

**La innovación de modelos pedagógicos y su
importancia en el desarrollo de la calidad
institucional**

**The innovation of pedagogical models and their
importance in the development of institutional
quality**

Christian Virgilio Guerrero-Salazar

Unidad Educativa Bilingüe Torremar - Ecuador
cguerrero@torremar.edu.ec

Yeimer Prieto-López

Unidad Educativa Bilingüe Torremar / Universidad Espíritu Santo (UEES) - Ecuador
yprieto@torremar.edu.ec

David Alberto Pacheco Montoya

Unidad Educativa Bilingüe Torremar - Ecuador
dpacheco@torremar.edu.ec

doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.317

RESUMEN

El presente estudio plantea la importancia del diseño de modelos pedagógicos que, particularizando los contextos reales de las instituciones educativas, propongan estrategias de acción efectivas para el cumplimiento de las metas planteadas en el desarrollo de la calidad institucional. La propuesta está basada en la experiencia de los autores en distintas instituciones ecuatorianas de nivel medio y superior, que han sido pioneras en el diseño o adaptación de modelos educativos hacia sus respectivas realidades, dando muestras claras de mejoramiento en la calidad educativa.

El proyecto del que se deriva este artículo está en proceso de implementación, tomando como institución piloto la Unidad Educativa Bilingüe Torremar y se concibe como un proceso de innovación que se enmarca en el reconocimiento de una problemática que afecta a la comunidad educativa: la falta de una propuesta metodológica clara que, basada en el contexto particular, permita mejorar aún más el desarrollo académico de sus estudiantes.

La implementación se basa principalmente en el modelo de la Enseñanza para la Comprensión, adaptando los principios fundamentales que Gardner y Perkins le imprimieron a su propuesta, sin descartar la integración posterior de otros modelos. De acuerdo a su modalidad de investigación pedagógica, corresponde a un proyecto de investigación-acción, que busca establecer y clarificar las características del problema planteado a través de técnicas cualitativas, como las entrevistas a profundidad y cuantitativas, como encuestas a los docentes con el fin de valorar sus percepciones respecto a la propuesta metodológica y establecer procesos de mejoramiento continuo.

El producto final del proyecto, permitirá el establecimiento a largo plazo de un modelo pedagógico propio de la institución que priorice las mejores técnicas y métodos de enseñanza, acordes con la realidad estudiantil, y que logre afianzar la práctica docente en concordancia con el uso didáctico de las nuevas tecnologías.

Palabras clave: innovación, modelo pedagógico, enseñanza para la comprensión, calidad educativa.

ABSTRACT

The present study raises the importance of the design of pedagogical models that, particularizing the real contexts of educational institutions, propose effective strategies of action for the fulfillment of the goals set in the development of institutional quality. The proposal is based on the experience of authors in different Ecuadorian institutions at the middle and upper levels, who have pioneered the design or adaptation of educational models to their respective realities, showing clear signs of improvement in the quality of education.

The project from which this article is derived is in the process of implementation, taking as a pilot institution the Torremar Bilingual Educational Unit and is conceived as a process of innovation that is framed in the recognition of a problem that affects the educational community: the lack of a clear methodological proposal that, based on the particular context, would further improve the academic development of its students.

The implementation is based mainly on the Teaching for Understanding model, adapting the fundamental principles that Gardner and Perkins gave to their proposal, without ruling out the subsequent integration of other models. According to its pedagogical research modality, it corresponds to an action research project, which seeks to establish and clarify the characteristics of the problem posed through qualitative techniques, such as in-depth and quantitative interviews, as surveys of teachers in order to assess their perceptions of the methodological proposal and establish continuous improvement processes.

The final product of the project will allow the establishment in the long term of a pedagogical model specific to the institution that prioritizes the best teaching techniques and methods, in line with the student reality, and to strengthen teaching practice in accordance with the didactic use of new technologies.

Key words: innovation, pedagogical model, teaching for understanding, educational quality

Cómo citar este artículo:

APA:

Guerrero, C., Prieto, Y., & Pacheco, D. (2020). La innovación de modelos pedagógicos y su importancia en el desarrollo de la calidad institucional. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(5-2), 50-64. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.317>

Descargar para Mendeley y Zotero

Introducción

Los retos en la educación actual exigen por parte de las instituciones educativas la apropiación de esquemas claros en el desarrollo de las habilidades, destrezas y competencias requeridas en los estándares impuestos por la autoridad nacional. Parafraseando al gran escritor Tom Peters, así como en el mundo del emprendimiento, los centros educativos que se proponen metas en función de la calidad, solo tienen un camino: innovar.

Comúnmente las instituciones se topan con muchas dificultades en el camino de la innovación, inclusive desde la concepción misma de los currículos impuestos por el Ministerio de Educación, que muchos consideran una camisa de fuerza, convirtiéndolo en la excusa para no cambiar.

Las instituciones educativas están condicionadas por las normativas y prescripciones de las autoridades educativas: el currículo, la estructura y organización de los centros, los horarios, e incluso en muchos casos los libros de texto que han de utilizar los y las estudiantes. Estas prescripciones muchas veces actúan como un obstáculo para el desarrollo de las innovaciones. Sin embargo, las instituciones innovadoras no ven dichas prescripciones como una camisa de fuerza que les limita la creatividad y la libertad de acción.(UNESCO, 2016, p.23)

La innovación a través de los modelos pedagógicos

En el campo de la innovación educativa, la experiencia sugiere realizar cambios adecuados en todos los niveles del currículo, para lograr una integralidad que incida de manera coherente en el mejoramiento de la calidad. Esta evolución de los centros educativos, no es sencillo y obliga a romper principalmente los esquemas mentales preestablecidos y paradigmas tradicionales.

La innovación puede suponer una ruptura total con lo establecido, o bien puede ser la consecuencia de sucesivos cambios que se van promoviendo en la institución para resolver

determinados problemas o situaciones, o para dar respuesta a ciertas preguntas que se hacen los docentes ante la educación, los procesos de enseñanza y aprendizaje, las relaciones con familias y alumnos, o el liderazgo en la escuela, por citar algunos elementos. (Blanco, 2006, p. 10)

La experiencia común de otras instituciones a nivel nacional e internacional, nos muestra que una de las vías para este desarrollo progresivo en la calidad de la educación es la aplicación metodológica de modelos activos de aprendizaje.

Al innovar, las experiencias y prácticas pedagógicas, se asumen como acontecimientos valiosos, en tanto rompen con la cotidianidad, con la homogeneidad y dan lugar a lo diverso, a lo múltiple y sobrepasan la inclusión. Para dar coherencia a este proceso, acuden a la acción crítica, creativa, a lo simbólico, a la innovación, a lo no convencional, pero que sí sea posible y viable.(Ministerio de Educación del Ecuador, 2010, p. 31)

Es por esto que estamos convencidos de la necesidad que toda institución educativa – tanto media como superior– tiene respecto al delineamiento metodológico unificado, el cual permite que los docentes se guíen por hilos conductores comunes, sin dejar de impregnarle a cada asignatura los principios didácticos propios de su naturaleza científica.

La experiencia internacional en la aplicación de modelos educativos como *El Alppila* en Finlandia o la *Escuela Nueva* en Colombia, que implementaron cambios metodológicos a nivel nacional, nos muestra evidencias de que la vía para el desarrollo de la calidad educativa va de la mano con el cambio paradigmático en los procesos didácticos.

Como lo describe Ferrer en su artículo sobre propuestas disruptivas a nivel mundial, al referirse al caso de la guardería Little Forest Folk en Londres, Inglaterra:

Su propuesta educativa se basa en el juego. Los niños descubren y muestran a los maestros

lo que más les gusta y son los profesores los que refuerzan sus intereses. Es un aprendizaje orgánico donde los niños encuentran diferentes elementos en la naturaleza, como hojas, troncos, insectos, hongos, entre muchos otros que existen en el bosque y que los niños pueden explorar y ser autodidactas de forma natural. (2018, p. 2)

Esto demuestra que, tanto escuelas como colegios e incluso universidades, pueden hacer la diferencia y lograr a su vez la excelencia académica que se requiere en la formación de los estudiantes.

A nivel nacional uno de los ejemplos más consistentes lo brinda la Universidad Casa Grande de la ciudad de Guayaquil, que a través de la implementación de su *Método Pedagógico de casos*, ha logrado posicionarse en los últimos años como una de las instituciones de nivel superior de alta categoría, logrando en lo referente al desarrollo de competencias profesionales de sus alumnos, resultados más que satisfactorios, hasta el punto de que inclusive muchos de sus estudiantes de las distintas carreras, obtienen ofertas profesionales de trabajo antes de terminar por completo sus estudios.

Estos resultados se plantean desde la concepción misma del modelo pedagógico de la Universidad, siendo por tanto consecuencia lógica de su implementación y no una casualidad.

La Universidad Casa Grande lo ha logrado traducir en una acción docente que: diseñe experiencias similares a las que se producen en el mundo del trabajo, diseñe situaciones que planteen dilemas éticos, se abra el espacio en las clases cotidianas para el debate de ideas y el aporte de experiencias. (Universidad Casa Grande, 2012, p. 17)

Los principios constructivistas y cognitivistas delineados hace varios años atrás por referentes como Piaget, Ausubel o Vygotsky, siguen vigentes e impregnan la mayoría de los modelos educativos actuales, evolucionando claro está, hacia la contextualización de las necesidades y los avances tecnológicos que hoy en día forman parte –o al menos deberían– intrínsecamente de

la práctica docente en el aula de clases, con el fin de convertirse en el pilar para la construcción de nuevos enfoques de enseñanza dentro de la educación escolarizada, que al integrar las bondades esenciales de varios modelos, dinamice los procesos educativos (Angelini y García-Carbonell, 2015) contextualizados en la multidimensionalidad de las problemáticas sociales.

El mundo que conocemos es una construcción particularmente humana. Niños, jóvenes y adultos construyen sus conocimientos a partir de la experiencia y por lo que se les dice acerca de cómo es el mundo, y no porque lo descubran ahí, girando, y ajeno a la experiencia. (Stake, 1998, p. 89)

Procesos como la articulación de saberes previos, el uso de la vida real como detonante de aprendizaje, el diseño de situaciones problemáticas del campo profesional o de interés para el estudiante, el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo y colaborativo, el desarrollo de la reflexividad en los estudiantes, entre otros, deben formar parte inherente de cualquier modelo que pretenda hoy en día un desarrollo adecuado de las capacidades y competencias académicas de los alumnos.

Los principios de la Enseñanza para la Comprensión (EpC¹), modelo emanado de la escuela de graduados de educación de Harvard como parte del proyecto Cero, van en concordancia directa con lo descrito anteriormente y con lo que actualmente propone la reforma curricular del Ecuador, ya que al igual que esta, prefiere un tratamiento no transmitivo ni tradicional de los conocimientos, sino que propone una integralidad basada en el desarrollo de destrezas con criterios de desempeño, que propendan al desarrollo de competencias y al uso flexible de los conocimientos en distintos ámbitos.

Sobre esta nueva visión de la reforma curricular del Ecuador, Herrera y Cochancela indican:

1 Abreviatura común del modelo de Enseñanza para la comprensión.

La definición de lo que es un contenido de aprendizaje ha evolucionado, igualmente, de una visión estrictamente conceptual o cognitiva acorde a modelos transmisivos de enseñanza, a una complejidad en la que primero se agregan dimensiones procedimentales y actitudinales bajo la perspectiva de una educación integral y posteriormente se añaden criterios de desempeño orientados a delimitar las expectativas sobre la capacidad de movilización del conocimiento adquirido que los estudiantes desarrollan. (2020, p. 378).

Es notable la influencia de los principios de la EpC en las propuestas curriculares tanto del 2010 como del 2016 en nuestro país, concordancia que se evidencia en las palabras de Howard Gardner al referirse a la investigación realizada durante su permanencia en el proyecto: “Una parte del análisis fue conceptual y otra involucró investigación acción en un grupo de escuelas seleccionadas; buscábamos rehacer qué significaba comprender conceptos, tópicos y disciplinas, y conceptualizar la comprensión como desempeño” (2016, p. 12)

Utilizar entonces a la Enseñanza para la Comprensión como base primaria para el desarrollo de nuestro modelo pedagógico, nos parece la decisión más idónea, ya que cumple con los principios antes mencionados, además de adaptarse potencialmente al contexto institucional.

Es por esto que el proyecto se propone como *objetivo* diseñar e implementar un modelo pedagógico propio basado en el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), que garantice la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Unidad Educativa Bilingüe Torremar del cantón Daule, provincia del Guayas, por medio de la capacitación continua y la revisión constante de los procesos didácticos y de diseño curricular, con el fin de redimensionar las potencialidades de docentes y estudiantes, en pro de un desarrollo adecuado de los estándares de aprendizaje propuestos por las autoridades educativas

El Marco de la Enseñanza para la Comprensión.

El marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión, estructura la investigación para ayudar a los docentes a analizar, diseñar, implementar y evaluar prácticas centradas en la comprensión de los alumnos. No prescribe respuestas a las preguntas sino más bien ofrece una guía clara, coherente y específica para ayudar a los educadores a desarrollar sus propias respuestas, “orientando las prácticas pedagógicas a través de proyectos de aula, desde su planificación hasta su evaluación, de manera coherente, consistente y continua” (Barrios y Chaves, 2016).

Ahora, la educación orientada al dominio de las habilidades básicas que predominó entre los años 1970 y 1980 aparece como demasiado limitada dados los avances tecnológicos y los cambios paradigmáticos-pedagógicos que enfrentan a una gran mayoría de maestros formados en el siglo XX, a las necesidades tanto educativas como emocionales de estudiantes del siglo XXI. Aunque el interés actual en enseñar para la comprensión sin duda encontrará barreras, ofrece un mapa claro y a la vez flexible, que permite organizar y enfocar la actividad pedagógica.

La EpC asume que lo que aprenden los estudiantes, debe ser interiorizado y factible de ser utilizado en muchas circunstancias diferentes dentro y fuera de las aulas de clase, extendiéndose hacia la vida cotidiana y al ejercicio posterior de la ciencia. Hace mucho tiempo que la comprensión se ha considerado una meta educativa primordial en las instituciones educativas, como base para un aprendizaje constante y lleno de posibilidades. Sin embargo, pocas veces semejante fin se ha convertido en la norma.

Definición de comprensión

La capacidad de comprensión de los estudiantes se evidencia en su capacidad para hacer uso productivo de los conceptos, teorías, narraciones y procedimientos disponibles en dominios tan dispares como la biología la historia y las artes. De acuerdo con lo registrado por Stone (1999), en resumen, la perspectiva de desempeño establece

que la comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren la utilización del pensamiento profundo en cuanto a un tema. Por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva.

Comprender no es sólo tener conocimientos. Es sobre todo la habilidad de utilizar ese conocimiento en forma creativa y competente en la vida. Lo que se hace permite ver lo que se comprende. Se comprende realmente cuando se puede explicar, dar ejemplos, hacer analogías o incluso ampliar el tema de acuerdo a sus propias conclusiones (Acosta, 2007). Por otro lado, cuando se comprende se “hará referencia más bien a algo dinámico que indique movimiento, una adaptación colectiva, una construcción entre pares y no la transmisión del que sabe al que no sabe” (Maeyer, 2007, p. 2), para lo cual es necesario recibir permanentemente retroalimentación constructiva que informe cómo va el proceso de comprensión. Sin experiencia no puede haber comprensión.

Contexto histórico de la EpC

De acuerdo con la compilación realizada por Stone (1999), tanto filosófica como prácticamente, se puede establecer que la enseñanza para la comprensión es tan antigua como la propia historia humana. Diversas tradiciones religiosas han sido guiadas por maestros proféticos que hablaban utilizando parábolas y metáforas y que pedían a sus seguidores que establecieran nuevas conexiones con sus respectivos mundos. Platón enseñaba por medio de alegorías y Confucio destacaba las imágenes frente a las palabras.

En la actualidad, los maestros requieren más que solamente el dialogo dirigido para provocar estímulos académicos en sus estudiantes, ya que la realidad actual se presta para el uso de múltiples herramientas didácticas, que parten desde la planeación adecuada de los procesos de clase.

Al diseñarse un plan para el estudiante que atienda a las metas de comprensión y a sus retos personales conscientes, él correlaciona

los saberes, formula las transferencias y crea estrategias para, en ambientes de camaradería, alcanzar los desempeños propuestos. El maestro, como buen entrenador, estará allí a fin de ayudarlo a aprender del error y dejar que crezca su autonomía, en el marco del ejercicio responsable de la libertad de opción, elección y decisión. (Acosta, 2007, p. 236)

Desde el punto de vista educativo, la comprensión ha sido valorada, al menos en principio. Desde que existen las escuelas tal y como las conocemos ahora, la comprensión ha sido una meta permanente. Sin embargo, el camino para acceder a ella no siempre ha sido claro. Incluso, mucho tiempo después de establecidas las escuelas, las necesidades educativas de las mujeres por ejemplo, se consideraban mínimas, estableciéndose como más que suficientes, la lectura, escritura y habilidades domésticas (Bonder, 1994). Quedando la comprensión, entendida como ese compromiso profundo de las búsquedas intelectuales, reservado para grupos selectos de varones predominantemente blancos.

Es así que a partir de la década de la década de 1970 un grupo de investigadores de la Escuela de Posgraduados de la Universidad de Harvard entre los que se cuenta Howard Gardner, David Perkins y Daniel Wilson, crearon lo que se conoce como el Proyecto Cero de Harvard.

Ellos estudiaron el desarrollo de la capacidad de utilización de símbolos, observaron de manera empírica y desde una perspectiva psicobiológica, la evolución de dicha capacidad en los niños normales y talentosos, pero también en personas con alguna discapacidad a causa de alguna lesión cerebral, en niños llamados tontos sabios y en niños autistas (Gardner, 2016). El proyecto estaba en realidad comprendido en un proyecto mucho más amplio que tenía como objetivo el estudio del potencial humano, y derivó entre otras secuelas y proyectos con la formulación de la teoría de las inteligencias múltiples, dentro de las nuevas estructuras de la mente y la consolidación teórica de un marco de la enseñanza para la comprensión.

Según concuerdan Gardner (2016) y Stone (1999), desde 1988 a 1995, el grupo de

investigadores de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard colaboró con docentes de las escuelas cercanas en una investigación que aborda cuestiones tales como: ¿Qué vale la pena comprender?, ¿Qué deben comprender los alumnos? ¿Cómo puede fomentarse la comprensión? y ¿Cómo se puede averiguar lo que comprenden los alumnos? Inicialmente invitaron a un pequeño grupo de colegas que trabajaban en la universidad y en escuelas a que planificaran una investigación tendiente a una pedagogía de la comprensión. La mayoría de los participantes del ámbito universitario estaban asociados con el proyecto Zero.

Los elementos de la EpC

De acuerdo a Blythe: “El marco conceptual incluye cuatro ideas clave: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua” (2002, p. 43)

Entre las características claves que poseen los *Tópicos generativos*, están el ser relevantes para un dominio o disciplina, ser transversal, dinámico y permitir establecer múltiples conexiones no solamente con otros conocimientos de la asignatura, sino incluso con otras áreas de la ciencia y el conocimiento. Esta última característica es la que permite la interdisciplinariedad propia de los procesos constructivistas de la EpC.

“Los temas generativos son cuestiones, conceptos e ideas que proporcionan hondura, significación, conexiones variadas, como para apoyar el desarrollo de comprensiones profundas por parte del estudiante”(Acosta, 2007, p. 242).

Algunos ejemplos de tópicos generativos pueden ser: La Tierra un planeta con vida, ¿Qué significa estar vivo?, ¡Hacia dónde va el tiempo!, ¿Qué tan grande es el infinito? Todas estas frases están basadas en conceptos generales y transversales de las distintas asignaturas como la vida en Ciencias Naturales, el tiempo en los procesos históricos, la idea de infinito en Matemática; los cuales fueron generados y evaluados a través de procesos mentales que incluyen lluvia de ideas

y la creación de redes semánticas con múltiples conexiones, que permiten asegurar en cierto modo el interés tanto de alumnos como docentes y que suscitan la investigación.

Las metas de comprensión afirman explícitamente lo que se espera que los alumnos lleguen a comprender. Mientras que los tópicos o temas generativos delimitan la materia que los estudiantes investigarán, las metas definen de manera más específica las ideas, procesos, relaciones o preguntas que los alumnos comprenderán mejor por medio de su indagación. (Stone, 1999, p. 101)

Las metas de comprensión se pueden expresar como preguntas abiertas o en forma afirmativa así: ¿Cómo puede descubrirse la verdad sobre hechos que sucedieron hace mucho tiempo y en sitios lejanos? o también *Los estudiantes comprenderán y apreciarán cómo la historia viene interpretada desde las crónicas de individuos con puntos de vista diferentes.*

Según Stone (1999), los desempeños de comprensión son las actividades que le permiten a los estudiantes entrenarse en el uso de los conocimientos, pasando por diferentes situaciones que le permitirán la comprensión del tema de la unidad: exploración del tema, investigación guiada, proyectos personales de síntesis y evaluación diagnóstica continua. (Acosta, 2007, p. 244)

Los desempeños de comprensión están diseñados de manera secuencial para que los estudiantes desarrollen la comprensión de las metas de comprensión y de los tópicos generativos, la cual se construye sobre lo que los estudiantes ya saben, teniendo en cuenta sus ideas o preguntas y los reta a pensar de manera diferente o más profunda sobre lo que se está estudiando. Como se muestra en la figura 1, la secuencia se constituye de tres etapas que son: Desempeños preliminares, investigación guiada y proyectos finales de síntesis.



Figura 1. Etapas del proceso didáctico de la EpC

La EpC propone además de las tres etapas anteriormente delineadas, un proceso transversal de evaluación, que pretende – a diferencia de otros modelos – establecer parámetros continuos de realimentación de los aprendizajes, tomado las distintas etapas del proceso como nuevos y pequeños comienzos que permitan establecer constantemente la manera como abordan los estudiantes la comprensión.

Cuando los alumnos aprenden con vistas a comprender, necesitan criterios, realimentación y oportunidades para reflexionar a lo largo de la secuencia total de la enseñanza. En el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión este proceso se denomina evaluación diagnóstica continua. (Blythe, 2002, p. 48)

Las ocasiones de valoración pueden involucrar retroalimentación de parte de los maestros, de los compañeros y la autoevaluación de los estudiantes. Aunque existen muchos enfoques razonables para la valoración continua, los factores constantes se comparten: criterios públicos, retroalimentación regular y reflexión frecuente durante todo el proceso de aprendizaje.

La retroalimentación, la crítica y la reflexión son necesarias para construir comprensiones. Responde a algo que frecuentemente se olvida: la necesidad que tienen los estudiantes de recibir crítica constructiva sobre su trabajo, juzgado frente a criterios explícitos, estándares o ejemplos que les puedan ayudar a mejorar.

Los niveles de la Comprensión

En todo proceso didáctico, deben existir niveles

progresivos de apropiación de los conocimientos, que permitan esclarecer a la vez el desarrollo de las distintas habilidades del pensamiento asociadas intrínsecamente a todo ciclo de aprendizaje.

Un ejemplo muy conocido y utilizado desde la educación tradicional, es el del famoso ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb, el cual posee cuatro etapas claramente delineadas:

El ciclo comienza cuando un individuo se involucra en una actividad, reflexiona sobre su propia experiencia, entonces deriva el significado de la reflexión y finalmente pone en acción la percepción recién adquirida a través de un cambio en comportamiento o actitud. (AFS Intercultural Programs, 2014, p. 1)

Del mismo modo la enseñanza para la comprensión, establece cuatro niveles de comprensión, acordes a igual número de dimensiones: contenido, métodos, propósitos y formas de comunicación.

Según Boix Mansilla y Gardner:

Como la profundidad de la comprensión puede variar dentro de cada dimensión, es necesario distinguir desempeños débiles de otros más avanzados. Con esta meta en mente caracterizamos los cuatro niveles prototípicos de la comprensión por dimensión: ingenua, de principiante, de aprendiz y de maestría. (Stone, 1999, p. 239)

Cada uno de estos niveles, supone el logro de un cierto número de destrezas y habilidades que van variando en su profundidad conforme se trasciende de un nivel a otro superior durante el proceso. La figura 2 muestra en forma concisa la descripción de cada nivel:



Figura 2. Ampliación explicativa de los niveles de comprensión EpC

Nota. Ampliación propia. Información base tomada de: http://escuelaactiva.ucece.blogspot.com/2013_07_01_archive.html

La estructura del modelo EpC-Torremar

La innovación educativa según la UNESCO, se fundamenta en tres ejes fundamentales para el desarrollo de cambios estructurales en los sistemas educativos:

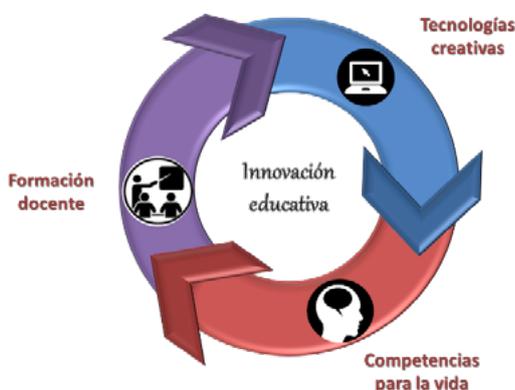


Figura 3. Los ejes de la Innovación Educativa según la UNESCO

Nota. Diseño propio basado en los componentes teóricos de (UNESCO, 2016)

Sobre la base de estos ejes y el nivel de profundidad del objetivo planteado, se propusieron 3 líneas de acción concretas que se desarrollan a través de etapas o fases, cada una de ellas deberá estar en concordancia con el objetivo planteado:

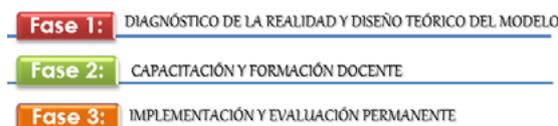


Figura 4. Líneas de acción

Método

El desarrollo de la investigación está basado en las necesidades institucionales, que, con la aspiración de mantener un nivel académico acorde con la norma EFQM² de 5 estrellas que ostenta la Unidad Educativa Particular Bilingüe Torremar en los últimos años, exige por parte los actores educativos la búsqueda permanente de nuevas estrategias innovadoras para lograr los planteamientos estipulados en el Plan Estratégico de la Institución. Debido a su naturaleza, el proyecto pretende aportar un modelo pedagógico propio que garantice la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que hace necesario enmarcar la investigación a través de un enfoque mixto.

El diseño de la investigación cualitativa correspondió a la modalidad de investigación-acción, que busca establecer y clarificar las características del problema planteado al emplear métodos científicos, tales como: la modelación científica para sustentar el modelo pedagógico, el histórico-lógico para la determinación de los antecedentes teóricos, conceptos y definiciones y la sistematización teórica para garantizar la calidad en analizar los modelos existentes y aportar un modelo propio a través de técnicas cualitativas de recolección de datos, como las entrevistas a profundidad.

El diseño metodológico del proyecto se ha ido delineando por etapas, a través de las cuales surgió la necesidad de utilizar también técnicas e instrumentos de recopilación de datos cuantitativos, como son las encuestas realizadas a los docentes con el fin de valorar sus percepciones respecto a la propuesta metodológica y establecer procesos de mejoramiento continuo. Esto motivó a la utilización del método estadístico como

2 Modelo de Excelencia en la calidad, líder en Europa y en todo el mundo, con más de 30.000 organizaciones que lo utilizan

único medio confiable para la interpretación y análisis de los datos del estudio, los cuales fueron obtenidos de fuentes primarias.

En la etapa inicial se realizó el diagnóstico de la realidad, para la cual no se consideró el muestreo, sino que se trabajó sobre la base de la población completa de los docentes miembros de la institución en los distintos niveles: Básica elemental, media, superior y el bachillerato general unificado, ya que nos pareció relevante y enriquecedor conocer la opinión de todos los docentes.

La encuesta de tipo estructurado se validó a través de una comisión de expertos conformada por los miembros del departamento de Coordinación académica y jefes de área que a ese entonces habían participado en procesos de revisión y publicación científica, así como aquellos que poseían a la fecha títulos académicos de posgrado.

Se aplicó el cuestionario a un total de 61 profesores que accedieron voluntariamente a su contestación, siguiendo el modelo de escala de Likert con el afán de situar objetivamente la visión de los maestros acerca del problema planteado, como se muestra en la figura 5.

PROYECTO INSTITUCIONAL
Modelo pedagógico basado en la Enseñanza para la Comprensión
Encuesta para profesores

Nombre: _____ Asignatura que dicta: _____ Curso: _____

En el marco de los procesos de mejoramiento de la calidad educativa en que se encuentra involucrada constantemente la Unidad Educativa Bilingüe Torremar, se plantea la necesidad de diseñar e implementar un Modelo Pedagógico propio que permita mejorar los procesos metodológicos y didácticos de toda la institución con una mayor coherencia y unificación de criterios buscando el bien común educativo. El Modelo se basa en los fundamentos de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) y su marco conceptual, para el desarrollo de desempeños auténticos que proporcionen una evidencia de aplicación flexible de los aprendizajes.

Esta encuesta tiene como objetivo determinar su opinión acerca de las necesidades metodológicas de la institución. Marque el nivel que usted considera apropiado para cada pregunta e afirmación.

Preguntas	Nulo (1)	Bajo (2)	Medio (3)	Alto (4)
¿En qué nivel de importancia considera usted necesario que la institución tenga su propio modelo pedagógico?				
¿Cuánto considera que mejoraría el nivel de la calidad educativa de la institución con la implementación de un modelo pedagógico propio?				
¿En qué nivel de conocimientos acerca del Modelo de la Enseñanza para la Comprensión EpC se encuentran usted?				
¿Qué tanto considera usted necesario la capacitación docente acerca del modelo de EpC?				
¿Qué otras acciones considera adecuadas para mejorar la calidad del desempeño docente desde el punto de vista metodológico?				

Figura 5. Modelo de encuesta para el diagnóstico de la realidad

Nota. Elaboración propia

Se escogió este tipo de cuestionario, ya que lo que se requiere en esencia es una evidencia clara de la necesidad institucional, percibida desde los actores principales del proceso de la planeación

educativa que son los maestros. Las preguntas cerradas son más fáciles de codificar y tabular para obtener resultados objetivos acerca de la o las variables medidas mediante las preguntas, y también “se reduce la ambigüedad de las respuestas y se favorecen las comparaciones entre ellas” (Hernández et al., 2014, p. 220).

Para el procesamiento de los datos se utilizó el programa utilitario Excel versión profesional 2013. Por medio del uso de tablas activas de frecuencias con los datos obtenidos de las encuestas, se generaron los gráficos que muestran las percepciones de los docentes respecto a las preguntas planteadas.

A la par del proceso de recopilación de datos se diseñó el modelo teórico que permitiría gestionar los procesos y la sistematización del proyecto. Este diseño teórico se muestra en la figura 6, a continuación:

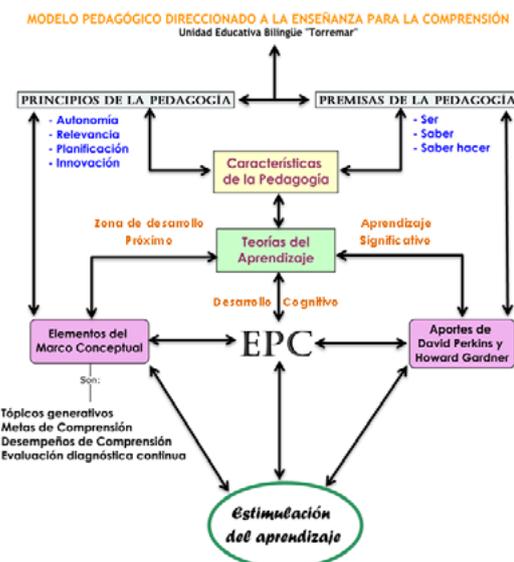


Figura 6. Modelo teórico del proyecto de EpC Torremar

Nota. Elaboración propia

La elaboración del modelo teórico permitió el arranque de la segunda fase del proyecto, basándose en las necesidades determinadas por medio de los resultados, con el fin de profundizar en el conocimiento de la epistemología y los procesos didácticos propios de la EpC.

Con este objetivo se estableció un plan de capacitaciones que fue llevado a cabo progresivamente a lo largo del año pasado, comenzando con la apropiación de los conceptos claves del marco de la EpC, a través de técnicas de trabajo individual y grupal, que potencian el compartir interdisciplinario de los docentes, a la vez que permiten poco a poco el diseño de sus propias planificaciones pensadas desde la contextualización de los grupos y realidades estudiantiles que posee la institución.

Esta fase transversal y permanente del proyecto, se va desarrollando con el apoyo de la plataforma educativa que maneja la institución de manera eficiente, creando aulas virtuales de apoyo y seguimiento de los procesos académicos de los docentes.

Actualmente el proyecto se encuentra en la etapa de implementación (tercera fase), en la cual los maestros llevan a cabo el desarrollo de la metodología en cada una de sus clases, diseñando talleres de trabajo basados en el uso de desempeños auténticos, que integran el uso de las TIC –sobre todo en los actuales momentos de crisis debido a la pandemia– de forma permanente y el diseño de proyectos finales de aula que sintetizan y ponen a prueba las comprensiones de los estudiantes.

Esta etapa incluye también la evaluación, monitoreo constante de clases y retroalimentación por parte de los gestores del proyecto, principalmente con los jefes de área que se convierten en el puntal de apoyo estratégico para la difusión y desarrollo de los procesos de implementación metodológica hacia los docentes a su cargo. Estos procesos son continuos, y permiten el diseño de nuevas estrategias, formatos y capacitaciones en forma de talleres prácticos que permitan ir solventando las falencias presentadas.

En el desarrollo de la actual implementación de los procesos pedagógicos, y debido principalmente a los cambios producidos por la pandemia del COVID 19, está pendiente aún la aplicación de las entrevistas a profundidad, para complementar las unidades de análisis necesarias

para el desarrollo cualitativo del proyecto.

Estas entrevistas se han replanificado para su aplicación a mediados de este año lectivo (final del 1° quimestre), teniendo como grupo focal a los jefes y subjefes de área para que, sobre la base de sus revisiones de los planes, monitoreo de clases y proyectos de síntesis, permitan con sus apreciaciones, la triangulación de los datos obtenidos, con el afán de generar nuevas teorías acerca de los procesos implementados y producir los cambios, continuidades o replanteamientos que sean necesarios.

Resultados

Las encuestas (Figura 4), fueron diseñadas con 4 preguntas inherentes a la necesidad que denotaban los docentes acerca de implementar cambios metodológicos a través del diseño de un modelo pedagógico propio, y su predisposición para aprender nuevas estrategias.

A continuación, se presentan los resultados de la tabulación de los datos obtenidos desde la encuesta a los docentes:

Pregunta 1: ¿En qué nivel de importancia considera usted necesario que la institución tenga su propio modelo Pedagógico?

Tabla 1

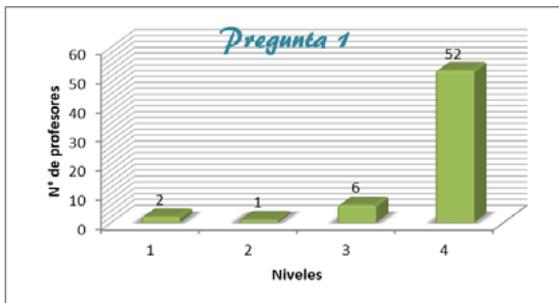
Nivel de importancia del modelo

Niveles	f	%
1	2	3,28
2	1	1,64
3	6	9,84
4	52	85,25
	61	

Fuente. Docentes de la UEBT³

Gráfico 1

Nivel de importancia del modelo



Pregunta 2: ¿Cuánto considera que mejoraría el nivel de la calidad educativa de la Institución con la implementación de un modelo Pedagógico propio?

Tabla 2

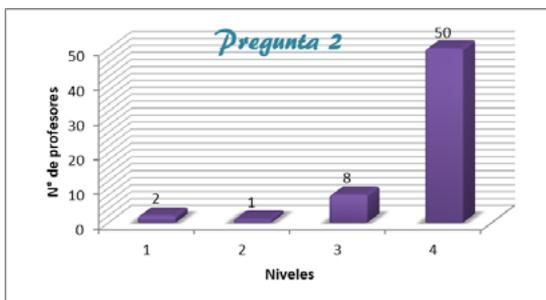
Mejoramiento a través de modelo

Niveles	F	%
1	2	3,28
2	1	1,64
3	8	13,11
4	50	81,97
	61	

Fuente. Docentes de la UEFT

Gráfico 2

Mejoramiento a través de modelo



Pregunta 3: ¿En qué nivel de conocimientos acerca del modelo de la Enseñanza para la Comprensión EpC se encuentra usted?

Tabla 3

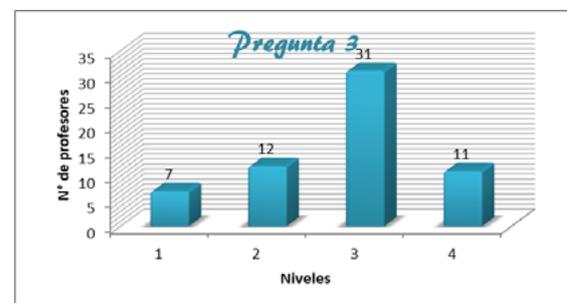
Nivel de conocimientos sobre EpC

Niveles	F	%
1	7	11,48
2	12	19,67
3	31	50,82
4	11	18,03
	61	

Fuente. Docentes de la UEFT

Gráfico 3

Nivel de conocimientos sobre EpC



Pregunta 4: ¿Qué tanto considera usted necesaria la capacitación docente acerca del modelo de la Enseñanza para la Comprensión EpC?

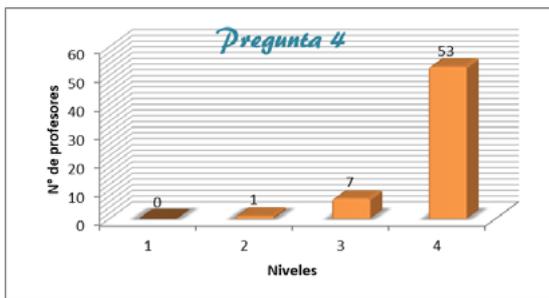
Tabla 4

Necesidad de capacitación

Niveles	F	%
1	0	0,00
2	1	1,64
3	7	11,48
4	53	86,89
	61	

Fuente. Docentes de la UEFT

Gráfico 4: Capacitación docente



Discusión

Como podemos evidenciar a través de los resultados del diagnóstico, el índice de profesores que percibe como una necesidad imperante el diseño de un modelo institucional propio como vía para el mejoramiento continuo de la calidad educativa, es claro y contundente.

Con un promedio de consideración de 83,61% (Preguntas 1 y 2), estos datos permiten avalar la necesidad presente y la consideración del problema planteado como un objeto de investigación para el que se presenta la propuesta del diseño metodológico propio institucional.

Estos niveles de aceptación concuerdan con los evidenciados por investigaciones en el campo de la integración de modelos (Angelini y García-Carbonell, 2015), así como los de otras propuestas basadas también en la implementación de la EpC como (Barrios y Chaves, 2016), (Cifuentes, 2015) y (Salamanca, 2017), en las que a pesar de la reticencia inicial del profesorado, los resultados progresivos evidenciados, terminaron por convencerlos de su eficiencia en el aula de clases.

Los resultados de la pregunta 3, permitieron evidenciar, que a pesar de que la EpC no es un modelo nuevo y que más de un 50% de los docentes respondió conocer acerca de él, su desconocimiento es generalizado –lo cual se pudo constatar mejor en el desarrollo de las capacitaciones posteriores– y por ende sus formas de implementación en el aula también.

Esto conllevó a un arduo trabajo de capacitación, sobre todo cuando se trataba de identificar las diferencias entre los términos y procesos

tradicionales con los del modelo, ya que suelen intentar equipararlos entre sí (Cifuentes, 2019), o encajarlos para una mayor comodidad. Al poner de relieve estas dificultades propias y comunes de los docentes, fue más sencillo encontrar las vías para una mejor comprensión del marco de la EpC e ir haciendo un trabajo de convencimiento propio ante las bondades del modelo, para lograr el empoderamiento necesario por parte de los docentes viendo en estos cambios una apuesta hacia la calidad educativa (Barrios y Chaves, 2016).

Los altos porcentajes de aceptación hacia la cuarta pregunta (86,89%), contrastan con los obtenidos en la tercera, pero a la vez concuerdan con la visión general acerca de la necesidad de formación del profesorado que se establece como uno de los ejes de la innovación educativa (UNESCO, 2016), y que debe ser reforzado por los centros educativos generando espacios de reflexión y actualización pedagógica, con el afán de que los docentes se conviertan en verdaderos gestores de los procesos de cambio que se pretenden implementar (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010)

El proyecto continúa vigente, y al encontrarse en etapa de implementación, los resultados obtenidos hasta el momento permiten enunciar conclusiones parciales, las cuales podrán ir mejorando y ampliando el campo de acción del proyecto educativo, en cuanto se determine la triangulación cualitativa que se completará con los resultados de las entrevistas a los grupos focalizados.

Las conclusiones actuales se pueden resumir de la siguiente manera:

La innovación debe ser concebida como un camino a seguir por todas las instituciones educativas de nivel medio y superior, ya que los constantes cambios y la evolución de los medios masivos de comunicación, así como el acceso a la información por parte de los estudiantes lo exige.

El diseño de modelos pedagógicos propios, es una necesidad inherente al desarrollo de la

calidad educativa de las instituciones. Esto permite contextualizar los mejores procesos, técnicas e instrumentos con el afán de potenciar las características del centro educativo, en pos de mejores resultados, no solo en las estadísticas, sino en lo verdaderamente profundo y significativo, como lo es la comprensión de los estudiantes desde la perspectiva de la EpC.

Es imperante una ruptura tanto de esquemas preestablecidos, como de paradigmas mentales; por parte de maestros y directivos, así como también de estudiantes y padres de familia, que, en muchos de los casos, acomodados en el estatismo y la seguridad de su poco o mucho conocimiento, se niegan a participar en este tipo de procesos de innovación.

Se requiere de un proceso paulatino de mejoramiento, que, formulado desde el plan estratégico institucional, guíe el accionar de los actores educativos, por medio de fases claramente delineadas y sistematizadas de la manera más eficiente, para evitar soslayar algún proceso o variable importante para la consecución de los objetivos del proyecto.

La capacitación docente en el conocimiento, pero sobre todo en la experiencia áulica de poner en práctica las metodologías y técnicas innovadoras propuestas por el nuevo modelo, es parte central de la implementación, convirtiéndose –en concordancia con el compromiso real que se tenga– en una variable que puede incluso decidir el éxito o fracaso del proyecto educativo.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2007). Enseñanza para la comprensión. In FiPC (Ed.), *Pedagógicos y Didácticas contemporáneas*.
- AFS Intercultural Programs. (2014). Ciclo de Aprendizaje Experiencial de Kolb. *Intercultural*, 1–3. <https://woca.afs.org/education/m/icl-for-afs--friends/6512/download>
- Angelini, M. L., & García-Carbonell, A. (2015). Percepciones sobre la Integración de Modelos Pedagógicos en la Formación

del Profesorado: La Simulación y Juego y El Flipped Classroom. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(2), 16. <https://doi.org/10.14201/eks20151621630>

- Barrios, L., & Chaves, M. (2016). El proyecto de Aula como estrategia didáctica en el marco del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión. *Avances En Educación y Humanidades*, 1(1), 39–54.
- Blanco, R. (2006). La escuela como centro de Innovación educativa. *Unesco*. https://cedoc.infed.edu.ar/upload/La_escuela_como_centro_de_innovacion.pdf
- Blythe, T. (2002). *La enseñanza para la comprensión-Guía del docente* (1°). Paidós.
- Bonder, G. (1994). Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6.
- Cifuentes, J. (2015). *Enseñanza para la comprensión: Opción para mejorar la educación*. 70–81.
- Cifuentes, J. (2019). Aprendizaje del marco de la enseñanza para la comprensión en profesores: un abordaje desde las trayectorias de pensamiento. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 5821, 3–23. <https://doi.org/https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a2>
- Ferrer, A. (2018). *Propuestas pedagógicas disruptivas alrededor del mundo*.
- Gardner, H. (2016). *El Proyecto Cero de Harvard: Una historia personal*. 13(30), 16. <https://doi.org/10.14311/NNW.2015.25.014>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6°).
- Herrera, M. Á., & Cochancela, M. G. (2020). Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador.

Revista Scientific, 5(15), 362–383. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.19.362-383>

Maeyer, M. De. (2007). *Aprender y comprender: visiones o divisiones. Una responsabilidad del Estado.*

Ministerio de Educación del Ecuador. (2010). *Educación e Innovación 2010 Encuentro Internacional Cuenca.*

Salamanca, S. (2017). *Enseñanza Para La Comprensión: Concepciones y Prácticas Pedagógicas.* 56.

Stake, R. (1998). *Investigación de estudio de casos.*

Stone, M. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión.*

UNESCO. (2016). *Innovación educativa.*

Universidad Casa Grande. (2012). *Modelo pedagógico UCG: “Entender, Orientar Y Dirigir La Educación.”* 1–21.