Ciencia y Educación, Vol. 10, No. 1, Abril, 2026 • ISSN (impreso): 2613-8794 • ISSN (en línea): 2613-8808
DOI: https://doi.org/10.22206/cined.2026.v10i1.3451

COMPRENSIÓN DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA EN ESTUDIANTES DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Understanding of teaching practice in master's students in pedagogy

José Eduardo Cifuentes-Garzón[1]
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5602-957X

Lida Alexandra Isaza-Sandoval[2]
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0102-4528

Recibido: 27/01/2026 • Aprobado: 18/03/2026

Cómo citar: Cifuentes-Garzón, J. E. y Isaza-Sandoval, L. A. (2026). Comprensión de la práctica de enseñanza en estudiantes de maestría en pedagogía. *Ciencia y Educación*, *10*(1), 79-93. https://doi.org/10.22206/cined.2026.v10i1.3451

Resumen

La educación posgradual de profesores en ejercicio reviste importancia, en tanto que difiere la formación recibida y su práctica de enseñanza. Por esto, resulta pertinente estudiar la manera como los profesores construyen las comprensiones de diferentes nociones del saber pedagógico. En consecuencia, se planteó como objetivo visibilizar la comprensión del concepto de las prácticas de enseñanza en profesores que cursan una Maestría en Pedagogía, a través de un enfoque cualitativo y con el tipo de investigación acción-reflexión, utilizándose una rutina de pensamiento y el portafolio de evidencias de los 18 profesores participantes. Los resultados evidencian cómo las ideas iniciales se sustentan en experiencias vividas en el quehacer docente, y las nuevas comprensiones se deben a las conexiones del pensamiento con la teoría, el ejercicio de la reflexión sobre los antecedentes de la práctica y la aplicación de lo aprendido en los estudios de posgrado en el contexto donde enseñan actualmente.

Palabras clave: práctica de la enseñanza, comprensión, pensamiento, enseñanza superior, docente.

Abstract

Postgraduate education for practicing teachers is important because there is a gap between the training they have received and their actual teaching practice. For this reason, it is relevant to study how teachers construct their understanding of various concepts in pedagogical knowledge. Consequently, the objective was to shed light on the understanding of the concept of teaching practices among teachers enrolled in a Master's program in Pedagogy, using a qualitative approach and action-reflection research, based on a thinking routine and the portfolio of evidence from the 18 participating teachers. The results demonstrate how initial ideas are grounded in experiences from teaching practice, and how new understandings arise from the connections between thought and theory, the reflection on the background of the practice, and the application of what was learned in graduate studies to the context where they currently teach.

Keywords: teaching practice, comprehension, thinking, higher education, educator.

[1] Docente Hora Cátedra, Universidad de La Sabana, Colombia. Email: joseciga@unisabana.edu.co
[2] Jefe Departamento-Pedagogía de los Saberes, Universidad de La Sabana, Colombia. Email: lida.isaza@unisabana.edu.co

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

1. Introducción

La temática de las prácticas de enseñanza de los profesores en ejercicio para la presente investigación fue escogida intencionalmente, debido a que en el ámbito educativo se presentan serias dificultades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje tanto en la educación primaria, secundaria y superior, como lo evidencian las pruebas internas y externas de los últimos años. Causa de ello es que poco se reflexiona sobre las concepciones de los docentes sobre las prácticas de enseñanza, la formación de posgrado no tiene mayor impacto en el quehacer del profesor y todavía no existe una cultura de investigación sobre las propias prácticas de los profesores vinculados a las instituciones públicas.

De acuerdo con lo anterior, el estudio pretende responder a la pregunta ¿De qué manera los educadores en ejercicio (durante un seminario de investigación en la maestría en pedagogía) logran comprender el concepto de prácticas de enseñanza? Por tal razón, se busca comprender, a través de esta investigación como un grupo de profesores que laboran en diferentes instituciones educativas y estudian un posgrado en pedagogía, reconstruyen el concepto de prácticas de enseñanza.

Para lograr lo dicho antes, se formuló como *objetivo general*: visibilizar la comprensión del concepto de las prácticas de enseñanza en profesores que cursan en 2022 el seminario de investigación en la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, extensión Cesar, Colombia, a fin de generar reflexiones que impliquen transformaciones en las prácticas de enseñanza. De igual manera, se establecieron los siguientes *objetivos específicos*: 1. Determinar las ideas previas sobre prácticas de enseñanza en los participantes en la investigación, 2. Diseñar e implementar una propuesta de aplicación didáctica que permita la reestructuración de los conceptos previos sobre prácticas de enseñanza y 3. Describir las nuevas comprensiones frente a las prácticas de enseñanza de los profesores participantes en el estudio.

Desde un enfoque cualitativo y con el tipo de investigación-acción-reflexión, se logró la participación de 18 profesores que estudiaban la Maestría en Pedagogía para indagar las transformaciones en la construcción del concepto de prácticas de enseñanza, partiendo del análisis de las respuestas a las rutinas de pensamiento, así como lo registrado en los portafolios de evidencias. Con esto, como lo afirman Chan et al. (2024), se permitió el trabajo cooperativo entre el estudiantado universitario, promoviendo aprendizajes significativos en el campo pedagógico.

2. Antecedentes investigativos

El estudio de cómo se aprende, se ha desarrollado mayoritariamente con estudiantes y muy pocas investigaciones se han realizado con profesores. Sin embargo, se lograron identificar algunas en el contexto internacional y en el nacional colombiano:

En Brasil, Romanowski et al. (2022) realizaron un estudio que buscaba conocer cómo son desarrollados los procesos de aprendizaje de los docentes, en una sociedad conectada que les ofrece alternativas, formales e informales, para mejorar su conocimiento profesional. Los hallazgos indican que los docentes aprenden, en la práctica, mediante investigación, de manera interactiva en grupos colaborativos y a través de procesos de autoformación.

En España, Bailey y Flores (2022) se propusieron comprender cómo contribuyó la trayectoria estudiantil de profesores universitarios en la formación de creencias acerca de la enseñanza y cómo estas favorecieron el aprender a enseñar. Encontraron una categoría central relativa a los alcances de la enseñanza universitaria en la construcción de creencias, la cual agrupa tres subcategorías: la clase

expositiva, la autorregulación y la creación de un estilo personal de enseñanza.

De igual manera, en España, Alsina et al. (2019) pretendieron identificar marcas de autorregulación que pueden contribuir a la transformación de conocimiento didáctico-disciplinar implícito en conocimiento profesional durante la formación inicial de maestros. Concluyeron que implementando el modelo de formación realista-reflexivo es posible cambiar los conocimientos que pueden ser un obstáculo para la construcción del propio perfil docente, por lo que las marcas de autorregulación obtenidas se deberían tratar de forma explícita durante la formación inicial del profesorado.

En Colombia, Guzmán y Cifuentes (2023) lograron determinar las diferencias que existen en las trayectorias de pensamiento para la apropiación de conceptos pedagógicos entre el estudiantado con formación universitaria inicial en educación y aquellos grupos que no la tienen, desarrolladas en un curso de Enseñanza para la Comprensión (EpC) de la Maestría en Pedagogía de una universidad colombiana. Como resultados hallaron que existen diferencias en las trayectorias de construcción de conceptos pedagógicos (enseñanza, aprendizaje, didáctica, comprensión, evaluación e investigación en el aula) de quienes llegan a la maestría con formación previa en educación y quienes llegan sin ella. De igual manera, se han realizado algunos estudios relacionados con la manera como aprende el profesorado temas relacionados con la pedagogía y la didáctica, tales como progresiones en las comprensiones sobre los organizadores gráficos, conceptualización del marco de la enseñanza para la comprensión y aprendizaje sobre las rutinas de pensamiento (Cifuentes 2021a; 2019; 2018).

3. Marco teórico

En lo teórico, se abordan los conceptos de aprendizaje en profesores en ejercicio, prácticas de enseñanza, enseñanza para la comprensión y rutinas de pensamiento:

En relación con *el aprendizaje en profesores*, se concibe que los profesores aprenden con un entramado de interacciones entre lo vivencial, lo corporal y lo cognitivo y el tránsito por el relacionamiento con compañeros y estudiantes (Hernández, 2019). En esta perspectiva, indagar cómo aprenden los profesores en los diferentes contextos contribuye en la comprensión de las maneras de pensar y actuar del profesorado (Sancho et al., 2020). Por ello, estudiar las creencias del profesorado es un asunto relevante al revelar sus pensamientos (Bailey & Flores, 2022)

Respecto a *las prácticas de enseñanza,* se definen como el compendio de actividades desarrolladas por los profesores para generar los aprendizajes de los estudiantes, así como su formación integral (Guzmán, 2018). Es decir, comprende las labores sensatas y específicas desarrolladas en los contextos escolares, fundamentadas en teorías y en principios éticos para que los estudiantes aprendan (Ferreyra & Rúa, 2018). De acuerdo con Alba et al. (2025), las prácticas de enseñanza son concebidas como el conjunto de acciones desarrolladas diariamente por los profesores en cumplimiento del compromiso laboral de enseñar al estudiantado. Así las cosas, es apremiante la observación, el registro y el análisis de las prácticas de enseñanza (Kap, 2024) que permitan identificar las fortalezas y los aspectos por mejorar. Por ende, los procesos de enseñanza en los contextos escolares requieren profesionales competentes que integren el saber disciplinar con habilidades pedagógicas acordes al estudiantado y a las características del entorno escolar (Muñoz et al., 2026).

Referente a la *enseñanza para la comprensión*, este marco, según Cifuentes (2021b, p. 47) facilita la construcción del conocimiento, a partir del desempeño

inspirado en el vivir cotidiano y progresivo, permitiendo la aplicación de las comprensiones para la atención de las necesidades grupales, comunitarias o globales. De acuerdo con Cifuentes et al. (2025) la enseñanza para la comprensión se ha considerado como marco, enfoque o teoría pedagógica y como secuencia didáctica para el desarrollo de las planeaciones, los desarrollos y las evaluaciones del profesorado.

Dicho marco se caracteriza por asumir el abordaje de la cognición, el saber disciplinar y la articulación entre teoría y práctica (Guzmán & Cifuentes, 2023) a través de la formulación de metas de comprensión, las cuales son "propósitos que el docente pretende que sus estudiantes alcancen en un determinado tiempo y responden a unas acciones que ellos deben realizar" (Barrera & León, 2014, p. 28) y del diseño de desempeños de comprensión, entendidos como aquello que los estudiantes deben comprender, en términos de conocimiento, método, propósito y comunicación (Stone, 1999).

En cuanto a *las rutinas de pensamiento* se entienden como un instrumento que contribuye en la generación de habilidades de pensamiento para la visibilización de las comprensiones de contenidos académicos y el fortalecimiento de las competencias de interpretación y argumentación de los aprendices (Cifuentes, 2015). Para Cariati (2024, p. 57) "Estos patrones repetitivos cuentan con secuencias sencillas para que los alumnos puedan enfocarse en determinados movimientos mentales que promuevan la comprensión". Además, señala que el uso de estas estrategias permite la estructuración y complejización del pensamiento de los estudiantes (Cariati, 2024, p. 58).

Una de estas rutinas se denomina "Antes pensaba… Ahora pienso" (la cual se utilizó en esta investigación para recabar la información). Dicha rutina de pensamiento, según Ritchhart et al. (2014), permite reflexionar sobre cómo cambia el pensamiento frente a los temas que se están abordando. En esta misma perspectiva, Salmon (2014) plantea que esta rutina facilita la reflexión y la metacognición en los estudiantes, al hacer visible el pensamiento, los cambios, las comprensiones y las opiniones que emergen en los procesos de aprendizaje.

4. Metodología

Para el desarrollo de la investigación, se optó por el paradigma crítico-reflexivo, el enfoque cualitativo y el tipo de investigación-acción-reflexión. En *el paradigma crítico-reflexivo* o interpretativo, "El docente se convierte en agente activo de la construcción del saber profesional porque no aplica directamente estrategias preestablecidas, sino que las construye a medida para cada necesidad concreta" (Domingo, 2021, p. 6). Por tal razón, para el presente estudio, los profesores participantes construyeron el concepto de práctica de enseñanza desde sus experiencias y reflexiones para atender la necesidad de mejorar su quehacer profesional.

Para Iafrancesco (2003), *la investigación-acción-reflexión* promueve la participación de los profesores en la comprensión de los problemas, en la intervención y en la reflexión sobre lo realizado, a fin de producir cambios en las prácticas, a través de cuatro fases implementadas en este estudio: 1. Análisis y reflexión teórica (elaboración del marco teórico, conceptual y la contextualización de la práctica de enseñanza de los profesores participantes), 2. Acercamiento a la realidad (conocimiento de las potencialidades y limitaciones que tenían los profesores en el proceso de enseñanza), 3. Reflexión respecto al ser y al deber ser (evaluación de la realidad de las acciones constitutivas de las prácticas de enseñanza para determinar las labores de mejoramiento de cada uno) y 4. Ejecución-reflexión (definición e implementación del plan de acción que implementarían en el desarrollo del trabajo de grado).

El estudio se realizó con la participación de 18 estudiantes (7 hombres y 11 mujeres) de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, extensión Cesar, Colombia, quienes cursaban el seminario de investigación de este programa en el primer semestre del 2022. Se seleccionó a este grupo de profesores debido a que en el semestre que cursaban debían conceptualizar la práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas. Todos ellos, laboraban en instituciones educativas oficiales en los diferentes niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria y media).

Los participantes conocieron y firmaron el consentimiento informado para intervenir en el estudio, indicando la participación voluntaria, la no afectación en la evaluación del seminario (toda vez que los dos investigadores actuaron como profesores de este espacio académico) y la protección de la identidad de los participantes durante todo el proceso. La recolección de la información se realizó a través de la rutina de pensamiento "Antes pensaba… Ahora pienso" (para recopilar los saberes previos sobre las prácticas de enseñanza e identificar la progresión en los aprendizajes) y el portafolio de evidencias (a fin de documentar todo el proceso de comprensión de los participantes del tema objeto de estudio). En cuanto a la sistematización de la información, se transcribieron las opiniones y respuestas dadas en el desarrollo de las diferentes actividades. Estos datos se organizaron en tablas en Excel, de las cuales se derivaron las categorías emergentes que se exponen en el siguiente apartado.

5. Resultados

A continuación, se reportan los principales hallazgos de la investigación, privilegiándose las voces de los participantes.

5.1. Conceptos previos y nuevas comprensiones frente a las prácticas de enseñanza

En las tablas 1 y 2, se presentan las ideas iniciales de los profesores sobre prácticas de enseñanza y las comprensiones que tuvieron después de la intervención didáctica.

En las ideas previas concebían las prácticas de enseñanza como: El acto mediante el cual el profesor transmite el conocimiento al estudiante. Diligenciar formatos preestablecidos por la institución, desarrollar la clase y evaluar a los estudiantes con pruebas escritas. La consecuencia de la planeación derivada de los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional y una tarea difícil de investigar.

En las nuevas ideas conciben ahora las prácticas de enseñanza como: El conjunto de acciones destinadas a la construcción de los aprendizajes. El quehacer del profesor comprendido por la planeación (teniendo en cuenta el contexto, flexibilización del tiempo, estrategias y teorías), la ejecución de las actividades (involucrando al contexto, los ritmos de aprendizaje y la comunicación constante) y la evaluación integral de los estudiantes (saber, hacer y ser). Una realidad particular que depende del contexto, las necesidades de los estudiantes, intereses del establecimiento educativo y fines de la educación y, un proceso fácil de investigar (si se planea, desarrolla, analiza y evalúa las actividades, documentadas a través del diario de campo, fotografías, portafolio de los estudiantes y demás insumos).

5.2. Intervención didáctica que hizo posible la comprensión de las prácticas de enseñanza

Se diseñó e implementó una unidad didáctica en el marco de la enseñanza para la comprensión (EpC), planteándose las siguientes *metas de comprensión:* Conceptualizar la práctica de enseñanza (Conocimiento), valorar las acciones constitutivas de la práctica (Propósito), comprender cómo se puede investigar la práctica de enseñanza (Método) y socializar a otros colegas las comprensiones desarrolladas

Tabla 1

Primer momento de la rutina Antes pensaba… Ahora pienso

Aspecto	Voces de los profesores
Práctica de enseñanza	P1 (Profesor 1). Antes no tenía en cuenta las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza en cuanto a la importancia de cada una. Además, no tenía en cuenta el registro y el análisis para luego detectar falencia que me permitieran mejorar mis prácticas y así los aprendizajes de los estudiantes. P2. Hacer investigación en el aula era muy complicado, muy difícil, debería tener muchas herramientas y hacer una planeación muy rigurosa. Era más fácil planear y reproducir conocimientos, solo desde el punto de vista del docente. P3. Debía cumplir con los requisitos necesarios para el desarrollo de las prácticas de enseñanza, llevar a cabo los elementos sugeridos, cumplir con lo básico. La poca importancia del diario de campo, como algo que genera estrés. Aunque se tiene en cuenta el contexto, se seguían ejecutando acciones básicas, no tan profundas. P4. Los estudiantes eran sometidos a aprendizajes homogéneos sin tener en cuenta el ritmo de cada uno. Se planeaba y se implementaban aprendizajes sin fijar el contexto, las habilidades y dificultades de algunos estudiantes. P5. Pensaba que enseñar era tal como lo indica el término: introducir, entregar, comunicar, dar a entender a alguien algo, etc. Que el estudiante debía apropiarse fidedignamente de esos datos, información o contenidos explicados por el profesor para que cuando fuera evaluado los devolviera de la manera como los había asimilado. P6. Realizaba una planeación de manera global, utilizando los estándares y DBA propuestos. Solo se tenía en cuenta el grado de complejidad de las actividades. Desarrollan diferentes estrategias para el desarrollo de la clase. P8. Antes estaba errada en algunas formas de evaluar al estudiante. Antes pensaba que evaluar era tomar nota de actividades sin tener en cuenta muchos factores que ayudan al estudiante aprender de una forma más rápida, fácil y motivadora. P9. Antes pensaba que, así como lo venía haciendo, trabajando con mis alumnos estaba bien, pero desconocía de que cada niño tiene habilidades diferentes ya que los veía de manera grupal desconociendo que cada estudiante tenía sus habilidades propias. P10. Que solo bastaba con guiarme de los referentes de calidad, lineamientos curriculares y toda la parte normativa que guía el proceso, conjugados con los ejes temáticos, en una guía de trabajo y estaba todo listo para ser implementados. Antes pensaba que era complicado desarrollar investigación en el aula, que me faltaban herramientas para iniciar el proceso, y hasta sentía temor de hacerlo. P11. Planeación: Realizar formatos preelaborados por la institución o algunos exigidos por la SED como una guía para cumplir con los parámetros que exige la institución. Plan de áreas, malas curriculares, plan de clase. Implementación: Desarrollar la clase, de acuerdo con el plan de áreas o mallas curriculares. Sin tener en cuenta el contexto de los estudiantes, sus ritmos de aprendizaje, su valoración del proceso de enseñanza. Evaluar los aprendizajes de los estudiantes mediante unos instrumentos para tal fin. Como las pruebas escritas, participaciones. P12. Antes pensaba que la planeación de las clases se trataba de un formato que debía presentar semanalmente, de acuerdo con el plan de clases, pero que solo se trataba de un documento más que se debía llenar. Antes pensaba que, en la implementación, el uso de las estrategias debía seguirse al pie de la letra, tal como las había preparado y que lo mejor era no modificarlas. Antes pensaba que la implementación se debía realizar en forma programada, sin alteraciones y que cualquier alteración significa mala planeación. Evaluación. Antes pensaba que evaluar era solo colocar una nota, sin importar si el alumno perdía o no. Antes creaba evaluaciones con preguntas de respuestas estándar para el grado del estudiante. Antes no pensaba que la evaluación estándar no era la forma correcta de evaluar.

Aspecto	Voces de los profesores
	P13. A la luz de las prácticas constitutivas del proceso de enseñanza aprendizaje puedo ver que en ocasiones podía darle más importancia a un proceso que, a otros como tal, por ejemplo, puede que tal vez hiciera más énfasis en los resultados de la evaluación y que obviara algunos procesos importantes de la planeación y la implementación. En algunos momentos no consideré tan necesaria la recolección, análisis y sistematización de datos salvo en momentos específicos o por algún requerimiento. P14. Aunque me esfuerzo para que los contenidos lleguen de la manera más clara, más agradable a mis estudiantes pensaba que lo estaba haciendo bien. En los tres momentos de la ejecución de mis prácticas, he sido excluyente, al no tener en cuenta los diferentes tiempos, ritmos y formas de aprendizaje de mis estudiantes. P15. Antes del seminario, pensaba que la planeación, implementación y evaluación debía ser la misma para cada salón del mismo grado lectivo. Antes pensaba que cada alumno en el salón de clases podía demostrar los resultados a las preguntas y aplicaciones realizadas en clase por el método que el desee. P16. En la evaluación de los aprendizajes resaltaba la importancia de la evaluación cuantitativa, ignorando muchas circunstancias de los estudiantes, como el contexto escolar y familiar. Al desarrollar la planeación la realizaba estandarizada y regulada. La enseñanza y la evaluación se pueden estandarizar porque todos aprenden lo mismo. Se realizan las actividades y acciones estratégicas de aprendizaje en el aula, pero no se documentaban. P17. La planeación era para el grupo en general, sin tener en cuenta características específicas de los estudiantes, que los referentes de calidad propuestos para el desarrollo de la educación debían ser cumplidos, dejando de lado en algunas ocasiones al estudiante como centro de la práctica de la enseñanza.

Fuente: Respuestas de los profesores participantes en la investigación a la Rutina de Pensamiento "Antes pensaba… ahora pienso", 2022.

Tabla 2

Segundo momento de la rutina Antes pensaba… ahora pienso

Aspecto	Voces de los profesores
Práctica de enseñanza	P1 (Profesor 1). Ahora pienso que tengo que enfocar mis prácticas teniendo en cuenta las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, mirar bien el contexto, los intereses, fortalezas, debilidades de mis estudiantes, sistematizarlas y hacer una reflexión para mejorar las prácticas, favoreciendo los aprendizajes de mis estudiantes. P2. Las prácticas de enseñanza son una realidad particular, pertinente, de acuerdo con el contexto y las necesidades especiales y particulares de los estudiantes. Investigar es más fácil, si planeo, desarrollo, analizo, evalúo las actividades y las documento a través del diario de campo, fotografías, insumos de los estudiantes. Desaprender conductas, estar dispuesto a equivocarme y poder construir junto con los estudiantes sus aprendizajes. P3. Convertirse en un agente transformador y llevar a cabo el diario pedagógico, para tener evidencias concretas de los diferentes procesos y estrategias que podemos utilizar para mejorar la práctica de enseñanza. Apostarle a la transformar de mis prácticas de enseñanza, siendo más crítica y reflexiva en mi quehacer con el objetivo de mejorar y promover en mis estudiantes los aprendizajes esperados. Los procesos de planeación y evaluación deben corresponder a un todo, en donde exista una relación entre docente, estudiantes, padres de familia y aprendizajes, de manera que se pueda promover en realidad una evaluación y formación integral.

(*continúa*)

Tabla 2

Segundo momento de la rutina Antes pensaba… ahora pienso (*continuación*)

Aspecto	Voces de los profesores
	P5. Ahora pienso que la enseñanza es un concepto mucho más amplio en su práctica y que conlleva a descubrir en el estudiante sus propias particularidades y potencialidades que le sirven para un eficiente proceso de su desarrollo humano. Ahora entiendo que el centro de la enseñanza es el respeto por las características individuales de los estudiantes, que hace que lo que se enseñe no riña con los pareceres, creencias y saberes del estudiante.
	P6. Aunque se elabore una buena planeación se debe tener en cuenta las habilidades de cada estudiante, sin dejar de lado el contexto en el cual nos desarrollamos, siempre se debe tener en cuenta cada estudiante como agente de enseñanza. La evaluación se debe elaborar de manera formativa en el cual se destaque las habilidades de los estudiantes.
	P7. Ahora pienso que debo enfocar mejor mi práctica pedagógica, ser coherente con las particularidades de cada individuo, hacer evaluaciones formativas y registrar los resultados de estas, para tener una base clara de los intereses de la población estudiantil y poder articular mi quehacer pedagógico con dichos intereses, ritmos y por su puesto el contexto sociocultural, afectivo y cultural de los niños, niñas y adolescentes a mi cargo.
	P8. Aprendí a evaluarlo individualmente, de acuerdo con sus destrezas sus habilidades y sus conocimientos, que cada ser aprende de una forma diferente utilizando diferentes modelos, métodos y estrategias que ayuden a salir adelante si presión.
	P9. Ahora con la maestría en pedagogía he aprendido a guiar a los estudiantes y pensar en las proyecciones de sus acciones como habilidades que presentan cada uno más concite de que hay que apoyarlos y explotando su conocimiento por medio de la práctica.
	P10. Ahora pienso que, aunque es importante la parte normativa y no se puede obviar, hay otros factores que son indispensables tener en cuenta como el contexto, la singularidad de cada niño, la dinámica de la práctica de enseñanza, la complejidad de esta y las acciones de evaluación. Ahora veo el proceso de investigación como algo interesante, alcanzable, que se puede documentar y sustentar a través de herramientas que están al alcance mío como el diario de campo, la fotografía, para luego interpretar, analiza, comprender, intervenir y transformar.
	P11. La planeación es necesaria, para hacer, que el proceso de enseñanza cumpla su objetivo, no solo es llenar formatos, sino realizar acciones previas de acuerdo con el contexto de los estudiantes. Flexibilidad, tiempo, herramientas de trabajo, teoría. La ejecución de las actividades planificadas, deben incluir los ritmos de aprendizajes de los estudiantes, el contexto donde ellos se desarrollan, dar apertura al diálogo y presaberes de los estudiantes, flexibilización del proceso. Evaluar el proceso de los estudiantes teniendo en cuenta lo formativo, lo volitivo, procedimental, sus ritmos de aprendizajes, sus creencias y actitudes un proceso más dinámico.
	P12. Pienso que la planeación de las clases es el rutero, mi guía y a la vez la base para mejorar mi práctica de enseñanza. Teniendo en cuenta las observaciones anotadas en las clases es que puedo reflexionar sobre mi práctica para llegar a tener una práctica pedagógica. La implementación debe ir cambiando a medida que se presenten los resultados del análisis del desarrollo de las clases. La evaluación a los estudiantes me evalúa a mí misma y a mi desempeño con los estudiantes. Ahora me he sensibilizado del estado y las características de mis estudiantes, de modo que la evaluación debe tener en cuenta las condiciones de cada estudiante.
	P13. Pienso que la práctica de enseñanza es un engranaje preciso que demanda una reflexión permanente en todos los aspectos y que no se puede poner uno por encima de otro, que hay muchas formas de documentar la práctica de enseñanza para su análisis pertinente y que se hace necesaria una constante reflexión de todo el proceso en todas sus etapas de tal manera que permita el desarrollo de nuevos campos de acción o de intervención.

Aspecto	Voces de los profesores
	P14. Consciente de esas falencias debo reflexionar sobre mis prácticas y reajustarlas. Debo estar alerta a cualquier indicio de que estoy haciendo bien o no mi práctica de enseñanza.
	P15. Pienso que cada salón debe tener su propia metodología acorde a las condiciones de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Ahora pienso y estoy seguro, que cada uno de los métodos utilizados en mi planeación de clase puede ser documentado, analizados y evaluados en pro de una mejora constante.
	P16. En la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, enfatizo en la cualitativa, es decir, tengo en cuenta las formas como piensan los estudiantes, sus habilidades más sobresalientes, sus intenciones y motivaciones desde lo observable. La práctica de enseñanza debe ir de la mano con la teoría, tomando la observación del contexto y la realidad de los estudiantes, y sobre todo teniendo en cuenta sus habilidades, competencias, puntos de vista. Documentar las acciones y actividades realizadas en el aula, través del diario de campo, carpetas, fotografías, diseño de intervenciones documentadas.
	P17. La gama de posibilidades que nos brindan, si tenemos en cuenta todos los aspectos a tratar para un adecuado proceso de planeación, implementación, documentación, análisis y evaluación de nuestras prácticas de enseñanza, las cuales siempre van a tener como punto de origen el estudiante de manera particular y el tipo de interacción que podamos establecer con ellos desde nuestro rol como docentes.

Fuente: Respuestas de los profesores participantes en la investigación a la Rutina de Pensamiento "Antes pensaba… ahora pienso", 2022.

(Comunicación). En esta perspectiva, se implementaron los siguientes *desempeños de comprensión:*

1. Exploración del tema: Observar el video "La escuela de los animales" y desarrollar la rutina de pensamiento "Ver-pensar-conectar". En la tabla 3 se presenta un ejemplo de la rutina desarrollada por un participante.

El uso de diversos géneros literarios para explorar las ideas previas sobre los temas pedagógicos en los procesos formativos, son herramientas muy potentes para conectar aquello que saben los profesores con la reflexión inicial sobre la importancia de estudiar, comprender y transformar los diferentes componentes de la práctica de enseñanza. De otra parte, las rutinas de pensamiento facilitan el proceso de reflexión, toda vez que exigen observar situaciones, pensar sobre el trasfondo del tema y conectarlo con las vivencias, experiencias y antecedentes de la misma práctica.

2. Investigación guiada: Leer el artículo de Aiello María (2005), titulado "Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente" y elaborar un organizador gráfico que consolide las comprensiones de la lectura, como se muestra en el ejemplo de la figura 1.

3. Proyecto final de síntesis: Desarrollar la rutina de pensamiento "Antes pensaba… ahora pienso" y escribir los dos apartados del proyecto de investigación (Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada y descripción del contexto en el cual desarrollan la práctica). Respecto a la rutina de pensamiento referida, los principales hallazgos están reportados en las tablas 1 y 2 ya relacionadas en este apartado. Con relación a los capítulos construidos de la investigación que estaban realizando los participantes, ellos aplicaron el concepto comprendido de prácticas de enseñanza en la narrativa del documento como se evidencia en la tabla 4.

Tabla 3

Ejemplo de la rutina de pensamiento Ver-Pensar-Conectar

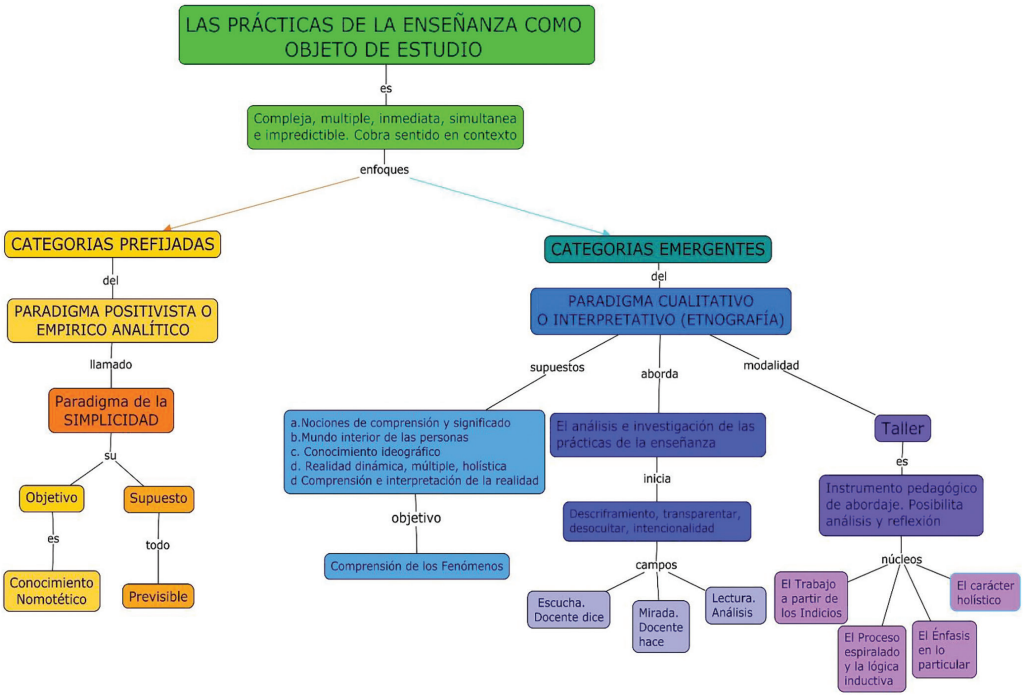
Aspectos de la rutina	Respuesta
¿Qué vi en el video?	Unos animales se reunieron para hacer una escuela. La ardilla preguntó: ¿qué será lo que se enseñará? Estaba el águila real, la liebre, el pez, canguro, el topo, el pájaro, la ardilla, el conejo, el pato, gallina, ardilla, pez. Propusieron la enseñanza de las habilidades propias: a volar, a nadar, a correr, a trepar, a excavar; todas las sugerencias todas aprobadas. Cada uno sobresalió en su especialidad, pero no lograron acceder a las otras disciplinas. Casi todos fracasaron, pues no lograron aprender nada más, y casi se les olvidó lo que si sabían hacer. Se dieron cuenta de todo lo que no podían hacer. La escuela fue un fracaso.
¿Qué piensa sobre lo visto?	El fracaso de la escuela se inició desde la realización de la planeación, cada uno lo planteo desde su punto de vista, desde sus habilidades y destrezas, pero sin tener en cuenta las necesidades específicas de los demás animales. Seguimos cometiendo el error de llenar con contenidos a los estudiantes, sin realizar un verdadero proceso de enseñanza. Luego en la realización pese al fracaso, continuaron con la ejecución, no hubo un momento para hacer un pare, evaluar, hacer una retroalimentación, volver a diseñar, se siguió y poco a poco se dio la deserción escolar, hasta la terminación definitiva de la escuela. ¿Será que los docentes son en parte responsable en la ejecución de sus prácticas de enseñanza de la deserción escolar?
¿Cómo conecta las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza con el contenido del video?	*Planeación:* La planeación no estuvo enfocada a las necesidades de los estudiantes, sino en lo que cada uno sabía hacer bien. Y cada uno tenía unas necesidades específicas, únicas de acuerdo con su biología. En la planeación, seguimos los planteamientos emitidos por las autoridades educativas, ministerio, secretarias de educación, leyes, decretos, circulares, etc. todas muy bien diseñadas, pero muchas veces, fuera de contexto al llevarlas a las aulas de clase, pues la realidad de cada institución es única, con unas influencias ambientales, socioculturales, económicas, especificas, las cuales influyen en el desarrollo de las practicas pedagógicas. *Implementación:* Al estar mal diseñada la planeación, la implementación fue un fracaso, todos sobresalieron en lo que sabían hacer, pero no pudieron acceder a los otros aprendizajes, no modificaron su planeación y siguieron hacia una desmotivación, incapacidad por cumplir los objetivos, fracaso total. Al darse cuenta de la desmotivación de algunos, de los deseos de aprender de otros, pero sin lograrlo, ¿será que se debe replantear la implementación? Se está influenciando a niños, niñas y adolescentes moldeables en muchos aspectos, la labor del docente es formar seres humanos integrales; parar, evaluar, retroalimentar, aplicar correctivos, rediseñar; en el desarrollo de las practicas pedagógica, se encuentran estudiantes con muchas habilidades, destrezas, específicas que jalonan a otros en lograr los objetivos. *Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes:* La evaluación fue sumativa, solo se tuvo en cuenta los resultados finales. La evaluación de los aprendizajes debe ser formativa, pertinente, continua, realizando procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Implementando retroalimentación constante, buscando subsanar las dificultades presentadas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Fuente: Respuesta de un profesor participante en la investigación a la Rutina de Pensamiento "Ver-Pensar-Conectar", 2022.

Esta última parte de la unidad didáctica es una oportunidad para evidenciar las comprensiones que desarrollaron los profesores con relación a la práctica de enseñanza. Cuando escriben sus antecedentes de su quehacer profesional y describen los contextos donde desarrollan la investigación,

Figura 1

Ejemplo de organizador gráfico elaborado por un participante



Fuente: Organizador gráfico de un profesor participante en la investigación basado en Aiello (2005).

Tabla 4

Ejemplo de las narrativas relacionadas con la comprensión de práctica de enseñanza

Capítulo	Aspectos relevantes
Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada	P2. (Profesor 2). Las prácticas de enseñanzas son muy importantes en la vida profesional de un docente, van marcando momentos relevantes que crean experiencias significativas a medida que ejecuta lo planeado, se mejoran las estrategias de enseñanza y se analizan los resultados. P6. Convertir las prácticas de enseñanza en un espacio de investigación, de análisis, de reflexión, de conocimientos, e intervención para salvaguardar la ciénaga es una apuesta a transformar viejos paradigmas en los pobladores… P7. Allí la práctica de enseñanza gira en torno a la complementación de los modelos de escuela nueva y educación tradicional, los cuales conocía un poco con relación a la parte teórica, pero desconocía la parte práctica, Experimenta un apego en la comunidad, ya que, desde la ruralidad, la educación, la escuela y el docente establecen una estrecha relación convirtiéndose en un eje central por lo que su práctica de enseñanza debe corresponder a las necesidades e intereses de la comunidad, con una visión al desarrollo. P8. La docente investigadora, en su trayectoria pedagógica, busca mejorar los aprendizajes de sus estudiantes implementando y desarrollando diferentes estrategias de acuerdo con el contexto, que faciliten a los educandos mejorar el rendimiento académico y disciplinario basado en principios y valores, formando estudiantes competentes que busque un mejor desarrollo de habilidades, materializando los conocimientos previos y por ende se apropien de sus saberes.

(*continúa*)

Tabla 4

Ejemplo de las narrativas relacionadas con la comprensión de práctica de enseñanza (*continuación*)

Capítulo	Aspectos relevantes
Descripción del contexto en el cual desarrollan la práctica	P2. Donde el docente desarrolla su investigación, es una zona campesina dedicada a la agricultura y la ganadería, de ahí que las personas en su mayoría trabajan en las fincas de la zona, siendo esta la mayor fuente de ingreso para sus habitantes. Los niños pertenecen diferentes tipos de familias, nuclear, monoparental o extensas. La mayoría de los padres o acudientes no han tenido la oportunidad de desarrollar sus estudios, algunos no terminaron la primaria, factor que dificulta el proceso de formación de los niños del centro. P7. La institución educativa desea formar sus estudiantes ante los retos que impone el mundo globalizado bajo competencias que le permitan su desarrollo de aprendizaje, maneja un modelo pedagógico desde el enfoque constructivista, el cual está establecido en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) articulado en el desarrollo de competencias en cada una de las áreas del conocimiento, busca que el estudiante sea el que se involucre directamente en el aprendizaje. P8. Es muy importante y trascendental conocer y redescubrir el lugar donde se ejerce las prácticas de enseñanza, que posibilitan los aprendizajes en los estudiantes en su largo transitar académico en la búsqueda de la construcción de su proyecto de vida. P12. La institución basa su quehacer en el desarrollo de un accionar pedagógico fundamentado en los principios del constructivismo y el aprendizaje significativo; donde el profesor deja de ser el centro del proceso para convertirse en un orientador de la formación integral del educando, estimulando la capacidad del alumno para construir su propio saber.

Fuente: Escritos de los profesores participantes en la investigación, 2022.

se identifica la apropiación de las definiciones de los conceptos, así como la transferencia que hacen hacia sus propias realidades.

6. Discusión y conclusiones

Después de revisar los principales hallazgos, se infiere que, los procesos reflexivos profundos son una estrategia oportuna para converger la teoría con la práctica y con el ser humano (Korthagen, 2017). En esta perspectiva, con esta intervención se confirmó que los profesores deben integrar a las prácticas de enseñanza los contenidos disciplinares y los conocimientos didácticos para armonizar tanto el saber disciplinar y el saber pedagógico (Beltrán et al., 2019), toda vez que la planeación y ejecución de la unidad, combinó lo teórico con lo pedagógico, haciendo que los profesores participantes lograran comprensiones profundas sobre las prácticas de enseñanza.

Al respecto las rutinas de pensamiento *Antes pensaban, Ahora pienso y Ver-Pensar-Conectar*, propendieron por la generación de un escenario en el que fue posible reconocer ideas iniciales y construir sentido acerca de la práctica, en tanto escenario muchas veces tácito en el quehacer del profesor, el cual, por el contrario, representa la función sustantiva del profesional de la enseñanza. Ritchhart et al. (2014) plantean que los nuevos aprendizajes se consolidan a partir de la reflexión sobre los cambios ocurridos en el pensamiento. En palabras de Schön (1992), es necesario recabar en el conocimiento profesional en tanto una epistemología de la práctica que se encuentra implícita en los procesos intuitivos y magistrales que traen consigo muchos profesionales frente situaciones contingentes, particulares, movibles y que involucran, a la que vez, que demandan de procesos de toma de distancia exhaustivos, en este caso, por parte de los estudiantes de la Maestría en Pedagogía.

Se concluye que los estudiantes de Maestría en Pedagogía lograron comprender el concepto de prácticas de enseñanza, a través de la exploración de sus saberes previos, de la aproximación a textos científicos, la elaboración de organizadores gráficos, el desarrollo de rutinas de pensamiento, la reflexión constante de su propia práctica y la aplicación de lo aprendido al ejercicio de investigación que tienen construcción como proyecto de grado. De igual manera, se pudo evidenciar cómo las ideas iniciales de los profesores se sustentaban en experiencias vividas en el quehacer docente, y las nuevas comprensiones se deben a las conexiones del pensamiento en cuanto a la teoría, el ejercicio de la reflexión sobre los antecedentes de la práctica y la aplicación de lo aprendido en los estudios de posgrado en el contexto donde enseñan actualmente.

El proceso de enseñanza en formación posgradual de la Maestría en Pedagogía, en torno al concepto de prácticas de enseñanza, representó un espacio de doble conceptualización para los estudiantes, toda vez que se generó un proceso de comprensión sobre el concepto de prácticas de enseñanza, tomando como base el proceso de investigación guiada, haciendo uso del organizador gráfico, el cual sirvió de guía y motivo de discusión (Campos, 2005). De igual manera, se logró hacer un parangón sobre la práctica misma, desde el proceso mismo de toma de distancia gracias a las rutinas de pensamiento desarrolladas.

Por último, se recomienda a los docentes formadores y coordinadores de programas de maestrías en educación, pedagogía o didáctica que definan los conceptos propios de las áreas y estudien cómo los apropian los estudiantes, a fin de que se generen acciones pedagógicas que permitan comprensiones profundas, lo cual facilita la transferencia de la teoría a la práctica. De igual manera, se sugiere emprender futuras investigaciones relacionadas con la aplicación del concepto de prácticas de enseñanza en los contextos de aula para evidenciar cómo lo comprendido permite el mejoramiento de los aprendizajes en los aprendices.

Referencias

Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio: una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, *9*(30), 329-332. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102005000300008&script=sci_arttext

Alba, J. A., Atehortúa, G. V., & Maturana, G. (2025). La práctica de enseñanza como objeto formal de investigación pedagógica. *Revista Boletín Redipe, 14*(5), 321-344. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2258

Alsina, Á., Batllori, R., Falgàs, M., & Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación, 30*(1), 55-74. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/55466/4564456548998

Bailey, J., & Flores, M. (2022). ¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios? Un acercamiento a la construcción de creencias acerca de la enseñanza. *Revista Complutense de Educación, 33*(1), 81-91. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/73717

Barrera, M., & León, P. (2014). ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? *Ruta Maestra*, (9), 26-32.

Beltrán, J. C., Masilla, J. G., Del Valle, C. B., & Navarro, B. A. (2019). Prácticas de enseñanza de profesores en contextos interculturales: obstáculos y desafíos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 11*(23), 5-22. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pepc

Campos, A. (2005). *Mapas Conceptuales, Mapas Mentales y Otras Formas de Representación del*

Conocimiento. Cooperativa Editorial Magisterio.

Cariati, R. (2024). *Rutinas de pensamiento: herramientas para desarrollar mentes críticas en el aula*. Bonum.

Chan, G. I., Rodríguez, J., & Estrella, H. A. (2024). Opiniones de estudiantes de un posgrado en educación sobre la movilidad virtual. *Ciencia y Educación, 8*(3), 23-37. https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i3.3186

Cifuentes, J. E. (2015). Enseñanza para la Comprensión: opción para mejorar la educación. *Revista Educación y Desarrollo Social, 9*(1), 70-81. https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/552

Cifuentes, J. E. (2018). Movimiento en el aprendizaje de las rutinas de pensamiento en profesores. *Praxis & Saber, 9*(19), 121-139. https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2018.7924

Cifuentes, J. E. (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. https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a2

Cifuentes, J. E. (2021a). Progresiones en las comprensiones de profesores sobre los organizadores gráficos para la representación del conocimiento. *Zona Próxima*, (35), 131-156. https://doi.org/10.14482/zp.35.371.1

Cifuentes, J. E. (2021b). Planeación de clases en el marco de la enseñanza para la comprensión con metodología de Lesson Study. *Plumilla Educativa, 27*(1), 39-67. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7911726

Cifuentes, J. E., Castro, M. N., Ortiz, A. M., & Salas, E. A. (2025). Enseñanza para la comprensión en Colombia: un abordaje desde las publicaciones en revistas de publindex. *Revista Espacios*, *46*(6), 135-145. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-10152025000600135&lng=pt&nrm=iso

Domingo, D. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona próxima*, (34), 3-21. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442021000100003

Ferreyra, H., & Rúa, A. (2018). Dimensiones involucradas en el estudio de las prácticas de enseñanza. *Revista Educación y Humanismo, 20*(34), 140-155. http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2861

Guzmán, J. C. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, *16*(2), 133-149. https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.008

Guzmán, R. J., & Cifuentes, J. E. (2023). Progresiones en la comprensión de conceptos pedagógicos en profesorado de formación avanzada. *Revista Electrónica Educare*, *27*(3), 21-39. https://dx.doi.org/10.15359/ree.27-3.17184

Hernández, F. (2019). Investigar en educación desde una posición de no saber: dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de secundaria. *Investigación en la Escuela, 99*, 1-14. http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i99.01

Iafrancesco, G. (2003). *La investigación en educación y pedagogía: fundamentos y técnicas.* Cooperativa Editorial Magisterio.

Kap, M. (2024). *Vanguardias didácticas: prácticas de enseñanza indisciplinadas en la educación superior*. Prometeo.

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. Teachers and Teaching: theory and practice, 23(4), 387–405. http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523

Muñoz, C., Urra, S., Kahn, P., Alarcón, J., De Souza, J., Yáñez, R., Godoy, A., Duclos, D., & Giakoni, F. (2026). Análisis del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) en profesores de pedagogía en Educación Física

en Chile. *Retos, 75*, 572-582. https://doi.org/10.47197/retos.v75.118052

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes.* Paidós.

Romanowski, J., Manosso, S., Hoça, L., Martins, P., & Mendes, A. (2022). Aprendizajes de los profesores sobre la docencia en una sociedad conectada. *Ciencia y Educación, 6*(1), 27-42. https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp27-42

Salmon, A. (2014). Hacer visible el pensamiento para promover la lectoescritura. En: R. Guzmán (Comp.). *Lectura y escritura: cómo se enseña y se aprende en el aula.* Universidad de La Sabana.

Sancho, J. M., Correa, J. M., Ochoa, B., & Domingo, M. (2020). Cómo aprendemos los docentes de universidad. Implicaciones para la formación docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 24*(2), 144-166. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.9050

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia el diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Stone, W. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós.