

ENFOQUE PEDAGÓGICO ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN- EPC

Johana Mayerly Ramos Guevara¹

danismar007@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9918-9902>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Venezuela

Recibido: 16/10/2025

Aprobado: 30/10/2025

RESUMEN

La Enseñanza para la Comprensión, también conocida como EpC, surgió en el año 1988, en la Universidad de Harvard, en donde a partir de la experiencia de docentes como David Perkins, Vito Perrone y Howard Gardner se propusieron sistematizar un proyecto en el cual se posicionará la comprensión como eje central en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Desde aquella época este enfoque es conocido por algunas instituciones educativas de carácter público y privado que se han interesado y lo han elegido como opción de Proyecto Educativo Institucional, debido a la estructura que lo compone y a sus bases teóricas sustentadas en el constructivismo, en donde se aprende haciendo. Su estructura está compuesta por tópicos generativos, metas y desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua. Estos elementos se contemplan en un formato de planeación de clase, el cual es denominado Unidad de Comprensión o UdC. Allí, el docente organiza, planea y desarrolla sus clases, acorde con lo que debe enseñar y lo que vale la pena que sus estudiantes comprendan, de manera que, se alcancen comprensiones más profundas en ellos y logren de forma progresiva evocar sus aprendizajes a través de la aplicabilidad de estos de forma innovadora y creativa en su propio contexto. Ante lo expuesto, en esta oportunidad se presenta este artículo de revisión, en donde se ha realizado la lectura detenida de 1 libro y 12 publicaciones, dejando como resultado la conceptualización y la construcción de formatos sugeridos

¹ Docente con formación como Normalista Superior, Licenciada en Educación Básica, Especialista en Didáctica de la Matemática y Magíster en Educación. Actualmente maestra en institución educativa pública, la cual se rige con la EpC como enfoque pedagógico.

para la planeación de tópicos generativos y planeación de clases (UdC). Lo anterior con el propósito de provocar un acercamiento teórico a los docentes de instituciones educativas que se rigen por este enfoque o que estén en proceso de transición para su respectiva elección.

Palabras clave: Enfoque pedagógico, enseñanza para la comprensión (EpC), unidad de comprensión (UdC).

PEDAGOGICAL APPROACH TEACHING FOR UNDERSTANDING- EPC

ABSTRACT

Teaching for Understanding, also known as Teaching for Understanding (TfU), emerged in 1988 at Harvard University. Based on the experience of professors such as David Perkins, Vito Perrone, and Howard Gardner, the project aimed to systematize a project that would position understanding as a central axis in the teaching and learning process. Since then, this approach has been recognized by several public and private educational institutions, which have expressed interest and chosen it as an Institutional Educational Project option due to its structure and its theoretical foundations based on constructivism, where learning takes place by doing. Its structure is composed of generative topics, goals and performances of understanding, and continuous diagnostic assessment. These elements are contemplated in a lesson planning format called the Unit of Understanding (UoC). There, teachers organize, plan, and develop their classes in accordance with what they should teach and what their students should understand, so that they achieve deeper understanding and progressively evoke their learning through the applicability of these in innovative and creative ways in their own context. In light of the above, this review article is presented here. A careful reading of one book and 12 publications has been carried out, resulting in the conceptualization and construction of suggested formats for the planning of generative topics and lesson planning (LLP). The purpose of this is to provide a theoretical approach to teachers at educational institutions that follow this approach or that are in the process of transitioning to choose one.

Keywords: Pedagogical approach, teaching for understanding (EpC), unit of understanding (UdC).

INTRODUCCIÓN

En el proceso educativo intervienen diferentes componentes entre los cuales sobresalen los conocimientos disciplinares, didácticos y pedagógicos, permitiendo que el profesor desarrolle con eficacia su labor formativa. Dentro del componente pedagógico se resaltan las diversas formas de enseñar que los docentes y las instituciones educativas han optado como Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual guiará la labor pedagógica en la escuela. Este componente suele tener diferentes connotaciones de acuerdo con su contexto sociocultural; es decir, es común encontrar en los PEI el término modelo, método o enfoque pedagógico; para hacer alusión a la estructura con la cual se guía el docente para llevar a cabo su labor.

Los modelos y/o enfoques son una construcción histórica que se ha dado a lo largo de la existencia de la humanidad, iniciando en la Edad Antigua, con los primeros maestros de la época “Platón y Sócrates”. Dentro de su construcción se encuentran inmersos términos como pedagogía, didáctica, estrategias, recursos, aprendizaje, enseñanza, profesor, estudiante; entre otros.

Los modelos y/o enfoques pedagógicos pese a que han sido una construcción desde épocas remotas, en donde primaba el conocimiento memorístico; estas alternativas pedagógicas (modelos y/o enfoques) se han consolidado con mayor fuerza y aplicabilidad desde el siglo XIX con la denominada Pedagogía Moderna, como una corriente apadrinada por Juan Amos Comenio (1957). Desde esta misma época surge el

reconocimiento de la figura del docente como un guía y mediador de la interacción entre saber, estudiante y maestro.

Lo expuesto se puede resumir en la analogía “el docente es a la pedagogía como la pedagogía al docente”. Hablar de una definición de modelo o de enfoque pedagógico resulta un tanto complejo, porque, así como hace varios siglos atrás se dio lugar a la labor de enseñanza, lo mismo ha ocurrido con la construcción de la definición exacta de enfoque o modelo pedagógico. Al acudir a la revisión bibliográfica se encuentra que, teóricos refieren enfoques pedagógicos al mismo tiempo que se habla de modelos pedagógicos. Entonces, en esta oportunidad, partiendo de esa revisión cuidadosa de la literatura, la concepción de modelo pedagógico más apropiada corresponde a la expuesta por Díaz (2015) quien lo describe como “una de las formas que el docente selecciona, para el desarrollo del proceso de la enseñanza enfocado en el logro de conocimientos significativos” (p. 22).

En este sentido, al encontrar allí el término “enfocado” se infiere que, el enfoque depende del modelo pedagógico que se elija. Entonces, el enfoque pedagógico en el cual se centra el discurso de este artículo corresponde a la Enseñanza para la Comprensión (en adelante EpC). Este enfoque ha surgido del modelo pedagógico “constructivismo”; modelo que se ha consolidado con los aportes teóricos de Piaget (1962), Ausubel (1963) y Vigotsky (1979); teorías que también se les denomina modelos pedagógicos; porque como se mencionó en líneas anteriores, algunos teóricos hablan

de modelos, otros hablan de teorías, y otros hablan de enfoques pedagógicos; refiriéndose a la misma categoría.

Ahora, al ahondar un poco en el modelo pedagógico del constructivismo, este posiciona al estudiante como el encargado de su propia evolución a nivel cognoscitivo. Allí, la relación entre el docente, el estudiante y el conocimiento se sustenta en interacción permanente. Esto conlleva a encontrar un punto de equilibrio entre los saberes del docente y del estudiante, en donde hablar de aprendizaje es automáticamente evidenciar un cambio perdurable en el tiempo por parte del sujeto que aprende, quien critica, cuestiona e innova. Este modelo es la base del enfoque pedagógico EpC.

La EpC surge en la década de los noventa, en donde tres docentes investigadores de la Universidad de Harvard: Perrone, Perkins y Gardner (1988) comenzaron a compartir ideas y dieron inicio a un Proyecto denominado Cero. En esta investigación participaron docentes de diferentes niveles de enseñanza (primaria y secundaria), quienes trabajaron en equipo para construir un proyecto enfocado al desarrollo de la comprensión en los estudiantes (Blythe et al., 2006).

Este enfoque y sus pioneros buscaron desde un comienzo posicionar la comprensión en primer lugar, de manera que, los docentes pensarán en estrategias de enseñanza que condujeran a los estudiantes a realizar procesos de pensamiento superiores a la mera memorización. Por lo tanto, con el surgimiento de la EpC se logró instaurar en la comunidad académica una estructura específica para la planeación de

clases, dentro de la cual se contemplan componentes como el tópico generativo, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y el proceso de evaluación diagnóstica continúa. Estos componentes permiten apostarle a la pedagogía de la comprensión, la cual señala que:

Los estudiantes deben pasar gran parte de su tiempo en actividades que les pidan que generalicen, que encuentren nuevos ejemplos, que realicen aplicaciones, y llevando a cabo otros desempeños de comprensión. Y deben hacer dichas tareas de una manera reflexiva, con una retroalimentación que les permita un mejor desempeño (Perkins y Blythe, 1994, p.3)

En la actualidad, se hacen necesarios enfoques que desarrollen competencias y procesos de pensamiento en los estudiantes, quienes deben ser creativos, analíticos e innovadores. El pensar en la EpC como alternativa, posibilita apostarle a un enfoque que se preocupa por despertar la creatividad, la innovación y la investigación en los estudiantes. De esta manera, se presenta una revisión a profundidad de lo que es la EpC y cada uno de sus componentes. Esto con la finalidad de brindar orientaciones teórico prácticas de cómo llevarlo a los contextos escolares que se rigen por el mismo.

DESARROLLO

La enseñanza para la comprensión hace parte de una de tantas teorías, enfoques y modelos pedagógicos opcionados para estructurar la práctica pedagógica docente. Este enfoque es el resultado del denominado Proyecto Cero, el cual fue liderado por la Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de Harvard y docentes colaboradores de los diferentes niveles de escolaridad. Los autores de este proyecto

Perkins, Gardner y Perrone, se propusieron establecer una metodología de enseñanza que se preocupara por la comprensión en los estudiantes. Entonces, desde el año 1988 empezaron a trabajar en equipo con docentes colaboradores que ejercían su labor en los diferentes niveles de escolaridad. Tras un año de recopilar ideas y centrar sus esfuerzos en establecer una nueva metodología basada en la investigación y en la comprensión, surge la “Enseñanza para la Comprensión”, conocida por su abreviatura EpC.

Una vez llevada la EpC a las aulas de la misma Universidad Harvard y a diferentes escenarios de la básica primaria, se da paso a la consolidación conceptual de dicho enfoque, siendo este “una herramienta cuyo propósito es diseñar y dirigir las prácticas del aula que promueven la comprensión y reflexionar sobre ellas” (Blythe et al., 2006, p. 14). A partir de las experiencias narradas por los docentes de esta época y por sus recomendaciones, se publica el libro Enseñanza para la comprensión: Guía para el docente; libro que ha servido de referencia teórica y práctica para el diseño del Proyecto Educativo Institucional de diferentes establecimientos educativos que han optado por la EpC como enfoque pedagógico.

Asimismo, la EpC surge por la necesidad de sistematizar las ideas de varios pedagogos quienes se interesaron por hacer visible la comprensión en las aulas, porque precisamente toda labor de enseñanza debe ser encaminada a que sus aprendices comprendan lo que se les enseña. Aunque la comprensión es una de las tareas más complejas de alcanzar en la escuela, el compromiso de los docentes por lograrlo es

incalculable, pues constantemente planean y ejecutan estrategias innovadoras en aras de estimular el saber saber, el saber hacer y el saber ser; a tal punto que este sea significativo, duradero en el tiempo y pertinente para su contexto.

Llegado a este punto, es importante presentar la definición de la comprensión, la cual según Perkins y Blythe es “... poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva” (1994, p. 2). En este sentido, la comprensión enmarca varias acciones que se conjugan para poder afirmar que un contenido, tema o tópico ha sido comprendido por los estudiantes. Para ello, se ha establecido la Unidad de Comprensión o UdC, como una estructura de planeación de clase, en la cual los docentes organizan y llevan a la práctica acciones específicas que promueven aprendizajes sustentados en la creatividad, innovación e investigación.

Estas tres acciones provocan en el estudiante la actitud de “hacer”, para lo cual el docente está en la disposición de generar ambientes de aprendizaje activos, vivenciales y de interacción permanente; pues en la EpC, los docentes son guías propositivos, considerados como laboratorios vivos en donde cada acción está sustentada en el descubrimiento, la investigación e innovación que despierta en los estudiantes el deseo de participación y el interés por comprender. Ante lo expuesto y en contraposición, Villegas (1996) cuestiona que “la escuela tradicional ha considerado como objetivo principal de toda enseñanza la construcción de determinados conocimientos contenidos

en currículos, sin tener en cuenta cómo el niño construye y reconstruye el conocimiento de acuerdo con su particular proceso de desarrollo” (p. 40). Por tanto, la EpC ha surgido para conllevar al docente a reflexionar en torno a lo que debe enseñar y lo que sus estudiantes necesitan comprender según las necesidades contextuales y dando paso a la construcción y reconstrucción del saber de forma sistemática.

De esta manera, en aras de incitar a la reflexión y a la transformación pedagógica, se describe la EpC como el enfoque que exige a los docentes repensar las formas de enseñar desde lo pedagógico y didáctico, ya que la esencia de este se centra en la sistematización y ejecución de las clases sustentadas en un conjunto de elementos contenidos en el denominado formato de Unidad de Comprensión o UdC. Allí, los elementos se enlazan para conducir a los estudiantes a evocar sus saberes básicos y transformarlos a partir de acciones centradas en la construcción de conocimiento. Y, aunque es complejo identificar que en realidad el estudiante ha comprendido lo planeado por su docente; la escuela vela por el fortalecimiento de destrezas y capacidades, a fin de que aparte de enunciar el saber, lo pueda aplicar de forma creativa en su cotidianidad en el corto, mediano y largo plazo.

Acá, en este enfoque, se centra al estudiante como co-constructor. Esto quiere decir que, tanto lo que se enseña como lo que se aprende, son acciones que se alcanzan con el trabajo en equipo; tomando por base la teoría constructivista sobre la cual esta cimentada la EpC. Esta teoría sitúa al alumno como el protagonista en el acto educativo y es definida por Klingler y Vadillo (s.f.), citado en Balderas (2010) como el “paradigma

que indica que el estudiante debe construir conocimiento por sí mismo, y con la ayuda de otro (mediador) y que sólo podrán aprender elementos que estén conectados a conocimientos, experiencias o conceptualizaciones previamente adquiridos por él” (p. 53). Para comprender esta teoría se requiere hablar de conocimiento y de aprendizaje.

El primer término se define como:

Una construcción del ser humano: cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad (Ortiz, 2015, p. 96).

Ahora bien, cuando al conocimiento es interiorizado y se le otorga sentido, se afirma que existe aprendizaje, el cual en palabras de Pulgar (2005) ocurre cada vez que “...una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras e intelectuales), incorpora contenidos formativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción” (p.19). En concordancia con lo expuesto, en la EpC el docente planea sus clases de manera que se promuevan diversas destrezas para que los alumnos asimilen saberes y los vinculen en su cotidianidad. Entonces, en el proceso de planeación se hace necesario contemplar y cumplir con la estructura de: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua; los cuales se describen en las líneas siguientes:

Tópicos generativos:

Son metas a largo plazo que dirigen las acciones del docente y proyectan al estudiante a comprender la esencia de cada uno de los campos del saber del plan de estudios. Los tópicos son la columna vertebral de cada disciplina, por ende, son el punto

de partida de la planeación de clase de los docentes, pues allí se tiene en cuenta lo que los estudiantes deben comprender durante el año académico y para cada una de las áreas de conocimiento. De acuerdo con Blythe et al., (2006), “los tópicos generativos son temas, cuestiones, conceptos, ideas, etc., que proporcionan hondura, significación, conexiones y variedad de perspectivas en un grado suficiente como para apoyar el desarrollo de comprensiones profundas por parte del alumno” (p.53).

Los tópicos surgen de la revisión de la malla curricular y de la identificación de un tema central de la misma, al cual se puede enlazar o conectar los demás contenidos del área. El tópico seleccionado debe cautivar a los estudiantes. Su periodicidad puede ser por periodos, semestres o años académicos, atendiendo a la necesidad de mantener el interés vigente en quien aprende, para lo cual debe conservar siempre una conexión directa con sus conocimientos previos. Los tópicos generativos se pueden establecer en forma interrogativa o afirmativa, bien sea uno por área, por conjunto de áreas o uno general que conecte todos los campos disciplinares del grado de escolaridad; ello depende de la creatividad y del tiempo disponible del docente para su respectiva planeación y ejecución.

Los tópicos deben ser accesibles a los docentes, en el sentido de la variedad de recursos en los que se puede apoyar para estimular la comprensión en sus estudiantes. Además, en la selección del tópico también se debe tener en cuenta lo que le apasionan al docente en esa disciplina, pues aquí la curiosidad e innovación serán necesarias al

momento de planear los desempeños de comprensión. Por tanto, para seleccionar tópicos se sugieren algunas estrategias:

- Red de ideas o mapa mental para identificar cuál de los temas de un plan de estudios de un área específica puede tener mayor conexión con otros temas de la misma área y con otras disciplinas. Esta técnica debe contemplar el interés por conceptos, proyectos, recursos y/o conexiones.
- Interrogatorio a los estudiantes a cerca de lo que les llama la atención y de lo que poco les gusta del área, para que a partir de sus respuestas pueda surgir el tópico.
- Socialización de los temas de los diferentes periodos académicos en donde los estudiantes seleccionen el que más les llama la atención justificando su respuesta. Esto permitirá obviar el tema de menos interés para no ser tenido en cuenta como tópico y evitar la pérdida de curiosidad en ellos.
- Revisión de la malla curricular para seleccionar el contenido más recurrente, esto ayuda a identificar el énfasis o competencia de mayor predominancia a desarrollar en ese grado.

Una vez seleccionado el tópico, es importante establecer un nombre interesante y coherente con el campo disciplinar. Sin embargo, es necesario tener presente que, en ocasiones los nombres llamativos no son muy amplios en la capacidad productiva en los estudiantes, mientras que, aquellos que sus nombres no son tan melodiosos tienen bastante campo por abarcar. Aquí, conviene señalar que, en la enseñanza para la comprensión se permite valorar todo avance por mínimo que sea, pues a medida que se

realimenta con criterios claros, el estudiante se anima a mejorar y a continuar progresando en la comprensión del tópico, razón por la cual entre más preciso sea el nombre de este, es más entendible para el sujeto que aprende.

Seguidamente, en la tabla 1, se muestra cómo a partir de los temas establecidos para matemáticas de grado primero de primaria, el docente atendiendo a la recurrencia del tema, a los intereses de los estudiantes y a la accesibilidad en cuanto a recursos, selecciona el tópico el cual abordará con periodicidad anual:

Tabla 1

Malla curricular de matemáticas grado primero

Área: Matemáticas		Grado: Primero	
Primer periodo	Segundo periodo	Tercer periodo	Cuarto periodo
*Números del 0 a 50 (en forma ascendente y descendente). *La decena. *Número anterior y número posterior. *Símbolos matemáticos de adición (+), sustracción (-) e igualdad (=). *Suma horizontal.	*Números hasta 99 (en forma ascendente y descendente). *Lectura de números *Sumas con dos cifras. *Restas con dos cifras. *Seriación (hasta 99) *Relaciones de orden (número mayor-número menor) *Valor posicional y descomposición.	*Números hasta 500 (seriación). *La centena. *Lectura de números *Sumas con tres cifras. *Restas con tres cifras. *Relaciones de orden (número mayor-número menor) *Valor posicional y descomposición.	*Números hasta 999. *Solución de problemas sencillos de estructura de adición y sustracción. *Lectura de números. *Relaciones de orden (número mayor-número menor) *Valor posicional y descomposición.

Nota. Elaboración propia (2025).

De acuerdo con lo expuesto en la tabla 1, la estrategia tenida en cuenta para la selección del tópico corresponde al tema en común que se repite en los cuatro periodos académicos; razón por la cual el tópico seleccionado corresponde a los números y será denominado “Números y más números”. Este tópico hace énfasis a la introducción del pensamiento numérico como la base del pensamiento matemático y asociando la palabra “más” a la operación de la adición como una de las primeras operaciones básicas del campo disciplinar de las matemáticas.

En paralelo, el docente puede apoyarse en el formato para planeación de tópico (tabla 2) el cual le permite identificar y sistematizar su propio interés, el interés de los estudiantes, la constitución del tópico y la planeación de una posible actividad de apertura y de cierre del tópico. Además, de identificar la conexión intradisciplinar periodo a periodo, la conexión interdisciplinar con al menos cuatro asignaturas (se sugiere asignaturas a fin) y, por último, la conexión de este con la vida diaria del estudiante, como se evidencia a continuación en la tabla 2:

Tabla 2:
Formato para planeación de tópico

FORMATO PARA PLANEACIÓN DE TÓPICO																							
Objetivo: Establecer el tópico generativo como el primer paso para la planeación de la Unidad de Comprensión UdC.																							
Ciclo: 1	Nivel: Primero	Docente: Johana Mayerly Ramos Guevara																					
Periodicidad del tópico	Periodo:	Semestre:	Año: <u>x</u>																				
Organización disciplinaria	Área <u>Matemáticas</u>	Conjunto de áreas	Nivel																				
¿Cómo planear el tópico? - Desde cada área, conjunto de áreas o nivel: ¿Cuál es el contenido, tema o proceso en particular que devela la malla curricular de ese grado de escolaridad y que resulta de interés para el docente y para el estudiante? Tenga presente que la opción seleccionada debe guardar conexión interdisciplinaria. - Escriba de 3 a 5 actividades que considere son de interés para sus estudiantes y que podrían aportar a la comprensión del tópico. - Escriba un enunciado o pregunta que resulte llamativo para los estudiantes y que contemple el Interés del Docente (ID) y el Interés del Estudiante (IE). - Planee una actividad de apertura de tópico, en la que como docente despierte el interés de los estudiantes por conocer del mismo. Describa recursos, duración, fecha y lugar. - Planee una actividad de cierre de tópico, en la que los estudiantes demuestren la comprensión del tópico. Describa recursos, duración, fecha y lugar. ¡Manos a la obra! <table border="1"> <thead> <tr> <th>Interés del Docente (ID)</th> <th>Interés del Estudiante (IE)</th> <th>Constitución del tópico ID+IE=Tópico</th> <th>Actividad de apertura de tópico</th> <th>Actividad de cierre del tópico</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">El tema recurrente en la malla del área de matemáticas corresponde a los números, por lo tanto, este es el tema seleccionado como tópico a trabajar durante este año.</td> <td rowspan="3">*Participar en juegos. *Colorear. *Contar juguetes.</td> <td rowspan="3">Números y más números</td> <td>Actividad</td> <td>Actividad</td> </tr> <tr> <td>Obra teatral con los números como títeres.</td> <td>Desafío matemático con 3 estaciones: 1.Dictado borrado. 2. Ábacos. 3. Rompecabezas con sumas y restas.</td> </tr> <tr> <td>Recursos</td> <td>Recursos</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Teatrino, títeres con los números del 0 al 9 y guion teatral.</td> <td>Marcadores borrables, ábacos y rompecabezas.</td> </tr> </tbody> </table>					Interés del Docente (ID)	Interés del Estudiante (IE)	Constitución del tópico ID+IE=Tópico	Actividad de apertura de tópico	Actividad de cierre del tópico	El tema recurrente en la malla del área de matemáticas corresponde a los números, por lo tanto, este es el tema seleccionado como tópico a trabajar durante este año.	*Participar en juegos. *Colorear. *Contar juguetes.	Números y más números	Actividad	Actividad	Obra teatral con los números como títeres.	Desafío matemático con 3 estaciones: 1.Dictado borrado. 2. Ábacos. 3. Rompecabezas con sumas y restas.	Recursos	Recursos				Teatrino, títeres con los números del 0 al 9 y guion teatral.	Marcadores borrables, ábacos y rompecabezas.
Interés del Docente (ID)	Interés del Estudiante (IE)	Constitución del tópico ID+IE=Tópico	Actividad de apertura de tópico	Actividad de cierre del tópico																			
El tema recurrente en la malla del área de matemáticas corresponde a los números, por lo tanto, este es el tema seleccionado como tópico a trabajar durante este año.	*Participar en juegos. *Colorear. *Contar juguetes.	Números y más números	Actividad	Actividad																			
			Obra teatral con los números como títeres.	Desafío matemático con 3 estaciones: 1.Dictado borrado. 2. Ábacos. 3. Rompecabezas con sumas y restas.																			
			Recursos	Recursos																			
			Teatrino, títeres con los números del 0 al 9 y guion teatral.	Marcadores borrables, ábacos y rompecabezas.																			

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

El interés del docente en este grado y en esta área está en que sus estudiantes comprendan y desarrollen el pensamiento numérico hasta el número 999.			Tiempo	Tiempo
			120 minutos (dos horas de clase).	120 minutos (dos horas de clase).
			Fecha y lugar	Fecha y lugar
			27 de enero en la ludoteca.	21 de noviembre en el patio principal.

Conexión intradisciplinar

- ¿Cómo se conecta el tópico generativo desde la misma disciplina?
- ¿Qué temáticas periodo a periodo se conectan directamente con el tópico?

Primer periodo	Segundo periodo	Tercer periodo	Cuarto periodo
Números del 0 al 50.	Números hasta el 99	Números hasta 500	Números hasta 999.

Conexión interdisciplinar

- ¿Cómo se conecta el tópico generativo con al menos cuatro asignaturas? (piense en las asignaturas a fin)
- ¿Qué asignaturas guardan mayor conexión con el tópico generativo?

Asignatura 1 <u>Ciencias naturales</u>	Asignatura 2 <u>Ciencias sociales</u>	Asignatura 3 <u>Tecnología</u>	Asignatura 4 <u>Español</u>
Realizar conteo de seres vivos y seres inertes presentes en el aula de clase.	Realizar conteo de las casas que conforman un barrio.	Realizar sumas y restas de artefactos presentes en el aula y que han sido fabricados en madera, en metal, en papel y en plástico.	Sumar y restar sílabas a una palabra para la construcción de nuevos términos. Conteo de sílabas a través de aplauso.

Conexión con la vida diaria

¿Cuál es la aplicación de este tópico generativo en la vida diaria del estudiante?: La comprensión del tópico de “números y más números” le permitirá al estudiante identificar números en la dirección de su vivienda, realizar sumas y restas sencillas del dinero que recibe para la compra de golosinas, realizar conteo de sus juguetes, ayudar a familiares a aprenderse los números, compararse con otros familiares y amigos para identificar quién es mayor en edad y quién es menor.

Nota. Elaboración propia como modelo referencial.

En la tabla 2 se puede evidenciar la organización de la planeación del tópico en donde es primordial contar tanto con los intereses del docente como del estudiante para anclar las demás temáticas de cada uno de los periodos, ya que en esta oportunidad se decidió la periodicidad anual del mismo. Esta planeación permite además establecer la conexión con otros campos disciplinares, así como con la vida diaria del estudiante. Acá, también se enuncia una actividad de apertura y de cierre del tópico como una experiencia que permitirá activar, centrar y conservar el interés del estudiante para proceder con la planeación de las metas de comprensión.

METAS DE COMPRENSIÓN

Las metas son un viaje intelectual que provoca el interés por la exploración en un área o disciplina específica. En palabras de Blythe et al., “son los conceptos, procesos y habilidades que deseamos comprendan los alumnos y que contribuyen a establecer un centro cuando determinamos hacia dónde habrán de encaminarse” (2006, p.66). Entonces, estas permiten al docente hacer un alto en el camino para valorar el progreso en los estudiantes y tomar decisiones al respecto de cambiar o no los desempeños de comprensión establecidos, pues “pocos de nosotros emprenderíamos un viaje sin saber exactamente a dónde vamos” (p. 65).

Las metas pueden ser abarcadoras o específicas. Las primeras se conocen como hilos conductores y se trazan generalmente con periodicidad semestral o anual. Estos

hilos constituyen las metas más importantes y generales que los alumnos deberían alcanzar durante ese año. Los hilos y su forma de redacción guardan una relación cercana con la vida diaria y con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Es decir, da luces al estudiante y al docente de cómo se conecta lo que se enseña en esa área con lo que se experimenta fuera de la escuela.

A las metas abarcadoras deben ir conectadas las metas específicas o individuales, las cuales se pueden trazar para una unidad de comprensión bien sea con periodicidad semanal, mensual o periodo a periodo. Ello depende de la frecuencia con la cual el docente vea la necesidad de planear sus clases. Es de aclarar que, las metas se trazan dependiendo las necesidades de los estudiantes, pues dadas las circunstancias de tiempo, recursos y progreso; el docente toma la decisión en qué momento del camino se requiere del ajuste parcial o modificación total de estas; proceso que se puede dar de forma simultánea a la ejecución de la UdC.

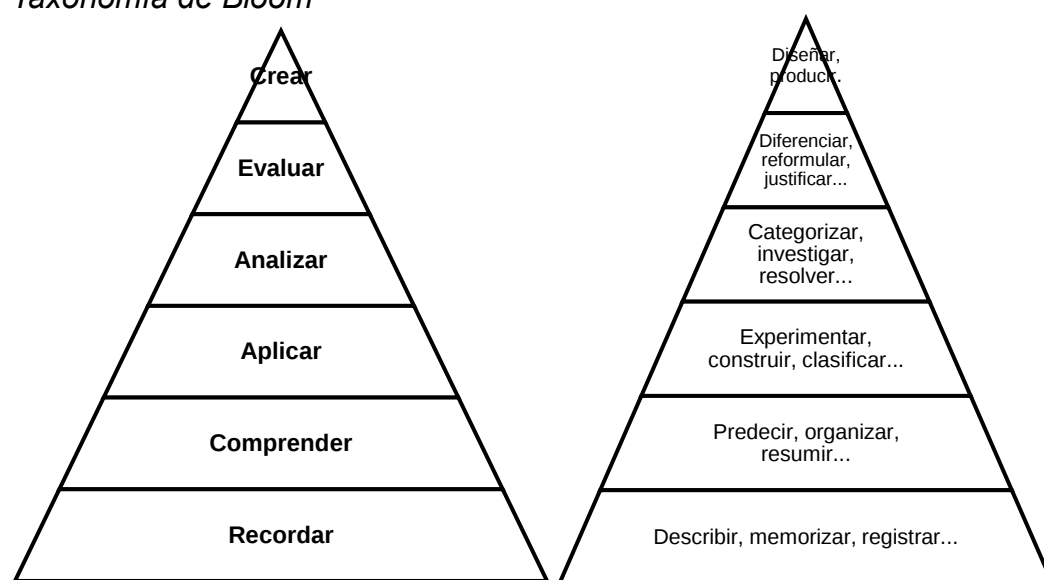
Sumado a lo anterior, las metas permiten que el docente ponga a prueba los alcances de su creatividad para planear desempeños de comprensión que realmente permitan alcanzar las metas trazadas para el estudiante. De esta manera, es a partir del proceso de la evaluación diagnóstica continua el que reflejará el progreso de los estudiantes en cuanto a la consecución de lo proyectado en la meta. De ahí que, las metas explicitan lo que para el docente es importante que sus estudiantes comprendan. Estas deben mantener una conexión directa entre conceptos, ideas y habilidades; de modo que, el estudiante tenga diversas formas de demostrar la comprensión.

Las metas se pueden establecer bajo una estructura interrogativa o afirmativa. Por ejemplo, teniendo en cuenta los temas de la malla curricular expuestos en la tabla 1, la meta en forma interrogativa es: ¿cuáles son las diferencias entre la adición y la sustracción? y en su forma afirmativa, los estudiantes comprenderán las diferencias entre la adición y la sustracción. En los dos casos se proyecta que los estudiantes comprendan la diferencia entre dos operaciones básicas de las matemáticas. Sin embargo, cuando las metas se plantean en forma interrogativa, estas facilitan el proceso de la redacción de los desempeños de comprensión, pues se piensa en ellos como la respuesta a la pregunta. Tanto las metas como los desempeños deben encajar y guardar conexión, ya que la meta conduce a pensar en los desempeños o “acciones” que permitirán su logro y, por ende, los desempeños a su vez aportan directamente a alcanzar la meta proyectada o “comprensión del tópico”.

Asimismo, las metas deben ser redactadas en futuro, debido a que es una acción que se espera alcanzar. En los casos que se planeen metas para más de un estudiante, estas se deben redactar en plural: “los estudiantes comprenderán”, los estudiantes experimentarán”, los estudiantes observarán”; etc. Es de aclarar que, por lo general, las metas abarcan diversas comprensiones. Estas no están delimitadas por una única acción, habilidad, concepto o tópico; lo que permite redactar varias metas o solo una con varios verbos; según el propósito del docente. Se sugiere que, para las metas de comprensión trazadas para el componente cognitivo (saber-saber) se emplee el verbo “comprender” y en los componentes procedimental y actitudinal verbos propios para el

saber hacer y para el saber ser. En la siguiente figura se muestra la taxonomía de Bloom, siendo esta una referencia elemental en la selección de verbos para la redacción de las metas de comprensión:

Figura 1
Taxonomía de Bloom



Nota. Taxonomía de Bloom, tomado y adaptado de Orientación Andújar.

La taxonomía de Bloom establece en su base acciones asociadas a procesos de pensamiento de orden inferior que se van consolidando y avanzando a procesos de pensamiento de índole superior. Allí, en la figura 1 se muestra para cada acción específica algunos verbos a considerar al momento de planear metas de comprensión. Sin embargo, el listado de acciones para cada uno de los niveles de la pirámide es amplio, lo que facilita la redacción de las metas de acuerdo con los intereses del docente en cuanto a las acciones que deben realizar los estudiantes para comprender el tópico.

En adición, las metas deben ser públicas para los estudiantes, quienes las deben conocer desde el comienzo de la unidad de comprensión, pues ello los inducirá a asumir con mayor compromiso su proceso de aprendizaje en la medida que saben a dónde se quiere llegar en cierta disciplina. Se sugiere que estas se ubiquen en una cartelera en el aula y/o que los estudiantes las tengan escritas en sus cuadernos, con el propósito que sean consultadas con frecuencia para hallarle sentido a las acciones que desarrollan a diario en clase.

DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN

Los desempeños son actividades específicas que el estudiante debe desarrollar para alcanzar la meta de comprensión, por tanto, su planeación debe estar pensada en quien aprende mas no en quien enseña. Estos guardan correspondencia con las metas, los cuales deben plantearse desde el inicio hasta el final de la unidad, de forma sucesiva. Según Blythe et al. (2006), los desempeños “... ayudan a los alumnos a desarrollar y a demostrar lo que han comprendido” (p.91). Entonces, estos deben en todo momento conllevar al estudiante a ejercitarse y a realizar actividades prácticas, en las cuales pueda hallar aplicabilidad a lo comprendido en el aula. También Blythe et al. (2006), indica que:

Los desempeños de comprensión son más complejos que las simples tareas de memorización y por ello requieren más tiempo. Decidir qué cuestiones y conceptos merecen más tiempo y cuáles deben dejarse de lado a fin de crear ese espacio constituye una parte crítica del proceso de planificación (p. 89).

Ante lo expuesto y sabiendo que los desempeños de comprensión requieren más tiempo para su planeación y ejecución; es necesario tener siempre una buena disposición e iniciativa por crear e innovar, y más aún cuando se desea poner la comprensión en primer plano; pues ello implica pensar y registrar qué deben hacer los alumnos para alcanzar la comprensión de los tópicos. Los desempeños deben siempre estar pensados en situaciones nuevas y desafiantes para los alumnos, que los incite a explorar, a investigar y a demostrar. Estas acciones se concretan en las fases específicas de la EpC, las cuales son fase exploratoria, fase de investigación guiada y fase de proyecto de síntesis. Al seguir este orden, el estudiante tiene la oportunidad de

avanzar de menos a más. Es decir que, al iniciar por la fase exploratoria el estudiante cuenta con una mínima comprensión a cerca de determinado tópico y a medida que avanza de forma secuencial por las otras fases, su comprensión se hace más evidente.

En este orden de ideas, en la fase exploratoria o también conocida como la fase preliminar, allí se exploran los saberes básicos de los estudiantes. El docente tiene la oportunidad de crear una imagen mental de lo que saben sus alumnos, para así poder realimentar y reorientar. Esta fase permite al estudiante evocar sus intereses, conocimientos previos y preguntas al respecto del contenido a comprender, lo que facilita la planeación de los desempeños de la siguiente fase denominada investigación guiada.

Durante la fase de la investigación guiada los estudiantes se vinculan activamente para transformar sus conocimientos previos y comprender los tópicos con la ayuda del docente como mediador. En esta fase se sugiere que, los desempeños estén centrados en actividades prácticas. Aquí, la implementación de diversas ayudas visuales y estrategias permitirán atraer la curiosidad de los estudiantes para el momento de la explicación central del tema, de donde surgirá su capacidad para la aplicabilidad de lo comprendido en un contexto determinado. Entonces, los desempeños en esta fase “...sirven para que los alumnos se centren en problemas y cuestiones específicos relacionados con el tópico generativo y las metas de comprensión” (p.93).

Luego, en la fase final o proyecto de síntesis, los estudiantes están en la capacidad de evocar sus comprensiones respecto al tópico. En esta fase, es el momento en el cual se evidencia el nivel de alcance de la meta de comprensión previamente

establecida. Estos desempeños tienen lugar al finalizar la unidad y permiten que posterior a las fases previas, los alumnos demuestren la comprensión alcanzada respecto al tópico. Para ello, se recomienda la implementación de actividades experienciales: laboratorios, obras de teatro, maquetas; etc. Actividades de exposición: carteleras, frisos, contenido digital; etc. Actividades de producción textual: ensayos, narraciones; etc. Y actividades sustentadas en pruebas escritas: comúnmente denominadas evaluaciones de fin de periodo o bimestre.

Al respecto, Blythe et al. (2006), asegura que, los desempeños de síntesis deben superar la memorización de conceptos y contenidos, ya que la comprensión se tiene que hacer visible a través de actividades que den la oportunidad al estudiante de demostrar su capacidad de hacer públicamente lo que han comprendido. De ahí que, acciones que conduzcan al estudiante a escribir definiciones, responder verdadero o falso o seguir indicaciones en la construcción de un origami; sin exigirle la justificación de los conceptos que están allí inmersos; constituyen actividades ajenas o distantes de la EpC. De acuerdo con lo expuesto, estas acciones son importantes como actividades complementarias más no como desempeños de comprensión en la fase de síntesis.

Los alumnos en la fase final deben dar fe del uso del tópico de diversas formas y contextos. Estos desempeños implican el uso de habilidades básicas como el leer, escribir, escuchar y hablar. Por tanto, se requiere de la planeación y desarrollo de desempeños que superen el conocimiento memorístico y se sustenten en el análisis de situaciones que los conduzca a justificar sus respuestas de forma oral y/o escrita. Es

relevante mencionar que, el uso de preguntas con respuestas cerradas no necesariamente indica la comprensión de un tópico. Adicional a ello, tenga presente que, si planea una unidad de comprensión por tema, por periodo académico, por semestre o por año; su proyecto de síntesis se ejecuta de igual manera por tema, periodo, semestre o año.

En resumidas cuentas, en cuanto a las fases de exploración, de investigación guiada y de proyecto de síntesis, sus desempeños de comprensión deben provocar en el estudiante interés y disposición para ser constructores de su propio saber. De esta manera, su capacidad de asombro estará siempre presente a lo largo de la UdC. Entonces, el docente debe ser guía y orientador en todo momento a través de la realimentación permanente, donde anime al estudiante a ir más allá de lo planeado, a explorar, a descubrir, a conocer y a preguntar con frecuencia; para que el proceso de comprensión se de en un ambiente de aprendizaje de interacción permanente, siendo a su vez la oportunidad para evaluar el progreso de sus alumnos y su propia metodología de enseñanza.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINÚA

Los procesos de evaluación generalmente tienen la connotación de ser el momento en el cual se le asigna una nota numérica al estudiante por alguna acción específica como desarrollar una prueba escrita o realizar una exposición. Sin embargo,

en la EpC este proceso se denota como la acción permanente de valorar el progreso del estudiante y animarlo a mejorar mediante acompañamiento y orientación. Este proceso requiere de “criterios públicamente explicitados, la realimentación regular y la reflexión durante el proceso de aprendizaje” (Blythe et al., 2006, p. 48).

Asimismo, la evaluación diagnóstica permanente además de develar el nivel de progreso de los estudiantes, este provoca en el docente el cuestionamiento en cuanto a las estrategias de enseñanza vinculadas en su práctica; pues los docentes planean y conducen a la ejecución de buenas actividades, sin embargo, en ocasiones son solo eso, “actividades” aisladas del tópico y de las metas, lo que determina la ausencia de exigencia para que el estudiante desarrolle desempeños centrados en la comprensión, la cual a su vez se caracteriza por el uso creativo e innovador del saber en un contexto determinado.

La evaluación en la EpC debe superar las barreras de la valoración cuantitativa o cualitativa, ya que su propósito es impulsar al estudiante a avanzar en su proceso de aprendizaje y animarle a superar las dificultades con criterios claros y dirigidos con un lenguaje en positivo, enfocando siempre las acciones de mejora. Pues, evaluar ...”no es sino el proceso de brindar respuestas claras a los desempeños de comprensión de los alumnos, de modo que, les permita mejorar sus próximos desempeños” (Blythe et al., 2006, p. 108). Por tanto, es necesario tener varios momentos de realimentación para que el estudiante progresivamente alcance la comprensión del concepto o tópico. También, se requiere planear varios desempeños por cada meta para que los alumnos tengan

diferentes oportunidades para conocer sus propias habilidades y logren el cumplimiento de lo proyectado.

La realimentación al ser constante puede darse de manera informal a medida que el docente recorre los lugares de trabajo de los alumnos. Estos momentos de interacción arrojan oportunidades valiosas para identificar y trazar acciones de mejora desde preguntas como: ¿cómo van?, ¿qué les ha parecido difícil? ¿en qué requieren ayuda?. Lo anterior les permite ganar seguridad en sí mismos y ganar confianza con su docente, pues él está presente para alentarles a continuar desarrollando los demás desempeños.

En la EpC, aunque se hable de evaluación diagnóstica continúa, ello no implica que la práctica docente se centre en la calificación permanente bajo notas numéricas, ya que, los procesos de evaluación centrados en la asignación de valores numéricos en ocasiones no permiten ahondar en lo poco o mucho que han comprendido los alumnos. Es así como, al denotarse como continuo, conduce a sustentar el proceso de enseñanza en interacción y acompañamiento frecuente para que así, el docente pueda vislumbrar el progreso del estudiante y sí es el caso trazar acciones de mejora a partir de la modificación de los desempeños de comprensión. Sin embargo:

Las calificaciones no se oponen necesariamente al proceso de la enseñanza para la comprensión. Lo que importa es cómo los chicos obtienen esa calificación, qué clase de realimentación reciben y qué oportunidades tienen de revisar su trabajo. También se trata de cómo interpretan ese puntaje y qué significa para ellos (p. 122).

De igual manera, el proceso de evaluación diagnóstica implica tener criterios claros para valorar la comprensión en los estudiantes. Se recomienda que para cada desempeño se trace un criterio de evaluación, de modo que, una vez el estudiante

desarrolle el desempeño de comprensión, el docente valore su progreso y en paralelo brinde la realimentación necesaria para mejorar. Acá, los criterios deben ser acordes a los desempeños y estos a su vez deben enlazarse con las metas y el tópico. Los criterios se caracterizan por ser pertinentes, claros y públicos. Estos provocan realimentación por parte del docente y entre pares, lo que aporta información necesaria para trazar planes de mejoramiento y/o avanzar con otros tópicos y metas.

En síntesis, este aspecto de evaluación en la EpC indica que, los alumnos deben contar con varias oportunidades de mejora, de ahí el término diagnóstico y continuo. Este tipo de evaluación permite al docente garantizar mayor interacción y así saber lo que los estudiantes están comprendiendo y dónde aun requieren mayor apoyo. Por tanto, "...sí la evaluación se hace solamente al término de la unidad, no es "diagnóstica y continua" y no ayuda a los alumnos a desarrollar y refinar su comprensión" (p.123). La evaluación en este enfoque es el proceso por el cual los estudiantes reciben realimentación continua por parte de su docente. Este proceso permite visibilizar las comprensiones de forma permanente. Además, aporta elementos importantísimos para que el docente mejore su práctica pedagógica y el estudiante mejore su desempeño en pro de alcanzar las metas proyectadas y la comprensión del tópico.

A continuación, en la tabla 3 se expone a modo de ejemplo una unidad de comprensión trazada para un periodo académico del área de matemáticas de grado primero de la Institución Educativa Distrital Miguel de Cervantes Saavedra; institución en la cual labora la docente autora del presente artículo.

Tabla 3
Formato Unidad de Comprensión

 COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA IED PEI: HABILIDADES COMUNICATIVAS PARA LA EXCELENCIA, EL EMPRENDIMIENTO Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA COMUNIDAD. SECCIONES PRIMERA INFANCIA Y BÁSICA PRIMARIA PLANEACIÓN UNIFICADA UNIDAD DE COMPRENSIÓN-UdC 2025							
Área: Matemáticas				Asignatura: Matemáticas			
Ciclo: I		Grado: Primero		Intensidad Horaria Semanal: 5		Periodo: Cuarto	
Fecha: 04-09-25 al 07-11-25							
Docente: Johana Mayerly Ramos Guevara							
Hilos conductores institucionales							
COMUNICACIÓN: Explora e interpreta su entorno a través del desarrollo de la comunicación verbal y no verbal.			EMPRENDIMIENTO: Explora sus habilidades y destrezas para dar solución a situaciones propias de su entorno, reconociéndose como ser importante de él.			RESPONSABILIDAD SOCIAL: Comprende y manifiesta el sentido de pertinencia reconociendo la norma como camino al respeto hacia sí mismo y de los demás.	
TÓPICO GENERATIVO	Números y más números						
DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	TÓPICOS (Aprendizajes fundamentales)	Fase de Exploración	Fase de Investigación Guiada	Proyecto de Síntesis	EVALUACIÓN CONTINUA		
					Criterios	Retroalimentación	
METAS DE COMPRENSIÓN							
Saber-Saber: Los estudiantes comprenderán el valor posicional de un número hasta de tres cifras.	- Números hasta 999. - Solución de problemas sencillos de estructura de adición y sustracción.	*Soluciona sumas y restas sencillas a partir de material concreto como fichas, colores y objetos presentes en el salón.	*Conoce la familia del 100, 200, 300, 400, 500, 600, 700, 800 y 900; a partir de las actividades sugeridas: orden ascendente y descendente, sumas y restas, seriación, valor posicional, descomposición, anterior-posterior y lectura de números (anexo 1 a anexo 9).	* Participa en la carrera de observación en la que debe pasar por los siguientes obstáculos: - Rompecabezas de números - Dictado numérico borrado. - Carrera de encostados para componer y descomponer cantidades numéricas.	- Apropiación del conocimiento. - Escucha y seguimiento de indicaciones. - Aplicación del conocimiento - Participación en las diferentes actividades. - Trabajo en equipo.	- Ejemplificar cada una de las indicaciones para mayor claridad en los estudiantes. - Explicar a partir de los errores. - Animar constantemente a los estudiantes para que su progreso sea exitoso en cada uno de los desempeños propuestos.	
Saber- Hacer: Los estudiantes aplicarán los procesos para solucionar situaciones cotidianas donde se involucran las operaciones de suma y resta.	- Lectura de números. - Relaciones de orden (número mayor-número menor).	*Soluciona algoritmos de sumas y restas en el tablero para el reconocimiento de los símbolos matemáticos mas (+) y menos (-).					
Saber-Ser: Los estudiantes comprenderán la importancia de cumplir las actividades	Valor posicional y descomposición.		*Resuelve problemas sencillos de adición y sustracción con números de dos cifras (anexo 10)	- Solución de problemas con monedas didácticas. - Presentación de prueba escrita.			

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

propuestas para lograr las metas.						
Recursos	- Anexos 1 al 10 - Material concreto como fichas y monedas didácticas.					
Fuentes de consulta	- Video aprendiendo a restar. La resta: https://www.youtube.com/watch?v=42vjqtIeG9E - Video aprendiendo a sumar. La suma: https://www.youtube.com/watch?v=oeXdDficQ					

Nota. Tomado de la Institución Educativa Distrital Miguel de Cervantes Saavedra.

En el formato de planeación de Unidad de Comprensión UdC que se refiere en la tabla 3, se encuentran explícitos cada uno de los componentes que conforma la estructura de la EpC. El formato cuenta con un espacio de encabezado, hilos conductores o metas de comprensión abarcadoras (la ied cuenta con tres: comunicación, emprendimiento y responsabilidad social), metas de comprensión específicas, desempeños de comprensión para las fases de exploración, de investigación guiada y de proyecto de síntesis y un espacio para los criterios de evaluación y de retroalimentación. Finalmente se enuncian los recursos y las fuentes de consulta. Este formato hace parte de la construcción colectiva entre directivos y docentes de la institución educativa en mención y como producto de la revisión de la literatura tenida en cuenta en el presente artículo. Este formato se hace público con la debida autorización para que sirva de referencia a otras instituciones educativas que hayan optado por la EpC como Proyecto Educativo Institucional.

CONCLUSIONES

La estructura de la EpC brinda la oportunidad de planear de forma sistemática y detallada cada uno de los momentos de la clase, de manera que, a partir de la evaluación diagnóstica continúa se atienda a la retroalimentación constante y se establezcan planes de mejoramiento, si es el caso, para alcanzar el propósito de desarrollar comprensiones duraderas en los estudiantes, pues como bien lo menciona Serrano (2010), “el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional” (p. 269).

Los docentes que realizan su práctica desde el enfoque de la EpC están asumiendo el compromiso de desarrollar comprensiones a profundidad en sus estudiantes, así como aprendizajes significativos en los diferentes escenarios en donde el acto educativo tiene lugar. Al respecto Guarín et al. (2017), indica que, la EpC conduce a los maestros a exigirse a sí mismos a pensar en alternativas para que los estudiantes se interesen por las temáticas que se proponen; de modo que, se promuevan desempeños centrados en la exploración, la investigación, la creatividad y la innovación. Para ello, se sugiere la sistematización de la labor pedagógica y el desarrollo de investigaciones educativas, las cuales den luces a los profesores para “reflexionar sobre su práctica para encontrar posibilidades de mejora, emprender las nuevas acciones y monitorearlas constantemente” (Cifuentes, 2019).

Este enfoque es una excelente oportunidad para apostarle a un aprendizaje duradero en los estudiantes; que se sustente en los intereses y exigencias educativas; razón por la cual Martínez (2007) “recomienda que se lleven a cabo orientaciones a los docentes y directivos con miras a comprender la esencia de esta teoría antes de implementarla en un plantel educativo” (p. 133); y así aprovecharla al máximo para incitar a la transformación de la labor docente, en quienes las metodologías de enseñanza deben estar a la vanguardia de las exigencias de esta sociedad que evoluciona a pasos agigantados.

Además, es importante que aquellos docentes que han optado por centrar su labor en la EpC, sean docentes autónomos por capacitarse a cerca de este enfoque. Asimismo, que estén dispuestos en compartir sus experiencias de enseñanza y que estén en la capacidad de aprender de sus pares; pues como se mencionó previamente, este proyecto denominado EpC, surgió del trabajo en equipo, en donde docentes aprendían de otros docentes, pues es de esta manera como se mantiene y se fortalece la labor pedagógica.

En conclusión, se invita a los docentes de instituciones públicas y privadas que se rigen por este enfoque, para que se apropien del mismo mediante la revisión y lectura de la literatura. De esta manera, avanzar en la construcción de espacios de diálogo para compartir experiencias pedagógicas y enriquecer la práctica docente centrada en la comprensión. Pues para enseñar en la EpC implica conocer de ella. También, es importante estar en la capacidad de reflexionar y escuchar a otros docentes. Ya que “si

nos apoyamos en la pericia y experiencia que otros tienen para ofrecernos, es más probable que las metas y los estándares definidos proporcionen a nuestros alumnos la comprensión que necesitan en el mundo más allá de las aulas” (Blythe et al., 2006, p. 32).

Entender ¿Cómo se lleva cabo la propia práctica?, ¿cómo los alumnos aprenden de esa práctica? y ¿cómo la práctica del docente aporta a la comprensión?, son preguntas necesarias que a diario los docentes deberían responder con miras a transformar e innovar; pues enseñar para comprender debe ir más allá de la generación de actividades mecánicas y rutinarias como memorizar, realizar planas o transcribir. La EpC supera los límites del aprendizaje mecánico y se preocupa por brindar herramientas a los estudiantes para que enfrenten las situaciones del contexto y puedan aplicar el conocimiento; o ¿qué sentido tiene que conozcan de la historia de las matemáticas sino saben para qué sirve saber de ello?. De esta manera, “desarrollar la comprensión significa hacer cosas usando los conocimientos previos para resolver nuevos problemas en situaciones inéditas” (Blythe et al., 2006, p. 43).

Es así como, aunque es complejo identificar que el estudiante en realidad ha comprendido un tópico, la escuela debe velar por desarrollar y potenciar las habilidades en el sujeto, a fin de que aparte de enunciar el saber, lo pueda transferir de forma creativa a las diferentes situaciones que se le presenten. Aquí, el docente juega el rol fundamental de apoyar con estrategias pertinentes para que se avance en la acción de comprender donde “la reflexión acerca de la propia práctica docente es un instrumento fundamental

para mejorar no sólo la profesionalidad del educador, sino también la calidad de su enseñanza” (González et al., 2015, p. 150).

REFERENCIAS

Balderas, G. (2010). *Las estrategias constructivistas en la enseñanza de la Geografía*. Universidad Veracruzana-México.

Blythe, T. y Colaboradores. (2006). *La enseñanza para la comprensión: Guía para el docente*. Paidós-Buenos Aires.

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*, (57), 3-23. doi: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a2>

Díaz, F. (2015). *Estrategias de Aprendizaje*. Trillas.

González, G., Barba, J. J. y Rodríguez, H. (2015). *La importancia del aprendizaje reflexivo en el Prácticum de Magisterio: una revisión de la literatura*. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 13(3), 147-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5300715>

Guarín, C., Mosquera, M., Parrado, A. y Tuta, J. (2017). *La enseñanza para la comprensión: un marco en busca del aprendizaje significativo*. *Revista Internacional Magisterio*, (88), 38-41.

Martínez, J. (2007). *La enseñanza para la comprensión: una aplicación en el aula*. Universidad Pedagógica Nacional.

Orientación Andújar. (2017). *Taxonomía de Bloom*. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2017/09/TAXONOMIA-DE-BLOOM-PDF.pdf>

Ortiz, D. (2015). *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), 93-110.

Perkins, D. y Blythe , T. (1994). *Putting Understanding up-front. Educational Leadership*, 51(5), 4-7.

Proyecto Pedagógico Institucional. (s.f.). Institución Educativa Distrital Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D.

Pulgar, J. (2005). *Evaluación del aprendizaje no formal. Recursos prácticos para el profesorado*.

Serrano, R. (2010). *Pensamiento del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. Revista de Educación*, (352), 267-287.
https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25168w/S1_pensamientodelprofesor.pdf

Villegas, O. (1996). *Escuela y lengua escrita: competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase. Cooperativa Editorial Magisterio*.