





Transformaciones en las prácticas de enseñanza: reflexiones y acciones*

Transformations in teaching practices: Reflections and actions

Heidie Maritza Carmona¹, Paula Jineth Clavijo² , María Andrea Espejo³ ,
Saúl Alfonso Vanegas⁴, Gabriela Atehortúa⁵

Para citar este artículo: Carmona, H. M., Clavijo, P. J., Espejo, M. A., Vanegas, S. A., Atehortúa, G. (2019). Transformaciones en las prácticas de enseñanza: reflexiones y acciones. *Infancias Imágenes*, 18(2). [210-225]

Recibido: 30-05-2018 - **Aceptado:** 09-06-2019

Resumen

En el presente artículo se sintetizan las transformaciones en las prácticas de enseñanza de un equipo de docentes en proceso de formación de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, Colombia. En primer lugar, se presentan algunas características del contexto institucional relacionadas con las prácticas de enseñanza en las que se incluyeron resultados de los estudiantes en pruebas internas y externas que derivaron en la necesidad de hacer transformaciones en las prácticas. En segundo lugar, se muestra de manera general la metodología utilizada durante la investigación. Luego, se presentan las principales reflexiones sobre las prácticas de los docentes de la institución educativa oficial La Balsa, evidenciando las transformaciones en relación con los contenidos, las estrategias de enseñanza y en la valoración continua. Por último, se dan las principales conclusiones producto del ejercicio de los ciclos reflexivos y deliberativos realizados por los docentes.

Palabras clave: enseñanza, contenidos, estrategias de enseñanza, relación profesor-alumno, evaluación.

Abstract

In this article, the transformations in teaching practices of a team of teachers in the process of training for a Master's degree in Pedagogy at the University of La Sabana in Colombia are summarised. First, some characteristics of the academic context related to teaching practices are introduced, including results of internal and external tests that led to the need for transformation in the practices. Second, the research methodology used in this study is described. This is followed by the principal observations pertaining to the practices of teachers from the official educational institution, La Balsa, which highlight the transformations related to content, teaching strategies and continuous assessment. Finally, the central conclusions, a result of the reflective and deliberative cycles conducted by the teachers, are set forth.

Keywords: teaching, contents, teaching strategies, teacher-student relationship, assessment.

* Artículo pedagógico, derivado de la investigación: "Transformación de las prácticas de enseñanza para fortalecer el quehacer pedagógico en las áreas de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales en una Institución Educativa Pública". Universidad de la Sabana, Colombia. Fecha de inicio: junio del 2015; terminación: febrero del 2018.

1 Socióloga, Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: hemafilemusic2014@gmail.com

2 Licenciada en Educación Básica, Lengua Castellana, Universidad del Tolima. Correo electrónico: pgcl2006@hotmail.com

3 Licenciada en Ciencias de la Educación. Informática Educativa, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja). Correo electrónico: mariaandreaespejo78@gmail.com

4 Licenciado en Física, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: savanegasp@gmail.com

5 Docente de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana. Correo electrónico: gabriela.atehortua@unisabana.edu.co

Introducción

Este trabajo pretende contribuir al análisis de las prácticas de enseñanza, mediante la experiencia de cuatro profesores maestrantes del programa de Pedagogía de la Universidad Sabana.

Se expone un ejercicio colaborativo que les permitió a los investigadores reflexionar de forma cíclica sobre sus prácticas, con el objetivo producir un saber pedagógico y mejorar sus formas de organización en el quehacer de sus aulas.

Lo anterior se hizo mediante un diseño de investigación acción educativa (Restrepo, 2004) proceso que permitió el análisis de cuatro profesores de una institución distrital, cuyo objeto de estudio eran sus prácticas de enseñanza, enmarcados en un ejercicio cíclico de reflexión y evaluación.

El diseño metodológico de investigación-acción permitió desarrollar un trabajo deliberado y colaborativo que, en un primer momento, ubicó a los profesores maestrantes en un diagnóstico inicial del problema, en el cual comenzaron a evidenciar la necesidad de un cambio en varios aspectos de su quehacer que como profesores necesitan problematizar de su aula. Durante la investigación se pusieron en funcionamiento ciclos de reflexión que, de manera colaborativa, les permitieron planear, intervenir, evaluar y reflexionar de manera constante a los cuales se les denomina en este artículo como ciclos PIER. Este ejercicio permitió a los profesores investigadores identificar los modelos pedagógicos predominantes en sus prácticas de enseñanza, los cambios gestados en la misma, las formas de interacción en el aula y en las formas de evaluación; todo ello como insumo para aportar al desarrollo curricular de la institución.

Así, cada profesor desarrolló un proceso de cambio en sus prácticas de enseñanza en el aula, entendidas como todas las acciones que constituyen el quehacer de un profesor, a través de un ejercicio cíclico que llegó a una consolidación teórica, un avance disciplinar y la consecución de competencias en investigación pedagógica.

Del trabajo colaborativo emerge la categorización realizada en torno a la unidad de análisis: prácticas de enseñanza. Este proceso tuvo en cuenta el contexto de la institución educativa oficial (IEO) La Balsa, las necesidades puntuales de cada área

disciplinar y las especificidades de las aulas de los profesores. En este sentido, las categorías de análisis que se declaran en el presente trabajo de investigación permitieron a los profesores maestrantes reconstruir ciclos previos y comprender aquellos realizados de forma deliberada para estudiar los datos arrojados por cada uno de los insumos.

Contexto de la IEO La Balsa de Chía

La IEO La Balsa está ubicada en el municipio de Chía, en Cundinamarca, Colombia. Es una institución pública, con una cobertura poblacional aproximada de 600 estudiantes de estratos socioeconómicos 1 y 2, con dos jornadas escolares, con niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica; cuenta con una planta de 30 maestros (IEO La Balsa, 2016). En general, la comunidad estudiantil es población flotante ya que las familias, por razones laborales, económicas o familiares, están de manera transitoria en el municipio. Esta dinámica afecta los procesos de enseñanza y de aprendizaje ya que se intenta mantener continuidad académica. A nivel institucional, se ha trabajado en el fortalecimiento del sentido de pertenencia, la formación en valores y un buen nivel académico y convivencial. Sin embargo, el promedio de los estudiantes que inician en el grado preescolar y culminan en grado 11 es del 25 %.

En primera instancia, al reflexionar sobre los resultados de las pruebas internas institucionales (tabla 1) se observó que los estudiantes tenían bajos niveles de comprensión y análisis lector; dificultades para evocar y usar presaberes en las áreas de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales; poca motivación al logro de metas u objetivos planteados por los docentes; y dificultades en el desarrollo de las competencias comunicativas. Con esto, el equipo de docentes evidenció la necesidad de reflexionar y cambiar aquellas prácticas de enseñanza que fomentaran las competencias comunicativas en las aulas.

En este momento de la investigación se propone resolver la siguiente pregunta: ¿cómo la transformación de las prácticas de enseñanza fortalece el quehacer pedagógico de los docentes investigadores en las áreas de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales en una IEO en el municipio de Chía, Cundinamarca?

Tabla 1. Resultados 2015, rendimiento académico

Área	Nivel básico	Nivel bajo
Lenguaje	65 %	15 %
Matemáticas	32 %	33 %
Ciencias Sociales	70 %	7 %

Por otra parte, se aplicaron diferentes instrumentos, como una encuesta adaptada y diseñada por Gómez y Polanía (2008) que considera que dentro de la investigación los análisis se orientan hacia la caracterización de las prácticas de enseñanza de los docentes. Esta se aplicó con la intención de identificar los elementos predominantes en las prácticas de los docentes de la institución y, de esta manera, poderlos asociar con alguno de los modelos pedagógicos. En consecuencia, esto se vio como una oportunidad para aportar a la consolidación del PEI y del currículo, dado que en la institución hay un modelo pedagógico que está en revisión.

Otros instrumentos fueron los diarios de campo, registros realizados en actividades específicas en las que se aplicaron unidades de comprensión para las tres áreas de conocimiento: Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales.

Estas observaciones además de orientarnos y ayudarnos a identificar las tres categorías de enseñanza, aprendizaje y pensamiento en las prácticas de aula y la forma como estas se relacionan con el desarrollo de la competencia comunicativa, evidenciaron que las prácticas de enseñanza de los docentes se fundamentaban principalmente en el modelo pedagógico tradicional, caracterizado por la transmisión de conocimientos e información. En este modelo existían carencias en la transversalización de saberes disciplinares en el currículo y se denotaba que la planeación de actividades se centraba en los contenidos y no en que los estudiantes tuvieran la posibilidad de construir su propio aprendizaje a través de acciones significativas; además, se percibía que no había un proceso estandarizado de enseñanza para permitir a los estudiantes fortalecer sus competencias comunicativas y el desarrollo del pensamiento crítico en las áreas básicas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Sociales. Todo lo anterior a partir de las observaciones y

registros realizados por los docentes investigadores en instrumentos como los diarios de campo y el proceso de desarrollo metodológico propio de la investigación-acción.

Las categorías de análisis principales son resultados de una interrelación entre los instrumentos de recolección de información y los referentes teóricos que definen los aspectos generales. Las subcategorías, particularmente de enseñanza, son emergentes debido a la triangulación de elementos de análisis como las competencias comunicativas y los procesos de reflexión sobre nuestras prácticas.

La pretensión investigativa fue acceder con mayor profundidad y proximidad al contexto de análisis y problema identificado. Esto, acorde con la necesidad y las reflexiones en un enfoque de investigación cualitativo que permite desarrollar preguntas, hipótesis y análisis constante de los hechos y la interpretación circular, es decir, sobre los fenómenos del aula.

Con la implementación de instrumentos de recolección de información como diarios de campo, la observación de las prácticas entre otros, se construye el análisis de las prácticas de enseñanza y se alimentan las reflexiones de los docentes la columna vertebral del proceso investigativo. Desarrollado como un trabajo colaborativo entre pedagogos en el cual la evaluación y reflexión de las prácticas fortalece el desarrollo de las categorías principales.

En cuanto la particularidad, las reflexiones sobre la transformación de las prácticas para el desarrollo de las competencias comunicativas, D. H. Hymes, en su trabajo "On Communicative Competence" (1972)⁶, en su trabajo sobre competencia comunicativa nos aproxima al fenómeno del lenguaje como competencia elaborando un primer

6 Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth, Inglaterra: Penguin.

concepto que determina lo esencial de los factores socioculturales pues recrean la comprensión de la práctica lingüística, propia del contexto; es decir, que la competencia más la actuación con el lenguaje proponen la idea de hacer bien la competencia comunicativa.

Este concepto original de competencia comunicativa presenta evolución; diferentes autores se encargan de proporcionar nuevas dimensiones que nos muestran una visión más completa. Por ejemplo, desde Enríquez (2003) se implementa una dimensión intercultural y las implicaciones de la misma para la práctica educativa; sugiere que los conocimientos, las actitudes y las capacidades de dicha competencia emergen de manera coherente con el desarrollo del contexto de enseñanza y

aprendizaje, lo que nos es útil en el proceso investigativo con las subcategorías de: análisis de contenido (procedimientos interpretativos de productos comunicativos), estrategia de enseñanza (como acciones del docente para organizar y presentar contenidos), la relación maestro-estudiante que en adelante se leerá como la interacción con el estudiante (facilitar y promover el aprendizaje significativo) y la evaluación (en función del desarrollo de los procesos continuos y los objetivos propuestos).

Estas son usadas sobre todo para el análisis comparativo y diferencial de prácticas pedagógicas orientadas por un modelo tradicional y la subsecuente evolución de las prácticas, con un enfoque cualitativo.

Tabla 2. Estructura general de definición de las categorías de análisis

Ámbito temático	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categoría	Subcategorías
Mejora de las prácticas docentes	¿Cómo los cambios de las prácticas de enseñanza fortalecen las competencias comunicativas y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, en las áreas de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales en una IEO?	Transformar las prácticas de enseñanza en las áreas de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales para fortalecer las competencias comunicativas y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la IEO.	Entender las prácticas de enseñanza que desarrollan los docentes investigadores de la IEO.	Enseñanza	- Contenido. - Estrategias de enseñanza. - Interacción con el estudiante - Evaluación
			Plantear unidades de comprensión fundamentadas en el enfoque de enseñanza para la comprensión en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Sociales como estrategia para el fortalecimiento del proceso de aprendizaje de las competencias de los estudiantes y de los docentes.	Aprendizaje	- Competencias comunicativas en las áreas de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales
			Visibilizar la importancia del desarrollo del pensamiento crítico desde la transformación de las prácticas de los docentes investigadores a través de la reflexión pedagógica abordada desde las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Sociales.	Pensamiento	- Pensamiento crítico - Competencia comunicativa interpersonal.

213

Adicionalmente, en relación con los desempeños académicos, durante las reflexiones iniciales en el proceso de investigación los docentes centraron su interés en analizar los diferentes resultados en pruebas externas e internas. Por ejemplo, en las pruebas Saber 5 °, las cuales tienen como objetivo comprobar el desarrollo de competencias de los estudiantes, proporcionar información para la comparación entre programas e instituciones y recoger información

para construir indicadores de evaluación (Ministerio de Educación Nacional, 2006), y se considera que los resultados en esta prueba se constituyen en uno de los indicadores de la calidad educativa. En los resultados de los estudiantes en esta prueba durante los años 2014 y 2015, se encontró que la IEO La Balsa era una de las instituciones educativas del municipio de Chía que no mostraba un nivel satisfactorio y que había un alto índice de estudiantes con

resultados deficientes en las áreas básicas de Lenguaje y Matemáticas (tabla 3). Esto permitió al grupo de investigadores concluir que no hay un proceso estandarizado de enseñanza sugiriendo que el desempeño en las pruebas estaba ligado al desarrollo de un proceso efectivo de las competencias comunicativas en las áreas básicas de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales.

Tabla 3. Resultados Pruebas Saber 5 ° (2014-2015)

Área básica	Pruebas saber entre mínimo y bajo	
	Año 2014	Año 2015
Lenguaje	60 %	57 %
Matemáticas	83 %	59 %

De acuerdo con el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) del año 2015 de la IEO la Balsa en términos del componente de progreso (tabla 4), donde la institución se comparó consigo misma durante los años 2014 y 2015 se evidenciaron altos porcentajes con niveles mínimos e insuficientes de las pruebas de Matemáticas y de Lenguaje. Así mismo, en el componente de desempeño del mismo índice (tabla 5) donde el puntaje se comparó con el nivel nacional, se encontró que para el 2015 la institución estaba por debajo del promedio. Estos resultados ratificaron la necesidad de generar un cambio en las prácticas de enseñanza orientado a transversalizar los aprendizajes de las áreas de Matemáticas y de Lenguaje.

Tabla 4. Componente progreso del índice sintético de calidad educativa (ISCE)

Áreas	2014	2015
Matemáticas	67 %	63 %
Lenguaje	58 %	58 %

Tabla 5. Componente de desempeño del índice sintético de calidad educativa (ISCE)

	IEO La Balsa	Colombia (100-500)
Matemáticas	309	318
Lenguaje	305	312

En conclusión, una vez que el grupo de docentes investigadores realizó un diagnóstico preliminar mediante algunos ciclos de reflexión PIE en el contexto de la IEO se generaron ciclos deliberados y conscientes acerca de la manera en la que se podían transformar sus prácticas de enseñanza en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Metodología de la investigación

Para la investigación se seleccionó el enfoque cualitativo, el cual se destaca por tener un proceso dinámico, permite desarrollar preguntas claves durante la investigación a través de las cuales se analizan e interpretan constantemente los hechos de manera circular (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 8). Así, la finalidad del presente trabajo fue la comprensión de los fenómenos que se suceden dentro del aula, indagando las consecuencias de generar cambios y de qué manera las acciones conscientes de los docentes en un ejercicio deliberativo y de consenso grupal permiten generar transformaciones en las prácticas y qué cambios generan en la dimensión del aprendizaje.

En este sentido, de acuerdo con los resultados del ciclo de diagnóstico inicial se identificó que el problema estaba centrado en las prácticas de enseñanza, esto se evidenció en un análisis reflexivo de los instrumentos de registro, con los que se determinó que faltaban procesos continuos que fortalecieran el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Además, la carencia de un modelo pedagógico, las metodologías diversas y la falta de rigurosidad en los criterios de evaluación, fueron elementos por los cuales surgió la necesidad de transformar el quehacer docente para dar respuesta a los nuevos estilos de aprendizaje generados por la influencia de las formas contemporáneas de acceso al conocimiento; la metodología propuesta respondió a ello desde lo experiencial (Restrepo, 2004). Adicionalmente, se retomó el reconocimiento de la enseñanza para la comprensión (EPC) como una herramienta de visibilización de los procesos de aprendizaje, útil en la investigación dado que buscó hacer una reflexión profunda sobre el mismo ambiente de aprendizaje. También, esta perspectiva permitió observar el proceso investigativo de manera constante y reflexiva.

El alcance de la investigación se definió como descriptivo el cual se utilizó para caracterizar las prácticas de enseñanza y describir algunas acciones que marcaron dichas transformaciones con el fin de fortalecer el currículo de la IEO La Balsa puesto que está en proceso de consolidación. Durante la investigación la caracterización se centró en identificar las prácticas de enseñanza determinando las variables propias de los modelos educativos y su incidencia en el proceso de aprendizaje y de desarrollo del pensamiento crítico.

La presente investigación tuvo en cuenta el modelo de investigación-acción desarrollado por Kemmis y McTaggart (1988), quien tomó como base la matriz de Lewin, quien elaboró un modelo que permite desarrollar investigaciones en contextos educativos a través de los cuales se pueden comprender y analizar los problemas de la escuela. Para ello, definió cuatro momentos interrelacionados, que para efectos de este proceso se denominó ciclo PIER (planear, implementar, evaluar y reflexionar); en cada uno está implícita una mirada y una intención retrospectiva que derivan en la reflexión constante de conocimiento y de acción (Latorre, 2007).

En este ciclo los momentos se desarrollaron de esta manera:

- Planear: contar con información que permita mejorar lo que está ocurriendo. Es decir, es la fase en la que se estructuran las actuaciones y da, cabida a la flexibilidad y recursividad necesarias ante los

imprevistos que presenta el hacer cotidiano del profesor en el aula.

- Implementar: poner en práctica lo planeado.
- Evaluar: identificar los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar.
- Reflexionar: tener en cuenta los efectos para realizar ajustes de un nuevo ciclo de PIER hasta que se logre el cambio esperado.

A continuación, se describe el plan de acción (figura 1) desarrollado en la investigación el cual se basó en el ciclo PIER (Latorre, 2007).

Reflexiones sobre las prácticas de los docentes de la IEO La Balsa

A continuación, se presentan los cambios más significativos en las prácticas de enseñanza identificados por los docentes de la IEO en el proceso de investigación, teniendo en cuenta que la enseñanza está conformada por el modo cómo se orienta el proceso de aprendizaje y la forma en que se crean los escenarios formativos entre el docente y los estudiantes, resultado de la planeación desde la reflexión y la investigación poniéndola en marcha en el día a día y verificándola con la evaluación (Ministerio de Educación, Política Social y de Deporte, 2008). En este sentido, el documento se estructuró evidenciando las transformaciones de las prácticas de enseñanza en relación con los contenidos, con las estrategias de enseñanza, en la interacción con el estudiante y en el proceso de valoración continua.

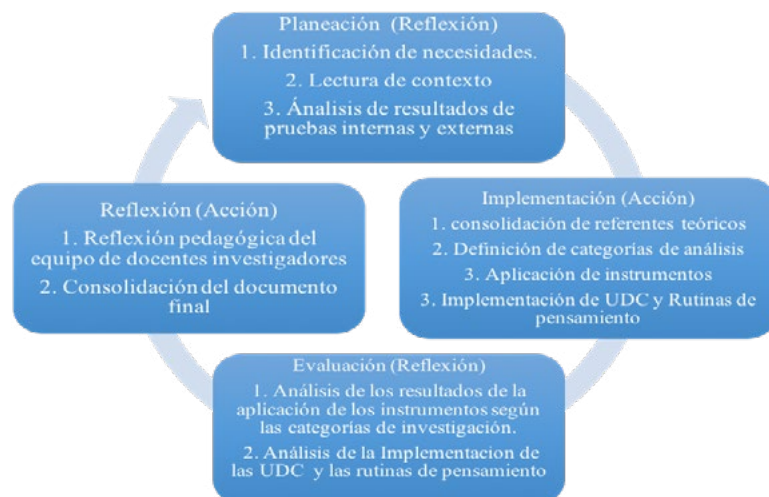


Figura 1. Plan de acción basado en el ciclo PIER.

Para este artículo se retomaron los cambios en las prácticas de enseñanza de los docentes investigadores de la IEO La Balsa, producto de la sistematización y análisis de la información recolectada en diferentes instrumentos como una encuesta adaptada de Gómez y Polanía (2008). Este instrumento se aplicó con la intención de identificar los elementos predominantes en las prácticas de los docentes de la institución y, de esta manera, poderlos asociar con alguno de los modelos pedagógicos a saber: tradicional, conductista, romántico, cognitivo y social. Adicionalmente, se analizaron diarios de campo en los que los docentes registraron información durante las aplicaciones de unidades de comprensión para las tres áreas de conocimiento, a saber: Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales.

Se presentan los análisis en relación con las subcategorías: contenidos, estrategias de enseñanza, la interacción con el estudiante (relación maestro-estudiante) y la evaluación.

216 Transformaciones en las prácticas de enseñanza y los contenidos

Inicialmente, el equipo de docentes investigadores retomó el concepto de conocimiento definido por Shulman (1986)⁷ que lo categoriza en tres tipos: el conocimiento temático de la materia o disciplina, en este caso Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales; el conocimiento pedagógico referido a los saberes necesarios poder transmitir el conocimiento; y el conocimiento curricular que debe estar basado en las pautas básicas o en los derechos básicos de aprendizaje (como se cita en Ríos, 2015).

Durante la investigación se evidenció que los docentes investigadores tenían dominio de los contenidos de su disciplina (tabla 7) lo cual se consideró como la base de identificación de las fortalezas en sus prácticas de enseñanza. Por ejemplo, de acuerdo con Ríos (2015), conocer sobre Ciencias Sociales le permite a los estudiantes comprender el contexto y la historia de cada pueblo, reconocer las causas y consecuencias de las acciones lo que genera conciencia de pueblo y como sujeto político; en este caso la labor de los docentes debe orientarse hacia que los estudiantes recorran su territorio,

conozcan su historia como ser humano, analicen su realidad y, de forma crítica puedan realizar aportes que permitan transformar su contexto.

En cuanto a la relación entre los contenidos y los modelos pedagógicos, en la aplicación de la encuesta se encontró que en pequeños porcentajes los docentes tenían afinidad con el modelo tradicional que considera que los conceptos son verdaderos e inmodificables y que están establecidos en los textos (Gómez y Polanía, 2008, p. 55), lo cual haría que “dictaran” los contenidos desvirtuando así la cotidianidad de la escuela.

Las afirmaciones de esta encuesta relacionadas con el ítem *contenido*, por ejemplo, nos mostró un resultado, en relación con el modelo tradicional, en el que un 60 % de los docentes encuestados se encontraban en desacuerdo con la afirmación sugerida de “los contenidos de una disciplina son verdaderos e inmodificables”, frente a un 14 % que se encontraba de acuerdo y un 13 % mediana y totalmente de acuerdo respectivamente.

Así mismo, en los diarios de campo y en las planeaciones de aula se evidenció que los contenidos se acogían a programas estandarizados, transmitiéndolos de manera unidireccional y en los cuales las evaluaciones giraron en torno a medir el nivel conceptual.

Como se evidencia en el siguiente apartado de uno de los diarios de campo de una de las docentes investigadoras:

El inicio de la clase se da con un saludo a los estudiantes y una oración. Luego, todos se disponen en sus puestos con cuaderno y lápiz para la primera lección. El tema a desarrollar es la Multiplicación por una cifra, se da un ejemplo inicial en el tablero donde se pide su atención.

En contraste, un porcentaje significativo de docentes fue aún con el *modelo cognitivo*, en el que se evidenció que para ellos era importante tener en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes para desarrollar los contenidos curriculares, se evidenció de parte del maestro un papel activo en la adaptación de los contenidos curriculares a la dinámica o realidad de cada uno de los grupos. Además, esto vislumbró cierto interés de los maestros en seguir aprendiendo de manera permanente sobre

⁷ Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-31.

los contenidos de su área de desempeño, en consonancia con lo argumentado por Flórez, afirma que:

Se enseñan conocimientos ajustados a las modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas, resaltando la importancia de la propia experiencia y la manera como esta genera reconceptualización del aprendizaje de manera permanente a través de la cual el estudiante no solo aprende, sino que aprende cómo aprende. (citado por Gómez y Polanía, 2008, p. 64)

Con base en la aplicación de la encuesta, como resultados de la investigación se deducen que, con respecto al *modelo cognitivo*, en la pregunta número 37 ¿los contenidos curriculares deben ser acordes con los niveles de desarrollo de los alumnos?, se obtuvo el resultado de la tabla 6.

En este apartado se evidenció que para los docentes es importante tener en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes para orientar los contenidos curriculares. Por otra parte, los docentes coincidieron con el modelo social y su relación con los contenidos encontrando que “el conocimiento es fruto de una construcción colectiva mediante la discusión y la crítica”. La mayoría consideraron válida la participación de los estudiantes en la construcción de su conocimiento; fue llamativo encontrar que un pequeño porcentaje de docentes denotó una actitud más tradicional o pasiva con respecto a las dinámicas para acceder al conocimiento enmarcándose en el modelo tradicional.

En relación con el contenido los docentes de la IEO La Balsa, incluidos los docentes maestrantes, se identificaron con la enseñanza de contenidos no solo para recopilar o memorizar algunos hechos, sino que esperaban que los estudiantes comprendieran la estructura sustantiva y sintáctica de los temas; identificando que los contenidos son cambiantes y dinámicos, de acuerdo con el PEI, garantizando así un mejor desempeño de los estudiantes en las pruebas internas y externas (Zabalza, 2000).

Reconociendo la importancia y el dominio del conocimiento temático los docentes investigadores buscaron la implementación de una herramienta que les permitiera generar espacios para que los estudiantes construyeran por sí mismo estrategias para acceder al conocimiento. En este sentido, uno de los primeros cambios en las prácticas de enseñanza fue la planificación temática a través de las unidades de comprensión (UDC), las cuales se desarrollaron en dos o más sesiones. Para cada una se propusieron rúbricas de evaluación en las que se plantearon las metas esperadas durante el proceso de implementación; estas unidades permiten hacer ajustes de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes y tener coherencia conceptual con los estándares básicos y lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

Los docentes investigadores reconocieron que dentro de la planeación con las UDC se deben tener en cuenta las formas particulares de comunicar los contenidos en el aula y de generar espacios de discusión conceptual. Por ejemplo, los docentes del área de Lengua Castellana y Matemáticas concluyeron que se requiere que los estudiantes consoliden su proceso lector y escritor ya que este es la base para que adquieran otros conocimientos. Según el historiador francés Jean Hebrard (1989), retomado por Ríos (2015), el hecho de leer, escribir y contar son parte de las destrezas y habilidades de los sujetos, por tal motivo son saberes que por excelencia han permanecido en el centro de cualquier reforma curricular o plan de estudios (Martínez, Noguera y Castro, 1988).

Otra transformación radicó en la integración del enfoque de la EPC ya que generó un proceso dinámico en la construcción del conocimiento, teniendo en cuenta los presaberes de los estudiantes y utilizándolos como el espacio de la investigación guiada propio de este enfoque. Adicionalmente, durante la implementación de las UDC se desarrollaron valoraciones ricas que apoyaron y tuvieron en cuenta la dimensión de propósito, es decir, los

Tabla 6. Resultados pregunta número 37 del instrumento encuesta

Totalmente de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
27 %	13 %	47 %	13 %	0 %

docentes reconocieron los múltiples usos de los contenidos y la necesidad de generar prácticas de enseñanza que les permitieran seguir construyendo conceptos como parte de una actividad humana.

Transformaciones en las prácticas de enseñanza y las estrategias de enseñanza

Para definir las estrategias de enseñanza se retomó el concepto de Shulman (Ríos, 2015), en cuanto al segundo tipo de conocimiento el cual hace referencia al conocimiento pedagógico del contenido (CPC), el tema de la materia para la enseñanza. En otras palabras, se refiere a las estrategias pedagógicas que se van a utilizar para lograr entender la información que se genera a partir de cada disciplina dando relevancia a usar métodos enmarcados en el trabajo cooperativo, el indagar los presaberes, fomentar la investigación y lograr que cada estudiante saque sus propias conclusiones.

218 A partir del análisis de las respuestas de la encuesta se encontró que un pequeño porcentaje de docentes eran afines con el modelo tradicional; identificaron a los estudiantes como receptores de un conjunto de conocimientos verdaderos y estáticos y valores sociales acumulados por ellos (por los docentes) (Gómez y Polanía, 2008, p. 53). Así mismo, otro grupo significativo se identificó con estrategias en las que la transmisión parcelada de saberes técnicos deriva de cierto nivel de adiestramiento centrado en el refuerzo para modificar la conducta. En este sentido, la función del maestro era la de diseñar situaciones de aprendizaje mediadas por estímulos refuerzos para lograr las metas curriculares propuestas (Gómez y Polanía, 2008, pp. 56 y 57).

En cuanto al modelo pedagógico cognitivo, fue considerado como una herramienta útil para la planeación curricular pues permitió organizar los contenidos de acuerdo con el desarrollo cognitivo de

los estudiantes y el maestro es un facilitador que garantiza el aprendizaje por descubrimiento (Gómez y Polanía, 2008, pp. 63 y 64).

Una transformación significativa en las estrategias de enseñanza radicó en la planeación e implementación de los desempeños de comprensión, ya que implicó para los docentes un reto en el diseño de actividades novedosas que acercaran a los estudiantes a la reflexión sobre su propio aprendizaje. Por ejemplo, la docente investigadora del área de Lenguaje durante la implementación de la UDC diseñó estrategias orientadas principalmente a fortalecer la interpretación y producción de textos, derivado en el fortalecimiento de sus competencias comunicativas. Adicionalmente, la docente investigadora del área de Ciencias Sociales en su planeación de clases *escogió rutinas de pensamiento que se utilizaron como herramientas* que promovieron la comprensión en los estudiantes e hicieron visible el pensamiento, facilitaron el logro de las metas propuestas, generaron hábitos de comportamiento e interacciones entre los estudiantes y con el entorno natural y social y evidenciaron el desarrollo de un tipo de pensamiento social, reflexivo y democrático.

En las planeaciones desde la EPC se vio una transformación puesto que este enfoque se centra en el aprendizaje, lo cual implicó para el equipo de docentes investigadores desarrollar estrategias que les permitieran evaluar los niveles de desarrollo del pensamiento crítico en cada una de las actividades usando la metacognición como un proceso fundamental de reflexión constante. Es importante mencionar que durante la implementación de la investigación estuvo presente el ciclo PIER, el cual se constituyó en un elemento primordial en el desarrollo de estrategias de enseñanza, pues implicó que los docentes reflexionaran constantemente sobre su acción pedagógica. Lo cual estuvo en consonancia con las estrategias de enseñanza del modelo

Tabla 7. Caracterización de los docentes

Nombre	Área en la que enseña	Nivel en el que enseña	Años de experiencia	Años en la IEO La Balsa
Heidie Carmona	Sociales y Ética y Valores	Básica Secundaria	6 años	2.5 años
Paula Clavijo	Matemáticas	Básica Primaria	8 años	5 años
María Andrea Espejo	Lengua Castellana	Básica Primaria	13 años	11 años
Saúl Vanegas	Matemáticas y Física	Básica Secundaria	9 años	7 años

pedagógico cognitivo y social, ya que se apoyan en las características psicológicas y sociales de los estudiantes, logrando estructurar la materia o disciplina, de modo que se cumplan las metas curriculares (Navarro, Rodríguez y Barcia, 2011).

En lo referente a las planeaciones de clase se encontró que previa a la intervención pedagógica había menos estrategias enfocadas a la participación del estudiante delegando el proceso al docente exclusivamente, desarrollando estrategias orientadas hacia la consecución de los objetivos propuestos, más no se evidenciaba la valoración del aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes.

De manera complementaria, en las observaciones registradas en los diarios de campo la desmotivación de los estudiantes hacia el aprendizaje era una constante. Sin embargo, a partir de la implementación de las UDC y las rutinas de pensamiento se evidenció una transformación, desde la EPC se promovió el diseño de estrategias innovadoras; las interacciones se caracterizaron por la construcción de conocimientos; a través de la permanente participación de los estudiantes con opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo. Además, se logró que las opiniones de los estudiantes fueran tan valiosas como las del profesor. Logrando de esta forma que en el aula la autoridad estuviera depositada en el grupo, en sus acuerdos y en las construcciones colectivas como cuerpo; lo que permite que la autoridad no dependa del docente si no de la autorregulación del grupo y de la coherencia, entre lo que se dice, se piensa y se hace.

Finalmente, a través de la estrategia de EPC los docentes investigadores evidenciaron que los estudiantes desarrollaron la escucha activa, la capacidad de pensar antes de actuar, analizaron las situaciones, los contextos y sus realidades, lo que favoreció un mejor clima relacional en el desarrollando un comportamiento prosocial y actitud más participativa en el aula.

A modo de ejemplo, en el área de Lenguaje, la docente reconoció la importancia de realizar una planeación enfocada en el desarrollo de las competencias comunicativas, comprendió que el enfoque de la EPC potencia el aprendizaje y fortalece en los estudiantes su desempeño en las pruebas internas y externas, pero enfatizando en el fortalecimiento

del crecimiento personal y mejorando el ambiente del aula y las relaciones interpersonales.

A partir de los ciclos de reflexión PIER la docente investigadora de sociales reconoció en los estudiantes la necesidad no solo de ser receptores de información, sino que era necesario ensayarla, experimentarla, ponerla en práctica, contrastar sus ideas con modelos antiguos y compartir nuevas estrategias con otros docentes (Gray, 2017). Las rutinas posibilitaron el desarrollar de habilidades para planear, construir saberes a partir del trabajo colaborativo, reconociendo los saberes previos. En síntesis, las rutinas permitieron visibilizar que el aprendizaje era un proceso continuo que requiere del compromiso de todos los estudiantes y de los docentes.

Transformaciones en las prácticas de enseñanza y la interacción con el estudiante

En la actualidad los docentes tienen el reto de hacer que los estudiantes logren manifestar el pensamiento y la manera como se está llevando el proceso de aprendizaje de manera continua y generando estrategias de monitoreo, es decir, favoreciendo desarrollar la metacognición (Díaz y Hernández, 1999). Esto, sin duda, implica un cambio en el establecimiento de relaciones entre el docente y los estudiantes al interior del aula.

Inicialmente, algunos de los docentes se identificaron con el modelo tradicional desde el cual se establecen relaciones en las que diseñan e implementan actividades orientadas al logro de objetivos de aprendizaje; dichas actividades están tan bien planeadas que deben poder medirse para evaluar el nivel de logro (Gómez y Polanía, 2008, p. 57). En lo observado y registrado en los diarios de campo se encontró que los docentes se relacionaban con los estudiantes considerando los estímulos y las sanciones como una constante que marcaba la relación, así mismo esta se daba en función de identificar los niveles del desempeño académico exclusivamente.

Otros docentes, por su parte, fueron afines al modelo pedagógico romántico en el que las interacciones docente-estudiante estaban profundamente influidas por el direccionamiento y el modelamiento de la conducta, lo que derivaba en relaciones verticales y que no permitían el

reconocimiento de las individualidades de los estudiantes. Es importante mencionar que el equipo de docentes investigadores consideró que, por las dinámicas institucionales y los requerimientos en relación con el mejoramiento del desempeño académico, en ocasiones no se permitía la interacción con los estudiantes desde un ambiente de libertad como lo propone este modelo pedagógico.

A partir de la intervención pedagógica se encontró que los docentes se identificaron mayoritariamente con el modelo pedagógico cognitivo. Centrar su acción en atender y favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes, orientándolos hacia el aprendizaje significativo, fomentando la participación y la exploración, de manera que se evalúan logros cualitativos que evidencian la evolución de las estructuras de conocimiento (Gómez y Polanía, 2008, pp. 64 y 65). Esto se corroboró con lo evidenciado en la implementación de las rutinas de pensamiento en las cuales los propios estudiantes lograron monitorear su proceso de aprendizaje, lo cual derivó en el fortalecimiento de estrategias orientadas hacia el desarrollo de la metacognición.

Es importante destacar que en las planeaciones el equipo de docentes inicialmente establecía acciones que dificultaban la interacción entre ellos y los estudiantes y entre los estudiantes. Sin embargo, a través de la implementación de las UDC las formas de interacción se modificaron puesto que se centraron en fomentar el trabajo cooperativo y colaborativo, lo que derivó en unos mayores niveles de participación, dando a los maestros una función de monitoreo de los desempeños de comprensión y el cumplimiento de las metas de comprensión.

Los docentes investigadores mostraron que el uso de las UDC en las prácticas pedagógicas de las disciplinas básicas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Sociales lograron desarrollar habilidades y competencias de los estudiantes, tales como el pensamiento crítico, que involucraron el desarrollo del pensamiento social, la interpretación y análisis de perspectivas y el pensamiento sistémico y reflexivo; y no solo la recopilación de información.

Adicionalmente, en la intervención pedagógica a través de las UDC se generaron espacios pedagógicos que permitieron el desarrollo de

competencias básicas y de competencias comunicativas indispensables para desenvolverse en todos los contextos en los que se encuentre el individuo y, del mismo modo, aportó en hacer el uso adecuado de la información.

Por otro lado, el uso de las estrategias y de las herramientas que genera la EPC permitió una interacción con los estudiantes en la que lograron fortalecer la reflexión y el análisis de los procesos llevados en el aula, por medio de las evaluaciones. También se fortalecieron diferentes tipos de pensamiento (semántico, pragmático y sintáctico) desarrollados en cada uno de los encuentros pedagógicos con los estudiantes, mejorando al tiempo las competencias comunicativas en el establecimiento de relaciones con sus pares y con los docentes.

La implementación de los tópicos generativos en las UDC fortaleció el pensamiento crítico de los estudiantes al proponer interrogantes o frases que les resultaron motivantes, lo que provocó que emergieran preguntas previas a la explicación de las temáticas, vinculándolos al proceso desde la misma presentación de las actividades (Bermúdez y González, 2011). De esta manera, se creó la necesidad de que los estudiantes socializaran los elementos de confusión en plenaria logrando abarcar a más estudiantes y optimizar los tiempos de clase; el acompañamiento fue más cercano a cada grupo de trabajo, lo cual permitió acceder a las necesidades particulares de cada uno (Vygotski, 1995).

Las rutinas de pensamiento permitieron ver cómo estaban pensando los estudiantes y hacer seguimiento de las metas formuladas en las clases, potencializaron la construcción del pensamiento crítico, se favoreció el aprendizaje interpersonal en el que lograron desarrollar la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales. La competencia interpersonal supone transformar las ideas en acciones, proponerse objetivos, planificar y llevar a cabo sus proyectos. Exige tener una visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos.

Los docentes investigadores, con el uso del enfoque constructivista en el marco de la EPC, lograron fomentar la construcción colectiva del

conocimiento y la integración del saber cotidiano con el saber científico o académico. Los estudiantes, por medio del trabajo cooperativo, y los docentes, a través de la didáctica, lograron resignificar el aula, favoreciendo la experimentación, el ensayo, la participación y las relaciones dialógicas para aprender de manera significativa (De Zubiría, 2006).

La implementación de las UDC permitió al docente acompañar a los estudiantes en la identificación de problemas, los cuales se fueron transformando en retos cada vez más complejos mediante procesos en los que integraron modificaciones en las estructuras cognitivas. De esta manera, el aprendizaje fue significativo y desarrolló la capacidad del estudiante para ser autónomo contribuyendo a su propio conocimiento, logrando de esta manera que el docente se esforzará por diseñar e implementar clases innovadoras y divertidas para los estudiantes, lo cual derivó en aprendizajes significativos y duraderos.

Transformaciones en las prácticas de enseñanza y la valoración continua

Desde el modelo cognitivo, la evaluación es entendida como un proceso formativo tal como mencionaba Rafael Flórez Ochoa (1994)⁸:

durante el proceso, el profesor capta sobre todo las posibles desviaciones del alumno en el proceso de descubrimiento previsto por él mismo, y que la evaluación más importante es la que hace el alumno mismo cuando, sumergido en sus pensamientos, organiza y confronta sus propias ideas y experiencias y las compara en un proceso de autorregulación no deliberado, que luego le permite pensar y reflexionar sobre un cuestionamiento inicial —con lo cual el profesor suscita un conflicto cognitivo, un cuestionamiento radical— que lo catapulta a la búsqueda de conjeturas más consistentes, coherentes, comprensivas y útiles. (citado por Gómez y Polanía, 2008, p. 65)

En el ciclo de reflexión inicial los docentes investigadores consideraban que la evaluación estaba centrada en calificar contenidos de manera general; sus acciones se concentraban en entregar

guías o talleres y solo se planteaban al final del desarrollo de los contenidos temáticos. Sin embargo, a través de la intervención pedagógica se consideró que la valoración continua del aprendizaje implicaba crear espacios de diálogo, del entender qué se quiere saber y qué se quiere dar a conocer.

Por esto, retomando a Santos Guerra, se considera que dicho diálogo ha de realizarse en condiciones que garanticen la libertad de opinión, en las que la información sea tenida en cuenta y utilizada convenientemente. A partir de la flexibilidad, la libertad y la actitud participativa que sustenta un diálogo de calidad se construye el conocimiento sobre la realidad educativa evaluada (1999); la valoración continua así entendida se basa en la concepción democrática de la acción social.

Mediante otro ciclo de reflexión de los docentes investigadores estos usaron la observación y el análisis continuo de los diálogos realizados por los estudiantes para evidenciar el desarrollo de los contenidos y la comprensión de los mismos, dando así también paso a replantear en ocasiones los métodos didácticos del docente.

Otra de las transformaciones radicó en que de manera consensuada los docentes implementaron en sus prácticas la evaluación continua y formativa diseñando rúbricas que tuvieron en cuenta el desarrollo de los tres componentes que forman parte de la EPC, los cuales comprendieron los tópicos generativos, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la evaluación continua (Fiore y Leymoní, 2007).

Por otra parte, las rúbricas facilitaron al docente pensar sobre lo que se iba a evaluar y permitió a los estudiantes tener conocimiento previo sobre lo que se evaluaría durante el proceso educativo (Gardner, 1997). A través de estas se evidencia en los estudiantes mayor interés y compromiso con su proceso de formación, también se percibió mayor rendimiento en el aprovechamiento de los espacios de diálogo académico entre sus pares generados en el aula.

Es importante recordar que el docente desempeña un papel muy importante, ya que a partir de las observaciones realizadas a los estudiantes se pueden identificar los avances o debilidades. Por otro lado, la evaluación es uno de los factores que permite identificar en qué va el proceso de conocimiento (Salgado, 2012).

8 Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

Otra transformación en las prácticas fue reconocer un punto de encuentro entre un buen proceso de planeación y de valoración continua, pues esto permitió a los docentes que al finalizar cada encuentro pedagógico se pudiera generar un constructo a partir de los presaberes de los estudiantes y de los docentes. Con esto se evaluó la participación activa, creativa e innovadora de los estudiantes en cuanto a su nivel de comprensión, el desarrollo de estrategias, el uso de recursos y las formas de comunicación de lo aprendido.

Durante todos los ciclos de reflexión los docentes investigadores lograron hacer seguimiento a sus prácticas analizando permanente su quehacer diario, lo cual evidenció la necesidad de apropiarse de la metodología de reflexión por medio del ciclo

PIER el cual permite hacer una planeación reflexiva, permanente y continua.

A modo de síntesis de los ciclos de reflexión implementados durante todo el proceso de investigación e intervención pedagógica, en la tabla 5 se presentan los cambios en las prácticas de enseñanza del equipo de docentes usando como estrategia una de las rutinas de pensamiento puestas en funcionamiento. En dicha tabla se evidencian las transformaciones en la categoría de enseñanza, evidenciadas durante el proceso reflexivo y de metacognición. Para ello el equipo de docentes se dio a la tarea de identificar lo que pensaban antes de la intervención sobre sus prácticas y los aprendizajes más significativos posteriores al proceso investigativo.

Tabla 8. Cambios en las prácticas de enseñanza del equipo de docentes investigadores

Enseñanza Subcategorías	Antes pensaba	Ahora pienso
Contenido	La enseñanza se concibe como reproducción de contenidos dados en la consulta de uno o varios libros de texto. Estos textos solo involucran contenidos secuenciales	Se ha alejado la visión de enseñanza como una reproducción de contenidos y se ha cambiado hacia una mirada por competencias en el que se involucran las específicas de cada asignatura con las competencias básicas a desarrollar en el aprendizaje y el desarrollo de un tipo de pensamiento.
Estrategias de enseñanza	El docente es quien posee el conocimiento que transmite; observa solo lo que sucede con los estudiantes, es decir, se concibe independiente del aula de clase	El papel de docente cambió para ser agente que aprende, es decir, que también se considera como objeto de investigación en el aula.
	Los procesos de planeación se limitan a replicar actividades propuestas en textos, sin mayor análisis de los aspectos relevantes de la transposición didáctica.	La planeación es un proceso sistemático que incluye múltiples aspectos de las disciplinas, el proceso de trasposición didáctica se hace de manera más consciente para evaluar aspectos como los registros que se utilizarán, los recursos didácticos que se utilizarán y los procesos de evaluación. Adicionalmente, la planeación se realiza para momentos o procesos más prolongados dado que ahora se hace a través de la UDC.
	Se realizan actividades de planeación y evaluación para un determinado momento.	Se realizan procesos de reflexión docente en los que se cuestiona permanentemente las intervenciones en el aula, se compara la planeación versus lo implementado, se evalúa y realizan ajustes para próximas clases. Se sistematizan y comparten las experiencias con otros docentes del área y de otras áreas con miras a buscar procesos transversales entre áreas
	El trabajo en grupo se hacía de manera esporádica y sin mayor protagonismo. El trabajo individual era predominante	Se legitima el trabajo en grupo o colaborativo como herramienta poderosa en la construcción de conocimiento y socialización de saberes.
	Los recursos se utilizan de manera esporádica y de acuerdo con las necesidades que se consideren para cada clase y no para procesos	Los recursos didácticos se utilizan con un propósito específico y, planificado, proyectando metas, reuniendo esfuerzos pedagógicos, consensuando, aplicando UDC orientadas por la EPC y registrando ciclos de reflexión para transformar las prácticas pedagógicas y de aula en función del desarrollo y evolución natural de los procesos de aprendizaje y la construcción o formación de un tipo o varios tipos de pensamiento de acuerdo con campo del conocimiento y las prácticas sociales.

Enseñanza Subcategorías	Antes pensaba	Ahora pienso
Interacción con el estudiante	El aula de clase es simplemente un espacio físico donde interactúan docente y estudiantes.	El aula ahora se concibe como un espacio de investigación pedagógica permanente, donde se cuestiona cada uno de los elementos que intervienen, las preguntas de los estudiantes son insumos para posibles investigaciones, así como los resultados del aprendizaje, las decisiones que se toman en clase por cuenta del profesor y las formas de comunicar en clase.
	La manera como se transmiten los saberes era unidireccional, magistral y no eran considerados los procesos de desarrollo de las competencias comunicativas del estudiante.	Se toman decisiones de manera más consciente frente a los procesos comunicativos que se llevan al aula en las diferentes asignaturas
Valoración continua	Los procesos evaluativos eran un elemento que ubicaba en niveles a los estudiantes, se limitaba a evaluar en su mayoría conceptos disciplinares y se hacía de manera estandarizada.	El concepto de evaluación sufrió una modificación, ahora es concebido como un proceso en el que hay un punto de inicio particular (específico) de cada estudiante, y es un proceso donde se contemplan otros elementos además de lo disciplinar, como lo actitudinal y el progreso.

Los datos de la tabla anterior fueron producto del ciclo PIER desarrollado por los docentes investigadores luego de sistematizar y analizar los datos cualitativos del proceso de investigación.

Conclusiones

En la búsqueda de una educación de calidad para el país, la reflexión constante del profesor sobre sus prácticas en el aula se constituye como el pilar para la construcción del conocimiento pedagógico en los contextos particulares de las instituciones educativas.

En el caso de este grupo de investigación, dicha reflexión permitió la comprensión de las acciones constitutivas de práctica de un profesor que pertenece a una institución educativa, identificando las necesidades y proponiendo nuevas acciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así, se comprendió que son los docentes quienes tienen un papel protagónico en generar acciones deliberadas y que el ejercicio colaborativo se constituye en un hecho fundamental para las transformaciones de las prácticas pedagógicas.

Así mismo, en la presente investigación se reconoció la importancia del proceso de cualificación académica de los docentes, lo cual sin duda impacta las prácticas de enseñanza. Igualmente, se evidenció que el desarrollo de procesos de investigación en pedagogía fortalece habilidades en los participantes, reconociendo que la reflexión e

intervención constante, la observación colaborativa de las prácticas y los cambios deliberados son acciones que permiten mejorar las prácticas de los profesores.

Por otra parte, se evidenció que la investigación en contextos educativos sirve como insumo para fortalecer los proyectos educativos institucionales (PEI) puesto que permite definir un horizonte pedagógico sobre el cual desarrollar las prácticas de enseñanza. Para el presente grupo de investigación es fundamental que los proyectos se construyan con sentidos compartidos, con lenguajes comunes a las diferentes áreas y que permitan que tanto el currículo como las planeaciones y las formas de evaluación estén centradas, no tanto en la valoración de los contenidos, sino en los procesos de comprensión, que a la larga impactarán positivamente en el desempeño de los estudiantes.

Cabe precisar que, pedagógicamente el enfoque de enseñanza para la comprensión (EPC) se convirtió en una ruta de aprendizaje para los docentes. Aspectos como el desarrollo temático de las clases con tópicos generativos, la implementación de rutinas de pensamiento y la construcción de rúbricas de evaluación, fueron una oportunidad para fomentar procesos de metacognición sobre las prácticas de enseñanza y la valoración del impacto real de su acción pedagógica.

El presente proyecto de investigación cualitativa en el campo pedagógico permitió a los profesores

investigadores reconocer la importancia de analizar la realidad teniendo en cuenta la participación y las voces de todos los involucrados, principalmente las de los estudiantes, lo cual tuvo como valor agregado mejorar las relaciones entre los docentes y los estudiantes y entre los estudiantes.

Referencias

- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 95-110.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, F. y Hernández, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Enríquez, I. (2003). *Propuesta curricular para la enseñanza del inglés de preescolar a sexto grado*.
- Fiore, E. y Leymoníé, J. (2007). Planificaciones de aula que promueven la comprensión. En E. Fiore y J. Leymoníé, *Didáctica práctica para la enseñanza media y superior*. Montevideo: Grupo Magrú.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, M. y Polanía, N. R. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos. Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia* (tesis de maestría). Facultad de Ciencias de la Educación, División de Formación Avanzada, Maestría en Docencia, Universidad de La Salle, Bogotá. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf;jsessionid=2019.62.5.10> <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2019.62.5.10>
- Gray, D. (2017). *Las dimensiones de la comprensión*. Recuperado de http://fundacies.org/site/?page_id=480
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hymes, D. H. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9, 13-37. Traducción de Juan Gómez Bernal.
- Institución Educativa La Balsa (2016). Documento Proyecto Educativo Institucional. Chía, Colombia.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) (2010). *Resultados de la Prueba Saber 3º, 5º, 9º y 11º 2010*. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n89a01>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2007). La investigación-acción. En A. Latorre, *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i18.756>
- Martínez, A., Noguera, C. E. y Castro, J. O. (1988). Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960-1980. *Educación y Cultura*, 15, 12-21. Recuperado de http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988_Reformas_de_la_enseñanza_en_Colombia_1960-1980.pdf <https://doi.org/10.22267/rhec.182121.12>
- Ministerio de Educación Nacional (s. f.). *Estándares básicos de competencias*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Lenguaje y competencias comunicativas*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Secretaría de Estado de Educación y Formación (2008). *Tiempos de cambio universitario en Europa*. Madrid: Secretaría General Técnica. <https://doi.org/10.1017/s0003055400131016>
- Navarro, R., Rodríguez, M. R. y Barcia, M. (coord.) (2011). *Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente*. Madrid: Dykinson.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 45-55. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548>
- Ríos, R. (2015). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Pedagogía y Saberes*, 42, 9-20. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3682> <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys9.20>

- Salgado, E. (2012). Enseñanza para la comprensión en la educación superior: la experiencia de una universidad costarricense. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(8), 34-50. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000300002 <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.8.71>
- Santos, M. (1999). *Evaluación educativa 1, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

