



**CONGRESO
IBEROAMERICANO**
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO
IBERO-AMERICANO**
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**El proyecto de Aula como estrategia didáctica en el
marco del modelo pedagógico enseñanza para la
comprensión.**

**Experiencia del Colegio Visión Mundial en
comunidades vulnerables de Montería (Córdoba-
Colombia)**

BARRIOS, L; CHAVES, M

El proyecto de Aula como estrategia didáctica en el marco del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión.

Experiencia del Colegio Visión Mundial en comunidades vulnerables de Montería (Córdoba-Colombia)

LILIA BARRIOS OVIEDO

MARTHA CHAVES SILVA

VISIÓN MUNDIAL, COLOMBIA

limarbao@gmail.com

machsi7@gmail.com

OBJETIVO GENERAL

Establecer la contribución de los proyectos de aula en la dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de un modelo pedagógico enseñanza para la comprensión.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Describir las concepciones de los docentes, estudiantes y padres de familia del Colegio Visión Mundial en relación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el marco del Modelo Pedagógico Enseñanza para la Comprensión.
- Analizar el impacto de los Proyectos de Aula, como estrategia didáctica integradora, en la dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Valorar los resultados de los Proyectos de Aula en relación con el desarrollo académico, personal y socio-cultural de los miembros de la comunidad educativa.

INTRODUCCIÓN

La investigación “**El proyecto de Aula como estrategia didáctica en el marco del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión.** *Experiencia del colegio*”

Visión Mundial en comunidades vulnerables de Montería capital del Departamento de Córdoba-Colombia.

El problema se identificó a partir de, ¿Cómo contribuyen los proyectos de aula en la dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de un modelo pedagógico enseñanza para la comprensión? El contexto e Institución Educativa donde se desarrolló el estudio, fue con estudiantes desde el pre-escolar hasta la media, que están a menudo en la primera línea de los conflictos violentos, haciendo que crezcan en condiciones de alta vulnerabilidad e inequidad, impidiéndoles que desarrollen sus potenciales como sujetos sociales. Por otro lado, se tuvieron en cuenta consideraciones teóricas y conceptuales con respecto a la tradición, tendencias pedagógicas europeas, latinoamericanas y colombianas, estrategias pedagógicas y didácticas en el marco de los Proyectos de Aula y el Modelo Enseñanza para la Comprensión.

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, descriptivo, con el método de investigación IAP, teniendo en cuenta los diferentes espacios de sesiones de clase, desarrollo de actividades con los agentes de la comunidad educativa, inmersos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dentro y fuera de la Entidad.

Se demostró y evidenció que es posible el desarrollo social inclusivo con prácticas pedagógicas exitosas y replicables, a partir del Modelo Enseñanza para la Comprensión, en comunidades educativas de alta vulnerabilidad.

CONTEXTO Y PROBLEMA

La educación, ha desarrollado en los últimos años, un proceso complejo y diverso, debido a las demandas del contexto sociocultural. Por otro lado, los cambios en la economía, hacen de la educación una herramienta necesaria para asegurar la futura viabilidad económica de un país o región.

En el caso de América Latina, según el documento de la UNESCO (2013)¹ “*Hacia la educación de calidad para todos al 2015*”, se leen grandes avances y diferencias en las estrategias del crecimiento y aceleración de los procesos de desarrollo económico en los estados. En ese sentido, la educación da respuestas a los requerimientos de la transformación productiva, a las demandas de participación en el marco de la democratización de nuestras sociedades e integración regional. Esta afirmación, no deja de reconocer, las asimetrías y desigualdades existentes en la dimensión económica de desarrollo.

Este proceso, en Colombia, desde la perspectiva de los planes de desarrollo, el interés del Gobierno Nacional se centra en una educación orientada a intervenir en los niveles de competitividad (propender por un ingreso cada vez más fuerte en la economía del

¹ Publicado en 2013 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)

país), y en la calidad de vida de los integrantes de la sociedad (Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2015)². Sin embargo, la ampliación de cobertura, el mejoramiento de la calidad, la pertinencia y eficiencia, dados los escasos recursos para la operación directa de la educación y su administración, aún no evidencian los efectos internos de dicha política en las instituciones educativas.

El Departamento de Córdoba, como la mayoría de los departamentos del Caribe Colombiano posee ciertas particularidades tanto en lo social como en lo económico, político, ambiental y cultural. Desde hace varios años, se han evidenciado graves problemas de violencia, sobre todo en el área rural. Las poblaciones han llegado a ser víctimas del desplazamiento, y en su proceso de reubicación deben afrontar desafíos de superación personal en situaciones adversas. Según Negrete (2007), estos procesos migratorios han hecho aumentar la población en ciudades como Montería, capital del Departamento de Córdoba, con más de cuarenta asentamientos subnormales, todos receptores de una población desplazada de aproximadamente 24.484 inmigrantes, como consecuencia de la violencia política y económica, contribuyendo de esta manera, a crear una sociedad que se debate en medio de la pobreza y la inequidad, aumentando las desigualdades, la desesperanza y el sentimiento de injusticia. Este problema ha ido creciendo en la ciudad, tanto así, que la población en edad escolar, están a menudo en la primera línea de los conflictos violentos, haciendo que crezcan en condiciones de alta vulnerabilidad e inequidad, impidiéndoles que desarrollen sus potenciales como sujetos sociales.

Lo anterior, permite comprender la decisión que tomó la Organización de tipo humanitario VISIÓN MUNDIAL, en el año 2000, de fundar una Institución Educativa que compensara las desventajas de los estudiantes más pobres y mejorase la calidad de los procesos de aprendizaje, aminorando la fuerte estratificación que persiste en el sistema educativo que, para esa época, presentaba índices de bajo rendimiento académico, trabajo infantil y analfabetismo. El colegio inicialmente, consolidó inicialmente el Modelo Pedagógico "Escuela Nueva"³. Los docentes fueron capacitados en este Modelo basado en las teorías de la "Escuela Activa" y se diseñaron unas guías para que los estudiantes pudieran tener una ruta de aprendizaje. Cuatro años después, se realizó un proceso de autoevaluación institucional, como consecuencia de la autoevaluación institucional, se fortaleció el Lema del PEI "Formando en Valores por un Nuevo Ciudadano"⁴ dadas las circunstancias de la problemática social, política, económica por la cual atravesaba en esos momentos la ciudad, la región y por ende las familias. Se requería de una educación para la vida, incentivando el desarrollo de competencias ciudadanas y la participación activa de los padres de familia en el proceso educativo.

² <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-article-166057.html>

³ Modelo educativo que permite ofrecer primaria completa en escuelas multigrado con uno o dos maestros, integra de manera sistémica, estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración donde se, promueve el aprendizaje activo, participativo y cooperativo y se fortalece la relación escuela - comunidad. Dispone de un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de vida de la niñez campesina y los proyectos pedagógicos productivos, la cual permite que los alumnos avancen de un grado o nivel a otro y desarrollen a plenitud unidades académicas a su propio ritmo. MEN <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82780.html>

⁴ PEI Colegio Visión Mundial. Formando en valores por un nuevo ciudadano. Última revisión noviembre 30 de 2013

De igual manera, después de analizar varias experiencias educativas y proyectos que se venían trabajando de manera transversal, se determinó institucionalizar el Modelo Pedagógico Enseñanza para la Comprensión (EpC)⁵, propuesta innovadora para el sistema escolar predominante, incentivando y articulando las pedagogías activas, modelo preferente para lograr los aprendizajes significativos partiendo de un acercamiento al contexto social y los pre-saberes de los estudiantes en condiciones de pobreza y vulnerabilidad para mejorar la calidad educativa, tal como lo afirma Perkins (1999, p.22) *“la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe”*. En este contexto, se considera que el rol del profesor incide de manera directa, en el desarrollo del pensamiento del alumno y en la secuencia de su aprendizaje, orientando las prácticas pedagógicas a través de proyectos de aula, desde su planificación hasta su evaluación, de manera coherente, consistente y continua. Dados los avances, la ONG en asocio con la empresa Microsoft, decidió, ampliar la construcción incluyendo un centro interactivo para que niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y docentes, no sólo del Colegio, sino de otras Instituciones Educativas de Montería, especialmente aquellas que se encontraban ubicadas en las comunidades más pobres, para que fueran capacitados en alfabetización digital, con el Currículo UP⁶.

A partir de este momento el empoderamiento de los maestros en esta tendencia educativa, permitió apostarle a la generación de calidad, con nuevos escenarios, donde el maestro reflexiona sobre su práctica pedagógica y la reinventa desde la perspectiva de una mediación tecnológica (Siemens, 2004). Para ello, se desarrolló un proceso de formación de docentes en competencias tecnológicas, en dos fases: alfabetización digital y herramientas tecnológicas para el aula desde la Web 2.0. David Perkins (1995) manifiesta *“no es que no sepamos lo suficiente como para tener escuelas en las que un gran número de personas con diferentes capacidades, intereses y provenientes de medios socioculturales y familiares diferentes, puedan aprender”*.

En torno a la dinámica educativa mencionada, los proyectos de aula, establecen un papel protagónico como estrategia pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo a docentes y a estudiantes acceder a los saberes vinculados con el contexto, facilitando la construcción de identidades colectivas, mediante diversas interacciones preconcebidas, finalidades y programaciones de áreas académicas en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En este orden de ideas,

⁵.El Modelo Pedagógico Enseñanza para la Comprensión fue creado por El Proyecto Zero en la Escuela de Postgrado de Educación de Harvard en 1967 por el filósofo Nelson Goodman con el propósito de estudiar y mejorar la educación en las artes en colaboración con profesores de educación primaria y secundaria, con la intención de introducir en el aula estrategias específicas para desarrollar un aprendizaje para la comprensión. Hoy en día, el trabajo de Project Zero incluye investigaciones sobre la naturaleza de la inteligencia, la comprensión, el pensamiento, la creatividad, la ética y otros aspectos esenciales del aprendizaje humano

⁶.El Currículo **Potencial Ilimitado** proporciona una base para la enseñanza básica a intermedia en conocimientos de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), diseñados para Centros Tecnológicos Comunitarios (CTC)

Según Zabala (1995.p.211) *“un contenido conceptual es un aprendizaje significativo de conceptos asociados a hechos particulares, sirven para comprender e interpretar diversas situaciones”*, la relación entre los pre-saberes y los conceptos, le permite al estudiante establecer comprensión y motivación para manejar los contenidos. Por su parte, los contenidos procedimentales, de acuerdo con Coll y Valls (1993. p.85), *“son el conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta”*. En este sentido, se relaciona con las actividades que realizan los educandos dentro del aula o espacio de operaciones.

Así mismo, los contenidos actitudinales, señala Sayago (2003. p.421) *“se refieren a cómo piensan y qué valoran los alumnos y sobre todo, cuales actitudes asumen ante situaciones de conflicto que requieran ayuda, demostraciones de afecto, actos de solidaridad, entre otras”*. Entonces, si los proyectos de aula, inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cabría preguntarse y a su vez, dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cómo los proyectos de aula y el modelo pedagógico EpC transforman las practicas pedagógicas de los docentes en el colegio Visión Mundial?, ¿Cómo se determina si el proceso enseñanza y aprendizaje es significativo a través de los proyectos de aula?, ¿Cómo reflexiona el docente sobre su práctica a través del Modelo Pedagógico EpC y de los proyectos de aula?.

Estas preguntas permiten analizar y reflexionar desde la práctica y escenarios pedagógicos, la importancia del problema, la integralidad en la formación y el impacto en la comunidad educativa. Para Jurado Valencia (2003, pág. 19) *“los conocimientos básicos comunes en los Proyectos de Aula, sobrepasan los esquemas convencionales”*, esta tendencia para las directivas de la Institución Educativa, recobró valor e incentivó a los docentes a realizar intercambios y demostraciones de proyectos de aula en escenarios académicos internos en eventos de emprendimiento, ciencia y tecnología denominada “Feria de los Genios” luego, fueron expuestos en otras Instituciones Educativas y en espacios organizados por Universidades, la Secretaría de Educación Municipal de la Ciudad de Montería y en la RedColsi – Red Colombiana de Semilleros de Investigación, Nodo Córdoba, donde actualmente el Colegio Visión Mundial es miembro activo junto con nueve (9) Instituciones de Educación Superior y un Colegio de carácter Privado.

MARCO REFERENCIAL

En la actual sociedad del conocimiento la búsqueda incesante de nuevas formas de concebir y entender el proceso de enseñanza y aprendizaje se convierte en la principal preocupación de los educadores e instituciones, que deben asumir situaciones cada vez más complejas y dinámicas. Una sociedad heredera de la nanotecnología, la cibernética, las transformaciones sociales, las revoluciones del siglo XX, la primavera árabe, el conflicto armado, las luchas propias de las relaciones de poder, la cada vez más delgada línea que divide los Estados, sólo por mencionar unos escenarios, implica un hecho por el cual debemos preguntarnos: ¿Cómo debe ser el proceso de enseñanza? ¿Qué elementos influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que los potencien? ¿Cómo crear escenarios educativos que permitan afrontar las particularidades de los estudiantes? ¿Cómo a partir de los fundamentos teóricos contemporáneos podemos crear estrategias educativas que posibiliten transformaciones educativas en contextos diversos y complejos? ¿Cómo a partir de

experiencias educativas internacionales podemos obtener recursos de aprendizaje que permitan enriquecer nuestro quehacer pedagógico?, son interrogantes que ameritan ser investigados con miras a plantear soluciones y mejoras a nivel de formación ciudadana y calidad educativa en todos los ámbitos sociales y culturales.

A partir de las anteriores interrogantes se aborda, en lo sucesivo, una revisión de investigaciones internacionales y nacionales relacionada con el tema de este trabajo investigativo, teniendo en cuenta tres categorías o campos de indagación: en primer lugar, el referido a Modelo Pedagógico Enseñanza para la Comprensión como oportunidad de cambio y transformación; en segundo lugar, lo correspondiente a La escuela como institución potenciadora de la comprensión; y en tercer término, lo relacionado con el Proyectos de aula como experiencias educativas significativas.

EL MODELO PEDAGÓGICO ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN COMO OPORTUNIDAD DE CAMBIO Y TRANSFORMACIÓN.

Considerando los fundamentos teóricos del tema de investigación “El proyecto de Aula como estrategia didáctica en el marco del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión. Experiencia del colegio Visión Mundial en comunidades vulnerables de Montería”, se pueden resaltar los aportes de rigurosos estudios que contribuirán a develar la trascendencia de este trabajo investigativo a nivel nacional e internacional.

Inicialmente, a nivel internacional, David Perkins (1999) analiza en su artículo “La enseñanza para la comprensión” los fundamentos conceptuales y teóricos de la comprensión como ruta potenciadora del aprendizaje, a partir del uso flexible y consensuado de los conocimientos previos. Perkins afirma: “la comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe. Por contraste, cuando un estudiante no puede ir más allá de la memorización y el pensamiento y la acción rutinarios, esto indica falta de comprensión (p. 3)

Posteriormente el autor Carlos Marcelo (2001) presenta en su artículo “Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento”, el papel primordial de la escuela actual consistente en enfocar sus objetivos educativos al logro de una cultura institucional de comprensión, aprender y aprender a aprender. Al respecto afirma lo siguiente:

Nuestras sociedades están envueltas en un complicado proceso de transformación. Una transformación no planificada que está afectando a la forma como nos organizamos, como trabajamos, como nos relacionamos y como aprendemos. Estos cambios tienen un reflejo visible en la escuela como institución encargada de formar a los nuevos ciudadanos. Nuestros alumnos disponen hoy en día de muchas más fuentes de información que lo que ocurría no hace ni diez años. Fuentes de información que, aportadas por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, están haciendo necesario un replanteo de las funciones que tradicionalmente se han venido asignando a las escuelas y a los profesionales que en ella trabajan: los profesores y profesoras. ¿En qué afectan estos cambios a los profesores? ¿Cómo debemos repensar el trabajo del profesor en estas nuevas circunstancias? ¿Cómo deberían formarse los nuevos profesores? ¿Cómo adecuamos los conocimientos y las actitudes del profesorado para dar respuesta y aprovechar las nuevas oportunidades que la sociedad de la información nos ofrece? ¿Qué nuevos escenarios educativos y escolares son posibles/deseables? (Marcelo, 2001, p.1)

Finalmente Rosa Vázquez Recio (2011) propone en la investigación “Enseñanza para la comprensión: El caso de la escuela rural de Bolonia (Cádiz, España)”, cómo a partir de los aportes teóricos de la enseñanza para la comprensión y de la experiencia

educativa de la escuela rural de Bolonia, perteneciente al Colegio Público Rural Campiña de Tarifa (Cádiz, España), el valor que este tipo de educación tiene para el logro por parte del alumnado de aprendizajes funcionales, relevantes y significativos, que superan la noción de la apropiación de conocimientos estancos. A lo largo del trabajo se ponen al descubierto particularidades de la enseñanza para la comprensión tales como la participación activa del alumnado, el papel de la investigación, el error como fuente de aprendizaje, el trabajo cooperativo, el uso de materiales y recursos diversos (textuales, digitales e icónicos) y la evaluación continua y participativa.

LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN POTENCIADORA DE LA COMPRENSIÓN.

Desde la mirada de aportes investigativos, relacionados con la categoría “La escuela como institución potenciadora de la comprensión”, se analizarán las revisiones teóricas abordadas en esta línea temática. Las cuales nos permitirán dar luces a la investigación planteada.

Considerando lo anterior, inicialmente a nivel internacional se resalta la investigación “Talento y Educación”, de Roca Enric, (2007), quien presenta los diferentes componentes del sistema educativo Español e indaga si la organización, la gestión y la cultura institucional actual está preparada para reconocer e incentivar el talento o, bien al contrario, lo ocultan, no la incentivan o, simplemente, no lo perciben.

El autor resalta la importancia que los sistemas educativos deben asumir en el reconocimiento del talento humano, ya que al no saberlo diagnosticar no les permiten incentivarlo ni aprovecharlo. Al respecto afirma lo siguiente:

La estructura y la organización del sistema educativo, pese a las diferentes reformas emprendidas durante las últimas décadas, continúan siendo herederas de la Revolución Industrial y, por lo tanto, en buena parte, hijas del siglo XIX. Centros educativos con mucho alumnado, sobre todo, en secundaria; criterios de distribución de los estudiantes exclusivamente por razones de edad; currículos basados en las materias tradicionales de siempre; estructura básicamente disciplinaria de las enseñanzas; certificación final que otorga el derecho a un título que sólo desde la legitimidad del mismo sistema tiene validez, etc. En una estructura de estas características en la cual, en el origen, el principal objetivo era asegurar al conjunto de la población una alfabetización básica, que permitiera a la mayoría de la población hacer frente a una sociedad y a un mercado de trabajo donde la competencia lectora, escrita y de cálculo resultaban del todo imprescindibles, afrontar el siglo XXI todavía con esta misma estructura y pedir, además de una alfabetización básica, la consecución de competencias interdisciplinarias, funcionales, de alta y exigente profesionalización, como también competencias de madurez personal y social, es sencillamente esperar que con un seiscientos podamos acabar ganando una carrera de Fórmula 1. (Roca, 2007, p. 3)

Todo lo anterior, invita a reflexionar sobre el verdadero papel de las instituciones educativas, las cuales deben estar preparadas para los grandes retos en materia de inclusión y diversidad. No podemos estar a espaldas de las especificidades y necesidades de estudiantes que exigen cada vez más atención a sus realidades educativas; hacer una apuesta por la promoción de una cultura para el aprendizaje es la responsabilidad a la cual se le debe apuntar todo maestro.

Finalmente, se hace necesario destacar la trayectoria investigativa que se ha consolidado a nivel nacional e internacional; evidenciándose la preocupación

generalizada en las redes académicas del papel de la escuela en la formación de ciudadanos capaces de reflexionar y transformar sus realidades.

PROYECTOS DE AULA: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS SIGNIFICATIVAS

Considerando los aportes teóricos abordados desde la categoría “Proyectos de Aula: Experiencias Educativas Significativas”, se presentaran las contribuciones académicas que desde este campo de estudio han posibilitado el redescubrimiento de los proyectos de aula como herramientas potenciadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje; los cuales nos permitirán consolidar un abordaje teórico veraz y contundentes.

Inicialmente, el autor Günter L. Huber (2008) nos presenta en su trabajo “Aprendizaje activo y metodologías educativas”; la importancia de la implementación de sistemas didácticos centrados en las necesidades y expectativas de los estudiantes desde el aprendizaje activo, bajo el enfoque educativo del Aprendizaje por Proyectos, que vincula no sólo el aprendizaje teórico y práctico, sino también las situaciones reales que viven los estudiantes fuera de la institución educativa.

Indiscutiblemente las investigaciones resaltadas afianzan el abordaje teórico que a nivel nacional e internacional se ha emprendido en trabajos relacionados con proyectos de aula. Consolidando reflexiones en torno a la transformación de la práctica educativa en el ámbito escolar por medio de iniciativas didácticas como la enseñanza por proyectos, la cual permite mejorar los espacios de participación decisoria de los estudiantes y sus oportunidades para la investigación y la reflexión.

Por otra parte, es necesario resaltar la pertinencia de este proyecto investigativo que bajo el análisis de las revisiones bibliográficas anteriormente descritas, es pionero en el campo de estudio relacionado con la implementación de proyectos de aula en el marco del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión con comunidades vulnerables.

La revisión teórica, reafirma la pertinencia de este proyecto investigativo que permitirá consolidar pautas educativas que respondan a las necesidades y expectativas de actores sociales críticos, capaces de resolver problemas y actuar con base en lo que saben y conocen. La posibilidad de crear ambientes de aprendizaje innovadores que tengan como objetivo la transformación y emancipación de comunidades en condiciones de pobreza y marginalidad; es la firme convicción que subyace de esta investigación, la cual se concibe en la formación de sujetos que sean arquitectos mentales de su propio aprendizaje, para que aprendan a enseñar y enseñen a aprender para la Comprensión.

MARCO TEÓRICO

MODELOS PEDAGOGICOS Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

LA TRADICION PEDAGOGICA EUROPEA

A través de la historia, han existido elementos educativos que posibilitaron la formación de personas, que desde el contexto y la experiencia, transformaron las realidades y aún dan respuestas a las exigencias del mundo contemporáneo.

Las ideas pedagógicas en los países del oriente antiguo, eran llevadas a la práctica por las clases privilegiadas, apareciendo pensamientos de valor, acerca de las cualidades tanto del maestro como del alumno, reconociéndolos como parte del desarrollo socio cultural de los pueblos. En Grecia y Roma con figuras como Sócrates, Platón, Aristóteles, Demócrito y Quintiliano, sus disertaciones contenían ideas sobre la enseñanza y la educación, surgió el término *Academia*, en el momento en que los alumnos se reunían para escuchar al maestro. Sócrates, trabajó la enseñanza de los conceptos y sus definiciones a través de su método de la Ironía y Mayéutica en el que la contradicción era la esencia para la asimilación del conocimiento. Platón, alumno de Sócrates, fue el primer pensador en poseer una filosofía de la educación.

Durante el siglo de la Ilustración (XVII) florecieron grandes escritores y científicos que ejercieron poderosa influencia sobre la pedagogía. Galileo Galilei, Rene Descartes, Isaac Newton y Juan Jacobo Rousseau, reconocido como el Padre de la Escuela Nueva, al igual que Diderot y D'Alembert, estimularon un cambio escolar y por primera vez se nombra la etapa infantil con sus características particulares. Luego, comienza el ocaso de los métodos "tradicionales", base de la ideología de Juan Amos Comenius (padre de la Didáctica).

Así mismo, la pedagogía eclesiástica de los jesuitas, sería la de mayor influencia en la pedagogía tradicional. En el ambiente cultural prusiano, a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, I.Kant sostenía que la Ilustración, "es la salida del hombre de su minoría de edad,...es incapaz de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro"⁷. "La mayoría de los hombres están privados del pensamiento"⁸, para Kant, la parte letrada está en la élite, las masas no tienen razón, son bárbaras e ignorantes. Otro autor prusiano, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, también dedicado a la docencia, afirmó que el Estado es la forma histórica específica, en la que la libertad adquiere existencia objetiva y goza de objetividad, porque "todo cuanto es el hombre se lo debe al Estado, en él reside su ser"⁹, deja absolutamente claro que no puede existir Nación independiente sin Estado Soberano.

Desde esta tradición filosófica, Paul Natorp, señaló un nuevo rumbo en la teoría y práctica de la educación, "toda educación es, por un lado, colectiva y, por otro lado individual"¹⁰, Consecuente con su pensamiento pedagógico, resaltó el concepto de comunidad y el de voluntad, porque "de la educación y de la voluntad depende toda la educación..."¹¹. A mitad del siglo XIX los profundos cambios producidos por la industrialización, las migraciones masivas del campo a la ciudad, las revoluciones

⁷ Kant, I. Filosofía de la historia, Ed. Nova, Buenos Aires, 1977

⁸ Kant, I. Filosofía de la historia, Ed. Nova, Buenos Aires, 1977

⁹ Hegel, G. La razón en la historia, Seminarios y ediciones, Madrid, 1972

¹⁰ Natorp, P., Dewey, J., Durkheim, E. Teoría de la educación y sociedad, CEAL, Buenos Aires, 1991

¹¹ Feroso, P. Pedagogía Social, Ed. Herder, Barcelona, 1994

nacionales burguesas, la actuación de un nuevo actor social, el movimiento obrero, propiciaron el nacimiento de una nueva ciencia social aplicada: La Pedagogía Social.

Por otro lado, la pedagogía experimental, fue representada por el alemán Ernesto Meumann, con el objetivo de estudiar al niño en todos sus aspectos, recolectó datos de pedagogía, psicología, psicopatología, anatomía y fisiología. Analizó aisladamente las funciones psicológicas del niño como la memoria, la atención, las emociones, entre otras, propuso que los maestros no estudiaran el proceso de aprendizaje de los niños, esto era exclusivo para los psicólogos. Con los anteriores antecedentes, la escuela es considerada la institución social que educa al hombre a través de la enseñanza de los valores, respondiendo a la transformación ideológica para constituir estado, logrando que la pedagogía tradicional adquiriera su carácter de tendencia pedagógica.

El maestro, eje principal de la enseñanza, es el transmisor de la información y el alumno, agente pasivo, a quien se le exige memorización sin carácter integrador a la realidad. Sin embargo, la vigencia de este método, sigue presentándose hasta el día de hoy, así como el modelo de Escuela Tradicional. Por su parte, de A. Ferrière, (1919) define la escuela nueva como pedagogía activa, donde la coeducación de los sexos ha dado resultados intelectuales y morales incomparables.

Mientras que países como Suiza y Rusia, generaron a los grandes percusores del constructivismo y cognitivismo, Jean Piaget y Vygotsky. Otros autores relevantes son Bruner, que aporta el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje por recepción verbal significativa de Ausubel. Sin embargo, los autores norteamericanos más representes de los siglos XIX y XX, fueron los conductistas A. Pavlov, J. Watson, E. Thorndike y el máximo representante de la Tecnología Educativa, Skinner.

TENDENCIAS Y TENSIONES PEDAGÓGICAS EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO.

A inicios del siglo XX, los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, las teorías, concepciones, e investigaciones se encontraban ante nuevos retos como el analfabetismo, la ausencia de escuelas y maestros, el autoritarismo y el tradicionalismo, imperaban en numerosas aulas, limitando las posibilidades creativas e inteligencias de los niños y jóvenes. Así mismo, se da inicio a la era del conocimiento emergente, como fuerza creciente, que moviliza e impulsa el desarrollo social y los elementos que potencian al hombre como sujeto transformador de sus realidades, además, de organizar nuevos proyectos pedagógicos, basados en formas superiores de enseñanza, posibilitando la formación de individuos, capaces de dar respuesta a las exigencias del mundo contemporáneo. Los pedagogos estadounidenses John Dewey, con la llamada “Escuela Progresista”, Ivan Illich y Emily Bliss Gould, pensaban en una educación del pueblo, dirigida a contrastar la influencia ejercida por las familias populares; de la corriente pragmática y funcional, para Florez, (1994 p. 108) “*es el proceso de humanización que va caracterizando el desarrollo individual, según las propias posibilidades*”. En este sentido, las corrientes y tendencias pedagógicas contemporáneas, son fortalecidas, los movimientos y teorías se caracterizan por tener

una línea de pensamiento e investigación definida, realizando aportes permanentemente, según Contreras y Cols (1996. P.10), *"Los campos, corrientes o tendencias que expresan, dan coherencia, solidez y presencia en el tiempo a los discursos que la constituyen"*.

Ahora bien, respecto a las principales corrientes pedagógicas contemporáneas, se encuentra La Escuela Nueva, movimiento que aprecia la educación como el medio más idóneo para fomentar la comprensión y solidaridad social. En la opinión de Ferriere, (1982), para la Escuela Nueva, era importante, modificar los vicios de la educación tradicional como la verticalidad, el enciclopedismo, el proceso de enseñanza magistral y el rol del docente frente al estudiante. Así pues, se considera al estudiante, un agente de voz y al maestro, un orientador que facilita y potencia las actitudes y aptitudes del alumno, elementos articuladores que se incorporaron al modelo.

De esta manera, aparece en la escuela, el gobierno escolar donde el educando es participe en la elaboración de reglas y normas. Los representantes más destacados de esta nueva corriente pedagógica se encuentran: Rousseau, Pestalozzi, Tolstoi, Dewey, Montessori, Ferrieri, Cousinet, Freinet, Piaget. Claparede y Decroly. Según Palacios (1999), entre los mismos, existen correspondencias significativas y diferencias sustantivas, tanto en sus concepciones sobre la educación, el niño, la naturaleza social de la institución educativa, como en el contexto socio-político en que se desarrollaron cada una de las escuelas referentes al movimiento.

En la segunda mitad del siglo XX en el contexto de una América Latina económicamente dependiente o, como decían los expertos en economía de entonces, "subdesarrollada", con un modelo económico importado y una planificación educativa internacional de los países más ricos del mundo, Paulo Reglus Neves Freire, comúnmente conocido como el pedagogo Paulo Freire, comienza a elaborar su teoría pedagógica al observar las grandes diferencias sociales entre los sectores de la población, resaltando la pobreza, situación común en las naciones de la región, escenario que le hizo reflexionar sobre los conceptos de desarrollo y dependencia. Esta realidad económica latinoamericana, le permitió investigar sobre cómo trabaja la cultura dominante para legitimar ciertas relaciones sociales, surgiendo una propuesta, educativa que denominó en su principal obra "La Pedagogía del Oprimido" (1999), donde analiza la problemática educativa desde el punto de vista integral y clarifica la corriente Pedagógica Liberadora.

Continuando con la descripción del marco histórico particular de la corrientes pedagógicas, "La Revolución Cognitiva", fue un rescate de la idea de procesos mentales complejos que William James había tratado de explicar medio siglo antes (Bruner, 1956). Lo que había dominado la investigación del aprendizaje hasta ese momento, la conexión estímulo-respuesta, tratando de descifrar lo que ocurría en la mente del sujeto. La actividad mental de la cognición humana, era de nuevo respetable en el campo de la psicología y digno de estudio científico (Simon, 1991). Los inicios del cognitivismo como corriente pedagógica contemporánea, puede situarse en los trabajos de Jean Piaget (En Ginsburg, 1977) quién propuso una teoría

racionalista por medio de unas estructuras o esquemas previos. Consideró estas estructuras no como algo fijo e invariable, sino como algo que evolucionaba a partir de las funciones básicas de la asimilación y la acomodación. Los avances tecnológicos, fueron apoyo a las nuevas teorías cognitivas, donde el procesamiento de la información en una computadora, era aplicada en el aula escolar y comparada en los procesos de meta-cognición, en el pensamiento creativo, en los estilos de aprendizaje y en los diseños instrucciones, planteando así un modelo de escuela inteligente, con habilidades diferentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, en el colectivo de los educadores, la corriente pedagógica denominada “constructivismo”, al estudiante se le considera como un agente activo, responsable de su propio aprendizaje, el cual, debe ser construido por sí mismo. Al respecto, Eggen y Kauchak (En Gonzáles y Flores, 1998) indican que la mejor manera de enseñar, es a través del constructivismo, la solución para los problemas de la educación. Así mismo, los planteamientos de la teoría socio-histórica y de su más respetado representante Lev Semionovich Vygotsky (1978), afirma que el conocimiento y el aprendizaje no están localizados en los recovecos neurales de la corteza cerebral, sino en los encuentros sociales que incansablemente enriquecen, atemorizan, oprimen y liberan nuestra existencia.

HACIA LA BÚSQUEDA DE UNA IDENTIDAD PEDAGÓGICA EN COLOMBIA.

La Educación en Colombia ha girado en torno a decisiones de corte administrativo y de fondo político pero no esencialmente pedagógico ni educativo. Con esta afirmación se argumenta que las políticas educativas desde el periodo colonial hasta el siglo XXI, están bajo la influencia de los ideales ilustrados de Europa.

La Ley 39 de 1903 estableció durante los primeros treinta años del siglo XX las bases del sistema educativo del país. Esta Ley ratificó lo expuesto en la Constitución de 1886, en el Concordato de 1887 y en la Ley general de educación de 1892. Al inicio de la segunda mitad del siglo XX se produjo el despegue de la expansión educativa en Colombia. Desde 1950 y hasta mediados de los setenta los indicadores de la educación sufrieron una mejora nunca antes vista. La mejora en los indicadores educativos se ajustó a una serie de cambios políticos, demográficos y de estructura económica que vivió el país durante estos años.

Los indicadores de educación de este periodo se vieron afectados también por la dinámica del proceso de urbanización en Colombia que tuvo su punto más alto en la década de los cincuenta y principios de los sesenta. La estructura económica colombiana sufrió cambios importantes durante este período al ganar preponderancia actividades industriales, de comunicaciones y servicios frente a las agrícolas. Los ejercicios de planeación y diagnóstico fueron el eje de muchas de las reformas educativas de los distintos gobiernos del Frente Nacional a partir de 1958.

La Ley 111 de 1960, nacionalizó el gasto en educación dejando la totalidad del costo de los servicios personales en educación primaria pública en cabeza de la Nación mientras la administración de los docentes continuaba a cargo de los entes territoriales. La Escuela Nueva se constituyó en un esquema clave para el aumento en

la cobertura y la calidad de la educación en las zonas rurales, recibió el apoyo de organizaciones internacionales y fue punto de referencia de programas que se realizaron en América Latina durante los ochenta y noventa (Vélez, 2003). La constitución política 1991 Junto a la ley general de la nación Ley 115 de 1994, además, de la ley 30 de 1992 de educación superior, con los respectivos decretos.

Por otro lado, las pruebas del Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior (ICFES) sugieren un descenso en la calidad de la educación. La deficiente calidad de la educación explica en gran medida la baja eficiencia del sector, a finales de siglo se observan elevadas tasas de fracaso y repetición tanto en primaria como en secundaria”. No obstante, han de relacionarse con los efectos de la Violencia, la precariedad de la asignación de recursos educativos, incluyendo el problema salarial y profesional de la docencia.

Al analizar detenidamente el desarrollo de los planes de gobierno, se observa que, el cambio de la carta constitucional en 1991, dio origen a que los movimientos sociales y las agremiaciones de índole educativa, incursionaran la idea de legitimar una nueva reforma educativa acorde a los devenires del tiempo; en palabras del profesor Cajiao (2004, p. 41) “al plantear una nueva concepción de la participación democrática, otro modelo de organización del Estado y un régimen de descentralización que antes no existía, la Constitución se convirtió en un instrumento pedagógico que impulsó nuevas formas de hacer las cosas, invitando a la ciudadanía a ocuparse de temas que antes eran un patrimonio casi exclusivo del poder ejecutivo”.

Así es, que hay un cambio histórico de la educación en Colombia que es considerada por la Escuela Competitiva (MARTÍNEZ BLOOM, 2004). En esta reforma educativa se contempla la educación como un derecho, y a su vez en un servicio que se preocupa por formar ciudadanos competentes al sistema internacional de mercado, ultra liberal y globalizado. El problema de hoy ya no sería de insumos, esto es, de maestros capacitados, un buen currículo, equipamiento moderno, libros de texto, etc., sino garantizar por diferentes vías un conjunto de resultados que se miden en términos del aprendizaje de aquellas competencias que se consideran necesarias para sobrevivir, lo que significa alcanzar la alfabetización mínima en la era de la informática y en el mundo globalizado” (MARTÍNEZ BLOOM, 2004, p. 13). En el Siglo XXI entendemos que una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país.

EL MODELO ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN COMO APUESTA PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL

¿Qué es la Comprensión? ¿Cómo enseñar para la comprensión? ¿Cómo pueden los estudiantes aprender para Comprender? ¿Cuáles podrían ser los programas de estudio, las actividades, y las evaluaciones que les darían, a diario, el mejor apoyo a la

enseñanza para la comprensión? ¿Cómo podrá la formación construir una comprensión profunda tanto de los contenidos disciplinares como de la complejidad de la tarea de enseñar en las instituciones educativas? Ante estos eminentes cuestionamientos, que día a día afrontan los maestros en los procesos de enseñanza y aprendizaje; es necesario analizar las implicaciones teóricas y metodológicas del Modelo Enseñanza para la Comprensión como alternativa para la transformación educativa y social.

EL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

Una de las preocupaciones centrales que desde los ámbitos académicos se ha gestado, tiene que ver con la concepción de nuevos paradigmas educativos que contribuyan a la generación de una sociedad cada vez más crítica, reflexiva y constructiva. La delgada línea que divide el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuestiona la brecha existente entre la teoría y la práctica del accionar pedagógico. Como lo afirma David Perkins (1995) “no es que no sepamos lo suficiente como para tener escuelas en las que un gran número de personas con diferentes capacidades, intereses y provenientes de medios socioculturales y familiares diferentes puedan aprender. El problema es que más allá de los desarrollos acerca del aprendizaje, las investigaciones sobre las escuelas eficaces, los estudios sobre las posibilidades del cambio y la innovación en educación, es muy complejo el salto entre la enunciación de nuestro saberes y el “uso activo” de ellos” (p. 26).

Ahora bien, en los últimos cincuenta años, investigaciones relacionadas con la consolidación de escenarios que contribuyan a la generación de aprendizajes significativos y genuinos, han tomado papel protagónico en las esferas académicas, desarrollándose en el marco de estas preocupaciones el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, el cual fue fruto del trabajo colaborativo de investigadores y docentes que se enfocaron en los aportes teóricos de David Perkins, Nelson Goodman, Howard Gardner, Vito Perrone, J. Bruner, R.F., Elmore, M.W. McLaughlin, entre muchos más.

Este proyecto educativo, titulado Enseñanza para la Comprensión, brinda una propuesta de diseño para el trabajo en las aulas y en las escuelas que, si bien propone un modelo de planificación, encierra en él, una lógica de concepción acerca de la enseñanza, el aprendizaje y una postura ética sobre la certeza de que todos somos capaces de comprender y que, además, se puede ayudar a que esto sea posible a través de una enseñanza pertinente.

Pero, ¿Qué es Comprender?, según Perkins (1999) “es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe...”. Es decir, recorrer los caminos del conocimiento mediante el apoyo mancomunado de experiencias previas y análisis crítico de la realidad social. Es vislumbrar la frontera de lo desconocido, por medio de aprendizajes significativos.

En un primer elemento, hay que tener en cuenta, que dentro de este marco, la Comprensión desarrolla Tópicos Generativos, es decir se consolida a través del uso reflexivo de conceptos, ideas, temas relativos a una disciplina o campo de conocimiento, que tienen ciertas características que los hacen especialmente indicados para ser seleccionados como habilitadores del aprendizaje. Y son habilitadores de aprendizaje porque justamente lo importante de un tópico es que sea generativo, es decir que sea un nudo desde donde se pueden ramificar muchas líneas de comprensión, permitiendo que diferentes alumnos puedan, en función de sus propios procesos, avanzar en el conocimiento que se propone.

Por otra parte, El Modelo, desarrolla Metas de Comprensión; es decir, permite la identificación de conceptos, procesos y habilidades que queremos que los alumnos desarrollen. Además enfocan aspectos centrales del tópico generativo, identificando lo que consideramos más importante que nuestros alumnos comprendan sobre él.

De igual forma, La Comprensión es un Desempeño, es decir, la capacidad de relacionar, operar, describir, comparar, diferenciar, adecuar, relatar, diagramar, analizar, decidir, representar, secuenciar, organizar, extrapolar etc. Son actividades que van más allá de la memorización de conocimientos y habilidades rutinarias. En estas actividades los alumnos reconfiguran, expanden y aplican lo que han aprendido al mismo tiempo que exploran y construyen nuevos aprendizajes a partir de los previos. Ayudan tanto a construir como a demostrar la comprensión.

La Comprensión es Evaluación Continua, por consiguiente, es el proceso de brindar sistemáticamente a los alumnos una respuesta clara sobre su trabajo, contribuyendo a mejorar sus desempeños de comprensión. Este proceso exige que los desempeños estén guiados por criterios de evaluación que sean claros, públicos, relacionados con las metas de comprensión y orientados por los hilos conductores.

LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN.

En el marco de la Enseñanza para la Comprensión, el sujeto/alumno se compromete asumir una actitud investigativa y crítica. Donde se reconocen protagonistas del aprendizaje mediante el dialogo de saberes y experiencias previas. De esta forma, se provoca que los alumnos/as activen los esquemas y preconcepciones de su estructura semántica experiencial, para reafirmarlos o reconstruirlos a la luz del potencial cognitivo que representan los nuevos conceptos de la cultura y los conocimientos públicos con los que ahora se pone en contacto (Gimeno, 1996).

Por otra parte, en este proceso de construcción del sujeto, el estudiante y maestro se reconocen en un espacio formativo dialogante y compartido, donde se toma conciencia de las insuficiencias de los esquemas mentales habituales y se valoran las potenciales formas de analizar y transformar la realidad social.

El desarrollo de esta propuesta pedagógica, permite la consolidación de sujetos activos, que exponen, preguntan, dialogan y actúan con el saber. Es un proceso dialogante, que forma individuos autónomos que toman decisiones sobre su proceso, que cuentan con mayores grados de autoconciencia en torno a sus procesos y que cualifica la planeación de sus actividades.

En palabras de Not *“La enseñanza dialogada exige que el que aprehende comprenda lo que hace, sepa por qué lo hace, conozca las razones que justifican la elección de las actividades seleccionadas para conseguir las metas y comprenda la organización de su desenvolvimiento”* (1992, p. 71).

PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL DESDE LA ESCUELA.

El mandato social actual renueva la confianza en la escuela como lugar privilegiado para la inclusión a través del conocimiento y para la concreción de una experiencia educativa donde el encuentro con los adultos permita la transmisión del patrimonio

cultural y la enseñanza de los saberes socialmente relevantes, para la construcción de una sociedad en la que todos tengan lugar y posibilidades de desarrollo.

Para ello, los docentes y las escuelas deben encaminarse hacia la construcción de formas de escolarización que reconozcan las características de la etapa adolescente y juvenil en sus diversas formas de expresión, para incluir efectivamente a los jóvenes y acompañarlos en la construcción de su proyecto de futuro.

Actualmente, sectores académicos han manifestado la profunda preocupación, frente a los retos del sistema educativo en materia de transformación social y económica, decantándose presupuestos epistemológicos que reflexionan acerca de las nuevas misiones de las escuelas como instituciones que promueven el conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida. Para lo cual, Keating (1998) plantea la necesidad de que las escuelas se conviertan en organizaciones que aprenden. Darling-Hammond (2000) insiste en la necesidad de que las escuelas garanticen el derecho de aprender de los alumnos. Dalin (1998) habla claramente de que las escuelas actuales en absoluto están preparadas para ayudar a los alumnos a enfrentarse con las realidades del siglo XXI. Se requieren escuelas y profesores comprometidos con el aprendizaje continuo, flexible, en colaboración. Escuelas que promuevan una enseñanza para la comprensión, la diversidad, la indagación (Dalin y Rust, 1996).

En contraposición a esto, durante muchos años la escuela ha respondido a una educación tradicional donde los niños aprenden a decir palabras y oraciones que luego se amontonan sin sentido, justamente porque no saben qué hacer con lo que saben. No se piensa lo suficiente con lo que se sabe, no se lo examina críticamente, no se lo transfiere a otras áreas o partes de nuestra vida.

METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca dentro del método de la IAP (Investigación Acción Participación), el cual se asume como posibilidad de reflexionar en torno al papel de los Proyectos de Aula en el marco de un Modelo Pedagógico Comprensivo. Kemmis y Mactaggart (1988, citados en Munévar y Quintero, s.f., p. 3) “presentan una guía para que las propias comunidades propongan cambios en el aula y en la escuela mediante la utilización de métodos de investigación acción. Las comunidades no sólo pueden mejorar aquello que hacen sino también su comprensión de lo que hacen”. “Una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar”. (p.3)

De igual forma, se desarrolla dentro del enfoque cualitativo que examina la educación y su práctica como fenómenos que deben ser estudiados objetivamente a través de la comprensión instrumental y técnica. Por otro lado, se busca comprender la realidad, profundizar en microcontextos y en algunos casos conciensar, transformar e innovar a través de los cambios de conductas, representaciones sobre procesos específicos. (Sierra, 2013)

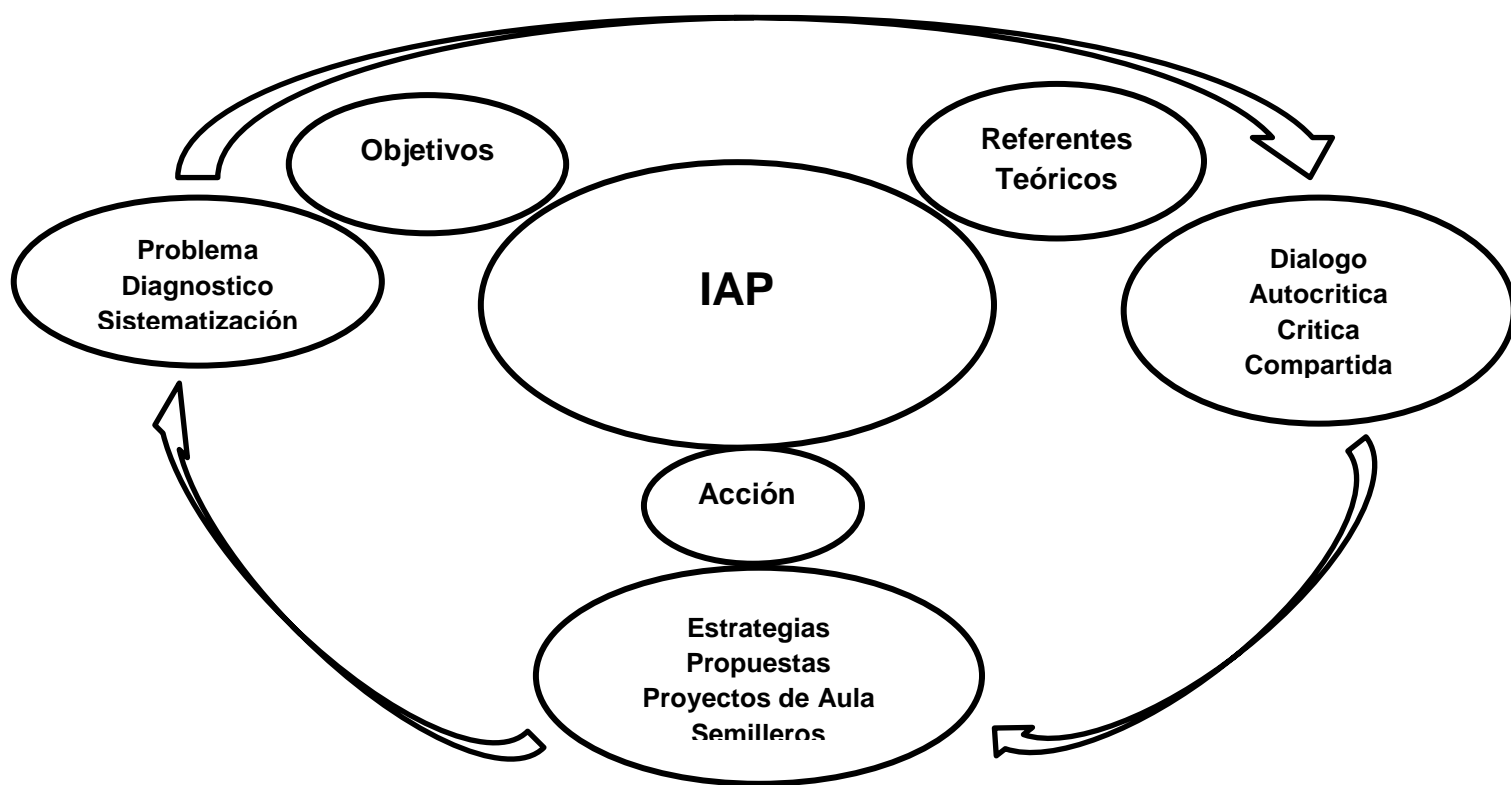


Figura 1: Método de Investigación IAP

RESULTADOS Y DISCUSIONES

El Modelo Pedagógico Enseñanza para la Comprensión y el desarrollo de Proyectos de Aula, abre interesantes y prometedoras posibilidades para la formación de los estudiantes, que los lleva a actuar como investigadores del mundo en que viven a partir de los pre-saberes y los prepara en procesos como el planteamiento del problema, la observación, la experimentación, el análisis, la documentación, la reconstrucción sistemática de sus ideas sobre un tema, entre otros. También estimula el análisis crítico acerca de problemas reales, la valoración de alternativas de acción, el diseño de acciones de solución y el eventual desarrollo de algunas de ellas.

Por otro lado, los proyectos no sólo fortalecen en los estudiantes la investigación formativa, sino también, el saber actuar como estudiantes y ciudadanos cultos, críticos y participativos. Igualmente, incitan a profundizar e integrar conocimientos de las diversas áreas del conocimiento, desde la problematización de saberes, dándole un significado más intenso al estudio de las asignaturas que contribuyen a la construcción de nuevos conceptos y al desarrollo de competencias. De igual manera, le permite al docente lograr en sus estudiantes, procesos de comprensión e interacción de una manera planificada, brindando un acompañamiento continuo, ofreciendo oportunidades para el diálogo y la reflexión en casos del no cumplimiento de logros.

Desde esta perspectiva, el Modelo Pedagógico Enseñanza para la Comprensión (EpC) y los proyectos de aula, permiten desarrollar en el estudiante competencias por conocimiento, procedimentales y actitudinales, incidiendo en espacios familiares y comunitarios.

Los resultados fueron validados por una comunidad de expertos, por medio de técnicas de recolección de datos, observación de sesiones de clase, diarios de campo, entrevistas a estudiantes, docentes, padres de familia, empresarios, empleados, demostraciones en eventos interinstitucionales e institucional, además, de los grupos focales y de discusión frente a la implementación de los proyectos de aula, su sistematización y demostración, elementos fundamentales para dinamizar el Modelo Pedagógico Enseñanza para la Comprensión (EpC).

BIBLIOGRAFÍA

- BLYTHE, Tina. La enseñanza para la comprensión: guía para el docente. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- BIRGIN, A. (1999). El trabajo de enseñar. Buenos Aires; Troquel.
- BRUNER, J. (1960). *Process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CAJIAO, F. (2004). La concentración de la educación en Colombia. En: Revista Latinoamericana de Educación. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, No. 034. Enero-Abril 2004. PP 31-47
- CANFUX, V. Tendencias pedagógicas contemporáneas. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué, 1996.
- CERESO, H. (2007). Corrientes pedagógicas contemporáneas. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 4, (7).
- COLL, C. y VALLS, E. (1993) "El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos" en Los contenidos de la reforma. Morata. Barcelona. España.
- CONTRERAS, J. et al. (1996) *¿Existen hoy Tendencias Educativas?* Revista Cuadernos de Pedagogía, 253. 8-11.
- CHOMSKY, N. (1975). *Estructuras sintácticas y Proceso contra Skinner*. Barcelona, España: Anagrama Editores.
- DENEGRI C. M. Proyectos de aula interdisciplinaria y re profesionalización de profesores: un modelo de capacitación. Estud. Pedagóg. [online]. 2005, vol.31, n.1, pp. 33-50. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100002>.
- DIMONO, Stanley & Bernard Belasco: De la cultura primitiva a la cultura moderna, edit. Anagrama, Barcelona, 1982.
- FERMOSO, P. Pedagogía Social, Ed. Herder, Barcelona, 1994
- FERRIERE, A. (1982) *La escuela activa*. Barcelona, España: Herder.
- FLÓREZ, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill Interamericana.
- FREIRE, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. México, D.F: Editorial Siglo Veintiuno.
- FREIRE, P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*, México, D.F: Editorial Siglo Veintiuno.
- FREIRE, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, D.F: Editorial Siglo Veintiuno.
- GARDNER, H. (1987) La nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva. Barcelona: Paidós
- GARDNER, Howard. La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas.
- GONZÁLEZ, O. & FLORES, M. (1998) *El trabajo docente*. Enfoques innovadores para el diseño de un curso. México, DF: Trillas.
- HEGEL, G. La razón en la historia, Seminarios y ediciones, Madrid, 1972
- JURADO V., Fabio. La educación por proyectos: una pedagogía para la conjetura. Revista magisterio, educación y pedagogía. Santa fe de Bogotá, 2003. Vol 2.
- KANT, I. Filosofía de la historia, Ed. Nova, Buenos Aires, 1977
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.

- MORÍN, E. (1999) La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- MONES, J. Los modelos pedagógicos. En: Enciclopedia práctica de la pedagogía. Barcelona: Editorial Planeta. 1988.
- MUNEVAR, Raúl y QUINTERO, Josefina (s.f.). Investigación pedagógica y formación del profesorado, OEI-Revista Iberoamericana de educación. Extraído el 23 de junio, 2007 de <http://www.rioeoi.org/deloslectore/054AncizarPDF>.
- NATORP, P., DEWEY, J., DURKHEIM, E. Teoría de la educación y sociedad, CEAL, Buenos Aires, 1991.
- PALACIOS, J. (1999). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. México, D.F: Fontamara Colección.
- PERKINS, David. La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Gedisa, 1995.
- POGRÉ, Paula. Enseñanza para la comprensión, un marco para innovar en la intervención didáctica. In: AGUERRONDO, Inés et al. Escuelas del futuro II: cómo planifican las escuelas que innovan. Buenos Aires: Papers, 2001. Cap. 3.
- POGRÉ, Paula; LOMBARDI, Graciela. Escuelas que enseñan a pensar. Buenos Aires: Papers, 2004.
- SANTOS GUERRA, M A. (1998) Evaluar es comprender. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata. Lo que todos los estudiantes deberían comprender. Ed. Paidós, Barcelona 2000.
- SANDÍN, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones, España: Mcgraw Hill.
- SAYAGO Z. (2003) Los proyectos pedagógicos de aula: Entre lo real y lo posible. Universidad de Los Andes. Revista. Educere Trasvase. Año 7, No 23, Oct, Nov, Dic.p 421, 422. Venezuela.
- TAMARIT, J. Educación, conciencia práctica ciudadana, Ed. Miño y Dávila, España, 2004
- TISHMAN, Shari, PERKINS David, JAY Eileen. Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento. Editorial Aique, Buenos Aires 1997
- VYGOTSKY, L. (1980). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Lantaró.
- ZABALA V. A. (1995) La práctica educativa: cómo enseñar. Grao. Barcelona. España.
- ZULUAGA, Olga Lucía. Pedagogía e historia. Bogotá: Ediciones Fondo Nacional por Colombia, 1987. p. 238.
- WISKE, Martha Stone. La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: Paidós, 1999.