia y alcance.

Con relación a la categoría de evaluación cabe resaltar que el proceso de retroalimentación ha generado según los informantes claves beneficios al desempeño del estudiantes, pues ha permitido el fortalecido de la relación estudiante- docente, facilitando la aclaración de dudas, de igual forma los estudiantes consideran que los docentes suelen centrarse más en el proceso que en el resultado lo cual les ha favorecido.

Ahora bien, si existen cambios estructurales, didácticos y de evaluación que tanto estudiantes como docentes consideran importantes, porque han movilizad mayor involucramiento de los estudiantes en clase, para los informantes claves no existe una incidencia significativa de la implementación del enfoque enseñanza para la comprensión en su desempeño académico, puesto que su mejoramiento no es el resultado del cambio de metodología pedagógica, sino que está dada

más por factores personales, de decisión y actitud personal, factores internos mediados a su vez por otros que no necesariamente están ligados al categoría de enseñanza.

El desempeño académico, sigue y seguirá siendo un elemento evaluador importante, que moviliza a su vez acciones de mejora, pero más que eso, son las nuevas tendencias educativas las que permiten la dinamización de la educación en pro de dar respuesta a las demandas del mundo actual, que exige competencias en la dimensión del saber, hacer y ser. Por lo tanto todo esfuerzo que se haga en pro de formar seres humanos competentes, éticos y con compromiso social, debe ser analizado y evaluado de manera constante para identificar sus alcances y efectividad; pues la escuela debe desarrollar múltiples esfuerzos para educar no de espaldas a su realidad sino permitiendo al estudiante el desarrollo de habilidades para responder de manera eficiente, desde un rol activo participativo y propositivo ante el mundo que lo rodea.

Prospectiva

Las nuevas tendencias a nivel de enseñanza – aprendizaje dinamizan la práctica docente y reclaman un cambio de perspectiva, para responder a las demandas actuales de una sociedad cambiante, acelerada impulsada por las nuevas tecnologías y el proceso de globalización; son múltiples las propuestas y planteamientos que han surgido en los últimos años, algunas desde otras culturas y contextos, por lo cual es fundamental validarlas y analizarlas en el propio.

De igual forma, esta línea investigativa permite la profundización en uno de los factores incidentes en el rendimiento académico, en este caso, la práctica educativa, pues comprender que el docente cumple un rol fundamental al orientar el proceso enseñanza aprendizaje y ante los continuos cambios vertiginosos de la sociedad actual, se requiere una continua y constante reflexión frente a su propio ejercicio.

Identificar que si bien elementos como la motivación y la actitud frente al aprendizaje son claves esenciales para el mejoramiento del rendimiento académico, una planeación cuidadosa con propósito, relacionada de manera dinámica con las estrategias pedagógicas y un efectivo seguimiento desde la perspectiva de la valoración continua, favorecen un mayor involucramiento en el proceso y con ello mejores resultados.

El marco de la enseñanza para la comprensión es una propuesta que no solo se centra en la adquisición de información sino en la utilización flexible del conocimiento en diferentes contextos y situaciones, su diseño ha partido del análisis profundo de diferentes propuestas enmarcadas desde la perspectiva constructivista desde la valoración de su significatividad, en la acción-reflexión como sustento del quehacer pedagógico, en algunos de los principios de las pedagogías activas y que, además, apuesta al desarrollo del pensamiento creativo. (Baquero y Ruiz, 2005)

De igual forma adoptar estas nuevas propuestas de enseñanza aprendizaje implican no solo una transformación curricular sino que demanda una reestructuración desde el mismo que hacer pedagógico y un cambio estructural cognitivo en el estudiante, lo cual no es fácil y puede

dar lugar a nuevas investigaciones, generando propuestas de acción o mejoramiento que faciliten la implementación de manera efectiva y eficaz.

Referentes Bibliográficos

- Agudelo, Lia Ester. (2016) Importancia del Hilo conductor y tópicos generativos. Cómo lograr el DESARROLLO HUMANO a través de la Educación Religiosa Escolar. *Revista Virtual N°2 Educamos en el amor para el Servicio. Instituto de Hermanas Bethlemitas Hijas del Sagrado Corazón de Jesús Casa General*. Disponible en: <http://bethlemitas.org.co/wp-content/uploads/2014/04/Revista-ERE-October-2016-.pdf>
- Aguirre, J., Jaramillo, L., (2012). Aportes del Método Fenomenológico a La Investigación Educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Alfaro, A. Espino, D. C., Barajas, M. A., & Cahue, Á. A. (2016). Modelo psicológico explicativo sobre estrategias académicas. *Memorias Del XVIII Concurso Lasallista de Investigación, Desarrollo E Innovación CLIDi*, 1–4.
- Alfonso, I. (2003). Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. *ACIMED*, 11(6) recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600018&lng=es&tlng=es.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires, Primera Edición. Aique Educación. Disponible en: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Como-enseñamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf>
- Arrobas, T., Cazenave, J., Cañizares, J., & Fernández, M. (2014). Herramientas didácticas para mejorar el rendimiento académico. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 397–413. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5633>
- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa y la Labor Docente*. Disponible en: http://www.utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual/assets/asigid_745/contenidos_arc/39247_david_ausubel.pdf

- Ayala, J. (2016) Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia. Documentos de trabajo sobre economía regional. Banco de la República. Bogotá: Colombia. Disponible en: https://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/dtser_217.pdf
- Baquero, M., & Ruiz, V. (2005). La enseñanza para la comprensión: una visión integradora de los fundamentos y estrategias de la enseñanza. *Revista Actualidades Pedagógica*, 46, 75-83. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1915/1781>
- Barrera R, M. (2000) Enseñanza para la comprensión. Material Básico. Bogotá: Fundacies
- Barrera, M. y León, P. (2008). ¿De qué manera se diferencia el Marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? *Revista Ruta Maestra*. Edición 9. Santillana. Disponible en: <http://fundacies.org/site/wp-content/uploads/2013/01/EpC-Ruta.pdf>
- Barrios, L; y Chaves, M. (2015). El proyecto de aula como estrategia didáctica en el marco de la enseñanza para la comprensión. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Argentina. Disponible en: <file:///D:/Downloads/209.pdf>
- Betancourth, M; y Madroñero, E. (2014) La enseñanza para la comprensión como didáctica alternativa para mejorar la interpretación y producción oral y escrita en lengua castellana en el grado quinto del Centro Educativo Municipal la Victoria de Pasto. Tesis. Universidad de Manizales. Disponible: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1864>
- Carreño, Lorena (2009). Constructivismo y Educación. CARRETERO, Mario, Constructivismo y Educación, Buenos Aires, Paidós, Colección “Voces de la Educación”, 2009, 224 páginas. Propuesta Educativa, (32), undefined-undefined. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4030/403041704015Carretero,M>. (1997). Constructivismo y educación, México: Progreso.
- Chong; E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. (México), vol. XLVII, núm. 1. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27050422005/html/index.html>
- Cifuentes, J. E. (2014). Enseñanza para la comprensión: opción para mejorar la educación. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 9(1), 70-81. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386261>
- Clavel, J. J. y Torres, J. E. La Enseñanza para la Comprensión como Marco Conceptual para el Mejoramiento de la Calidad Educativa: la Estrategia de la Evaluación Integrativa,

- Congreso Iberoamericano de Educación, Recuperado de:
http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/ACCESO/R1857_Torres.pdf
- Correa, S., Campos, H., Carvajal, A. y Rivas, K. (2013) República Bolivariana de Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Diplomado Metodología de la investigación. Investigación Cualitativa. Disponible en:
<http://hilanasuskys.blogspot.com/2013/06/investigacion-cualitativa-tipo.html>
- Carreño, L. (2009). Constructivismo y Educación. Carretero, Mario, Constructivismo y Educación, Buenos Aires, Paidós, Colección “Voces de la Educación”, 2009, 224 páginas. Propuesta Educativa, (32) ,112-113. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4030/403041704015>
- Carretero, M. (1997) Constructivismo y Educación. México D.F. Editorial Progreso, S.A. de C.V.
- Costamagna, A., & Manuale, M. (2004). Estrategias de enseñanza para la comprensión : un enfoque alternativo, 98–115. Aula Universitaria. Recuperado de:
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/article/view/1009>
- Cova, C. E. (2013). Estrategias de enseñanza y de aprendizaje empleadas por los (as) docentes de matemáticas y su incidencia en el rendimiento académico de los (as) estudiantes de 4. Recuperado en: <http://ri.biblioteca.udo.edu.ve/bitstream/123456789/3711/1/Tesis-CovaC.doc.pdf>
- Daniel Wilson, Facultad de Educación Universidad de La Sabana. 23 de mayo de 2017, Enseñanza para la Comprensión. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=MVbdyIXw9JY>.
- David Perkins y Tina Blythe. (2006). Traducción al español cedida a EDUTEKA por Patricia León Agustí y María Ximena Barrera. La comprensión en el aula. “Ante todo, la comprensión”. Disponible en: <http://colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/fo-article-171785.pdf>

- David Perkins, educacionft, 22 de noviembre de 2012, Entrevista David Perkins.
<https://www.youtube.com/watch?v=8Fd3ghXEujQ>
- Díaz B, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado en 27 de mayo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200011&lng=es&tlng=es.
- Díaz B, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2ª. ed.). México: McGraw Hill.
- Domínguez, R. (2015) Estrategias Didácticas Y Rendimiento Académico De Los Estudiantes De Educación Secundaria De Las Instituciones Educativas en el distrito Taurija- La Libertad- 2013. Tesis. Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle. Disponible en: <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/373>
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo . REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 0
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Educación, M. de. (2012). Informe Nacional de Resultados PISA 2012, 124.
- Ellis, J, O. (2005) *Aprendizaje humano. 4 Edición*. Madrid. PEARSON EDUCACIÓN.
- Enríquez, L. Segura, Á. Tovar, J. (2013) Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina [en línea] 2013*, Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239026287004>> ISSN 0124-8146
- Erazo, O. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica Y Práctica*, 2(2), 144–173.
- Escobedo, H., & Jaramillo, R., & Bermúdez, Á. (2004). Enseñanza para la comprensión. *Educere*, 8 (27), 529-534. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/356/35602712/>
- Fermoso, P. (1988) El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educare*, [S.l.], v. 14, p. 121-136, Disponible en: <<https://educar.uab.cat/article/view/v14-15-fermoso/524>>

- Flore, E. y Leymonié, J. (2007). Planificaciones de aula que promueven la Comprensión. Didáctica práctica para enseñanza media y superior. Montevideo: Grupo Magro. Disponible en: https://maristas.org.mx/gestion/web/articulos/planificaciones_aula_promueven_comprension.pdf
- Gamboa, S. (2016). Diseño, implementación y resultados de una propuesta de enseñanza fundamentada desde el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión para potenciar el aprendizaje del tópico generativo “cambios de estado de la materia” en los estudiantes del curso 502 Jornada Tarde del Colegio San Francisco IED. Tesis. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/533/TO-19951.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, K. Alviarez, L y Torres A. (2011). Estrategias para el aprendizaje significativo y su relación con el rendimiento académico en inglés. *Ynergies Venezuela n° 6 - 2011* pp. 67-80. Disponible en: <https://gerflint.fr/Base/venezuela6/garcia.pdf>
- Granata, M., Chada, M., Barale, C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400103>> ISSN 1515-4467ç
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Quinta Edición. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- Kosnik. Clare, (2014). La calidad en la educación depende directamente de la calidad de los profesores, los educadores y los currículos". Centro virtual de noticias de Educación. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-340967.html>
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. Liberabit. *Revista Peruana de Psicología, 14*, undefined-undefined. [Fecha de Consulta 22 de Septiembre de 2019]. ISSN: 1729-4827. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=686/68601402>
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento *Propósitos y Representaciones, 3*(1), 313-386. Disponible en: [dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74](https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74).
- Leiva, C. (2005) Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. Tecnología en Marcha. Vol. 18 N.º 1. 66-73 Disponible: <file:///D:/Downloads/Dialnet-ConductismoCognitivismoYAprendizaje-4835877.pdf>

- León, Patricia. (2018) Sobre la Enseñanza para la Comprensión. Vision Action – FUNDACIES. EE.UU – Colombia. Disponible en: http://fundacies.org/site/?page_id=469
- Lozano D, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1 (1), 43-66.
- Marí R, Bo R, Climent C. (2010) Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Revista de Ciències de l'Educació* (Internet). Disponible en: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny10/article07.pdf>
- Mendoza, Y., Mamani, J. (2012). Estrategias De Enseñanza - Aprendizaje De Los Docentes De La Facultad De Ciencias Sociales De La Universidad Nacional Del Altiplano – Puno Comuni@Ccion: *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449845035006>> ISSN 2219-7168
- Ministerio de Educación Nacional. Colombia (2008). Evaluación para los aprendizajes. Altablero. Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-162342.htmlj>
- Ministerio de Educación Nacional. Colombia (2016). Qué y cómo mejorar a partir de la prueba PISA. Altablero. Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-162392.html>.
- Ministerio de Educación Nacional. -Decreto 1290 de abril 6 de 2009. Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-187765.html>
- Montero R, E, Villalobos P, J. y Valverde B, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. *RELIEVE*, v. 13, n. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm.
- Moreira M, Tania E. (2009). Factores Endógenos Y Exógenos Asociados Al Rendimiento En Matemática: Un Análisis Multinivel. *Revista Educación*. Vol. 33. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058005>> ISSN 0379-7082
- Núñez, J.C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. En B. Duarte da Silva y A. Barca (Eds), *Actas X congreso Internacional Galeno-Portugues de Psicopedagogia*. (pp.

- 41-67) Braga: Universidade do Minho. Disponible en: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Otálora, S. (2009). Enseñanza para la Comprensión como estrategia pedagógica en la formación de Docentes. Revista Temas. Vol. 3 Universidad Santo Tomás- Bucaramanga. Disponible en: <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/TEMAS/article/view/678>
- Ordoñez, C. (2006) Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo. Rev. Cienc. Salud. Universidad del Rosario. Bogotá. Pág. 14-23. Disponible: revistas.urosario.edu.co
- Payer, M. (2005). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky y comparación con la teoría Jean Piaget. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACION%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf>
- Perkins, D. Educacionft. 18 de diciembre de 2012. Entrevista a David Perkins. <https://www.youtube.com/watch?v=8Fd3ghXEujQ&t=9s>
- Perkins, D. & Blythe, T. Putting Understanding up-front. Educational Leadership, 51 (5), 1994, p. 4-7. Trad. Español Agustí, P. y Barrera, M. X. 1997. Ante Todo, la Comprensión. Curso Enseñanza para la Comprensión para la Construcción de Ciudadanía. Disponible en <http://zipaquira-cundinamarca.gov.co/apc-aa>
- Pogré, P (2012). Enseñanza Para La Comprensión. Un Marco Para El Desarrollo Profesional Docente, Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/11681>
- Ponce, V. (2004). El aprendizaje significativo en la investigación educativa en Jalisco. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*, (24), 21-29. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815918004>> ISSN 1665-109X
- Puentes, Yecid. (2017). La Enseñanza para la Comprensión: Un enfoque pedagógico transformador y pertinente para el SENA. Revistas Sena. Recuperado en: <http://revistas.sena.edu.co/index.php/rform/article/view/1305/pdf>
- Quintana, A. (2006). Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). Psicología: Tópicos de actualidad. Lima: UNMSM. Metodología de Investigación Científica Cualitativa. Psicología: Tópicos de actualidad. Recuperado de:

<http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-InvestigacionCualitativa-A-Quintana.pdf>

Quintero, M. y Orozco, G. (2013). El desempeño académico: una opción para la cualificación de las instituciones educativas. Plumilla educativa. pp. 93-115. Universidad de Manizales. Disponible en: <file:///D:/Downloads/Dialnet-ElDesempenoAcademicoUnaOpcionParaLaCualificacionDe-4756664.pdf>

Rodríguez, S. (2011). Factores Que Definen El Rendimiento Académico De Los Adolescentes En El Nivel Medio Superior. Universidad Autónoma De Nuevo León. Disponible en: <http://eprints.uanl.mx/2766/1/1080224654.pdf>

Ruiz, F; y Gutiérrez, L. (2012). Análisis De La Implementación Del Currículo Evaluado dentro De La Filosofía De Enseñanza para La Comprensión. En El Colegio Oblatas Al Divino Amor. Tesis, Universidad Libre. Bogotá, D.C. Disponible en: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/5875/RuizRodriguezFreddy2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. Foro de Educación, 11(15), pp. 103-124. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>

Salgado-García, Edgar. (2012). Enseñanza para la comprensión en la educación superior: la experiencia de una universidad costarricense. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(8), 34-50. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000300002&lng=es&tlng=es.

Salinas, D. (2016). Estudiantes de bajo rendimiento, 1–46. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>

Sarmiento, M. (2007). Enseñanza y Aprendizaje. La Enseñanza De Las Matemáticas Y Las Ntic. Una Estrategia De Formación Permanente. Universitat Rovira I Virgili. España Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=8262>

Schunk, D.H. (2012). Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa. México: Pearson.

- Stone Wiske M. (1999) Compiladora. La enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires, Paidós.
- Stone Wiske M. (2006) Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías, Buenos Aires, Paidós.
- Sturla, M. (2005). Aplicación De La Teoría De La Enseñanza Para La Comprensión En E.G.B.3. Maestría en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Misiones. Argentina. Disponible en: <http://www.fceqyn.unam.edu.ar/redine/files/Encuentros/II%20Encuentro%20Provincial%20de%20Investigaci%C3%B3n%20Educativa/CC1-1%20Aplicaci%C3%B3n%20de%20la%20teor%C3%ADa.pdf>
- Ternent de Samper, A., & Gómez Lozano, M. (2017). La transformación de la práctica educativa en clave de comprensión: análisis de narrativas. *Revista de Educación*, 0(10), 61-76. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2027
- Valencia, N. Chávez, S. Torres, I. (2017). La relación entre las estrategias de enseñanza y el rendimiento académico en la asignatura Matemática I, aplicando un modelo de análisis de varianza (ANOVA). Memorias de la Décima Sexta Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática (CISCI 2017). Disponible en: <http://www.iiis.org/CDs2017/CD2017Summer/papers/CA483TC.pdf>
- Velásquez, T. Espinel, G; y Guerrero, G. (2016) Estrategias Pedagógicas en el Aula De Clase. *Revista Colombiana de tecnología Avanzada. Vol. 2, Núm. 28.* Disponible en: http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/RCTA/article/view/2475
- Viera Torres, Trilce (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26), undefined-undefined. ISSN: 0041-8935. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37302605>.
- Wilson, D. Unger, C. y Hetland, (1997). La enseñanza para la Comprensión. Ministerio de Educación. (1997). Pequeños Aprendices - Grandes Comprensiones. (p.p 62-95). Las ideas.
- Wilson, Daniel Gray. (s.f). Las Dimensiones de la comprensión. Proyecto Cero. Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard Traducido por Patricia León Agustí y María Ximena Barrera. Fundacies. Disponible en: http://fundacies.org/site/?page_id=480

Wilson, Daniel Gray. Facultad de Educación Universidad de La Sabana. 23 de mayo de 2017.

Doctor Daniel Wilson: Enseñanza para la Comprensión.

<https://www.youtube.com/watch?v=MVbdyiXw9JY>

Woolfolk, Anita (2006). Psicología Educativa. México. Pearson.

Zúñiga Meléndez, A., & Leiton, R., & Naranjo Rodríguez, J. (2014). Del sistema educativo tradicional hacia la formación por competencias: Una mirada a los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias en la educación secundaria de Mendoza Argentina y San José de Costa Rica. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 11 (2), 145-159. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/920/92030461003.pdf>

Anexo 1 Entrevista Individual Docentes

Entrevista individual Docentes

Categorías	Ítems
Currículo Planeación	1. ¿Qué cambios se han dado con la implementación de la Enseñanza para la comprensión a nivel del currículo?
	2. ¿Cómo ha cambiado su forma de planear?
	3. ¿Cómo involucra a los estudiantes en la planeación?
	4. ¿Qué efectos ha tenido involucrar a los estudiantes en la planeación?
Pedagogía Organización	5. ¿Qué actitudes presentan los estudiantes cuando usted da a conocer las metas de comprensión a trabajar durante el periodo?
	6. ¿A partir de la implementación de la Enseñanza para la comprensión que cambios se han generado en aula?
Didáctica	7. ¿Qué cambios ha evidenciado en su práctica docente?
	8. ¿Qué variaciones a nivel de estrategias pedagógicas se han dado en su práctica docente?
	9. ¿Qué habilidades como docente le exige el enfoque?
	10. ¿Qué elementos del enfoque enseñanza para la comprensión han fortalecido el proceso de enseñanza - aprendizaje?
	11. ¿Qué estrategias didácticas utiliza en clase que antes de la implementación del enfoque no utilizaba?
	12. ¿Cuáles de dichas estrategias, han tenido un mayor impacto en sus estudiantes?
	13. ¿Como han percibido la participación, motivación de los estudiantes y apropiación del saber?
	14. ¿Qué retos le plantea el enfoque?
Evaluación	15. ¿Qué elementos del enfoque enseñanza para la comprensión (EPC) considera que han contribuido al mejoramiento del rendimiento

	académico de los estudiantes? ¿Se sienten cómodos con el enfoque?
	16. ¿Cómo ha cambiado su forma de evaluar tras la implementación del enfoque enseñanza para la comprensión (EPC)?
	17. ¿Cómo desarrolla el proceso de Valoración continua?
	18. ¿Qué relación tiene la valoración continua propuesta por el marco enseñanza para la comprensión (EPC) con el rendimiento académico de los estudiantes?

Anexo 2 Entrevista Individual Estudiantes

Entrevista Individual a Estudiantes

Categorías	Ítems
Currículo Planeación	1. ¿Qué cambios has identificado tras la implementación del enfoque enseñanza para la comprensión (EPC)?
	2. ¿Cuál es tu nivel de participación en las metas de comprensión o tópicos generativos?
	3. ¿Qué es lo que más te llama la atención de las metas de comprensión que plantean los docentes?
Pedagogía Organización	4. ¿Cómo expone el profesor el trabajo que va a desarrollar en clase?
	5. ¿Qué es lo que más te motiva de las clases a partir de la implementación del enfoque enseñanza para la comprensión?
Didáctica	6. ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza el profesor en clase?
	7. ¿Cuál de ellas consideras que es mejor o facilita tu proceso de aprendizaje?

	8. ¿Qué tan importante es que el docente utilice diferentes estrategias de enseñanza?
	9. ¿Qué cambios se han dado tras la implementación del Enfoque Enseñanza para comprensión dentro del aula?
	10. ¿Cómo los docentes relacionan los temas con información actual, situaciones del contexto o de la vida diaria?
Evaluación	11. ¿Qué cambios has identificado en el proceso de evaluación de la materia?
	12. ¿Cómo relacionas estos cambios con tu rendimiento académico?
	13. ¿Explican los docentes como va hacer el proceso de evaluación? ¿De qué manera?
	14. ¿Cómo los docentes realizan el seguimiento y retroalimentación de lo desarrollado en clase?
	15. ¿Qué crees, que generó el mejoramiento en tu rendimiento académico?
	16. ¿Qué piensas de esta forma de evaluar del enfoque enseñanza para la comprensión? ¿Qué tanto te ha favorecido?
	17. ¿Dentro del aula como se da el proceso de la coevaluación o evaluación entre compañeros?
	18. ¿Cómo se desarrolla el proceso de autoevaluación?

Anexo 3 Grupo de enfoque - Docentes

Grupo de enfoque - Docentes

Curriculum Planeación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo ha sido el proceso en la transformación de las mayas curriculares? 2. ¿Los cambios realizados, qué impacto generaron en proceso enseñanza- aprendizaje?
--------------------------	---

	<p>3. ¿Cómo desarrollan el proceso de exploración, profundización y síntesis de la clase?</p> <p>4. ¿Qué impacto ha generado en los estudiantes la implementación de las metas de comprensión?</p>
<p>Pedagogía</p> <p>Organización</p>	<p>5. ¿Qué intereses identifica en los estudiantes al dar información clara de los temas a enseñar?</p>
<p>Didáctica</p>	<p>6. ¿En sus prácticas docentes que elementos de la enseñanza para la comprensión han sido difíciles de implementar?</p> <p>7. ¿Qué metodologías desde el enfoque enseñanza para la comprensión han favorecido el proceso de enseñanza-aprendizaje?</p> <p>8. ¿Qué prácticas pedagógicas desde el modelo tradicional han dificultado el cambio de paradigma?</p> <p>9. ¿Qué ha significado romper paradigmas? Y ¿Qué impacto ha tenido sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>10. ¿Qué influencia ha presentado la implementación de las estrategias pedagógicas implementadas a partir del enfoque (EPC) en el rendimiento académico de los estudiantes?</p>
<p>Evaluación</p>	<p>11. ¿Centrarse en la comprensión del estudiante ha favorecido el desempeño del mismo?</p> <p>12. ¿Cómo han respondido los estudiantes ante la implementación del enfoque de enseñanza para la comprensión?</p>

Anexo 4 Grupo de enfoque - Estudiantes

Grupo de enfoque - Estudiantes

Currículo Planeación	1. ¿En qué les favorece que los docentes presentan los temas centrales o Tópicos generativos?
Pedagogía Organización	2. ¿Cómo ha cambiado la estructura de las clases tras la aplicación del enfoque enseñanza para la comprensión (EPC)? 3. ¿Consideran que las actividades desarrolladas en las asignaturas son interesantes y les permiten alcanzar las metas de comprensión? 4. ¿Cuáles de esas actividades los motiva más?
Didáctica	5. ¿Durante la clase los docentes suelen realizar preguntas reflexivas? ¿Qué generan dichas preguntas en ustedes? 6. ¿Ese interés influye en un mejor desempeño académico? ¿Por qué? 7. ¿Cuáles son las cosas que más les gusta de este cambio de enfoque?
Evaluación	8. ¿Qué elementos del enfoque creen que han influido sus resultados académicos?

Anexo 5. Validación de instrumentos



	reconocer los logros alcanzados y los aspectos a mejorar?						
	16. ¿Consideran que los conocimientos adquiridos en clase les permite explicar otras situaciones fuera del aula? ¿Cómo lo evidencian?						

Recomiendo dejar una pregunta por categoría, para no alargar el desarrollo del grupo focal. Para complementar incluir un formato de observación para triangular la información.

VEREDICTO FINAL:

Aprobado _____ ~~Aprobado~~ con observaciones X No aprobado _____

NOMBRE Y APELLIDOS DEL VALIDADOR: Isabel Quintana.

GRADO ACADÉMICO: Psicóloga. Magister en Educación.

FIRMA:



FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
 Metodología Virtual (M.A.E.V.)

Teléfonos: 508 53 03 ext. 182 y 318 536 9821 E-correo: mg.educacion@unipamplona.edu.co
 Director: PH. D. Germán Amaya Franksy

	consideran que favorecen su desempeño académico? 12. ¿Cuáles son las cosas que más les gusta del enfoque (EPC)?						
Evaluación	13. ¿Creen que la implementación del enfoque enseñanza para la comprensión (EPC) ha favorecido el mejoramiento académico? 14. ¿Qué elementos del enfoque (EPC) han influido en los resultados del proceso evaluativo? 15. ¿La retroalimentación aplicada por los docentes les permite reconocer los logros alcanzados y los aspectos a mejorar? 16. ¿Consideran que los conocimientos adquiridos en clase les permite explicar otras situaciones fuera del aula? ¿Cómo lo evidencian?						

VEREDICTO FINAL:

Aprobado _____ Aprobado con observaciones X No aprobado _____

NOMBRE Y APELLIDOS DEL VALIDADOR: Ana Teresa Rangel Quintero

GRADO ACADÉMICO: . Licenciada en Educación Básica con énfasis en ciencias Naturales. Magister en Educación

FIRMA:

CC. 1095700431

Validation of instruments - psi x

mail.google.com/mail/u/1/#search/academia1%40bethlemitas.edu.co/QgrcH5tH5HbkdVcVgKnqGwztvnrNXHIV

academia1@bethlemitas.edu.co

Redactar

Recibidos 389

Destacados

Postpuestos

Importantes

Enviados

Borradores 25

Categorías

Carol Alexandr +

Alexander Bejarano González

Lia Ester Agudelo Tobon <academia1@bethlemitas.edu.co> para mí

lun, 27 may 19:02

Apreciada Karol, me excuso por no haber dedicado tiempo a la revisión de esta tarea tan importante en tu formación. Te adjunto el documento con aportes y comentarios, espero te sea útil. Abrazos

Este mensaje y sus anexos está dirigido para ser usado por su(s) destinatario(s) exclusivamente y puede contener información confidencial y/o reservada protegida legalmente. Si usted no es el destinatario, se le notifica que cualquier distribución o reproducción del mismo, o de cualquiera de sus anexos, está estrictamente prohibida. Si usted ha recibido este mensaje por error, por favor notifíquenos inmediatamente y elimine su texto original, incluidos los anexos, o destruya cualquier reproducción del mismo. Las opiniones expresadas en este mensaje son responsabilidad exclusiva de quien las emite y no necesariamente reflejan la posición institucional del Colegio Bethlemitas ni comprometen la responsabilidad institucional por el uso que el destinatario haga de las mismas. Este mensaje ha sido verificado con software antivirus, se sugiere hacer la misma verificación con su software antivirus. En consecuencia, el Colegio Bethlemitas no se hace responsable por la presencia en él, o en sus anexos, de algún virus que pueda generar daños en los equipos o programas del destinatario.

revisión y aportes...

Anexo 6. Muestra de transcripción de entrevista individual y grupal de estudiantes

Transcripción Entrevista Individual

Preguntas	Estudiante 1 DJ	Estudiante 2 JD	Estudiante 3 JP	Estudiante 4 NJ	Estudiante 5 Y
1. ¿Qué cambios has identificado tras la implementación del enfoque enseñanza para la comprensión (EPC)?	Principalmente como los profesores nos intentan explicar los temas trabajo que antes era muy monótono y repetitivo era simplemente, escribían en tablero, escribíamos lo mismo un taller y ya, ahora en clase hacemos más dinámicas, están aplicando como técnicas para que la enseñanza sea más didáctica y entretenida para nosotros, por ejemplo salir al patio a trabajar al aire libre o en grupos.	Pues eso empezó a darse desde séptimo, pero empezó desde el segundo periodo fue apenas viendo como era, al principio no sabíamos cómo asimilarlo, pero después digamos luego en octavo, que ya comenzamos hacer los proyectos finales, me pareció algo más experimental, que se me va a quedar más grabado a mí porque yo lo estoy haciendo con mis manos.	Al comienzo el uso de varios métodos nuevos, como ponemos hacer tabla de lo que sabíamos o no sabíamos; después de cierto punto se dejó de implementar eso, últimamente cada profesor tiene su estilo de enseñanza, se han basado en explicamos el tema en damos un ejemplo y en ponerlo en práctica, eso es lo que estamos haciendo en la mayoría de clases.	Los cambios fueron el proyecto final de síntesis, los contenidos que uno sabe de los temas y eso, que los profesores se han metido más en dar la clase en no pasar y transcribir explicar y ya, uno ve que le han metido el hombro a las clases y con el cambio de los profesores se han visto respuestas. Ahora se ve que nos habla, nos da los significados, uno va aprendiendo más uno va haciendo sus preguntas y uno interactúa más mientras que la clase antes solo el profesor se centraba en el tablero y ya, entonces ha cambiado.	La información, como el manejo que le dan los profesores al temas, las clases son más divertidas no es solo copiar, nos llevan a otros espacios, los proyectos finales de síntesis. En inglés por ejemplo el año pasado era escoger un país decir las comida, lo más importante, y todos tenían un pasaporte, mas didáctico, así uno se centra más en el tema. Cuando yo perdí el año, todo era como más estructurado como que era hacer una actividad o sin actividades, solo llegaban y era como copiar y ya, pero ahorita es más, uno se divierte en la clase o uno le pone más atención.
2. ¿Cuál es tu nivel de participación en las metas de comprensión o tópicos generativos?	Solamente nos dan la pregunta y ya, en todo el periodo no la volvemos a tocar, ni a trabajar ni nada, al final del periodo se habla un poquito de eso.	Todo es como una evolución en octavo nos daba lo tenía que hacer, ahora nos preguntan que quieren hacer ustedes, si los estudiantes no hablan ellos deciden (Proyecto finales de síntesis) este año	Al comienzo de periodo o año, que es cuando se nos plantea la pregunta que nosotros debemos contestar a lo largo del tiempo, eh, pues más vamos avanzando en las clases y más vamos con el tema nosotros vamos contestando esa pregunta sin	ninguna	no creo que sea mucho, porque es más como lo dan, usted lo copia y la red de ideas y ya, algunas veces me sirve en otras no, es más como para ubicarse, en algunas me sirven como biología o inglés, en matemáticas no porque la metodología de matemáticas es mas de ver, copiar es como más se aprende.

Transcripción grupal

Preguntas	Respuestas
1. ¿En qué les favorece que los docentes presentan los temas centrales o Tópicos generativos?	JP: Esto nos da a entender la información que vamos a recibir durante el periodo y con esto podemos ampliar más en casa. JD: Para mí me sirve para saber que temática se va a trabajar y hacerme preguntas sobre la temática. DA: Para saber los temas que vamos a trabajar y la forma como el profesor no va a trabajar el tema NJ: Lo mismo que decía los compañera, para ampliar y saber más lo temas y eso Y: Saber los temas y cada persona puede revisar en la casa
2. ¿Cómo ha cambiado la estructura de las clases tras la aplicación del enfoque enseñanza para la comprensión (EPC)?	JP: Quizás sola la forma como nos muestran los contenidos que vamos a trabajar porque de resto la clase es igual que una clase común y corriente. JD: Depende del profesor, en matemáticas no es muy difícil hacer una clase diferente, ósea porque usted tiene que estar mirando al tablero, copiando y haciendo ejercicios; pero nosotros en informática aplicamos el computador para hacer el blog, en inglés presentaciones; trabajos en grupos. DG: Yo digo que sí ha cambiado sobre todo inglés porque antes era solo copiar y ya ahora como que nos profundizan más en lo que es la pronunciación en lo que es la exposición y que hablemos frente a todo el grupo. NG: En el contenido ha cambiado porque se ve como más orden y en las clases sobre todo las de inglés prácticamente, cuando estaba Magaly eran juegos con marido se aprende más. Y: Ha cambiado en todo porque por ejemplo en matemáticas era como explico, tema y talleres, ahora es como más grupal, en biología es leer y aprender algo por sí mismo e inglés también el trabajo en grupo, es mejor para que cada persona se integre.

Anexo 7. Muestra de transcripción de entrevista individual y grupal de Docentes

Transcripción Entrevista Individual

Preguntas	Docente 1	Docente 2	Docente 3
1. ¿Qué cambios se han dado con la implementación de la Enseñanza para la comprensión a nivel del currículo?	El currículo sigue igual los temas que yo estaba dando antes los tengo que seguir trabajando, el asunto es que tengo menos tiempo para darlo, porque existe el proyecto final d síntesis, al cual debo invertirle un tiempo, que es un tiempo que yo utilizaba antes para trabajar los contenidos de las asignaturas, pero el currículo es el mismo	Yo creo que desde el punto de vista del inglés, podremos decir que se ha implementado la utilización del inglés de una forma real, en cuanto que se ve que la utilización es algo palpable, no solamente se queda en los libros. Esa es como la parte más importante, diría yo, que en parte no se concentran las actividades en desarrollar gramática, un número de actividades importantes que favorece el aprendizaje.	De pronto el observar detenidamente el currículo y tratar de seleccionar los temas y ajustarlos dando una aplicabilidad para responder a las necesidades de los estudiantes sin dejar atrás los estándares del MEN como también, los DBA, se deben ir dictando los temas de forma gradual; pero no solo por dictar temas por llenar espacios y dar información.
2. ¿Cómo ha cambiado su forma de planear?	No ha cambiado mucho, cuando nosotros hacemos las unidades de aprendizaje, ahora viene un poco más de cosas, viene la red de ideas que no se hacía antes y pues el formato cambio un poquito, pero en cuestión de que voy a preparar una clase o como la voy hacer yo pienso que es lo mismo, yo tengo que buscar métodos diferentes por lo menos ahora yo les tengo preparados a los chicos de décimo y once, les tengo una diapositivas para que por medio de la diapositivas puedo explicar más rápido el tema, es como la herramienta que uso, pero la metodología y la forma como se planea es la misma.	Bueno ese uno de los desafíos al aplicar este método ya que la EPC ya requiere que uno utilice no tan rígida a planear, en cuanto a las red de ideas por ejemplo, los protocolos para planear las clases, es como lo más desafiante, requiere un poco de tiempo, tratar de buscar salirse muchas veces de ese paradigma tradicionalista del planeamiento por actividades, otra de las cosas es que se vuelve muy dispendioso porque planea una actividad y uno puede tener las mejores disposiciones pero muchas veces no tiene en cuenta la respuesta del estudiante entonces hay que cambiar en la marcha, dejar a un	Si se han hecho varias modificaciones como por ejemplo la red de ideas donde se da a conocer de forma muy general los contenidos para cada trimestre de trabajo, los tópicos generativos deben ser llamativos y desde allí nace la motivación de los estudiantes y desde este también se genera conocimiento; otro aspecto importante en cuanto a los desempeños comprensivos o de comprensión que un estudiante debe cumplir, deben ir de la mano de los temas o tópicos. Aquí surgen variables diversas como, por ejemplo, el nivel socio cultural, pre saberes y experiencias particulares, pero es necesario que el estudiante pueda realizar todas estas actividades propuestas pero es necesario que primero comprenda y pueda utilizar lo aprendido y ver

Transcripción Entrevista grupal

Preguntas	Respuestas
1. ¿Cómo ha sido el proceso en la transformación de las mayas curriculares?	<p>D1: con respecto al área de inglés se ha venido trabajando en los aspectos de que el inglés se vea como una forma de vida, la utilización del inglés de forma útil y que vean la utilidad los muchachos en la forma comunicativa, utilizando las cuatro habilidades, ese ha sido el avance más importante en cuento a la parte curricular.</p> <p>D2: Pues se ha visto más profundización en la parte de los conceptos para llevarlos a la práctica porque el estudiante ha hecho pequeños experimentos pequeños seguimientos a procesos de consulta de investigación deben tener bien la parte teórica, la EPC ha contribuido en esta parte de fundamentación, profundización y conceptos para llegar a la práctica.</p> <p>D3: Realmente sigue siendo la misma, solo que ahora se coloca el contenido que va en cada trimestre pero realmente los contenidos son los mismos.</p>
2. ¿Los cambios realizados, qué impacto generaron en el proceso enseñanza-aprendizaje?	<p>D1: En ingles se ha visto las dos caras de la moneda se han visto como cambios buenos como cambios malos, cambios buenos en el aspecto de los estudiantes se ha dado cuenta retomando el punto anterior le ven la utilidad del inglés, en la creación de diferentes productos, en la creación de diferentes cosas, pero a su vez ha sido dificultoso, antes veían que el inglés era rellenar algo y ya, entonces como que no ven más allá, se les ha dificultado en ese aspecto, de tomar temas diferentes para utilizarlos en inglés, temas políticos, temas de naturaleza, diferentes temas.</p> <p>D2: Hay ventajas y desventajas, en ventajas se busca más trabajar en equipo y también donde se deja trabajo en equipo, porque por un estudiante que no participe activamente ya <u>esta</u> comprometiendo el equipo de trabajo. Lo otro negativo es el tiempo, ósea a veces los proyectos que uno traza, pues con la <u>epc</u> se habla de los proyectos finales de síntesis que es como, un resumen, una profundización de la temática que se tiene en la parte conceptual de maya curricular, vemos como muy limitado el tiempo, porque el estudiante en lo posible debe desarrollar toda la actividad acá, ahí vemos limitaciones en eso por actividades por fechas se puede cruzar en el tiempo.</p> <p>D3: yo veo las mejoras no en el cambio de las mayas curriculares sino la forma como uno imparte la clase, esa si se ve la mejora, pero como dicen los profes los estudiantes que en el modelo anterior les iba bien, este modelo les iba regular es como la actitud del chico es como la madurez. <u>las</u> mejoras es porque el chico va a saber realmente me sirve este tema, al saber para que me sirve este tema puede causar como un gusto hacia la matemáticas en mi caso, y ahora por lo menos con el proyecto final de síntesis ellos pueden acercarse a conocer el tema a dominar <u>mas</u> la terminología matemáticas y saber realmente para qué es el tema.</p>

Anexo 8. Matriz de análisis de resultados

Categoría base	Categorías de Análisis	Subcategorías de análisis	Entrevista	Grupo focal	Análisis general
Enseñanza	Planeación:	<p>Hilos conductores</p> <p>Tópicos generativos</p> <p>Metas de comprensión</p>	<p>Estudiantes E4: “los contenidos que uno sabe lo de los temas y eso” E5: la información, como el manejo que le dan los profesores al temas E1: Solamente nos dan la pregunta y ya, en todo el periodo no la volvemos a tocar, ni a trabajar ni nada, al final del periodo se habla un poquito de eso E2: ahora nos preguntan que quieren hacer ustedes, si los estudiantes no hablan ellos deciden E3: con el tema nosotros vamos contestando esa pregunta sin darnos cuenta, porque no volvemos a tocar esa pregunta E4: cuando ponen esas preguntas uno se pone uno más atento, uno se pode dudas en la cabeza. E3: Es algo que se toca a principio de periodo y eso no se habla más. La plantea el profesor. E4: porque es más como lo dan, usted lo copia y la red de ideas y ya, algunas veces me sirve en otras no, es más como para ubicarse E1: no le damos importancia, y como casi no se tocan en durante los periodos del año así no le dan importancia por los profesores. E3: quizás, que tratan que todos lleguemos al mismo punto del conocimiento E4: las metas, lo que más me llama la atención la pregunta y como vamos a implementar eso en el periodo, aunque casi no yo no veo que eso funcione, porque es como salgamos de eso y metámonos más en el contenido E5: Me llama la atención porque las preguntas lo dejan a uno como pensando, verdaderamente E1: Los temas que vimos en la clase no se quedan simplemente ahí sino que se siguen manejando en los periodos siguientes y a veces hasta los años siguientes y eso me parece bueno porque no es ver algo una semana y a la otra ya olvidarlo, porque es importante para la vida es bueno estar repasándolo constantemente, los periodos, los año</p>	<p>E1: Esto nos da a entender la información que vamos a recibir durante el periodo y con esto podemos ampliar más en casa.</p> <p>E2: Para mí me sirve para saber que temática se va a trabajar y hacerme preguntas sobre la temática.</p> <p>E3: Para saber los temas que vamos a trabajar y la forma como el profesor no va a trabajar el tema</p> <p>E1: JD: Depende del profesor, en matemáticas no es muy difícil hacer una clase diferente</p> <p>E3: La mayoría no soy muy interesantes que nos inciten a aprender y también los profesores no ponen interés en las metas de comprensión, sino es algo que copiamos a principio de periodo y ya no lo volvemos a tocar.</p>	<p>Los estudiantes reconocen la profundización en los temas, por otra parte, la EPC realiza gran énfasis en el establecimiento de conexiones o relación entre los mismos, aunque los estudiantes no lo ven claramente expresiones como las de E1:“Los temas que vimos en la clase no se quedan simplemente ahí sino que se siguen manejando en los periodos siguientes y a veces hasta los años siguientes y eso me parece bueno porque no es ver algo una semana y a la otra ya olvidarlo, porque es importante para la vida es bueno estar repasándolo constantemente,” evidencian el desarrollo del hilo conductor y los tópicos generativos. Cabe aclarar, que las metas de comprensión tanto para estudiantes como docentes no logran un impacto significativo o su propósito inicial que es despertar el interés por el tema abordar; como casual se identifican que se han planteado como un requisito pero no ven su utilidad estas solo se plantean al inicio de periodo y en muchos casos no se retoma en ninguna otra parte del proceso.</p> <p>A nivel de planeación los cambios centrales está en la selección de los temas, el establecimiento de su relación a través de la red de ideas y el énfasis en la utilidad de los mismos en el contexto real de los estudiantes, dentro de los limitantes esta la falta de tiempo para el desarrollo de actividades y algunos docentes consideran que no todos los temas se ajustan al enfoque.</p>

