

[Cierre de edición el 31 de diciembre del 2023]

<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17184>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Progresiones en la comprensión de conceptos pedagógicos en profesorado de formación avanzada

Progressions in the Understanding of Pedagogical Concepts in Teachers in Advanced Formation

Progressões na compreensão de concepções pedagógicas em professores em formação avançada



Rosa Julia Guzmán-Rodríguez
Universidad de La Sabana
Chía Cundinamarca, Colombia
rosa.guzman@unisabana.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-3034-4950>

José Eduardo Cifuentes-Garzón
Universidad de La Sabana
Chía Cundinamarca, Colombia
joseciga@unisabana.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-5602-957X>

Recibido • Received • Recebido: 01 / 07 / 2022
Corregido • Revised • Revisado: 16 / 05 / 2023
Aceptado • Accepted • Aprovado: 03 / 07 / 2023

Resumen:

Objetivo. 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. **Metodología.** La investigación cualitativa se realizó a través de cuestionarios, diarios de campo y rutinas de pensamiento. Estos se aplicaron a 58 estudiantes de la Maestría en Pedagogía pertenecientes a tres cohortes (2013-2014), quienes participaron en el curso de EpC. **Resultados.** 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. **Conclusiones.** El conocimiento de estas diferencias se constituye en un aporte para el diseño de programas de formación avanzada del profesorado. De otra parte, las trayectorias de pensamiento se fundamentan en la reflexión teórica, práctica, sobre el estudiantado y la relación profesorado-grupo aprendiz.

Palabras clave: Formación avanzada; aprendizaje; trayectorias; pensamiento.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17184>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Abstract:

Objective. This study aims to identify the differences in the thinking paths used to appropriate pedagogical concepts by students with or without initial university education. These paths were implemented in a course on teaching comprehension (TFC) in the Master's Degree in Pedagogy program at a Colombian university. **Methodology.** This qualitative research was conducted through surveys, field journals, and thinking routines administered to fifty-eight students across three cohorts (2013-2014) enrolled in the Master's degree in pedagogy. They participated in the TFC contest. **Results.** The study found differences in the paths to building pedagogical concepts (teaching, learning, didactics, evaluation, comprehension and research in the classroom) between those who obtain the master's degree with previous formation in education and those who do not have such formation. **Conclusions.** Knowledge of these differences constitutes a contribution to the design of advanced teacher training programs. On the other hand, the thinking paths are based on theoretical and practical reflections on the student and the teacher-learner relationship.

Keywords: Advanced formation; learning; track records; thinking.

Resumo:

Objetivo. Determinar as diferenças que existem nas trajetórias de pensamento para a apropriação de conceitos pedagógicos entre estudantes com formação universitária inicial em educação e aqueles que não possuem essa formação. Essas trajetórias são desenvolvidas num curso de Ensino para a Compreensão (EpC) do Mestrado em Pedagogia de uma universidade colombiana. **Metodologia.** Foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio de questionários, diários de campo e rotinas de pensamento. Esses foram aplicados a 58 estudantes do Mestrado em Pedagogia pertencentes a três coortes (2013-2014), que participaram do curso EpC. **Resultados.** Foram identificadas diferenças nas trajetórias de construção de conceitos pedagógicos (ensino, aprendizagem, didática, avaliação, compreensão e pesquisa em sala de aula) entre aqueles que chegam ao mestrado com formação prévia em educação e aqueles que não possuem tal formação. **Conclusões.** O conhecimento dessas diferenças constitui um contributo para a concepção de programas de formação avançada de professores. Por outro lado, as trajetórias de pensamento são baseadas numa reflexão teórica e prática sobre o estudante e a relação professor-estudante.

Palavras-chave: Formação avançada; aprendendo; trajetórias; pensamento.

Introducción

En este artículo se exponen los resultados de una investigación que se llevó a cabo durante dos años (2013-2014), a partir del proceso de formación en el nivel de maestría, de un grupo de estudiantes compuesto por personas con formación previa en educación y por personas provenientes de otras disciplinas. Interesaba establecer si existían diferencias en los procesos de construcción de conceptos pedagógicos entre el primero y el segundo grupo. El curso en que se investigó sobre estos procesos fue el de Enseñanza para la Comprensión (EpC), que combinaba las modalidades presencial y virtual.



La información se recogió a través de cuestionarios (uno inicial y otro final) y guías de reflexión, a fin de reconocer las progresiones en la comprensión de los conceptos pedagógicos de enseñanza, aprendizaje, didáctica, comprensión, evaluación e investigación en el aula. Dichos conceptos son relevantes para el desempeño profesional de docentes con o sin formación inicial en educación, toda vez que influyen en la manera como se concibe desde la teoría y la práctica los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En consecuencia, abordar este tipo de estudio aporta en el trato diferenciado que se debe dar al estudiantado de posgrado con estudios de pregrado en otras áreas y los que sí han tenido formación en educación.

De otra parte, una de las principales dificultades que enfrenta el profesorado consiste en lograr que sus estudiantes aprendan aquello que quieren enseñar. A pesar de sus esfuerzos por lograr buenos resultados en los aprendizajes de sus estudiantes, con mucha frecuencia no se logran. De la misma forma que el profesorado encuentra esta dificultad, las facultades de educación necesitan preguntarse acerca del desarrollo de comprensiones y la construcción de conceptos del profesorado en ejercicio durante su formación en la maestría, para encontrar las maneras más adecuadas de formarlo, por lo que se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué progresiones en la comprensión de conceptos pedagógicos ocurren, en estudiantes con formación previa en educación y sin esta, que cursan un seminario de Enseñanza para la Comprensión en el marco de una Maestría en Pedagogía?

Para responder a la pregunta anterior se formuló como objetivo general: 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 quienes que no la tienen, desarrolladas en un curso de Enseñanza para la Comprensión (EpC) de la Maestría en Pedagogía de una universidad colombiana. En consecuencia, el presente artículo pretende reportar los hallazgos obtenidos en el cumplimiento de dicho objetivo.

Antecedentes investigativos

Las maneras en que aprende el estudiantado han sido mucho más estudiadas que el aprendizaje del profesorado; sin embargo, resulta a todas luces necesario adelantar investigaciones en este campo, dado que si se logra entender cómo aprenden, se podrán plantear alternativas de formación que redunden en la buena calidad de la educación y, por lo tanto, que tengan un alto impacto en la calidad de vida del estudiantado. Al respecto, en Colombia se han realizado algunos estudios relacionados con la manera como aprende el profesorado temas relacionados con la pedagogía y la didáctica: progresiones en las comprensiones sobre los organizadores gráficos (Cifuentes Garzón, 2021), conceptualización del marco de la enseñanza para la comprensión (Cifuentes Garzón, 2019), aprendizaje sobre las rutinas de pensamiento (Cifuentes Garzón, 2018), aprendizaje sobre la enseñanza de la lectura y la escritura (Guzmán Rodríguez & Guevara Jiménez, 2014) y trayectorias de pensamiento en estudiantes de maestría (Ghitis Jaramillo, 2012).



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17184>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La investigación de [Ghitis Jaramillo \(2012\)](#) se desarrolló en el marco de un proyecto investigativo que se venía adelantando en la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana relacionado con la visibilización del pensamiento en estudiantes y docentes. En esta perspectiva, el presente estudio continúa indagando sobre estos temas y aportando en la construcción del saber pedagógico.

Sin embargo, [Elichiry \(2000\)](#), quien ha estudiado el aprendizaje de personas educadoras, afirma que mientras el discurso docente se ha modificado, no ha sucedido lo mismo con las prácticas y que en las reformas que se hacen, se le deja en un lugar secundario. Asimismo, señala que las capacitaciones docentes se han centrado en contenidos, procedimientos y metodologías, descuidando su reflexión sobre el trabajo en el aula.

Sobre las formas en que aprende el profesorado, se encuentran diversas corrientes. Una de ellas, plantea que el profesorado en sus prácticas cotidianas tiende a repetir las formas en que a este le enseñaron ([de Tezanos, 1985](#)). Por otra parte, [Hernández Hernández \(2019\)](#) señala que aprenden desde el vínculo de lo biográfico, lo corpóreo y lo cognitivo; con la interacción entre colegas y estudiantes, y con sus propias experiencias de vida. Adicional a ello, el aprendizaje en el profesorado no es solamente “un proceso cognitivo, sino performativo, experiencial y afectivo. Esto supone ir más allá de la idea de que el conocimiento sobre cómo aprenden los docentes ‘está ahí fuera’ para ser atrapado en el proceso de una investigación” ([Hernández-Hernández & Sancho-Gil, 2019, p. 71](#)).

De igual manera, se destacan los estudios adelantados del Proyecto Cero que, además de reconocer la importancia de reflexionar sobre la acción, señalan las dificultades que conlleva el cambio en las prácticas en el aula cuando la propuesta de enseñanza no se adecúa a las normas existentes, como es el caso de la Enseñanza para la Comprensión. Afirma [Perrone \(1999\)](#) que “pasar de un modelo de currículo de cobertura a uno de descubrimiento, de formas de aprendizaje pasivas a desempeños activos, de libros de texto a fuentes primarias, de una sola interpretación a múltiples interpretaciones y cosas por el estilo” (p. 382) requiere prácticas de enseñanza y de aprendizaje que rompan con los paradigmas tradicionales.

Lo anterior quiere decir que el aprendizaje y la formación del profesorado se hace mucho más complejo, si aquello que están aprendiendo difiere de lo que muestra la tradición en la enseñanza, puesto que demanda rupturas con prácticas anteriores; pero, sobre todo, con comprensiones acerca de cómo enseñar al estudiantado. Cabe señalar que no es suficiente con comprender teóricamente la nueva forma de enseñar; se requiere además ser capaz de llevarla a la práctica, lo que demanda un enorme esfuerzo debido a que existe una estrecha relación de ella con las concepciones que tiene cada docente.

Referentes teóricos

En este apartado se abordan dos aspectos teóricos centrales en la investigación: el pensamiento visible en las trayectorias de pensamiento y el marco de la enseñanza para la comprensión. Para efectos de comprensión se presentan separados, pero se entiende que los aspectos mencionados estuvieron articulados durante el proceso de investigación:

Pensamiento visible y trayectorias de pensamiento

Existe una tendencia generalizada en asumir en la cotidianidad un lenguaje cargado de referencias mentalistas y de todas ellas, es la noción de pensamiento la que con mayor facilidad se ha incorporado al lenguaje popular. Pero esta incorporación espontánea de la noción de pensamiento al lenguaje popular contrasta con la extensa tradición de controversias que se han suscitado en la historia de las ideas filosóficas y científicas. Desde la tradición clásica griega de Platón y Aristóteles hasta los trabajos más contemporáneos sobre el tema, puede afirmarse que casi ninguna época de la historia de Occidente ha transcurrido sin discusión y reflexión sobre el concepto.

De todos los temas relacionados con el pensamiento, uno de los que quizás mayores controversias han desatado es el de la posibilidad y necesidad de evidenciar el movimiento del pensamiento. Este problema tiene dos aspectos distintos: el primero, de carácter epistemológico, que se centra en cuestionar la validez del estudio científico del pensamiento, en un sentido positivista, con el argumento de que se trata de una entidad que no es posible medir, cuantificar y evidenciar; el segundo, de carácter pedagógico, se concentra en la necesidad de convertir la intervención del pensamiento en un componente fundamental de los procesos de formación, por lo que resulta del mayor interés hacerlo visible.

De acuerdo con lo anterior, [Ritchart et al. \(2011\)](#) introducen la idea de crear una cultura de pensamiento. Sostienen que crear una cultura de pensamiento no se trata de instaurar un conjunto de prácticas con fidelidad, sino como un proceso de mejoramiento continuo de nuestra enseñanza en el que nos esforzamos por valorar el pensamiento, hacerlo visible y promoverlo activamente en las aulas. El proceso de hacer visible el pensamiento se desarrolla en el contexto del trabajo de investigaciones del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard ([Ritchart et al., 2011](#)) y la propuesta de enseñanza para la comprensión. Esto implica, entre otros aspectos, la necesidad de generar oportunidades de aprendizaje que permitan hacer visible el pensamiento, de modo que promuevan la comprensión profunda de conceptos.

Según [Ritchart et al. \(2011\)](#), para que haya una cultura de pensamiento hay ocho fuerzas culturales que siempre deben estar presentes: 1. *Expectativas* (actúan como una brújula interna que nos mantiene en movimiento hacia el logro de nuestras metas), 2. *Oportunidades* (diseño de desempeños que involucren al estudiantado en diversidad de actividades cognitivas), 3. *Rutinas de pensamiento* (son estrategias sencillas, consisten en pasos como preguntas o



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17184>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

enunciados con metas de producción de razonamientos), 4. *Lenguaje de pensamiento* (permite al estudiantado tener conciencia y atribuir un nombre al tipo de aprendizaje que los ayuda a resolver problemas), 5. *Modelaje* (estrategias que emplea en la resolución de problemas, en la construcción de enunciados y en la referencia conceptual), 6. *Ambiente* (el ambiente físico debe incluir artefactos que reflejen los procesos de pensamiento que ocurren en el salón de clase), 7. *Interacciones y relaciones* (el estudiantado tiene libertad de hacer visible su pensamiento porque no es juzgado por hacerlo y se respeta su punto de vista) y 8. *Tiempo* (el pensamiento requiere tiempo de reflexión. El profesorado debe considerar el tiempo como principio para permitir el desarrollo de los procesos cognitivos).

Respecto a las trayectorias de pensamiento en docentes, se entiende por trayectorias de pensamiento, los “diversos recorridos que puede hacer una persona para construir un concepto, apoyándose tanto en los aspectos teóricos como en su experiencia” (Ghitis Jaramillo, 2012, p. 69). Para Nicastro & Greco (2012), “es un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento” (p. 24). En esta perspectiva, “las progresiones en las comprensiones hacen referencia a las trayectorias o caminos recorridos que hacen los profesores en el proceso de aprendizaje de un tema, tópico o conocimiento de las diferentes disciplinas” (Cifuentes Garzón, 2021, p. 135). Así las cosas, el desarrollo profesional docente (DPD) “da cuenta de la trayectoria de aprendizaje del profesorado en la cual la experiencia y la práctica juegan un rol notable” (Vanegas Traverso, 2021, p. 245). De igual manera, “al integrar en los análisis las creencias, teorías, motivaciones y saberes de este grupo, se ha podido explicar sus conductas y acciones profesionales, y, además, identificar las necesidades y aspiraciones del contexto de desempeño profesional” (Vanegas Traverso, 2021, pp. 241-242).

Lo dicho anteriormente “puede abrir nuevos horizontes en la búsqueda de las mejores estrategias para lograr que en los procesos de formación de tutores y tutoras, los cambios no se limiten al discurso, sino que logren realmente impactar sus prácticas cotidianas” (Guzmán Rodríguez & Guevara Jiménez, 2010, p. 865).

El marco de la enseñanza para la comprensión

Este marco surge de muchos años de investigación llevada a cabo por David Perkins, Howard Gardner y Vito Perrone, quienes diseñaron la investigación, dirigida hacia una pedagogía de la comprensión financiada por la Fundación Spencer, a lo largo de seis años (Stone Wiske, 1999). Fue un trabajo conjunto entre personal docente que enseñaban en las aulas e investigador universitario. Afirma Stone Wiske (1999, p. 12) que “se reunían regularmente con investigadores universitarios para documentar y analizar su propia práctica, probar enfoques experimentales en sus clases y extraer principios de estas experiencias”. Buscaron proyectar la educación desde una perspectiva que supere el aprendizaje tradicional (entendido en gran medida como memorización) y que lo trascienda, para promover verdaderas y profundas comprensiones en

los aprendices. Cualquier disciplina es susceptible de ser comprendida a través de este marco, que además propone la articulación de las diferentes áreas para facilitar el desarrollo de las comprensiones profundas.

Un aspecto muy importante de este marco es que propone que los aprendices procedan en la construcción del conocimiento, tal como lo hacen los sujetos expertos en las diferentes disciplinas, apartándose de la aplicación de *métodos* que se reducen a una secuencia de pasos que, por sí mismos, no garantizan el desarrollo de verdaderas comprensiones en sus aprendices. Este fue uno de los propósitos más importantes en esta investigación, dado que la Maestría busca que sus estudiantes desarrollen propuestas de trabajo que contribuyan a mejorar la calidad de la educación, partiendo de su propia práctica. En este sentido, el marco de enseñanza para la comprensión “propone alternativas al trabajo en las aulas; parte de la pregunta cómo enseñar para que el estudiantado comprenda profundamente aquello que consideramos valioso” (Pogré, 2012, p. 11).

Vale la pena aclarar que en la enseñanza para la comprensión se habla de marcos en sentido metafórico, para precisar que lo que se busca es proporcionar un enfoque desde el cual se desarrolle el pensamiento, pero no está previamente definido el resultado de este proceso ni el camino a seguir, reconociendo de esta manera las individualidades y las diversas formas de proceder del pensamiento de cada uno en la búsqueda de auténticas y profundas comprensiones.

La EpC se compone de cuatro elementos que se “engranan para la creación de experiencias centradas en la comprensión” (Ternent de Samper, 2017, p. 17). A partir del *tópico generativo*, que es una pregunta (o una afirmación) central a la disciplina, se plantean las *metas* y los *desempeños de comprensión*: de exploración, de investigación guiada y final de síntesis, que son acciones variadas y ricas, centradas en el pensamiento, que tienen como propósito contribuir a la comprensión de las metas propuestas. En este marco, la *valoración continua* ocupa un lugar muy importante, ya que permite tanto al profesorado como al estudiantado recoger información pertinente para evidenciar aquello que se está construyendo, para promover la reflexión del ser aprendiz sobre su propio trabajo, reconociendo así su responsabilidad en el proceso.

De acuerdo con lo anterior, el marco de la EpC “está fundamentado en la definición de la comprensión como desempeño creativo, hacer generativa la enseñanza para comprender concebida por los grupos docentes como un medio de vinculación entre sus pasiones con este esfuerzo fundamental por mejorar la práctica educativa” (Cedeño et al., 2021, p. 99). Dicho marco se caracteriza por tener un fuerte compromiso con la cognición, por reconocer la importancia de todas las disciplinas y las ventajas de su articulación y por buscar permanentemente las conexiones entre la teoría y la práctica. Dadas las características del marco de enseñanza para la comprensión, consideramos que se constituye en una oportunidad muy enriquecedora de



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17184>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

promover reflexiones en el estudiantado de la Maestría en Pedagogía, tendientes a construir o modificar sus conceptos sobre aspectos centrales de los procesos de enseñanza, aprendizaje, comprensión, evaluación, didáctica e investigación en el aula, prestando especial atención a los procesos de pensamiento de los aprendices.

Los avances en los procesos de pensamiento, en el marco de la EpC, se pueden determinar por los niveles de comprensión definidos por [Stone Wiske \(1999\)](#): ingenuo, novato, aprendiz y maestría. En ingenuo quien aprende presentan dificultad para conectar lo teórico con lo práctico. En novato el estudiantado puede establecer algunas relaciones entre conceptos disciplinares, los propósitos de construcción del saber y las maneras de comunicar los aprendizajes. En aprendiz, demuestra la utilidad de los conceptos de una disciplina, las desventajas y las ventajas de usar este conocimiento. En el nivel de maestría, los sujetos aprendices son integradores, desarrollan la creatividad, el pensamiento crítico, manejan los conceptos, la forma de adquirirlos, comunicarlos y aplicarlos en situaciones cotidianas y novedosas.

Metodología

Dada la naturaleza de la pregunta, se trabajó con una metodología cualitativa que permitiera comprender las formas en que el profesorado en formación avanzada se apropia de seis conceptos pedagógicos (enseñanza, aprendizaje, didáctica, comprensión, evaluación e investigación en el aula) a partir de su participación en un curso de Enseñanza para la Comprensión ofrecido por la Maestría en Pedagogía en su plan de estudios. El estudiantado fue separado para efectos del análisis de la información en dos grupos, para poder establecer si existían diferencias entre las trayectorias de pensamiento del estudiantado de la Maestría en Pedagogía que venían con formación previa en educación y quienes no comparecían con ella (al tener formación en áreas como ingeniería, psicología, fisioterapia, enfermería, contaduría, entre otras).

Se aplicaron tres instrumentos diferentes que permitieron ver un proceso ininterrumpido de trayectorias de pensamiento del estudiantado durante el curso de Enseñanza para la Comprensión, ya que se facilitó y fomentó la reflexión constante sobre su quehacer docente y sobre cómo se iban adquiriendo los aprendizajes. En primer lugar, se aplicó un cuestionario inicial que permitió hacer un diagnóstico sobre los conocimientos y aprendizajes previos que tenía el estudiantado sobre los conceptos pedagógicos ya mencionados.

En segundo lugar, se generaron guías quincenales (una para cada sesión de trabajo virtual) que ofrecieron la oportunidad de reflexionar sobre los procesos que estaba llevando a cabo el estudiantado de la maestría mediante el uso de rutinas de pensamiento; en estas guías de reflexión se indagó sobre temáticas relacionadas con la particularidad de cada estudiante,

en las que relacionaran los conocimientos nuevos con la realidad vivida. Esto permitió hacer un seguimiento detallado de las trayectorias de pensamiento del estudiantado y también que el estudiantado participara en un proceso constante de indagación que fue desarrollando el hábito de pensar sobre lo que aprendían en cada sesión. Todos estos acontecimientos fueron registrados en diarios de campo.

En tercer lugar, se aplicó el cuestionario final, en el cual se les solicitó que hicieran una comparación entre la definición de cada concepto pedagógico dada al inicio (¿Qué pensaba antes?) y una construida posteriormente por el grupo aprendiz al finalizar el curso (¿Qué pienso ahora?). Adicionalmente se preguntó qué cambio hubo y qué le hizo cambiar su definición, con el fin de evidenciar las progresiones entre el inicio y el final del curso, frente a cada concepto trabajado. Todos los instrumentos se aplicaron a los 58 estudiantes de la Maestría en Pedagogía pertenecientes a tres cohortes (2013-2014), quienes fueron informados de la investigación que se adelantaba y dieron el consentimiento para la participación voluntaria.

Estos instrumentos permitieron, al equipo investigador, acceder a la metacognición del estudiantado y, al alumnado, visibilizar su pensamiento durante el desarrollo del curso de Enseñanza para la Comprensión. Por otra parte, de manera complementaria, se adelantó el análisis de las respuestas obtenidas en cada sesión, con el propósito de incluir en las siguientes sesiones, las preguntas que se consideraron pertinentes para profundizar en el conocimiento y análisis de algunos aspectos que fueron emergiendo a lo largo de la participación del estudiantado en el curso de EpC y en la investigación adelantada. Al final, toda la información se consolidó en matrices de Excel para poder dar cuenta de las trayectorias de pensamiento que se plasmaron en cada uno de los grupos de estudiantes con respecto a los conceptos objeto de investigación.

Resultados, análisis y discusión

En este apartado se reportan los hallazgos de la investigación en dos secciones. En primer lugar, se presentan las progresiones en las comprensiones de conceptos pedagógicos y, en segundo lugar, se exponen las diferencias y coincidencias en la construcción de conceptos pedagógicos desarrolladas por los participantes en el presente estudio.

Progresiones en las comprensiones de conceptos pedagógicos

En la realización de la caracterización tanto inicial como final, se pidió a los sujetos participantes definir cada uno de los conceptos pedagógicos de enseñanza, aprendizaje, didáctica, comprensión, evaluación e investigación en el aula. Para ubicar la conceptualización en los niveles de desempeño se utilizaron los criterios que se presentan en la [Tabla 1](#).



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17184>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Tabla 1: Criterios para determinar la ubicación de las conceptualizaciones

Nivel	Criterios
Ingenuo	Conceptualización basada en el conocimiento intuitivo y poco reflexivo. No existe relación entre la teoría y la práctica de enseñanza.
Novato	Conceptualización en la cual se destacan algunas ideas disciplinares. Establece conexiones simples ente la teoría y la práctica de enseñanza.
Aprendiz	Conceptualización fundamentada en conocimientos disciplinares. Existe relación entre la teoría y la práctica de enseñanza.
Maestría	Conceptualización integradora, creativa y crítica, soportada en el conocimiento disciplinar. Usa el conocimiento para reinterpretar, actuar y mejorar su quehacer profesional.

Nota: Adaptado de Stone Wiske (1999).

Según Bernabeu Martínez (2021, p. 41, citando a Battista, 2011; Clements & Sarama, 2004; Daro et al., 2011; Lobato & Walter, 2016; Siemon et al., 2017; Simon, 1995), “En las últimas décadas algunas investigaciones se han centrado en caracterizar el desarrollo de la comprensión a través de diferentes constructos teóricos (progresiones ... y trayectorias de aprendizaje)”. En la presente investigación, se entiende la progresión como el paso de un nivel de comprensión a otro y la trayectoria como el recorrido para lograr la comprensión profunda. En esta perspectiva, en la [Tabla 2](#) se presenta la caracterización inicial y final (progresión) en porcentajes de los conceptos pedagógicos del estudiantado de la Maestría en Pedagogía con previa formación en educación.

Tabla 2: Sistematización encuesta inicial y final de estudiantes con formación en educación

Niveles / Conceptos	Ingenuo		Novato		Aprendiz		Maestría	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Enseñanza	8,3	0	33,3	8,3	41,6	25	16,6	66,6
Aprendizaje	8,3	0	33,3	8,3	16,6	25	41,6	66,6
Evaluación	8,3	0	16,6	58,3	33,3	33,3	41,6	8,3
Comprensión	0	0	58,3	16,6	33,3	50	8,3	33,3
Didáctica	0	0	0	0	58,3	25	41,6	75
Investigación	8,3	0	50	16,6	25	41,6	16,6	41,6

Nota: Elaboración propia.



En la conceptualización inicial el estudiantado que tenía formación en educación tuvo mayor desempeño en la definición de aprendizaje, evaluación y didáctica. Sin embargo, hubo participantes con los conceptos enseñanza, aprendizaje e investigación en el nivel ingenuo. Se destaca también que en los conceptos de comprensión y didáctica ninguno quedó en ingenuo. Con esto se puede inferir que en el estudiantado existen docentes que tienen diversos dominios de los conceptos pedagógicos abordados.

De acuerdo con lo anterior, la apuesta del curso de EpC consistió en fomentar estrategias de enseñanza basadas en la visibilización del pensamiento (rutinas de pensamientos, talleres de lectura, socialización de trabajos, escritura reflexiva, entre otras), a fin de promover comprensiones profundas con relación con la conceptualización de enseñanza, aprendizaje, evaluación didáctica, comprensión e investigación en el aula.

En la conceptualización final, se evidenció que los desempeños referidos anteriormente surtieron efecto en la comprensión de los conceptos pedagógicos, toda vez que nadie de quienes participaron quedó en el nivel ingenuo. Además, los conceptos con mayores comprensiones fueron didáctica, enseñanza y aprendizaje, los cuales tuvieron más participantes en el nivel de maestría. Sin embargo, en el concepto de evaluación, varios docentes quedaron en el nivel novato. Este concepto requiere una reflexión constante, “pues la evaluación no solo permite recabar información sobre lo que aprendieron los estudiantes, sino también permite a los docentes mejorar sus estrategias metodológicas brindando al estudiante una educación de calidad” (Martínez Lalangui & Larreal Bracho, 2023, p. 6710).

En la [Tabla 3](#), se presenta la caracterización inicial y final del estudiantado de Maestría en Pedagogía sin previa formación en educación.

Tabla 3: Sistematización encuesta inicial y final de estudiantes sin formación en educación

Conceptos	Ingenuo		Novato		Aprendiz		Maestría	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Enseñanza	50	25	50	50	0	25	0	0
Aprendizaje	0	0	25	0	37,5	50	37,5	50
Evaluación	12,5	0	37,5	0	25	75	25	25
Comprensión	0	0	75	0	12,5	12,5	12,5	25
Didáctica	50	0	37,5	50	12,5	25	0	25
Investigación	50	12,5	50	37,5	0	37,5	0	12,5

Nota: Elaboración propia.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17184>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En la conceptualización inicial, el estudiantado sin formación en educación tuvo mejor desempeño en el concepto de aprendizaje. La mitad del profesorado quedó en el nivel de ingenuo en los conceptos de enseñanza, didáctica e investigación. Por tal razón, “los profesores requieren procesos formativos en los cuales se vincule el componente teórico y conceptual con la praxis educativa. Para ello, es necesario fomentar el desarrollo de habilidades investigativas” (Cifuentes Garzón, 2023, p. 77) que le permita estudiar y transformar las prácticas de enseñanza.

Con respecto a las progresiones en la comprensión del estudiantado de Maestría en Pedagogía sin previa formación en educación, se evidencia que los sujetos participantes avanzaron en la comprensión de los conceptos de aprendizaje, evaluación, didáctica e investigación al hacer la transferencia de estos a las prácticas de enseñanza. Sin embargo, una parte quedó en el nivel ingenuo en los conceptos de enseñanza e investigación. En consecuencia, “estos aprendizajes requieren estar mediados por el uso de lecturas científicas, la comunicación con investigadores expertos, la elaboración de organizadores gráficos y el uso de rutinas de pensamiento” (Cifuentes Garzón, 2023, p. 78), los cuales se deben transferir al trabajo de aula.

Diferencias y coincidencias en la construcción de conceptos pedagógicos

En este apartado se presentan inicialmente las trayectorias de pensamiento seguidas por el profesorado en la construcción de seis conceptos pedagógicos (enseñanza, aprendizaje, didáctica, comprensión, evaluación e investigación en el aula) y los productos a que da lugar cada una de ellas. Más adelante se precisa la comparación entre las diferentes trayectorias de pensamiento encontradas en el profesorado que llegó a la maestría con formación previa en educación y quienes llegaron sin ella.

En la [Tabla 4](#) se presenta la relación entre el tipo de trayectoria de pensamiento y los productos correspondientes. Esta relación entre trayectorias de pensamiento y productos se basó en los análisis de la información llevado a cabo durante la investigación.

Las trayectorias de pensamiento y sus productos no muestran diferencias entre el grupo de docentes que llegaron a la maestría con formación previa en educación y quienes llegaron sin ella. Sin embargo, como se presenta más adelante, estas trayectorias sí muestran tendencias en cada uno de los grupos con quienes se adelantó la investigación.

Como puede notarse, los productos son diferentes para cada trayectoria, lo que sugiere la importancia de tomarlas en cuenta durante los procesos de formación avanzada. En consecuencia, se necesita incentivar investigaciones “que recuperen las prácticas cotidianas en

el aula para reflexionar sobre ellas y buscar el sentido que tienen dentro de contextos particulares y articularlas con la teoría existente para buscar las tensiones, las rupturas, las inconsistencias y las continuidades” (Guzmán Rodríguez, 2017, p. 116).

Tabla 4: Trayectorias de pensamiento del profesorado y productos a los que dan lugar

Trayectorias de pensamiento	Conceptualización	Productos
Reflexión teórica	Comprende la construcción del conocimiento a partir de la lectura de diversos tipos de textos (Artículos de revistas, ensayos, libros, e-books, entre otros) aportados por el profesorado.	Cambios en la forma y no en el fondo de la enseñanza
Reflexión práctica	Hace referencia a la adquisición del saber desde la praxis del profesorado. Es decir, con la aplicación de metodologías innovadoras en los procesos de enseñanza.	Modificación en las estrategias de enseñanza
Reflexión sobre el estudiante	Consiste en comprender la manera como el estudiantado desarrolla los procesos de aprendizaje, a fin de implementar nuevas actividades para el mejoramiento de las prácticas de aula.	Cambios en la concepción de las planeaciones de clases. Búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza
Reflexión sobre la relación profesor-estudiante	Se refiere al análisis que hace el profesorado sobre sus prácticas de enseñanza, soportado en las observaciones de las clases, con el propósito de renovar su quehacer.	Modificación de conceptos pedagógicos. Búsqueda de evidencias de aprendizaje. Búsqueda de sentido de la aplicación práctica. Conexión con la realidad cercana del estudiantado.

Nota: Elaboración propia.

Al establecer comparaciones en las trayectorias del pensamiento del grupo de estudiantes con formación y sin formación previa en educación, se pueden señalar algunas diferencias y coincidencias, como se presenta en la [Tabla 5](#).

<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17184>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Tabla 5: Diferencias y coincidencias en las trayectorias de pensamiento

Aspectos	Docentes con formación previa en educación	Docentes sin formación previa en educación
Diferencias	<ul style="list-style-type: none"> - Modificaciones de conceptos pedagógicos iniciales - Trayectorias de pensamiento basadas en la teoría y la práctica - Búsqueda de apoyos en aspectos de su práctica en el aula o del saber teórico - La comprensión de los conceptos pedagógicos está ligado a los conceptos pedagógicos previos con la realidad del aula - La identidad del personal docente como punto de apoyo para la reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor construcción de conceptos - Trayectorias de pensamiento teóricas - Apoyos globales - Los conceptos pedagógicos se han construido desde la práctica y la experiencia - No tienen en cuenta la identidad del personal docente en procesos de reflexión
Coincidencias	<ul style="list-style-type: none"> - El punto de partida de la construcción y de la modificación de los conceptos se hace desde la reflexión teórica originada en las lecturas aportadas en el curso de EpC. - En ambos grupos hubo pocas personas que no modificaron sus conceptos iniciales. 	

Nota: Elaboración propia.

En primer lugar, en el grupo de docentes sin formación previa en educación, luego de terminar su participación en el curso de EpC, hubo más construcción de conceptos que en el grupo con formación previa en educación; en este último se evidenciaron modificaciones de conceptos pedagógicos iniciales. Lo anterior implica un proceso de pensamiento en el que lo conocido adquiere un nuevo significado mediante procesos de análisis sobre la teoría y sobre la práctica.

En segundo lugar, en el grupo de estudiantes sin formación previa en educación es más frecuente la presencia de trayectorias de pensamiento fundamentalmente teóricas, mientras que en el grupo de estudiantes con formación previa en educación se presentan con más frecuencia las trayectorias de pensamiento que se basan en la relación entre la teoría y la práctica. Cuando el estudiantado sin formación previa en educación recurre a las trayectorias de pensamiento basadas en la relación entre la teoría y la práctica, acude más a la práctica propia como estudiante, que a la práctica como docente. En cambio, el estudiantado con formación previa en educación acude más a las reflexiones sobre sus propias prácticas docentes.

Por otra parte, en las trayectorias de pensamiento del profesorado con formación previa en educación es clara la búsqueda de apoyos en aspectos concretos de su práctica en el aula o de su saber teórico para analizar la relación entre teoría y práctica, mientras que en el profesorado sin formación previa se hace el proceso de una manera más global, sin referencia a ningún aspecto en particular.



Para el profesorado con formación previa en educación la posibilidad de asumir tanto el rol de estudiante como el de docente se constituye en la oportunidad de tener las dos perspectivas de reflexión sobre los procesos pedagógicos. Esto les permite hacer un análisis más completo de los conceptos estudiados y quizá esta sea la razón para poder buscar apoyos en aspectos concretos de su saber teórico y práctico en sus trayectorias de pensamiento, permitiéndole tener un proceder más analítico que el del profesorado sin formación previa en educación, que pareciera ser más sintético en sus pensamientos sobre los conceptos pedagógicos.

Los conceptos pedagógicos iniciales del estudiantado sin formación previa en educación se han construido desde la práctica y esta construcción está influida por las experiencias que han tenido en las instituciones, en las que las relaciones con los requerimientos institucionales formales lo han llevado a considerar que la didáctica es prescriptiva y no tiene nada que ver con los desarrollos y las comprensiones de sus estudiantes, mientras que para el estudiantado con formación previa en educación, los conceptos pedagógicos aparecen claros desde el principio, incluso en aquellos casos que no responden a la necesidad de orientar al estudiantado; en este grupo el avance en la comprensión de los conceptos parece estar más ligado a la relación de los conceptos pedagógicos previos con la realidad del aula, lo que le permite darles un significado nuevo. Podríamos decir que se da un reconocimiento de la pedagogía como saber teórico, pero también práctico y en este sentido se aproximan mucho a los planteamientos del marco de la EpC.

Otra diferencia encontrada entre los dos grupos es que en el del profesorado con formación previa en educación se evidencian trayectorias de pensamiento en las que se toma, como punto de apoyo para la reflexión, la identidad del personal docente, que empieza a reconocerse como persona maestra reflexiva y como investigadora. Esta situación no se da en el grupo de estudiantes sin formación previa en educación, tal vez porque apenas están empezando a construir su identidad como docentes.

Se encontraron más diversidad en las trayectorias de pensamiento del estudiantado con formación previa en educación que en quienes no la tenían. Es posible que esto suceda porque los conocimientos pedagógicos del primer grupo, por ser más amplios, les posibilitan transitar caminos diversos, que seguramente están relacionados con la variedad de experiencias antecedentes, así como con la cantidad y complejidad de los conceptos pedagógicos con que cuentan.

También hay coincidencias entre los dos grupos. La primera que se evidencia es el punto de partida de la construcción y de la modificación de los conceptos pedagógicos seleccionados para esta investigación, ya que todos parten de la reflexión teórica originada en las lecturas aportadas en el curso de EpC. "En este sentido, los saberes de los docentes se construyen a partir de la interacción entre espacios y actores, el intercambio con otros colegas, estudiantes y padres de familia, y los textos que leen" (Cifuentes Garzón, 2019, p. 4). Igualmente, aunque en los dos grupos la mayoría del estudiantado reportó un cambio en los conceptos pedagógicos, en ambos hubo pocas personas que no modificaron sus conceptos iniciales.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17184>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Conclusiones

En síntesis, se puede afirmar que las trayectorias de pensamiento en la construcción de conceptos pedagógicos que se evidencian al comparar las respuestas al cuestionario inicial con las del final, entre el estudiantado con formación previa en educación y sin esta, y a lo largo de su participación en un curso de EpC, muestran diferencias en varios aspectos: en su naturaleza, que puede ser teórica o de relación con la práctica; en sus productos, que pueden ser de construcción o de modificación de conceptos; en sus puntos de apoyo para la reflexión y en sus perspectivas de análisis.

Una vez analizadas las diferencias en las trayectorias del pensamiento que se presentan entre los dos grupos de estudiantes de la maestría con quienes se adelantó la investigación, vale la pena señalar la importancia de conocer lo que piensa el profesorado con respecto a aquello que está aprendiendo, para poder comprender en qué se basan sus afirmaciones, sus dudas, sus preguntas, sus inquietudes y sus necesidades. Conviene además resaltar la importancia de establecer diferencias en las necesidades de formación en el nivel avanzado entre quienes han tenido formación previa en educación y quienes no la han tenido.

Resalta, entre estas necesidades de formación para quienes no la han tenido previamente en educación, la de contar con un acompañamiento posterior, cuando se esté en el ejercicio, para apoyarse en la reflexión que relaciona la teoría con la práctica, porque cuando las reflexiones son solamente teóricas, se tiende a hacer cambios en la forma, pero no en el fondo de la enseñanza. Lo anterior refuerza la idea de reconocer la pedagogía como un saber teórico, pero también práctico; en consecuencia, no es suficiente con formar solamente en la teoría. Este es un aspecto que las universidades y otras instituciones de formación deben tener en cuenta.

Por otra parte, se evidenció en esta investigación la importancia de ayudar al profesorado que se está formando, a hacer visible su pensamiento, para que pueda reflexionar de una manera organizada y sistemática, en la que se haga evidentes sus ideas y así pueda tomar conciencia de ellas mediante procesos de cognición que le permitan reconocer las fuentes de su aprendizaje y la interacción entre ellas. Asimismo, le permite percibir las diferencias entre lo que pensaba antes y lo que comprende después. Este proceso de ayudar al profesorado que se está formando, se asemeja mucho al que propone el constructivismo para ayudar a construir conocimientos, en términos de las posibilidades que ofrecen el diálogo y la discusión con otros seres. Este aspecto ha estado bastante descuidado en los procesos de formación docente.

Un aspecto muy interesante y revelador en esta investigación fue el proceso de modificación de conceptos en el profesorado que venía con formación previa en educación. A pesar de que las prácticas tienden a sedimentarse y a legitimarse independientemente de lo favorables que sean para promover los aprendizajes del estudiantado, el proceso mostró claramente que, gracias a las lecturas seleccionadas, pero especialmente a la interacción con colegas y a la confrontación

con las prácticas en el aula, es posible modificarlas dándoles un carácter dinámico y potenciador de la identidad y del campo de acción del profesorado. Esto fue particularmente valioso en didáctica y en investigación en el aula, procesos que sustentan de manera especial las prácticas en el aula. Este proceso se vio favorecido por la documentación que se pedía permanentemente en el desarrollo del curso de EpC, así como por la interacción con pares y profesorado.

El fortalecimiento en los dos aspectos arriba mencionados favorece la reflexión crítica en el profesorado y le da herramientas para tomar decisiones que no dependan de las modas que se presentan en el ámbito educativo. Por otra parte, promueve el reconocimiento del valor que tienen las prácticas en el aula como fuente de aprendizajes y como espacio de validación y de confrontación de las teorías, así como de producción de saber teórico y práctico. De otro lado, resalta la importancia de trabajar sobre el pensamiento del profesorado, como una forma de llevarlo a reconocer y a analizar lo que piensan sus estudiantes sobre lo que pretende enseñarles. Esto le da una perspectiva muy interesante que lo hace reconocer la complejidad de la enseñanza y la importancia de su profesión, por el profundo impacto que puede tener en la vida de sus estudiantes.

Por último, la idea que está a la base del planteamiento de visibilizar el pensamiento es que solo podemos aprender sobre aquello que hacemos visible; lo importante es que seamos capaces de percibirlo de una manera clara, desde las trayectorias de pensamiento (reflexión teórica, práctica, sobre el estudiante y la relación profesor-aprendiz). En esta perspectiva, en los procesos de investigación sobre la visibilización del pensamiento y su puesta en práctica, se ha encontrado un enorme potencial tanto para el profesorado como para el estudiantado. El primero, al conocer cómo piensan sus estudiantes, pueden ayudarles a superar ideas erróneas y a lograr mejores comprensiones. El segundo grupo, al hacer visible su pensamiento, está haciendo metacognición, lo que favorece en sí el avance en las comprensiones sobre lo que está aprendiendo.

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: R. J. G. R. contribuyó en el primer borrador del artículo, en la administración del proceso investigativo, en la obtención de software, y en el análisis de la investigación. J. E. C. G. contribuyó en la revisión y edición del artículo, en la supervisión del proceso investigativo, en la obtención de software, y en la conceptualización de la investigación.

Declaración de material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

Preprint en <https://doi.org/10.5281/zenodo.7296278>



<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17184>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Referencias

- Bernabeu Martínez, M. (2021). *Niveles de comprensión del concepto de polígono y de las clases de polígonos en estudiantes de Educación Primaria* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=291276>
- Cedeño, M. C., Veliz, V. F., & Mendoza, K. L. (2021). Enseñanza: La comprensión para el aprendizaje mediante las inteligencias múltiples o habilidades del pensamiento. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 9(2), 91-103.
- Cifuentes Garzón, 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 Garzón, 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 Garzón, J. E. (2021). 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 Garzón, J. E. (2023). Fomento de la investigación-acción pedagógica en profesores de provincia. En N. Palacios Mena, H. Bayona Rodríguez, L. A. Urrego Reyes, A. M. Acero Cortés, A. S. Millán Perilla, & P. A. Camelo Urrego (Comps.), *Construcción del saber pedagógico: Investigación en escuela normales superiores y otras instituciones educativas* (pp. 55-84). Ediciones Uniandes; Instituto Tecnológico Metropolitano. <https://ediciones.uniandes.edu.co/reader/construccion-del-saber-pedagogico-investigacion-en-escuelas-normales-superiores-y-otras-instituciones-educativas?location=7>
- De Tezanos, A. (1985). *Maestros artesanos intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Elichiry, N. E. (2000). Saberes y prácticas del psicólogo educacional. Su relación con el docente como sujeto de aprendizaje. En N. E. Elichiry (Ed.), *Aprendizaje de niños y maestros: Hacia la construcción del sujeto educativo* (pp. 129-138). Manantial.
- Ghitis Jaramillo, T. (2012). *Trayectorias de pensamiento en la construcción de conceptos pedagógicos en estudiantes de Maestría en Pedagogía* [Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana]. https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/3629/Tatiana%20Ghitis%20Jaramillo_152925.pdf?sequence=1
- Guzmán Rodríguez, R. J. (2017). Aprendizaje de los profesores sobre alfabetización y métodos de enseñanza. *Folios*, (46), 105-116. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6303/5234>

- Guzmán Rodríguez, R. J. & Guevara Jiménez, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 861-872. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315155007.pdf>
- Guzmán Rodríguez, R. J. & Guevara Jiménez, M. (2014). Aprendizaje de los educadores sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. En R. J. Guzmán Rodríguez (Comp.), *Lectura y escritura: Cómo se enseña y se aprende en el aula* (pp. 374-393). Universidad de La Sabana.
- Hernández 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. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i99.01>
- Hernández-Hernández, F. & Sancho-Gil, J. M. (2019). Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 68-87. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11510>
- Martínez Lalangui, J. A., & Larreal Bracho, A. J. (2023). ¿Para qué evaluar? ¿Qué evaluar? Un escenario para desarrollar competencias. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 6710-6727. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5819>
- Nicastro, S. & Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Perrone, V. (1999). ¿Cómo podemos preparar nuevos docentes? En M. Stone Wiske (Comp.), *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (2.ª ed., pp. 369-400). Paidós.
- Pogré, P. A. (2012). *Enseñanza para la comprensión. Un marco para el desarrollo profesional docente* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11681/57811_pogre_paula.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ritchart, R., Church M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible. How to promote engagement, understanding and independence for all learners*. Jossey-Bass.
- Stone Wiske, M. (1999). Agradecimientos. En M. Stone Wiske (Comp.), *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (2.ª ed., pp. 11-14). Paidós.
- Ternent de Samper, A. M. (2017). Enseñanza de lenguas para la comprensión. *Revista Internacional Magisterio*, (88), 16-19.
- Vanegas Traverso, C. (2021). Pensamiento del profesorado chileno acerca de la carrera docente: Evidencias 2011-2019. *Calidad en la Educación*, (55), 238-274. <https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1010>

