

## ***La transformación de la práctica educativa en clave de comprensión: análisis de narrativas***

María Teresa Gómez Lozano<sup>1</sup> | Ana María Ternent de Samper<sup>2</sup>

### **Resumen**

El marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) desarrollado por investigadores del Proyecto Cero de la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard enfoca el proceso de enseñanza desde una visión en la cual los estudiantes descubren y producen significado mediante el trabajo activo en ambientes colaborativos y flexibles donde el maestro es un facilitador y un guía que orienta los desempeños para cumplir las metas planteadas. Desde la introducción del Marco de Enseñanza para la Comprensión (EpC) en Colombia hace un poco más de 20 años, este se ha implementado de diversas maneras en muchas instituciones del país.

Este artículo describe, desde el enfoque biográfico-narrativo, las percepciones de expertos sobre los elementos que pueden favorecer la apropiación e implementación del marco en diversos contextos.

El análisis de las narrativas muestra el marco como una propuesta dinámica,

### **Summary**

The Teaching for Understanding (TfU) framework, developed by researchers at Harvard's Graduate School of Education focuses on the teaching process from a vision in which students discover and produce meaning through active work in collaborative and flexible environments in which the teacher is a facilitator and an advisor who guides performances in order to achieve established goals. Since its introduction to Colombia a little over 20 years ago, TfU has been implemented in diverse manners in many institutions around the country.

Using a biographical-narrative approach, this article describes a group of experts' perceptions on the elements that might promote ownership and implementation of the framework in different contexts.

The analysis of the narratives presents the framework as a dynamic and flexible proposal that can transform teachers, contexts and even the framework itself. It also shows how the experts see changes, and, especially, the benefits of

flexible transformadora del docente, del contexto y del marco mismo. Muestra también cómo los expertos ven cambios y, especialmente, las bondades de su implementación para producir transformaciones profundas que trascienden al marco mismo y tener impacto en el sistema educativo de tal forma que se pueda lograr una educación mejor para los estudiantes y que ellos, a su vez, puedan ser los agentes de cambio que requiere la sociedad.

**Palabras clave:** comprensión; enseñanza; aprendizaje; concepciones y prácticas docentes; enseñanza para la comprensión

its implementations to produce profound changes that go beyond the framework and produce impact in the educational system in order to achieve a better education for our students so they, in turn, may be agents of change in society.

**Key Words:** understanding; teaching; learning; teacher conceptions and practice; teaching for understanding

Fecha de Recepción: 14/01/2017
Primera Evaluación: 22/02/2017
Segunda Evaluación: 30/03/2017
Fecha de Aceptación: 30/07/2017

*“Desarrollar comprensión es una visión no solo pedagógica sino para la vida misma”*

-Entrevistado 8

Desde la introducción del Marco de Enseñanza para la Comprensión (EpC) en Colombia hace un poco más de 20 años, este se ha implementado de diversas maneras en muchas instituciones del país. El presente artículo está inscrito dentro de un proyecto de investigación más amplio en la cual se pretende explorar y caracterizar los procesos de aprendizaje de profesores de diferentes niveles de educación para determinar qué factores asociados a la implementación del marco intervienen en los cambios o no de concepciones y prácticas pedagógicas de los participantes.

El objetivo de la fase del estudio que se reporta en este artículo es la reconstrucción de un proceso de apropiación del marco de la EPC vivido por algunos expertos en nuestro contexto, a través de la recopilación de narrativas biográficas de profesores-capacitadores que han desarrollado procesos de formación en diferentes partes del mundo. Se busca comprender aquellos elementos que podrían favorecer la apropiación e implementación de modelos pedagógicos centrados en la comprensión.

Se solicitó la ayuda de 8 expertos a través de entrevistas biográficas en las que contaran sobre cómo llegaron al marco, qué conexiones, ampliaciones, desafíos encontraron al implementarlo cómo se transformaron sus concepciones y prácticas y otros aspectos que consideraran relevantes en su proceso de

implementación y apropiación del marco. De esta manera se buscó identificar factores que puedan contribuir a guiar a los docentes e instituciones interesados en proponer una educación centrada en la comprensión.

### **¿En qué consiste el marco de la Enseñanza para la Comprensión?**

El marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) (Autores, en imprenta) desarrollado por investigadores del Proyecto Cero de la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard enfoca el proceso de enseñanza desde una visión en la cual los estudiantes descubren y producen significado mediante el trabajo activo en ambientes colaborativos y flexibles donde el maestro es un facilitador y un guía que orienta los desempeños para cumplir las metas planteadas. La comprensión es, en palabras de los investigadores del Proyecto Cero, “la habilidad de pensar y actuar de manera flexible con lo que se sabe.” (Wiske, 1998:40).

El marco consiste en los cuatro elementos (Blythe, 1998 y Wiske, 1998) que se presentan a continuación y “fue desarrollado a partir de la síntesis del análisis de buenas prácticas de maestros con teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje efectivos...” (Wiske, 1998:62)

**Tópicos Generativos:** son temas profundos con los cuales se pueden explorar diversas cuestiones, conceptos, ideas, etc. que ofrecen compleji-

dad, significado, oportunidades para establecer conexiones y variedad de perspectivas en un grado suficiente como para apoyar el desarrollo de comprensiones profundas por parte del estudiante.

**Metas de Comprensión:** son los conceptos, los procesos y las habilidades que los estudiantes deben comprender. Ayudan a enfocar el trabajo al plantear hacia dónde se quiere ir. Son explícitas y públicas, anidadas y centrales a la disciplina. Pueden ser más específicas para una unidad de trabajo o amplias y abarcadoras para todo un curso.

**Desempeños de Comprensión:** son las actividades progresivas que les dan oportunidades a los estudiantes de reflexionar y aplicar el conocimiento en una variedad de situaciones, generalmente, con el apoyo de un mentor o de los compañeros. Requieren que los estudiantes vayan más allá de la información proporcionada para crear algo nuevo, aplicando lo que van comprendiendo y construyendo sobre lo que ya saben. Permiten que los estudiantes desarrollen y, a la vez, demuestren su comprensión.

**Valoración Continua:** es el proceso de brindar a los estudiantes retroalimentación clara a sus desempeños de comprensión de tal forma que los puedan mejorar a futuro. Se caracteriza por ser relevante, frecuente, basada en criterios explícitos y públicos y provenientes de diversas fuentes. Contribuye a medir el progreso y a retroalimentar la planeación, y,

en definitiva “enriquece y evalúa el aprendizaje” (Wiske, 1998: 77).

Todos los elementos del marco son lentes útiles para analizar la práctica educativa. Sin embargo, “el poder del marco se deriva de la integración coherente entre los cuatro elementos” (Wiske, 1998: 81). No debe ser implementado en un proceso rígido, secuencial, sino en una espiral dinámica y fluida de ciclos continuos de acción y reflexión.

Además de los elementos del marco, los investigadores describieron con mayor profundidad las cualidades de la comprensión para definirla mejor desde las perspectivas disciplinares. Al hacerlo, destacaron cuatro dimensiones descritas por Wilson (s.f.) y Gardner y Boix-Mansilla (en Wiske, 1998): **contenido, método, propósito, y formas de comunicación.**

La comprensión, entonces, posee una naturaleza multidimensional y cuando se desarrolla de manera profunda, implica la capacidad para ser utilizada en esas diferentes dimensiones. Además, se pueden reconocer diferentes niveles de comprensión en cada una de ellas que los investigadores identificaron como: **ingenuo, novato, aprendiz y maestría.**

Así, es claro ver cómo el aprendizaje y la comprensión van más allá de la información superficial y el progreso se puede determinar de acuerdo con el tipo de desempeños realizados en cada nivel. El conocimiento se convierte en “una herramienta para crear productos, narrar historias, resolver problemas, formar juicios, y transformar la cotidianidad.” (Gardner y Boix-Mansilla en Wiske,

1998:182) Esta concepción presenta un contraste significativo con formas más tradicionales de concebir el conocimiento y las disciplinas e invita a los maestros a resignificar sus prácticas con miras a estimular un pensamiento más divergente y profundo.

El marco de la EpC es un enfoque flexible que contribuye a la creación de una cultura de enseñanza y aprendizaje que respeta la diversidad, promueve la reflexión y la colaboración, y busca la excelencia. En su implementación, se fomentan ambientes de aprendizaje significativos que suscitan la autonomía, la creatividad, la solución de problemas, la participación activa de los estudiantes, y el establecimiento de conexiones con situaciones de la vida real. A la vez, puede contribuir de manera efectiva a la transformación de las prácticas y concepciones de los docentes, como se verá en los resultados del análisis de las narrativas.

## **Metodología**

Para el presente trabajo se utilizó el enfoque biográfico-narrativo, pensando en la forma en que autores como Denzin y Lincoln (1994), Pinnegar y Daynes (2006) y Clandinin (2007) plantean que hay diversas formas de conocer y estudiar el mundo y las interacciones entre las personas. Para Jerome Bruner, el modo narrativo en la investigación educativa es un emprendimiento de carácter interpretativo designado para producir la comprensión de los significados de experiencias individuales que, a su vez

producen conocimiento, experiencia y método. (Sarasa, 2012)

Es de especial interés el enfoque biográfico-narrativo en este trabajo en dos sentidos. En primer lugar, por su énfasis en la comprensión, dado que esta perspectiva “además, de ser una forma de discurso constituye una manera de comprender.” (Leite y Rivas Flores, 2009, citados en Vain, 2012:43). Dado que se trata de develar los significados y las formas de apropiación e implementación del marco de la EpC, las narrativas de personas que lo han llevado a la práctica y, además, lo enseñan a otros, resultan valiosas para comprender los factores que permiten su incorporación a las creencias y prácticas educativas exitosas.

De otra parte, los dos posicionamientos del enfoque permiten enriquecer el presente trabajo en torno a lo metodológico. En primer lugar, está su enfoque “pragmático, que reconoce a la narración como un recurso metodológico para obtener datos y, en él, el investigador realiza un análisis de la narración y piensa sobre los relatos e incluso llega a teorizar sobre ellos.” (Bianco, 2012:94) Así, las investigadoras recolectaron y estudiaron los relatos de los expertos para comprender mejor el fenómeno en cuestión. A la vez, desde el posicionamiento de la narrativa como “una perspectiva de investigación propia que incluye diferentes estrategias metodológicas en la recolección de datos y en sus formas de análisis y es una forma de construir realidad” (Bianco, 2012: 94), se escuchan atentamente las voces de los actores, sin las cuales las

comprensiones serían incompletas y, posiblemente, poco relevantes.

En últimas, este enfoque permite comprender, en palabras de Connelly y Clandinin (1996) “la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (citados en Vain, 2012:44), y “construir un saber, a partir de lo que los sujetos implicados en las prácticas sociales piensan acerca de sí mismos y de esas prácticas.” (Vain, 2012:44) Sin desconocer, claro está, que las perspectivas personales presentadas en las narrativas están, de una parte, íntimamente ligadas al contexto de cada persona y, de otra, limitadas, necesariamente, por la perspectiva personal, por ese contexto, por la visión de mundo y por la experiencia social.

La recolección de información se realizó a través de entrevistas biográficas de 8 expertos que podían enviarla de manera escrita o en una entrevista presencial. Dichas entrevistas se entienden como

(...) un relato pronunciado en primera persona, ya que lo que se intenta rescatar son las experiencias de ese individuo. Casi nunca se pretende que sea exhaustivo, sino que se centra en algún momento o aspecto de la vida. También la ilusión de la totalidad está desterrada, porque se considera que todo sujeto posee un mecanismo selectivo que desde el presente lo lleva a recordar u olvidar determinados hechos, y dicho proceso debe ser respetado por el investigador.

Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006, s.p.

Los expertos fueron seleccionados por su amplia experiencia en la

implementación del marco y en la capacitación de docentes para su apropiación. Algunos han trabajado con el marco de la EpC desde el año 1994, año en que se realizó la primera capacitación en Colombia donde participaron 8 colegios de Bogotá y que fue conducido por los investigadores de Harvard Chris Unger, Lois Hetland y Daniel Wilson. Entre estos 8 expertos se encuentran profesores, investigadores, rectores, docentes, decanos y directores de maestrías de educación. Su experiencia es rica y variada pues se han formado en el marco como docentes de diferentes áreas: matemáticas, sociales, español, lengua extranjera, diseño, informática, religión, ciencias naturales. Adicionalmente, lo han implementado en todos los niveles de escolaridad, desde preescolar hasta posgrado. Han liderado procesos de implementación del marco como directivos docentes tanto en colegios como en universidades. También han formado a otros como tutores de cursos en línea y presenciales en diferentes partes del mundo, especialmente América Latina. Finalmente, la mayoría imparten cursos universitarios que incluyen diferentes elementos del marco y acompañan a estudiantes de posgrados en proyectos de grado sobre su implementación.

La información obtenida de las narrativas se transcribió, digitó y codificó inicialmente en 13 categorías que surgieron de los datos. Posteriormente, en la medida que se avanzaba en su lectura, se agruparon en tres grandes categorías: a) transformación del marco de la EpC; b) transformación del docente; y c) trans-

### formación del contexto

Para el proceso de análisis de los datos, se utilizó el software ATLAS.ti versión 7® y se realizó triangulación de fuentes y de las interpretaciones de las investigadoras. Esto permitió comprender las rutas que han utilizado los expertos para lograr sus apropiaciones del marco, conocer las ideas, creencias y concepciones respecto a cómo se acercaron a la EpC, por qué la implementaron, con cuáles elementos de la EpC se identificaron, qué estrategias utilizaron y cuáles son los efectos en su práctica.

## Resultados

El análisis cualitativo de las narrativas arroja un elemento central enfocado en la *transformación* el cual se refiere, fundamentalmente, a transformaciones en el marco mismo, en el docente y en el contexto.

### Transformación del Marco de la EpC

En primer lugar, dentro de los comentarios que se destacan en las narrativas de los expertos, se encuentran aquellos que se refieren a su apropiación y comprensión del marco, tanto de manera general, como con respecto a cada uno de los elementos.

Se comenta que la implementación del marco lleva a apreciar la complejidad de la comprensión y que requiere una actitud de indagación y el trabajo en equipo para compartir lo que se hace. Lo ven como un aporte significativo que da

sentido a la práctica docente.

*Podemos optimizar el esfuerzo del maestro para que su diseño de aprendizaje sea exitoso y el del estudiante para que su trabajo le permita aprender con tan solo un paso extra: una acción de-bida (sic)*<sup>3</sup>

-Entrevistado 7

*(...) son ideas que uno siempre ha tenido, pero no ha podido ponerlas coherentemente, estructuradamente.*

-Entrevistado 3

Además, consideran que comprender el marco no es fácil, aun cuando suene familiar y se considere que se hacen cosas similares. Según el Entrevistado 3, *"(...) la aplicación es lo complicado. Es mucho más fácil decirlo que hacerlo."* Es un proceso dinámico de comprensión en la acción, similar al planteamiento de Schon (en Smith, 2001, 2011) sobre la reflexión en la acción, una especie de "pensar sobre la marcha" en la cual se construyen las comprensiones para actuar en la situación que se está llevando a cabo; y la reflexión sobre la acción que se realiza después, para explorar lo que sucedió y desarrollar comprensiones que orienten el actuar futuro. Es vital la actitud de apertura al aprendizaje, al cuestionamiento, la búsqueda de sentido, y al trabajo colaborativo con otros. El Entrevistado 3 habla de *"tener una insatisfacción sana"* sobre lo que se hace.

En cuanto a los elementos, al referirse a los temas o tópicos generativos comentan que es importante, como dice Tina Blythe (1998), no irse por la primera idea interesante que le viene a uno a la

mente. Es útil explorar diversos tópicos que puedan despertar las inquietudes, los intereses y deseos de comprender de los estudiantes.

*Arriesgarnos a descubrir en los intereses de los estudiantes nuevas posibilidades de aprendizaje y comprensión para ellos y para nosotros, le da sentido al trabajo a favor del fortalecimiento de los ideales de la educación que regularmente están vinculados a categorías que se enuncian comúnmente como una educación para la humanidad, para la construcción de una sociedad armónica con el medio ambiente y en medio de un clima de convivencia donde los conflictos nos ayudan a crecer a todos*  
-Entrevistado 8

Las metas de comprensión y los hilos conductores son vistos como preguntas poderosas que invitan a pensar, interactuar, encontrar respuestas que, a la vez llevan a nuevas preguntas; deben enganchar y producir desequilibrio cognitivo. Deben ser claras, expresar lo que los estudiantes deben comprender y reflejar ideas centrales de lo disciplinar. Uno de los expertos habla de la importancia de incluir en las metas de comprensión la palabra *que*. En vez de “Comprender la composición química del agua... Comprender que la composición química del agua...” (Entrevistado 2). Según él, ahí radica la verdadera comprensión.

Su definición coherente con el tópico generativo permite tener una mejor comprensión y perspectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje puesto que se sabe dónde se inicia, hacia dónde se va y cuáles serán las estaciones que se

van a recorrer; no deben confundirse con otros elementos que no cumplen con dichas funciones.

*A veces las metas no son metas, sino son simplemente actividades que nos proponemos.*

-Entrevistado 6

De otra parte, los desempeños deben ser flexibles y utilizar adecuadamente el concepto de competencias. Se encuentra que las etapas de exploración, indagación y proyecto, al interiorizarse, se hacen de manera permanente, no solamente en momentos específicos de la unidad; pueden aparecer todos en una misma sesión de clase. Sin embargo, uno de los expertos hace hincapié en que los desempeños per se, no demuestran comprensión, así sean auténticos. Es necesario visualizar el pensamiento detrás del desempeño.

*Si antes consideraba que desarrollar comprensión se limitaba a optimizar el conocimiento informativo sobre algo, ahora percibo una realidad más compleja sobre la naturaleza de las acciones o desempeños que permiten valorarla.*

-Entrevistado 7

En lo que se refiere a la valoración continua, se debe entender la retroalimentación como acompañamiento y cuestionamiento. Los expertos reconocen su riqueza, especialmente con la utilización de las matrices de evaluación que describan lo que se espera de los estudiantes. Nuevamente, al hacer visible el pensamiento, se hace más clara la relación entre los desempeños y la va-

loración. Anotan además que la escuela hace aportes a diversos procesos y que esto se verá reflejado en las matrices.

*La valoración continua permite reconocer la integralidad del ser humano y su contexto.*

-Entrevistado 8

Para concluir, se podría decir que en las narrativas de los expertos se puede ver con claridad que la implementación del marco, así como también enseñarlo a otros, son, en sí, desempeños de comprensión. La experiencia permite interiorizar las características del marco, demostrar la comprensión que se van desarrollando, ir más allá para construir comprensiones más profundas, y establecer conexiones con otros aspectos educativos.

*(...) el marco de la enseñanza para la comprensión y a los maestros (...) no es una metodología, es una visión de la educación, que pone la comprensión ante todo.*

-Entrevistado 6

*Lo otro que me he dado cuenta es que es la relación con otros aspectos de educación.*

-Entrevistado 3

### **Transformación del docente**

*"There can be no significant innovation in education that does not have at its center the attitudes of teachers, and it's illusion to think otherwise."*

Postman y Weihgartner.

La reflexión es un proceso imprescindible para el mejoramiento de las prácticas educativas ya que lleva al do-

cente a la transformación de su quehacer lo que beneficia el aprendizaje de sus estudiantes.

Como se menciona en una publicación anterior (Autores, en imprenta), "durante los últimos veinte años la reflexión se ha convertido en un componente esencial del desarrollo docente (Buzza, Kotsopoulos, Mueller, Johnston, 2013; Ossa, Gutiérrez, Aldana 2015; Harford & MacRuaire, 2008; Jay & Johnson, 2002; Loughran, 2002; Orland-Barak & Yinon, 2007; Ovens & Tinning, 2009; Postholm 2008) no solo de los profesores que inician su práctica profesional sino de todos los docentes en ejercicio." (p. 6)

Según los expertos entrevistados en este trabajo, uno de los principales aportes del marco de la EPC es la reflexión que genera con respecto a las concepciones y prácticas educativas. Quien se apropia del marco ve la comprensión como el centro de la educación lo que le permite una reflexión constante sobre su práctica en el aula.

*Lleva a los docentes a cuestionar profundamente su práctica, a reflexionar sobre su disciplina y lo que realmente vale la pena enseñar y a indagar con gran empeño sobre las comprensiones, necesidades y realidades de sus estudiantes (...) es una opción valiosa para transformar nuestras prácticas educativas, pues permite desarrollar comprensiones profundas, promueve el aprendizaje significativo y crea verdaderas culturas de pensamiento en el aula.*

- Entrevistado 1

Por otra parte “la reflexión implica intuición, emoción y pasión” (Zeichner, 1993: 46) citado por Rodríguez (2013). Esto se aprecia en las narrativas de los expertos entrevistados: intuición en los procesos que venían llevando a cabo antes de conocer el marco, emoción y pasión por el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes antes y después de conocerlo.

*Entonces pues yo seguí con enseñanza para la comprensión (...) explica claramente unos objetivos propios del aprendizaje general. ¿Qué es lo que verdaderamente la educación debe lograr para el aprendizaje? Enseñanza para la comprensión te lo dice clarísimo. Es decir: la comprensión real de los estudiantes*  
 - Entrevistado 2

En el estudio de las narrativas, además de lo anterior, se identifican reflexiones de los expertos centradas principalmente en la transformación de tres elementos claves:

1. El rol del estudiante como centro del aprendizaje, agente de su propio aprendizaje.  
*(...) lo que sí fue muy importante es ¿qué es lo que el estudiante aprende? ¿Qué es lo que importa que comprenda y cuándo sabe uno que ha comprendido? Eso es lo más poderoso que yo he encontrado en pedagogía. Y lo sigo usando a donde yo vaya y digo que es de ellos*  
 - Entrevistado 2
2. El rol del profesor como guía e investigador que está preocupado porque su estudiante comprenda.

Entiende la importancia de escuchar al estudiante y promueve que los alumnos piensen y hagan visible su pensamiento.

*el docente se convierte en productor de conocimiento generado en las relaciones entre la Disciplina Pura, la recreación de los avances disciplinarios en conjunto con los estudiantes y la validación del conocimiento a partir de su uso en contextos determinados. (...) Es un docente dinámico en cuanto va creciendo, en la medida en que el docente tiene el rol de ser investigador con sus estudiantes.*  
 - Entrevistado 4

3. La evaluación como proceso. Se entiende como una valoración continua que promueve el aprendizaje del estudiante y del profesor.  
*La evaluación continua, porque permite involucrar con responsabilidad y respeto a los estudiantes en su proceso pedagógico, abre posibilidades para que el estudiante se exija, reconozca y replantee sus errores, aprenda más a conciencia, “humaniza” lo que hasta ahora se constituía en el terror de los estudiantes.*  
 - Entrevistado 8

*El concepto de evaluación continua diagnóstica y el concepto de comprensión me llevó a darle un sentido diferente a los exámenes.*  
 - Entrevistado 4

De acuerdo a lo anterior se ve entonces cómo la implementación del marco transforma las concepciones y las prácticas del docente. Las visiones cambian y estas nuevas visiones llevan a cambios

en el quehacer del maestro, siendo un maestro reflexivo, quien adopta un rol diferente al de “transmisor” de información.

### Transformación del contexto

*“Una de las cosas que para mí era cada vez más clara era la importancia de bajar las paredes del aula.”*

-Entrevistado 6

Tal como lo plantean Wilson y otros (2005), el contexto juega un papel importante en la transformación de la cultura institucional hacia el enfoque centrado en la comprensión. Es cierto que una sola persona puede y debe implementar los cambios que le permitan realizar mejor su trabajo y favorecer mejores aprendizajes con y de sus estudiantes. Al hacerlo, seguramente, no solo tendrá resultados positivos, sino que logrará “contagiar” a otros, y, quizá, como puede suceder cuando los cambios organizacionales suceden de “abajo para arriba”, su trabajo individual o en pequeños grupos, puede causar curiosidad a otros e inspirarlos para adaptarlo y así permear a grupos mucho más grandes. (p. 155)

*La vida es comprender el mundo que nos rodea, (...) yo les decía (...) no se preocupe (...) láncese a hacerlo diferente, ensaye, no importa si comete errores, aprendemos del error.*

-Entrevistado 6

Habiendo dicho esto, es importante anotar, siguiendo las ideas de Wilson y otros (2005) que cualquier proyecto que funciona lo hace en el día a día. Funciona

con los encuentros, las conversaciones y los individuos y grupos que aceptan las responsabilidades centrales. Funciona no solamente porque las personas tienen nuevas ideas, sino también porque los comportamientos cambian para expresar y mantener una cultura diferente, más colaborativa y orientada hacia el aprendizaje (p.132). Es decir, que, si bien una persona puede tener logros, las iniciativas tienen mayor impacto cuando involucran a la comunidad.

*(...) tiene que estar desde la rectoría hasta, mejor dicho, todos los profesores, estar como en el mismo cuento.*

-Entrevistado 6

De hecho, los expertos entrevistados anotan cómo factores del contexto pueden afectar la implementación del marco de diversas maneras. Se identifican algunos requisitos para poderlo implementar, algunos retos que presenta el contexto y también las transformaciones que se podrían lograr en él.

En cuanto a los requisitos, los expertos comentan sobre la importancia de la capacitación en diferentes niveles, pero especifican que no se trata únicamente de cursos sobre el tema, sino que destacan la importancia del acompañamiento, la aplicación, la colaboración con otros, la capacitación informal, individual, la explicación a otros.

*(...) yo me atrevería a decir que el primer grupo que yo formé, fue el que me formó mí. Que fueron mis mismos profesores con quienes trabajé (...), todos estábamos partiendo de la misma ignorancia.*

- Entrevistado 6

Adicionalmente, resaltan la importancia del trabajo colaborativo a todo nivel afirmando que socializar contribuye a la comprensión; que, si bien es importante lanzarse al cambio, también lo es propiciar que otros se lancen, que se involucre a toda la institución y que se tenga un lenguaje común junto con la guía de alguien más experimentado; al compartir los avances, no solamente se valora el trabajo propio, sino que también se motiva a otros. También, se hace hincapié en que no es solamente un proceso que sucede dentro de la institución, sino que son importantes las relaciones que se establecen entre lo que se estudia y la comunidad en general. Esto va muy en línea con lo planteado por Lasseonde et al (2009) en cuanto a la importancia de la colaboración “para la construcción de nuevas comprensiones, mediante el diálogo y la validación de hallazgos.” (p. 5)

*(...) este compartir con personas que trabajan en otras áreas del conocimiento y otros niveles educativos, ayuda mucho a comprender el marco y genera nuevas posibilidades de aplicación en el campo de trabajo particular que se tenga*

-Entrevistado 8

Evidentemente, el contexto puede también puede generar retos dentro de este proceso como pueden ser concepciones culturales generalizadas, tales como la falta de claridad sobre hacia dónde se quiere llegar, el exceso de activismo en la escuela, el trabajo aislado, solitario del maestro; “el pacto de la respuesta correcta” (planteado por Howard Gardner, citado en Brandt, 1993) en el

que todos acuerdan que lo que se enseña es lo que se pregunta en la evaluación y, si el estudiante responde lo que el profesor considera que es correcto, esa es la respuesta acertada, y saca buena nota; la visión generalizada del profesor como *dueño* del conocimiento y, a la vez, sobre quien se considera que recae la totalidad de la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes.

*En mi formación, académica universitaria siempre percibí que como docente tenía el papel de enseñar lo que sabía, preguntar lo que había enseñado*

-Entrevistado 4

De otra parte, la EpC puede surgir como *una moda* que se interpreta como algo que ya se hace y sencillamente se cambian los nombres debido a la falta de conocimiento real sobre el marco y a la capacitación hecha por personas teóricas sin experiencia en su implementación. Adicionalmente, hay prácticas que no son conducentes a la comprensión como la planeación con base exclusivamente en el texto, y el énfasis en las calificaciones y en los resultados de pruebas que dificultan la implementación de la valoración continua y el trabajo por desempeños y faltan espacios para poder avanzar en el estudio continuado del marco, pues se debe considerar su implementación como un desempeño en sí.

*Las limitaciones de tiempo, de currículo y de interacción suelen ser barreras importantes que los profesores consideran que les impiden hacer una implementación sistemática del marco.*

-Entrevistado 1

Finalmente, los expertos consideran que la implementación del marco favorece procesos interesantes en las instituciones y tiene efectos profundos y, en ocasiones, inesperados.

*... esa vaina se desbordó. (...) usaron el doble de cosas que esperábamos, porque como ellos tenían que realmente construir el objeto... mucho, en toda la parte de tecnología, de uso de material, de inventar procesos... fue increíble.*

-Entrevistado 5

Es claro, entonces, que, si bien son “deseables” ciertas condiciones del contexto y, efectivamente, existen factores en él que, incluso, podrían limitar la implementación del marco; lo primero no es condición necesaria y lo segundo no es impedimento para su aplicación en contextos muy diversos. De hecho, la implementación del marco lleva a transformaciones en las cuales se reconoce al estudiante como centro del aprendizaje y como investigador motivado que hace procesos de meta-cognición, y puede ser “profesor” de otros. También permite la alineación curricular entre los componentes del marco, favorece una mayor flexibilidad, la creación de ambientes de confianza y la investigación. Permite cambiar las concepciones y dinámicas, ir más allá del currículo. Afecta las políticas institucionales, y cuestiona la estructura educativa y la práctica docente. Favorece el aprendizaje de profesores y estudiantes, así como un trabajo colaborativo entre ellos a la vez que permite concebir la evaluación como proceso de formación. Estos procesos se pueden dar en todos

los niveles y materias.

*Abandonar prácticas pasadas, es una acción heroica, pues es romper con ídolos, con una cultura centrada en valorar esfuerzos individuales, es la ruptura con la formación universitaria y escolar. Pero vale la pena hacerlo y volvernos docentes en un contexto del siglo XXI.*

-Entrevistado 4

## Discusión y conclusiones

La reconstrucción de los procesos de apropiación del marco de la EPC vividos por algunos expertos en nuestro contexto colombiano a través de la recopilación de los relatos biográficos de los profesores-capacitadores, nos permitió comprender aquellos elementos que podrían favorecer la apropiación e implementación de modelos pedagógicos centrados en la comprensión.

Las narrativas demuestran que los expertos comprenden el marco, en el sentido propuesto por Perkins y Blythe “comprender es ser capaz de realizar una variedad de ‘desempeños’ que demuestren la comprensión de un tema y, a la vez, permitan avanzar en ella.” (1994, s.p.) Como lo comprenden, lo implementan en diversos contextos y situaciones, se apropian de él, lo transforman y lo enriquecen. Sienten que los implica como personas y como docentes en una dinámica recíproca de crecimiento y cambio.

Los expertos ven el marco de la EpC como una propuesta transformadora del

docente, del contexto y del marco mismo. Estos hallazgos reafirman el hecho de que el marco no es un constructo estático sino un proceso dinámico y flexible en el que se profundiza y avanza a la vez. Esta característica lo hace apropiado para una educación en el siglo 21 que requiere ser repensada desde elementos como la flexibilidad, la creatividad, la personalización, y la innovación (Cookson, 2009; Scott, 2015; Robinson, 2010; Kumaravadivelu, 2013; Hampson et al, s.f., Trilling & Fadel, 2009).

Aprender sobre el marco puede llevar a las personas a desarrollar comprensiones que les permitan implementarlo, reflexionar sobre él, sobre su práctica y sobre su contexto y así, tener transformaciones en sus concepciones y prácticas en el aula. Esto reafirma la naturaleza misma de la comprensión planteada en el marco, como “la habilidad de pensar y actuar de manera flexible con lo que se sabe.” (Wiske, 1998:40).

Otro hallazgo significativo radica en que los expertos son muestra de que el marco se ha utilizado en ámbitos diferentes con éxito. Por lo tanto, podrá ser implementado en contextos diversos desde preescolar hasta educación superior, en múltiples disciplinas, en educación formal e informal y en formación docente y administrativa. Sin embargo, no puede olvidarse que es un proceso que hay que armonizar con y adaptar al contexto y que es importante reconocer las limitaciones que pueden llegar a impedir su avance.

A través de las narrativas, se ve con claridad el convencimiento de estos expertos con respecto al marco. Ellos

nos muestran los cambios que ven y, especialmente, las bondades de su implementación para producir transformaciones profundas que trascienden al marco mismo para tener impacto en el sistema educativo de tal forma que se pueda lograr una educación mejor para los estudiantes y que estos, a su vez, puedan ser los agentes de cambio que requiere la sociedad.

Para finalizar, es evidente que estas visiones podrían enriquecerse más con otras perspectivas sobre el marco. Es por ello que se propone la continuación de esta investigación con estudios de caso que permitan indagar sobre las categorías propuestas con profesores e instituciones que están implementando el Marco de la Enseñanza para la Comprensión. Adicionalmente, sería interesante conocer experiencias en las cuales no ha podido desarrollarse el marco de la EpC, conocer puntos de vista de quienes no están plenamente convencidos de las ventajas que ofrece el marco e intentar comprender qué los lleva a tener dichas dudas, así como verificar su conocimiento real del marco y las formas en las cuales han intentado implementarlo para ahondar en sus limitaciones.

Agradecimientos: Las autoras agradecen a los expertos que colaboraron con sus narrativas: Patricia León, María Ximena Barrera, Eduardo Escallón, Lucio Rodríguez, Rafael Peña, Rosa Julia Guzmán, Jorge Mejía y a Ignacio Restrepo, Rosa Julia Guzmán y Eduardo Escallón por sus aportes al texto.

## NOTAS

1. Fonoaudióloga, Universidad del Rosario. Master en Educación, Universidad de los Andes Profesora asistente. Facultad de Educación Universidad de los Andes. tegomez@uniandes.edu.co
2. Nutricionista – Dietista, Pontificia Universidad Javeriana, 1981. Master en Educación (Evaluación y Currículo), Pontificia Universidad Javeriana, 1998. Master en Educación (Prácticas Docentes), Pontificia Universidad Javeriana, 2001. Colombia. ana.terment@unisabana.edu.co
3. Juego de palabras (de vida vs de-vida) propuesto por el entrevistado en su narrativa.

## BIBIOGRAFÍA

- BIANCO, I. L. (2012), “La investigación biográfico-narrativa o el desafío de descolonizar nuestra mirada”. En Revista de Educación No. 4: 89 – 99 [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/issue/view/8](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/8)
- BLYTHE, T. (1998). The teaching for understanding guide. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BRANDT, R. (1993) On Teaching for Understanding: A Conversation with Howard Gardner, recuperado abril 9, 2016 de <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/apr93/vol50/num07/On-Teaching-for-Understanding@-A-Conversation-with-Howard-Gardner.aspx>
- British Council India (2013, May 24) TEC13 Day 01: Dr B Kumaravadivelu – Keynote Address [Video file]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YrvW6p5uG0&feature=youtu.be>
- CLANDININ, D. J. (2007). Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- COOKSON: (2009) “What would Socrates say?” In: *Educational Leadership*, volumen 67, Número 1 pp. 8-14. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/sept09/vol67/num01/What-Would-Socrates-Say%C2%A2.aspx>
- DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. (1994). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Autores (en imprenta) Reflexionar para comprender: Una propuesta para transformar la práctica docente.
- HAMPSON, M., PATTON, A., SHANKS, L. (s.f.) 10 ideas for 21<sup>st</sup> century education,

- Innovation Unit. Recuperado de <http://www.innovationunit.org/sites/default/files/10%20Ideas%20for%2021st%20Century%20Education.pdf>
- LASSONDE, C., GALMAN, S., & KOSNICK, C. (Eds.). (2009). *Self-study research Methodologies for teacher educators*. Rotterdam: Sense.
- MALLIMACI F., GIMÉNEZ BÉLIVEAU, V. (2006) *Historias de vida y método biográfico*, en *Estrategias de Investigación cualitativa*, Barcelona: Gedisa.
- PERKINS, D. y BLYTHE, T. (1994) *Putting Understanding Up Front en Educational Leadership*, ASCD. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/feb94/vol51/num05/Putting-Understanding-Up-Front.aspx>
- PINNEGAR, S., & DAYNES, J. G. (2006) "Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative". In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 3–34). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- RODRIGUES, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua (Tesis doctoral)* Universitat de Barcelona, Barcelona.
- SARASA M.C. (2012), "La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza" En *Revista de Educación* No. 4: 167 – 182 [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/issue/view/8](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/8)
- SCOTT (2015) *Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21<sup>st</sup> Century?* UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 15].
- SMITH, M. K. (2001, 2011). 'Donald Schön: learning, reflection and change', *the encyclopedia of informal education*. [[www.infed.org/thinkers/et-schon.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm). Recuperado Abril 02, 2016].
- TED Live (2010, February) Ken Robinson: Bring on the Learning Revolution! [Video file] Recuperado de [http://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_bring\\_on\\_the\\_revolution](http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution)
- TRILLING, B. y FADEL, C. (2009) *21<sup>st</sup> Century Skills: Learning for Life in our times*. San Francisco, John Wiley and Sons.
- VAIN, D. (2012) *El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas* en *Revista de Educación*, No. 4: 37-45 [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/issue/view/8](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/8)
- WILSON, D., (s.f.) *Las Dimensiones de la Comprensión*. Recuperado de [http://fundacies.org/site/?page\\_id=480](http://fundacies.org/site/?page_id=480)
- WILSON, D., PERKINS, D., BONNET, D., MIANI, C., & UNGER, C. (2005) *Learning at work: Research lessons on leading learning in the workplace*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- WISKE, M. S. (Ed.). (1998). *Teaching for understanding: Linking research with practice*. San Francisco: Jossey-Bass.