

Investigación Acción en la Educación: Intervención de la Práctica Docente a partir de la Enseñanza para la Comprensión.

Vidaña Cué Susana Agustina

Maestría en Desarrollo Docente, Universidad SABES.

Blvd. Guanajuato 1615, Fracc. Real Providencia.

León, Guanajuato, México.

Recibido: 4 de noviembre de 2019

Aceptado: 10 de julio de 2020

RESUMEN

El artículo reporta los hallazgos de la intervención a un curso de filosofía de bachillerato cuyo objetivo general fue reestructurar la práctica docente a partir de la integración de desempeños basados en el enfoque Enseñanza para la Comprensión (EpC), con el fin de promover la autogestión del aprendizaje y el desarrollo de procesos cognitivos superiores en los alumnos; por lo tanto, se realizó una intervención a la práctica docente propia con un enfoque cualitativo y bajo el método de investigación-acción a través de dos ciclos de intervención. El desarrollo de la investigación se centró en aplicar los supuestos teóricos de la EpC en el diseño de las actividades para alcanzar las metas de comprensión o propósitos de la materia. Finalmente, la experiencia de intervención se sistematizó para favorecer la reflexión y determinar las prácticas docentes que sí pueden llamarse educativas porque a partir de su análisis se demostró que los alumnos alcanzaron procesos cognitivos superiores.

Palabras clave: Práctica docente reflexiva, enseñanza para la comprensión, investigación-acción, autogestión del aprendizaje.

ABSTRACT

The following article reports the findings of the intervention to a senior high school philosophy course, which general objective was to restructure the teaching practice from the integration of the performances based on the approach Teaching for Understanding (TfU), with the aim of promoting the self-management of the learning process and the development of higher level cognitive processes in the students; therefore, an intervention to the own teaching practice was performed with a qualitative approach and using the investigation-action method throughout two cycles of intervention. Research development focused on applying the theoretical premises of the TfU in designing the activities to achieve the understanding goal or subject purposes. Finally, the intervention experience was systematized in order to favor reflection and determine the teaching practices that can be called educational because from their analysis it was shown that the students accomplished higher lever cognitive processes.

Keywords: Reflexive teaching practice, teaching for understanding, investigation-action, self-management of apprenticeship.

1. INTRODUCCIÓN

La educación es una de las actividades humanas más antiguas y complejas, se educa para conservar el conocimiento de quienes nos precedieron, para procurar la supervivencia de la especie y para que las nuevas generaciones superen a las anteriores y, muchas veces, se educa sin intención a través de la interacción comunitaria (Vygotsky, 2015). Sin embargo, la educación formal es intencionada; según Bazdresch esta es “la acción intencional objetiva de los educadores (...) construida mediante las actividades realizadas en la práctica docente” (2000, p. 54); así, ha sido la herramienta más afectiva para modelar el tipo de persona que necesita la sociedad y, en los inicios del nuevo siglo, se enfrenta a retos inimaginables. La educación, por tanto, implica interiorizar una serie de reglas que permiten al hombre desenvolverse correctamente en la sociedad; sin embargo, este término se ha usado para conceptualizar el trabajo del docente dentro del aula. Esto implica una actividad que va más allá de compartir información sobre un tema determinado y, en consecuencia, es difícil de conceptualizar.

En este sentido, se debe distinguir entre práctica docente y práctica educativa, ya que cada una de éstas conceptualizaciones tiene implicaciones distintas; por un lado, la práctica docente se entiende como el conjunto de acciones que realiza el docente para transmitir información a un grupo de estudiantes; sin embargo, para que esta información se interiorice y ayude al alumno a ser un mejor ciudadano se deberá llegar a la práctica educativa. Ésta se entiende como el conjunto de acciones y actividades intencionales que el docente realiza para conseguir una formación integral en los estudiantes (Bazdresch, 2000). En consecuencia, analizar la práctica docente es imprescindible para quien decide enseñar y es necesario observar a través de un proceso orientado, planificado, sistematizado y controlado que, para mayor confiabilidad, debe grabarse y transcribirse en un registro.

La enseñanza actual, con todas las herramientas que le provee la tecnología, no ha logrado desvincularse de la cultura de la memorización y la repetición que ha permeado a todos los niveles educativos y prácticas docentes. El paradigma educativo de siglos anteriores no ha podido desterrarse y, por tanto, se sigue educando a los jóvenes con estrategias antiguas y descontextualizadas (Gil-Velázquez, 2020).

En consecuencia, se realizó un proceso de introspección acerca del trabajo docente propio y de análisis de las acciones realizadas en clase para determinar su pertinencia. Así, se hizo una revisión, basada en la propuesta de Bazdresch, de lo que pasaba en el salón de clases y que escapaba a la visión superficial del docente; se revisaron las cartas descriptivas y trabajos de los alumnos de los ciclos anteriores y se encontraron algunos elementos de análisis.

El primer elemento revisado fueron las **actividades del docente** planteadas en la carta descriptiva de la materia de filosofía del ciclo escolar 2017-2018. Se presentan los hallazgos más importantes enlistados en dos categorías.

- Las acciones del docente se limitan a solicitar tareas, trabajos y a organizar las actividades. La tarea se basa en una lectura previa y anotar los datos más importantes para llegar al salón a escuchar la explicación de la maestra (figura 1).

Si bien, dentro del salón de clases se revisaban las tareas, era el docente quien dirigía las discusiones y señalaba los aciertos o errores de los alumnos y ellos escribían las observaciones del docente.

- Las acciones estaban diseñadas en función del docente; es decir era el docente el encargado de exponer el tema, dirigir la discusión y contestar a los alumnos (figura 2).

Era claro, para el docente, que el centro del trabajo eran los alumnos, sin embargo, las acciones estaban planteadas en función del docente y sus intervenciones, y no, como se pretendía, en torno a los alumnos y sus procesos de aprendizaje.

El segundo elemento encontrado fue el referente a las **acciones diseñadas para los alumnos** y, a manera de ejemplo, se anota lo siguiente:

- Las acciones planteadas para los alumnos eran instrucciones, generalmente, se referían a leer o investigar, sintetizar y exponer los temas (figura 3).

Solicitar una lectura y reporte del tema, en forma de organizador gráfico, filosofía, ciencia y religión (páginas 21-25). (Actividad 3).		
--	--	--

Figura 1. Fragmento de carta descriptiva de la materia de filosofía 2017-2018. Fuente: Archivo personal, 2018.

Actividades del proceso de enseñanza por el docente Exponer sobre la necesidad del hombre, a través de la historia, de acercarse a lo divino. Conducir una discusión. (Actividad 11).	12	Texto básico: Fernández, H., Flores, L. y Garduño, J. (2013). Filosofía. México: Esfinge. Pintarrón	Actividad 11: Registro anecdótico de la discusión sobre el hombre y la divinidad. Actividad 12: Rúbrica de evaluación sobre las religiones y formas de
--	----	--	---

Figura 2. Fragmento de carta descriptiva de la materia de filosofía 2017-2018. Fuente: Archivo personal, 2018.

Realizar una investigación sobre el caso de Lutero y la Reforma Protestante para participar en la discusión guiada. Investigar sobre la modernidad y las corrientes filosóficas que ahí surgieron.			
---	--	--	--

Figura 3. Fragmento de carta descriptiva de la materia de filosofía 2017-2018. Fuente: Archivo personal, 2018.

Las acciones planteadas para los alumnos sugieren que ellos solo debían seguir las instrucciones del maestro y alcanzar los objetivos planteados previamente, es decir, ellos solo se limitaban a hacer lo que el maestro sugería; es decir, los alumnos ejecutaban instrucciones no proponían actividades ni decidían qué hacer con la información recabada.

Además, se debe establecer que durante la revisión de los exámenes y tareas se notaba que la información era copiada o escrita a partir de la memorización, incluso se usaban los mismos ejemplos del docente (figura 4). Se debe mencionar que el ejemplo que se usó para explicar el estoicismo fue justamente el del tránsito y la experiencia colectiva de las horas de mayor tránsito en la ciudad.

Otro elemento importante para resaltar era la poca participación en las discusiones y el protagonismo del docente en las mismas. Esto último fue el detonador del trabajo que aquí se presenta porque, a pesar de creer que se trabajaba con un enfoque constructivista, la memorización era un elemento presente en la mayoría de las actividades.

Aunado a lo anterior, se llevó a cabo el proceso de análisis de la práctica docente en torno a las acciones del docente y las de los alumnos durante una clase de filosofía del ciclo anterior (Véase anexo 2, Sistematización de una clase de filosofía del ciclo escolar 2017-2018) para determinar si éstas eran educativas y provocaban un producto significativo (Bazdresch, 2000); sobre esto se concluyó que las acciones no fueron educativas ya que no se demuestra que el alumno construya el conocimiento ni demuestran la adquisición de uno nuevo. Aunque, al final

del curso ellos expresaron que habían aprendido muchas cosas, en el análisis de las clases no puede notarse porque la memorización y la repetición fueron recurrentes

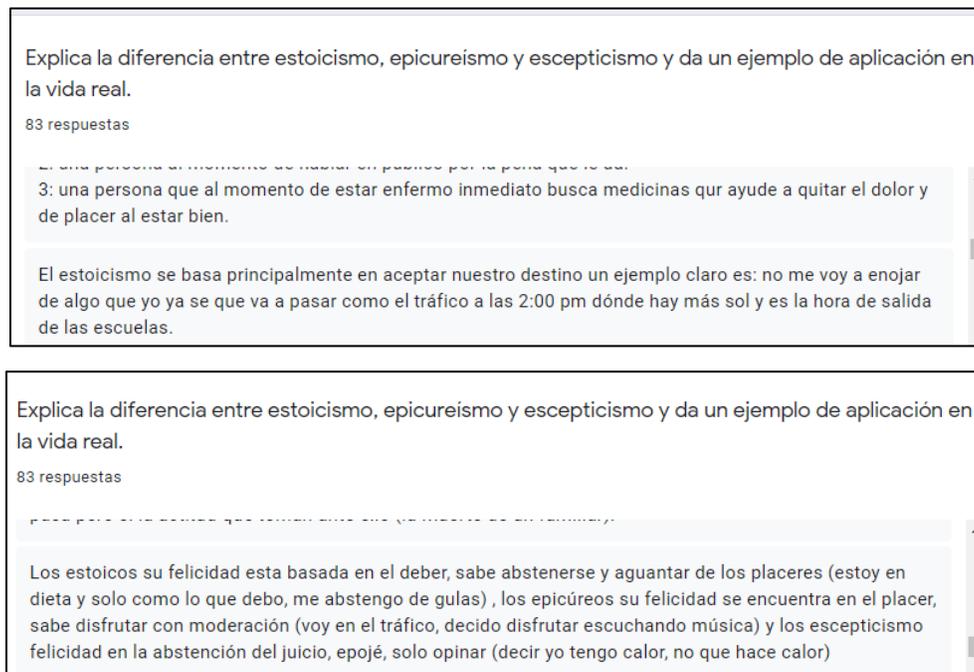


Figura 4. Fragmento de evaluación de primer parcial de la materia de filosofía 2017-2018. Fuente: Archivo personal, 2018.

La memorización, como estrategia de enseñanza-aprendizaje, ha provocado que los estudiantes se muestren reacios a participar en las clases, se aburran, no se comprometan con las actividades y, en muchas ocasiones, eviten mostrar o conocer sus habilidades. El trabajo de enseñanza se vuelve más complicado porque los alumnos saben que, al final del mes, podrán memorizar unos datos y será suficiente para alcanzar una nota aprobatoria. Así, tanto los alumnos como los docentes se involucran en un proceso que no permite que los alumnos comprendan y, en definitiva, que no puede llamarse educativo.

El fenómeno de la memorización y repetición no es nuevo, a finales de los años sesenta, preocupados por el estancamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los integrantes de la Escuela de graduados en Educación de Harvard, Howard Gardner, David Perkins, entre otros, desarrollaron **Project Zero (Proyecto Cero)**, un proyecto de investigación que dio paso a la **Enseñanza para la Comprensión (EpC)** y se enfoca en estudiar la naturaleza de la comprensión, la inteligencia, la creatividad, la ética y el aprendizaje. Su objetivo es desarrollar estrategias para mejorar la educación, la comprensión y las habilidades cognitivas de gama alta o superiores de las personas, en general, y de los estudiantes, en particular. Los supuestos pedagógicos del Proyecto Cero y la EpC se han difundido en varios países de Latinoamérica y Europa, a lo largo de 50 años, con resultados alentadores (Cervantes, Gómez y Mendoza, 2019; Silva, Maeyoshimoto, Lacaria e Idoyaga, 2018, Díaz y León, 2017 y Gardner, 2016).

Actualmente, hay diversas instituciones en América Latina que han implementado la estrategia propuesta desde el Proyecto Cero y la Enseñanza para la Comprensión para tratar de minimizar los estragos de la memorización como herramienta de uso común en las aulas. Sin embargo, en México, el Proyecto Cero y la EpC no han sido explorados ampliamente; las aproximaciones son pocas, en relación a otros modelos; según lo presentado por Hurtado (2015), solo el 9.5 % de las publicaciones referentes a la EpC, entre 1999 y 2013, corresponden al caso mexicano. Por otro

lado, Prada (2010) refiere que se planteó la aplicación de los supuestos pedagógicos de la EpC para ser integrados en la Reforma Integral de Educación Básica 2007-2012, sin resultados positivos.

Con base en el estado de la cuestión realizado para la presente investigación se encontró que no se han relacionado con anterioridad las variables aquí presentadas: enseñanza para la comprensión, autogestión del aprendizaje y enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior; ya que, después de una búsqueda en diversos repositorios digitales como IRESIE, SciELO, Redalyc, Latindex, Dialnet y Google Académico, se han encontrado algunas investigaciones que giran en torno a estos temas, pero sin abordarlos directamente, por tanto, se concluyó que el tema no ha sido tocado desde la perspectiva aquí propuesta; es decir, se ha hecho investigación sobre la efectividad de la Enseñanza para la Comprensión en diversos niveles educativos, pero no se han encontrado investigaciones que vinculen las tres unidades de análisis de esta investigación.

Por tanto, la investigación se planteó en torno al siguiente planteamiento inicial: ¿Cómo es posible potenciar la autogestión del aprendizaje y el desarrollo de procesos cognitivos superiores en alumnos de bachillerato en la materia de filosofía?

2. METODOLOGÍA

Para dar respuesta a la pregunta de investigación y se proyectó como una intervención a la práctica docente propia, para reestructurar la práctica docente a partir de la integración de actividades basadas en el enfoque Enseñanza para la Comprensión (EpC), para potenciar la autogestión del aprendizaje y el desarrollo de procesos cognitivos superiores en los alumnos que cursan la materia de filosofía en bachillerato.

Por lo anterior, la investigación se planteó como una **intervención en la materia de filosofía** para sexto semestre en una preparatoria privada de la ciudad de León, Guanajuato. Se implementaron diversas actividades basadas en los supuestos de la EpC que, bajo este modelo, se denominan, desempeños, para provocar el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y, además, la autogestión del aprendizaje.

La práctica docente en la materia de filosofía se modificó a partir de la aplicación de las estrategias propuestas por David Perkins (2001) y Robert Marzano (1998, citado en McAnally, 2005) sobre la comprensión y las dimensiones del aprendizaje, respectivamente. Bajo estos enfoques se presentaron desempeños de comprensión adaptados al contexto de los estudiantes con la intención de hacerlos verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El enfoque metodológico elegido fue el **cualitativo** ya que la naturaleza del objeto de estudio es variable y requiere de observación participante, visión holística e interpretación integral de la información. La investigación cualitativa “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica” (Pita y Pértegas, 2002, p. 76); es un ejercicio primordialmente inductivo (Mayán, 2001), por lo que la implementación de una serie de estrategias y la interpretación de sus resultados fue el mejor camino para lograr los objetivos que se plantearon; es decir, como se pretendía conocer si era posible potenciar, a través de la reestructuración de la práctica docente propia, los procesos cognitivos de orden superior y la autogestión del aprendizaje, fue necesario determinar cómo se llevarían a cabo estas acciones y, al final, se valoraron los resultados de forma individualizada y contextualizada a la realidad investigada.

Por lo tanto, el método de **investigación-acción** se reveló como el más adecuado ya que se plantea la necesidad de mejorar la práctica educativa; a decir de John Elliot, “las estrategias docentes suponen la existencia de teorías prácticas acerca de los modos de plasmar los valores educativos en situaciones concretas, y cuando se llevan a cabo de manera reflexiva, constituyen una forma de investigación-acción” (2000, p. 15); es decir, la investigación-acción es una práctica social reflexiva que se da invariablemente unida a la práctica docente.

La investigación-acción “consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema” en diversos espirales de reflexión (Elliot, 2000, p. 25). Así, a cada espiral corresponde: 1) Diagnóstico de una situación

que deba mejorarse, 2) Formular las estrategias de acción para mejorar la situación, 3) Aplicar las estrategias, 4) Evaluar la efectividad de las estrategias y 5) Comenzar de nuevo la espiral de reflexión-acción. En consecuencia, se realizaron dos ciclos de intervención durante el semestre, de enero a marzo, el primero, y de abril a mayo de 2019, el segundo. En consecuencia, el alcance del estudio es de tipo **descriptivo** de la intervención de la práctica docente y su temporalidad es **transversal**.

Las **técnicas de recolección de datos** se basaron en: **1. La observación participante** que, de todas sus modalidades se usó la de participante completo (Mayán, 2001) porque el investigador, además, observó y analizó la práctica docente propia; aunque es un tipo de observación difícil de realizar, debido a las normas éticas, es la mejor forma de abordar el objeto de estudio propuesto; **2. Diario de investigación**, ya que fue necesario que en cada momento en que se implementó una actividad diseñada para alcanzar el objetivo propuesto se llevara un registro de lo sucedido entre los participantes y sus reacciones, de tal forma que se logró un registro en forma de notas de campo que incluye información de cada sesión; **3. Análisis de documentos**, además del análisis de las cartas descriptivas de la materia, se diseñaron rúbricas para evaluar los procesos cognitivos que mostraron los alumnos en cada actividad y esquemas de evaluación que midieran los niveles de desempeño de los estudiantes frente a la resolución de actividades de autogestión del aprendizaje; en el mismo sentido, se integraron portafolios de evidencias con los productos del trabajo de los alumnos; **4. Entrevistas** a diferentes participantes de la clase como observadores y la tutora del grupo y **5. Elaboración de perfiles**: es la descripción de los participantes de la investigación o de la situación investigada (Álvarez y Álvarez, 2018), en este caso se hizo una descripción de los momentos de la clase para valorar su pertinencia en el logro de objetivos.

En consecuencia, se usaron **cinco instrumentos** de recolección de datos: rejilla de observación, notas de campo, análisis de documentos, entrevistas semi-estructuradas y no estructuradas, y esquemas de evaluación de cada actividad.

Por lo tanto, y debido a la cantidad de información que se recabó se realizaron varias etapas para el análisis de los datos:

1. Recolección y categorización semanal.
2. Categorización y análisis de datos al final de cada ciclo de intervención.
3. Análisis y contrastación general al final de los ciclos de intervención.

Para asegurar la validez interna de la información se emplearon las siguientes estrategias:

- A. **Triangulación de datos**, los datos se recabaron con los instrumentos mencionados y se contrastaron los resultados para determinar la convergencia o divergencia de los mismos.
- B. **Observación de corto plazo**, la recolección de información se realizó en dos ciclos de intervención: marzo y mayo, con una duración de 24 sesiones cada uno.
- C. Forma de **investigación participativa**, al proponerse una investigación de la práctica docente propia el mismo investigador se involucrará como proveedor de información y analista (Creswell, 2003).

La validez externa del procesamiento de los datos se logró a través de la estructuración de un marco teórico con el que se pudo contrastar y validar la información recabada y con la redacción de un informe que permita a los interesados en el tema usar la metodología y los instrumentos propuestos en una investigación similar.

3. RESULTADOS

Los resultados se presentan divididos en tres partes: la primera se refiere a la modificación en la estructura de la clase y, la segunda y tercera, respecto a los dos ciclos de intervención realizados.

3.1 REESTRUCTURACIÓN DE LA CLASE.

La clase se dividió en cinco momentos diferentes y los elementos que se introdujeron a cada uno de ellos se muestran en la figura 5 que se muestra a continuación:

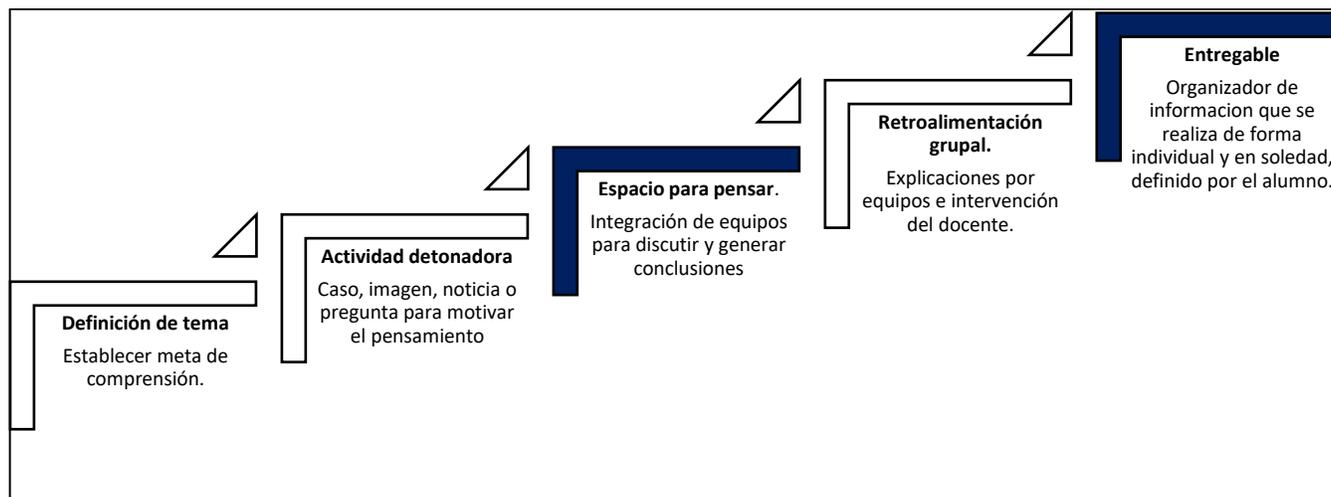


Figura 5. Esquema general de la clase de filosofía bajo el enfoque Enseñanza para la Comprensión. Elaboración propia.

Las partes de la clase se desarrollaron de la siguiente forma:

1) **Definición de tema:** se establecía el tema y la meta de comprensión, la docente hacía una introducción para contextualizar y recuperar conocimientos previos. En cada inicio de tema se anotaba en el pintarrón el tema, la fecha y la meta de comprensión; por otro lado, se evitó el uso de presentaciones *Power Point* con texto o definiciones explícitas, en caso de usarse, solo se ponían imágenes ya que los alumnos, como se mencionó antes, están acostumbrados a copiar las presentaciones y memorizarlas.

2) **Actividad detonadora:** se presentaba un elemento que sirviera para provocar el pensamiento activo, por ejemplo: una noticia relacionada con el tema, una imagen, una herramienta, una cita, una pregunta, un acertijo, un video, un texto, etc. Esta actividad es la analogía o punto de contacto que se encontró entre el tema presentado y el contexto del alumno porque es este vínculo el que despertará su interés y permitirá que el aprendizaje sea más significativo.

3) **Espacio para pensar:** en este momento se hacían equipos de trabajo para comentar impresiones, revisar los textos, sacar conclusiones, investigar, etc. Este es, quizá, el momento más importante de la clase porque se da tiempo para pensar en el tema y analizarlo desde todas sus aristas. Los alumnos, a través de la investigación y la ayuda de sus pares, deben descubrir el vínculo que se presentó en la actividad detonadora. En este momento, se tiene libertad de acción y la guía del docente para resolver el problema presentado.

4) **Retroalimentación grupal:** en este espacio se hace evidente la guía del docente y el apoyo del grupo; porque se presentan conclusiones, se da retroalimentación, se sugieren lecturas y se hacen preguntas que pongan en duda el trabajo de los alumnos y los motive a seguir buscando argumentos y reformulando conclusiones. Una vez que los equipos de trabajo terminan de discutir se hace una plenaria para hacer conclusiones grupales que se van

anotando en el pintarrón. Cada actividad tenía una rutina de pensamiento diferente que se seleccionada según lo permitía la información. Es en este espacio en el que la docente interviene para hacer preguntas que pudieran mejorar los procesos cognitivos de los alumnos; es decir, se cuida el lenguaje para que, a través de él, se provoquen reflexiones más profundas; según David Perkins “es conveniente que los maestros hagan preguntas en lugar de ofrecer soluciones” (2001: 110-111), así, la docente procura que sean los mismos alumnos quienes lleguen a soluciones a partir del tipo de preguntas que se plantean.

5) **Entregables:** la elaboración de entregables se planteó como un momento en el que el alumno, sin la intervención del grupo, se daba el tiempo de presentar sus conclusiones en un formato libre que reflejara sus intereses y habilidades; se sugería la elaboración de dibujos o esquemas visuales para apelar a las habilidades artísticas y la imaginación del alumno, ya que expresar el conocimiento a través de diversas formas artísticas permite manifestaciones únicas del pensamiento de cada persona y así se evita la repetición y memorización de conceptos.

El formato de la clase dio libertad a los alumnos para experimentar con nuevas formas de aprender; dialogar con sus pares y exponer sus ideas; formar equipos de trabajo para aprender en comunidad y, lo más importante, se dio tiempo para pensar y encontrar formas nuevas de apropiación del conocimiento.

3.2 PRIMER CICLO DE INTERVENCIÓN.

En el primer ciclo se trabajaron diversas actividades de comprensión, pero se monitoreó, además, la operación de la nueva estrategia debido a que los requerimientos y las herramientas de la materia eran diferentes a lo que acostumbraban los alumnos. A continuación, se presentan los resultados acerca de las actividades de comprensión.

La actividad que más llamó la atención de los alumnos fue el denominado “Espacio para pensar” (Véase anexo 3: Registro 28SV, autoevaluación 3, 22 de mayo de 2019), en estos espacios se daba oportunidad a los alumnos de comentar sus impresiones sobre el tema revisado y comparar sus conclusiones con las de sus compañeros; la valoración de esta estrategia fue positiva (Véase anexo 4: registro 10SV, entrevista, 8 de marzo de 2019); sin embargo, los alumnos refirieron que era necesario hacer énfasis en que se comenzaría un “espacios para pensar” y esto se volvió evidente cuando al comenzar la actividad los alumnos se preparaban para el ejercicio; ellos colocaban sus asientos en círculo, guardaban sus cosas y adoptaban una posición parecida a la de los debates.

Respecto a las actividades de comprensión se determinó que es necesario plantear preguntas y actividades que provoquen procesos cognitivos superiores en las evaluaciones siguientes porque en los ejercicios que se hacen en el aula los resultados han sido satisfactorios; es decir, se notan mejores resultados en los ejercicios en los que se usan operaciones cognitivas superiores que en los de memorización; cuando se plantean preguntas de respuesta única los resultados son deficientes (Véase anexo 5: registro 6SV, evaluación primer parcial, 20 de febrero de 2019 y anexo 6: Tabla comparativa de resultados de los 3 parciales).

Los resultados, respecto al desarrollo de la clase y la actuación de la docente, fueron los siguientes:

Se valora que el docente los haga pensar, pero refieren que la cantidad de actividades, aunque les parecen interesantes, es excesiva; además, refieren que no están acostumbrados a esa forma de dar clases, en la que ellos expresan que hacen la mayor parte del trabajo (Véase anexo 4: Registro 10SV, entrevista, 8 de marzo de 2019).

Sobre las instrucciones de cada desempeño de comprensión se determinó que es necesario explicar ampliamente lo que se espera de los alumnos ya que las actividades exigían un proceso cognitivo más complejo y más trabajo autogestivo por parte del alumno (Véase anexo 7: registro 4SV, rejilla de observación, 6 de febrero de 2019).

Los resultados del primer ciclo de intervención estuvieron más enfocados a las cuestiones operativas del curso debido a que las actividades se consideraron adecuadas e interesantes y los alumnos se mostraron entusiasmados por lo que se hacía en clase, pero se hicieron los ajustes correspondientes.

3.3 SEGUNDO CICLO DE INTERVENCIÓN.

En el segundo ciclo de intervención fue más evidente que los alumnos se habían acostumbrado al nuevo método de enseñanza y, por tanto, se recogieron más datos de las actividades de comprensión; los resultados se muestran a continuación:

La actividad denominada *Change my mind* y, en general, todas las actividades en las que los alumnos pueden discutir sus ideas directamente con el profesor, para convencerlo de sus planteamientos, son ejercicios que permiten que los alumnos pongan en práctica lo aprendido, se ayuden o expliquen el tema, formen equipos de trabajo y se entusiasmen ante el hecho de tratar de convencer al docente; al mismo tiempo, el docente hace cuestionamientos para hacerlos dudar de lo que saben y provocar que alcancen dimensiones de aprendizaje relacionadas con la identificación de errores y la elaboración de argumentos para justificar sus ideas (Véase anexo 8: registro 17SV, *change my mind*, 9 de abril de 2019).

La evaluación del segundo parcial, diseñada con base en operaciones cognitivas, y que dio libertad a los alumnos para formular sus respuestas de manera creativa, dio mejores resultados que la evaluación tradicional (Véase anexo 9: registro 18SV, evaluación 2do parcial, 10 de abril de 2019). En el caso que se refiere, cada sección del examen explicaba qué proceso cognitivo se estaba trabajando y se daban las instrucciones pertinentes, así, los alumnos pudieron explicar los temas usando la estrategia que consideraran más adecuada.

En el mismo sentido, las actividades de metacognición, realizadas durante la clase y en la evaluación, permiten visibilizar el aprendizaje a niveles cognitivos más complejos porque los alumnos relacionan el conocimiento con su esquema de valores o explican cómo usan ese conocimiento en su vida diaria (Véase anexo 10: registro 7SV, escalera de la metacognición, 3 de marzo de 2019 y anexo 11: registro 28SV, autoevaluación 3, 22 de mayo de 2019).

Otro resultado relevante se dio cuando se relacionaron los contenidos con el contexto de los alumnos porque esto permite que ellos se identifiquen con la materia y participen más en las actividades; por ejemplo, se usaron memes, personajes de la cultura popular, series de televisión actuales, películas para niños y temas sociales con los que ellos están en contacto directo (Véase anexo 12: registro 24SV, act7 quién explica mejor mi realidad, 22 de mayo de 2019).

La actividad de comprensión que se mencionó como la segunda que más ayudó a aprender fue el esquema visual o *visual thinking* (Véase anexo 13: registro 28SV, autoevaluación 3, 22 de mayo de 2019); en el último mes la mayoría de los alumnos usaba este tipo de esquema para hacer sus apuntes de clase (Véase anexo 14: registro 22SV, notas de campo ZB, 15 de mayo de 2019).

El portafolio de evidencias, como proyecto autodirigido, paralelo al desarrollo de las clases y relacionado con las habilidades e intereses del alumno, es una herramienta eficaz para profundizar la investigación relacionada con la materia y la creación de productos originales (Véase anexo 15: registro 25SV, portafolio de evidencias, 22 de mayo de 2019).

Otro resultado sobresaliente fue el recuperado del ejercicio SQA y los diferentes ejercicios de autoevaluación que se realizaron a lo largo del curso porque permitieron mostrar la evolución de los procesos cognitivos de los alumnos; a continuación, se muestran las respuestas de una alumna al hablar acerca de la clase:

En el caso que se muestra, es importante resaltar que la alumna constantemente manifestaba inconformidad con los temas tratados en clase porque eran contrarios sus creencias religiosas; ella se mostraba renuente a participar en las clases y era común que descalificara las intervenciones de sus compañeros, pero esto fue cambiando a lo largo del curso, como se ve en la recuperación de sus comentarios. Este resultado es relevante toda vez que la alumna manifiesta un crecimiento cognitivo, pero también personal porque pasa de ser indiferente a la clase a explicar su importancia y la de las opiniones de los demás; al final, era una alumna participativa, abierta al diálogo y respetuosa de sus compañeros.

Los resultados de los ciclos de intervención fueron satisfactorios, sin embargo, mostraron una realidad un tanto diferente a la que se había planteado al inicio de la investigación.

Tabla 1. Recopilación de comentarios de alumna 3.

¿Qué sé de la filosofía?	¿Qué pensaba antes del tema y qué pienso ahora?	¿En qué ocasiones puedo usar lo que aprendí?	Sugerencias para la clase.	¿Qué aprendí? SQA
“Es una materia para saber y resolver dudas acerca o sobre ciertos temas” (Registro 29SV, SQA_tres, 24 de enero de 2019).	“Nada , como ya lo decía en uno de los comentarios que había contestado anteriormente , es que no me cambio en nada o no me sirvió mucho haber conocido sobre esos temas” (Registro 6aSV, autoevaluación1, 20 de febrero de 2019).	“Creo que en ninguna ocasión, creo que como dije antes, no me sirve de nada, solo en saber qué cada quien tiene diferentes ideas y pensares y hay que respetarlas y pues en esas ocasiones puedo aplicar lo que aprendí de respetar a las diferentes ideas” (Registro 7SV, metacognición, 3 de marzo de 2019).	“respeto tu clase y me gusta, porque me gusta como las das tú, creo que das muy buenas las clases ya que se ve que te apasiona de verdad esa clase, y los temas que das te gustan, pero en si no me gusta y nunca me gustará filosofía no tus clases, si no “filosofía” por qué las personas ateas dicen que todo lo que Dios hizo no existió (...) y en realidad no es esa mi razón por la que no me gusta filósofa , creo que está muy claro ya que siempre te lo he dicho, me gusta como respetas las ideas de cada quien y como metes a la biblia para poder entender mejor tus temas, es un comentario bueno (Registro 28SV, evaluación 3, alumna_tres, 22 de mayo de 2019).	Que la filosofía se basa en pensar y preguntarse el porqué de las cosas, todo es de pensar, que he aprendido. He aprendido acerca de los métodos y disciplinas sobre la filosofía, los diferentes conceptos e ideas que tiene la filosofía, la relación y diferencia que tiene que ver con la ciencia y religión , también aprendí , que cada persona tiene diferentes idea y solo es cuestión de tener tolerancia, escuchar y respetar, también aprendí acerca de Grecia y como comenzó la filosofía ahí y con grandes filósofos por la escuela de Mileto como uno de ellos Tales y también aprendí sobre el cambio o el origen de logos qué pasó del mito y su relación entre otras cosas. (Registro 29SV, SQA_tres, 25 de mayo de 2019).

Fuente: Registros 29, 6a, 7 y 29 SV. Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

La investigación que se realizó tenía como objetivo general *reestructurar la práctica docente a partir de la integración de actividades basadas en el enfoque Enseñanza para la Comprensión (EpC), para potenciar la autogestión del aprendizaje y el desarrollo de procesos cognitivos superiores en los alumnos que cursan la materia de filosofía en bachillerato.*

Para lograr este objetivo se partió del supuesto de que un cambio en las actividades de la clase, basado en la EpC, permitiría el desarrollo de procesos cognitivos superiores y mayor independencia en el trabajo de los alumnos. A continuación, se presenta un ejemplo de los cambios que se hicieron para pasar de enseñar con base en contenidos a metas de comprensión (véase tabla 2).

La diferencia central entre las dos prácticas docentes es que, mientras la primera, marcada como estado A, se centra en el aprendizaje de contenidos, la segunda, denominada estado B, fija metas de comprensión; es decir, se supera la condición de que los alumnos aprendan una lista de cosas para guiarlos a comprender los tópicos a partir de analizar contextos, problemas o situaciones relacionadas con el tema. Según los supuestos de la EpC, las metas de comprensión “afirman explícitamente lo que se espera que los alumnos lleguen a comprender” (Stone, 1999, p. 16); por lo tanto, informar claramente lo que se espera de los alumnos es vital para guiar el trabajo en clase; sin embargo, para que la meta de comprensión sea considerada como tal debe incluir diversos procesos cognitivos que el alumno debe superar para alcanzar la meta, éstas no deben referir el trabajo memorístico o la reproducción textual.

Tabla 2: Comparación de prácticas docentes: estado A-estado B

ESTADO A	ESTADO B
CONTENIDOS	METAS DE COMPRESIÓN
BLOQUE 4	
Adviertes la condición humana derivada de la filosofía posmoderna	
Modernidad y posmodernidad	
Analizar el pensamiento positivista y marxista.	Los alumnos analizarán los procesos históricos, sociales y políticos que dieron paso a la modernidad y justificarán los valores que se consolidaron en esa época. Los alumnos compararán las aportaciones filosóficas y científicas de la modernidad y la posmodernidad.
El problema de la pérdida de fundamento	
Analizar el pensamiento de Nietzsche y la pérdida de fundamento de la posmodernidad. Conocer y analizar la filosofía contemporánea.	Los alumnos identificarán y analizarán los valores más importantes en la sociedad actual con base en el análisis filosófico de Friedrich Nietzsche y Jean Paul Sartre.
Pensamiento débil en la posmodernidad	
Analizar problemas de la sociedad actual desde la perspectiva de la ética y la filosofía.	Los alumnos identificarán el patrón general subyacente en los valores y el comportamiento de la sociedad contemporánea tomando como base los postulados de Zigmunt Bauman y Noam Chomsky. Analizarán y dialogarán sobre los valores y conductas que ellos comparten, justificarán su uso e inferirán las posibles consecuencias y soluciones a dichas conductas.

Este cambio permitió que los alumnos abordaran los contenidos desde varias perspectivas y se involucraran con el proceso de enseñanza-aprendizaje porque las actividades se plantearon para que ellos investigaran, comentaran, debatieran y llegaran a conclusiones a través del trabajo colaborativo (Véase Anexo 1, Registro 28SV, autoevaluación 3, 22 de mayo de 2019). Además, la redacción de metas de comprensión obliga al docente a replantear su papel dentro del aula, toda vez que las acciones propias deben permitir que los alumnos se sientan protagonistas del proceso; en este sentido, el logro de la meta de comprensión está directamente relacionado con la capacidad del docente de “soltar” el control del grupo para permitir que los alumnos exploren sus capacidades y gestionen su proceso de aprendizaje.

El primer objetivo específico de esta investigación fue *diseñar cartas descriptivas de la materia de filosofía basadas en el enfoque pedagógico Enseñanza para la Comprensión (EpC) para implementar actividades que respondan a este enfoque a lo largo del curso* y se realizaron desde la preparación del curso a través de la carta descriptiva de la materia; en estas cartas descriptivas se agruparon los cuatro fundamentos teóricos de la EpC; tópicos generativos, que fueron los temas seleccionados para abordarse desde el modelo de la EpC; metas de comprensión, que sustituyeron los contenidos de la práctica docente anterior; desempeños de comprensión, que sustituyeron a las actividades de enseñanza-aprendizaje y la evaluación diagnóstica continua, que complementó los criterios de evaluación.

Sobre esto, en la tesis *Cambios en la práctica pedagógica en los docentes de sedes rurales y básica secundaria de la institución educativa departamental Gonzalo Jiménez de Quesada, fortaleciendo las competencias cognitivas básicas en el marco de la enseñanza para la comprensión (EpC)*, se refiere que es un reto importante para los docentes, desde el diseño de las clases, enlazar las actividades con el fomento de las competencias cognitivas

básicas, debido a que este proceso debe mantenerse integrado para que el aprendizaje de los alumnos no se vea limitado (Arias, *et al.*, 2018). Por otro lado, Tobón (2005) señala que la propuesta del docente para fomentar las competencias cognitivas debe relacionarse con los intereses de los estudiantes.

Por lo tanto, antes de la redacción de las cartas descriptivas se llevó a cabo una investigación que sirvió para el diseño del primer ciclo de intervención. Es decir, la redacción de un plan de clase con elementos y actividades intencionadas hacia un objetivo particular da claridad al actuar del docente, de los alumnos y permite llevar un registro claro de qué es lo que se ha hecho y lo que se hará. En este sentido, el diseño de las cartas descriptivas fue diferente porque los contenidos de la materia debieron adaptarse a la realidad de los alumnos y, para esto, fue necesario sumergirse en la cotidianidad de los jóvenes; ver los programas de moda, escuchar su música, usar sus redes sociales, platicar con ellos, es decir, se debe pensar como ellos encontrar el punto de contacto entre sus intereses y la materia en cuestión.

En este sentido, las estrategias que mostraron mejores resultados fue el uso de analogías y metáforas, ya que éstas demostraron ser una herramienta eficaz para motivar a los alumnos a abordar temas que parecían ajenos a ellos, pero que, al actualizarse se notaron más cercanos; por ejemplo, se imaginaban posibles respuestas de los filósofos antiguos a problemas o situaciones actuales. Esto permitió que los alumnos aprendieran los temas desde perspectivas menos abstractas; es decir, se trató de encontrar la función más pragmática de la filosofía (Véase anexo 12, Registro 24SV, act7 quién explica mejor mi realidad, 22 de mayo de 2019 y anexo 20, Registro 28SV, autoevaluación 3, 22 de mayo de 2019).

El segundo objetivo específico, *Proponer actividades que promuevan el desarrollo de procesos cognitivos superiores a través de la sustitución de evaluaciones tradicionales por desempeños de comprensión en forma de síntesis que permitan, además, la autogestión del aprendizaje*, permitió realizar un trabajo paralelo a las actividades de clase que al final se volvió un proyecto independiente. Este trabajo de síntesis o *procesofolio* que, por razones de familiarización de los alumnos, se llamó Portafolio de evidencias fue una experiencia enriquecedora porque los alumnos demostraron que eran capaces de usar el conocimiento de formas novedosas para demostrar que aprendieron; es decir, en los desempeños de comprensión, los alumnos “reconfiguran, expanden, extrapolan y aplican cuanto saben en la intimidad de sus pensamientos” (Blythe, 2002, p. 96) y, en este caso, se presentaron portafolios de evidencias en los que se plantearon los temas abordados en las clases de formas totalmente diferentes.

Sobre esto, Rodríguez (2016) sugiere que las actividades en las que los alumnos participan o que tienen una aplicación clara y directa con su vida diaria han mostrado mejores resultados porque ellos se sienten más responsables de su aprendizaje. Además, Otálora (2009) sugiere que la libertad de creación es importante para desarrollar la creatividad en los estudiantes. Así, el trabajo de síntesis, procesofolio o portafolio de evidencias comenzó con una actividad de autoconocimiento, los alumnos respondieron a la pregunta ¿Para qué soy bueno (a)? con la intención de que pensarán en sus habilidades personales más desarrolladas; posteriormente, se explicó la intención del trabajo y se presentó la rúbrica de evaluación, se explicó cada parte de ella, se resolvieron dudas y se pusieron ejemplos de trabajos similares. La consigna más importante del trabajo de síntesis fue reflejar la personalidad, habilidades e intereses del alumno.

El trabajo se desarrolló a lo largo del semestre con asesorías personales y vía correo electrónico a los alumnos que así lo solicitaron, se les dio total libertad en la elección de temas y en el diseño de sus portafolios, siempre que se ajustaran a los lineamientos de la rúbrica (Clavel y Torres, 2010). Desde la perspectiva de Marzano, el uso significativo del conocimiento se realiza con “actividades de largo plazo, multidimensionales y dirigidas por el alumno” (1998, p. 139); por tanto, diseñar y dirigir este tipo de proyecto fue interesante porque los alumnos se mostraron comprometidos con el proceso, investigaron los temas que más les interesaron, comentaban sus hallazgos, presentaban sus ideas y las adecuaban con base en las observaciones de sus compañeros.

En general, más de la mitad de los portafolios superó las expectativas porque se crearon productos nuevos y originales con la misma información del curso anterior. Con base en los comentarios vertidos en la autoevaluación 3, se puede determinar que los alumnos estuvieron satisfechos con su trabajo y, a pesar de haber sido muy demandante, el 68 % de los alumnos calificó la actividad como excelente y muy buena (Véase anexo 16: registro 28SV, autoevaluación 3, 22 de mayo de 2019). Además, en algunos casos, se observó la quinta dimensión del aprendizaje de Marzano en la que hay autorregulación del alumno, pensamiento crítico y creativo que se reflejó en la calidad de los portafolios presentados. Como ejemplo, se muestra un fragmento de un cuento (véase figura 6) acerca de la historia de la filosofía, en el relato se escribe sobre un joven llamado *Athánatos* (sin muerte) que viaja a través del tiempo visitando a las mentes más destacadas de la filosofía.

A pesar de que se ha determinado que la EpC ofrece ventajas importantes en el trabajo dentro del aula, Hurtado (2015) refiere que en el 27.8 % de los documentos revisados en su investigación no se encuentran diferencias significativas respecto a la estrategia de educación tradicional; sin embargo, los portafolios recuperados en esta investigación muestran que los alumnos alcanzaron niveles de comprensión superiores a los de la memorización y repetición (Marzano, 1998, citado en McAnally, 2005 y Perkins, 2001); es decir, demostraron que el conocimiento podía aplicarse a su vida diaria y crearon formas de presentación del conocimiento más creativas y originales (Véase anexo 15 y 21).

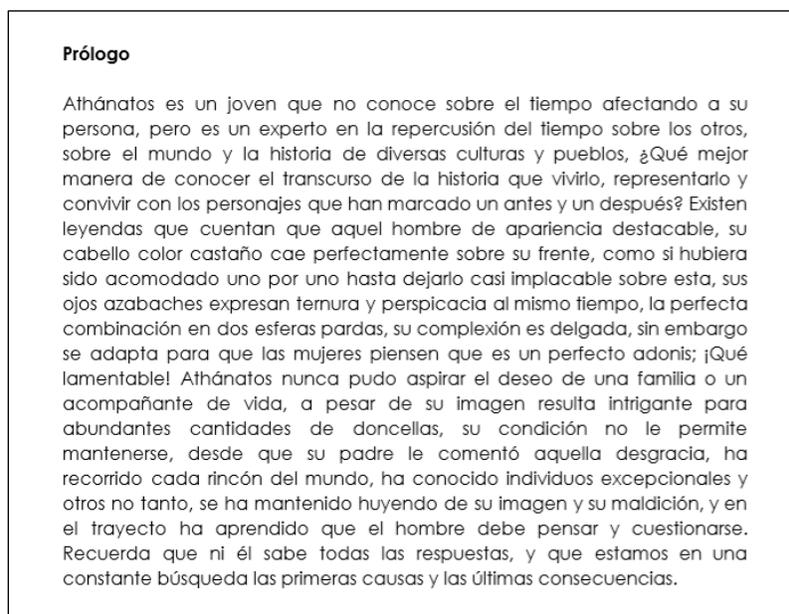


Figura 6: Portafolio de evidencias.

Fuente: Registro 25SV, portafolio de evidencias, 22 de mayo de 2019.

El fragmento anterior es el prólogo del cuento que, a lo largo de 67 páginas, relata la historia de un joven que es inmortal y visita a los filósofos que la alumna considera los más destacados de la historia. Es un ejercicio que combina los temas revisados en clase con la habilidad para la escritura de la estudiante. En este ejercicio se alcanza el último nivel de comprensión propuestos por Perkins, investigación, y el de invención de Marzano, toda vez que se trata de un trabajo original y en el que los conceptos y la historia de la filosofía se presentan de forma sencilla y entretenida.

Los resultados indican que el trabajo se síntesis es una herramienta eficaz para promover la autogestión del aprendizaje ya que los alumnos toman decisiones acerca del tiempo que invierten en cada actividad, se involucran en el proceso de creación a un nivel más personal y tienen total libertad de acción por lo que los proyectos se perciben más personales y no solo como un requisito para aprobar la materia; sobre esto, el 79 % de los alumnos

refirió que el trabajo los hizo estudiantes más independientes (Véase anexo 16: registro 28SV, autoevaluación 3, 22 de mayo de 2019). Es decir, los datos demuestran que realizar actividades en las que los alumnos desarrollen proyectos propios y tengan libertad creativa permite que se desarrollen procesos cognitivos de orden superior.

El tercer objetivo específico, *Diseñar esquemas de evaluación basados en los niveles de comprensión de la EpC y en las dimensiones del aprendizaje de Robert Marzano para determinar el tipo de proceso cognitivo que alcanzan los alumnos*, se elaboró con la intención de tener un esquema de evaluación acorde al enfoque escogido para determinar qué tipo de proceso cognitivo alcanzaban los alumnos con base en los resultados de sus actividades y así, evaluar de forma diferente las actividades.

Sobre esto, Hurtado (2015) indica que la tendencia en el proceso de evaluación en la EpC, se enmarca en 3 aspectos fundamentales: 1) Los instrumentos de evaluación deben ser una construcción colectiva entre docente y alumnos, se debe apostar por la claridad de los mismo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Clavel y Torres, 2010); 2) los portafolios son herramientas que permiten ver el avance del alumno y mantienen informado al docente de los procesos cognitivos alcanzados por los alumnos (Giordano y Chada, 2003) y 3) la evaluación es un proceso permanente de interacción entre el docente y los alumnos que permite mejorar los procesos, tanto de alumnos como del maestro, en el transcurso del ciclo escolar (Clavel y Torres, 2010). Con base en esto, se realizaron formularios de autoevaluación en los que los alumnos explicaban lo aprendido, sugerían cambios en las actividades, se programaron revisiones periódicas para los portafolios de evidencias y se realizaron grupos de estudio para que los alumnos se ayudaran a revisar los portafolios.

A partir de lo anterior, se pudo observar que la evaluación del segundo parcial, que se basó en la nueva taxonomía de Marzano: recuperación, comprensión, análisis, aplicación, metacognición e interiorización (Gallardo, 2009), fue la que dio mejores resultados ya que para los alumnos fue más sencillo realizar una autoevaluación en el que pudieran explicar con sus palabras lo que aprendieron; fue algo diferente a las pruebas memorísticas a las que están acostumbrados. Los resultados de esta evaluación indican que el formato fue acertado porque, por un lado, las notas fueron sobresalientes, se pudo constatar que sí hubo apropiación del conocimiento; y, por otro lado, los alumnos fueron capaces de presentar sus respuestas de formas diversas y más personales.

Este objetivo encerraba un tema más ambicioso que tiene que ver con la quinta dimensión del aprendizaje (Marzano, 1998, citado en McAnally, 2005), el último nivel de la taxonomía de Marzano (Gallardo, 2009), y el último nivel de comprensión de Perkins (2001) ya que el objetivo más importante de la materia consiste en ayudar al alumno a pensar diversas alternativas para resolver problemas, tanto personales como académicos y, con base en la evaluación final y lo que los alumnos mencionaron en el cierre de la clase, el 83 % refiere que puede resolver un problema personal con algo de lo visto en clase y el 77 % dijo que lo aprendido pueden relacionarlo con otras materias o en su vida diaria; además, el 87 % de los alumnos aseguró que lo que aprendió en filosofía es importante y, finalmente, un 70 % reconoce un cambio en su persona a partir del estudio de la filosofía (Véase anexo 17: registro 28SV, autoevaluación 3, 22 de mayo de 2019).

La evaluación en función de niveles de comprensión y dimensiones de aprendizaje ayudó a diseñar actividades más dinámicas porque los objetivos de comprensión eran más ambiciosos y, por tanto, desde el diseño de la actividad se debían tomar en cuenta, esto derivó en acciones más complejas dentro del aula, desde el lenguaje que se usaba con los alumnos, hasta los requerimientos para los entregables; es decir, se elevó el nivel que debían alcanzar los alumnos para evitar el esfuerzo mínimo.

El cuarto objetivo específico, *Analizar la práctica reestructurada a través de los productos y valoración de los alumnos para determinar su efectividad*, se elaboró para tener otra perspectiva de los resultados de la práctica intervenida, en este caso, con los comentarios y la calificación de los alumnos en la evaluación final. Según lo que se recuperó en los comentarios de la autoevaluación se puede concluir que sí fue un trabajo significativo porque los alumnos valoran positivamente lo que aprendieron y el método para abordar cada tema; por otro lado, un 41 % de

los alumnos calificó el curso con 10, un 37 % lo hizo con 9, un 15 % con 8 y un 6 % con 7 y 6 (Véase anexo 17: registro 28SV, autoevaluación 3, 22 de mayo de 2019).

Estos resultados se atribuyen a los cambios hechos en la dinámica de la clase; sin embargo, a diferencia de lo que sugieren los autores (Stenhouse, 2007; Gardner, 2000 y Blythe, 2002) acerca de la participación y disposición del docente para plantear las clase, se puede aventurar que descubrir los intereses de los alumnos es más importante que el trabajo mismo del maestro, ya que, si las actividades se siguen planteando desde su mirada, los resultados seguirán siendo los mismos; por otro lado, si se escucha a los alumnos, los resultados pueden ser diferentes y, quizá, mejores.

Los resultados y la valoración del docente indican que la experiencia fue significativa porque se permitió experimentar con los contenidos de una materia que parece muy árida y descontextualizada, pero, en este caso, se abordó de forma simple y significativa para los involucrados. Finalmente, reestructurar la práctica docente fue un proceso más personal porque se hizo evidente que los cambios en la dinámica de la clase deben partir de un acompañamiento diferente, no solo se trata de cambiar actividades o palabras, se trata de reconocer que el docente debe ser más empático con las generaciones a las que pretende enseñar y actuar en consecuencia.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación partió de una pregunta principal: ¿Cómo es posible potenciar la autogestión del aprendizaje y el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior en alumnos de bachillerato en la materia de filosofía?

Con base en los resultados de la intervención a la práctica docente y la discusión de los mismos se puede decir que, es el trabajo docente el que ayudará a los alumnos a pensar porque el nivel de comprensión que alcancen está directamente relacionado con las actividades propuestas en el aula; el desarrollo de las actividades de clase y la calidad de los entregables permiten afirmar que las actividades deben plantear metas de comprensión más complejas para que los alumnos modifiquen sus hábitos de estudio y mejoren su desempeño en clase.

Por tanto, la conclusión es opuesta a lo que, personalmente, se pensaba antes de realizar la investigación, ya que siempre se partió del hecho de que mientras más simple fuera la actividad, sería más sencilla de aprender, pero se observaba que los alumnos se esforzaban lo mínimo para cumplir con la actividad y no se involucraban con el trabajo.

En el mismo sentido, se puede determinar que es posible implementar actividades de aprendizaje que no permitan que el alumno memorice o repita lo que aprendió; durante los dos ciclos de intervención se experimentó con diferentes actividades y estrategias y se llegó a la conclusión de que los esquemas visuales, *visual thinking*, que recomienda la EpC permiten que el alumno se esfuerce por mostrar lo que aprendió y, al ser el dibujo una manifestación muy particular del pensamiento, el alumno va creando conceptos y explicaciones diferentes a las que se plantean en la clase.

Otra conclusión importante al respecto es que dar libertad, basada en rúbricas de evaluación claras, para la creación de entregables, permite que los alumnos exploren sus habilidades; investiguen con base en sus intereses personales; se comprometan con el trabajo y se permitan ser creativos. Una parte importante es ayudar a los alumnos a identificar sus habilidades artísticas y unir las a sus intereses personales porque, durante la clase, permite que ellos se involucren más con las actividades y se apropien del trabajo, ya que entonces se trata de un esfuerzo personal y no impuesto por el docente.

Es importante resaltar que el docente debe estar pendiente de los intereses de sus alumnos para echar mano de las cosas que son populares en los grupos de edad a los que pertenecen sus estudiantes, ya que el corazón de la EpC está en saber unir la enseñanza de cualquier materia con el arte y, hoy, esto involucra tanto la danza, la poesía y la

pintura, como el cine, la televisión y la música contemporánea. En este tipo de actividades el docente verdaderamente se vuelve un asesor o guía en el que los alumnos encuentran apoyo para desarrollar su propio proyecto.

Las conclusiones que aquí se presentan son solo una mirada muy particular desde al área de especialidad que se practica, pero cualquier otro docente con inquietudes similares podría arriesgarse a experimentar con alguna de las estrategias presentadas. Asimismo, quedan abiertas otras líneas de investigación que podrían abordarse en trabajos posteriores respecto a la importancia de la creatividad y el arte en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, ver alumnos que se limitaban a escuchar, escribir y repetir lo que decía la docente fue el detonante para hacer un alto, revisar y reinventar la práctica docente que, personalmente, se creía muy buena, pero, sin saber cómo, estaba estancada en acciones que partían de los intereses de la docente y dejaban de lado al alumno. Muchas veces el ego del maestro no deja ver que afuera hay un mundo en el que nuestros alumnos aprenden y que, desde nuestra aula, subestimamos. El mundo sigue avanzando sin nosotros y es momento de abrirnos a él y dejarlo pasar, de permitir que nuestra aula se llene de todo el conocimiento que se genera afuera porque, al final del día, el aula es un lugar para experimentar en el que nunca se debe dejar de trabajar; el docente está obligado a reinventarse, explorar, probar sus límites y permanecer siempre en el ciclo de la investigación-acción.

6. AGRADECIMIENTOS

Para la elaboración de la presente investigación se contó con la asesoría de la Maestra Rosa María Hernández Salcedo por lo que, en este espacio, reitero mis más sinceros agradecimientos por su trabajo y apoyo en todo momento.

7. REFERENCIAS

- Álvarez, A. y Álvarez, V. (2018). *Métodos en la investigación educativa*. México: UPN. Recuperado de: <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/195-metodos-en-la-investigacion-educativa>
- Arias, A., Barrera, L., Joya, D., Rodríguez, E., Rojas, A. y Romero, F. (2018). *Cambios en la práctica pedagógica en los docentes de sedes rurales y básica secundaria de la institución educativa departamental Gonzalo Jiménez de Quesada, fortaleciendo las competencias cognitivas básicas en el marco de la enseñanza para la comprensión (EpC)*. (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia.
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Guadalajara, Jalisco: Secretaría de Educación Jalisco.
- Blythe, T. (2002). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cervantes, R., Gómez, J. y Mendoza, C. (2019). *Transformación de la Práctica Docente Mediante la Implementación del Enfoque Enseñanza para la Comprensión, EpC, para Fortalecer la Competencia Comunicativa desde la Lectura de los Estudiantes* (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia.
- Clavel, M. y Torres, J. (2010). *Acceso y permanencia en una educación de calidad. La enseñanza para la comprensión como marco conceptual para el mejoramiento de la calidad educativa: la estrategia de la evaluación integrativa*. Congreso Iberoamericano de Educación 2021, Argentina. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/ACCESO/R1857_Torres.pdf

- Creswell, J. W. (2003). *Diseño de investigación, enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*, segunda edición. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Díaz López, C. D., y León Talero, N. S. (2017). Cianotipia y óxido-reducción: secuencia didáctica fundamentada en la enseñanza para la comprensión. *PPDQ Boletín*, (55). Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PPDQ/article/view/6486>
- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid, España: Morata S. L.
- Gallardo, K. (2009). *La Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación*. Centro Virtual de Aprendizaje: Tecnológico de Monterrey. Recuperado de http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (2016). El Proyecto Cero de Harvard: Una historia personal. *Uaricha*, 13(30), pp. 26-52. Recuperado de https://howardgardner01.files.wordpress.com/2016/08/project-zero-history_spanish-translation_8-161.pdf
- Gil-Velázquez, C. L. (2020). Los paradigmas en la educación El aprendizaje cognitivo. *Uno Sapiens Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 1*, 2(4), pp. 19-22. Recuperado de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa1/article/view/5123>
- Giordano, M. y Chada, M. (2003). Los portafolios docentes. Una herramienta poderosa en la formación docente de postgrado. *Alternativas-Serie Espacio Pedagógico*. 8 (33). Pp. 39-46. Recuperado de: https://www.academia.edu/24560690/HACIA_LA_VALORACION_AUTANTICA_Uso_del_portafolio_como_herramienta_de_evaluacion_en_la_Universidad
- Hurtado, G. (enero-junio de 2015). Tendencias investigativas sobre el enfoque de enseñanza para la comprensión (EPC) en Hispanoamérica. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*. Vol. 11 (43), pp. 21-60. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/recein/article/view/704/1049>
- Marzano, R. (1998). *Dimensiones del aprendizaje*. Tlaquepaque, Jalisco, México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- Mayán, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: un método de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Alberta Institute for Qualitative Methodology.
- McAnally, L. (2005). *Diseño educativo basado en las dimensiones del aprendizaje*. *Apertura*, 5(1), pp. 31-43. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688/68850104>
- Otálora, S. (2009). *La enseñanza para la comprensión como estrategia pedagógica en la formación de docentes*. *Revista Temas, Especialización en Docencia Universitaria en la Universidad La Gran Colombia*. Bogotá. Recuperado de: <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/TEMAS/article/viewFile/678/525>
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente, del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, España: Gedisa.
- Pita, S., y Pértegas, S. (2002). *Investigación cualitativa y cuantitativa*. Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Complejo Hospitalario-Universitario Juan Canalejo. A Coruña (España) *Cad Aten Primaria*, 2002 (9), pp. 76-78. Recuperado de https://www.fisterra.com/gestor/upload/guias/cuanti_cuali2.pdf
- Prada, A. (2010). *Enseñanza para la Comprensión: un marco conceptual para llevar la Reforma Integral de la Educación Básica al aula*. En Pinto, J., Flores, H. y Ramírez, J. (Editores). *V Congreso Internacional de Innovación Educativa. Memorias del congreso Innovar en educación: Enfoque basado en competencias*. Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, Yucatán. Recuperado de <https://www.reposicione.cgfie.ipn.mx/memorias/c05m001.pdf>

- Rodríguez, L. (abril-septiembre de 2016). La investigación–acción como instrumento de evaluación de la propia práctica docente. Revista de investigación educativa de la Rediech. No. 12, SSN: 2007-4336. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6165575.pdf>
- Silva, A., Maeyoshimoto, J., Lacaria, A. e Idoyaga, I. (2018). Innovación en un primer curso de física en la universidad en el marco de la enseñanza para la comprensión. Revista de la Enseñanza de la Física. Vol. 30, (Nº. Extra 1), pp. 35-140. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/22046>
- Stenhouse, L. (2007). Investigación y desarrollo del currículum, sexta edición. Madrid, España: Morata.
- Stone, M. (1999). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión? En Stone, M. La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires Argentina, Paidós, pp. 14-27.
- Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE
- Vygotsky, L. (2015). Pensamiento y lenguaje. CDMX, México: Paidós, Booket.

8. ANEXOS

Anexo 1. Registro 28SV, autoevaluación 3, 22 de mayo de 2019.

2. ¿Cómo aprendí en el curso de filosofía?

80 respuestas

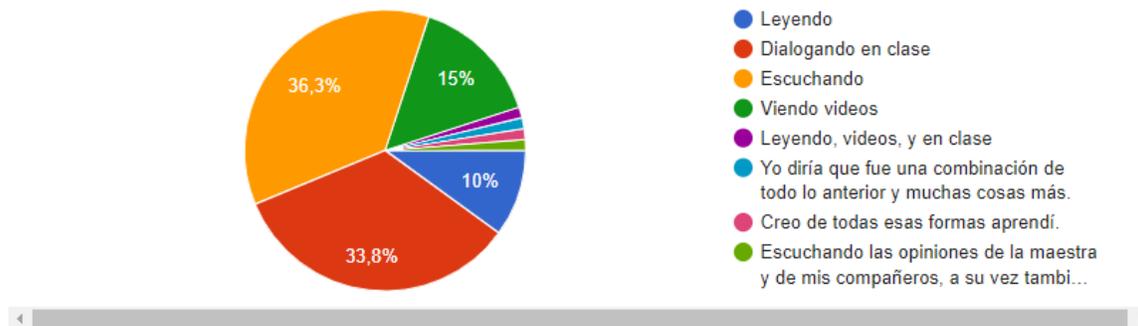


Figura 7. Resultados de autoevaluación 3

Anexo 2. Sistematización de una clase de filosofía del ciclo escolar 2017-2018, tabla 3.

Tabla 3. Matriz de análisis de acciones docentes y alumnos. Elaboración propia.

ACCIONES DOCENTES	ACCIONES DE ALUMNOS	PRODUCTO
La docente llega al salón de clases y los alumnos están comentando una situación ocurrida en otra clase. La docente, por cuestiones de ética, evita involucrarse en la discusión y comienza su clase.	Los alumnos continúan hablando, pero es claro que no les gusta que la docente no los escuche o tome en cuenta sus opiniones.	La clase no se desarrolla cordialmente porque los alumnos están molestos. Los alumnos no se expresaron y la maestra no pudo ganar confianza con ellos.
Proyecta una presentación de <i>Power Point</i> con algunas imágenes consideradas posmodernas. La docente guía la disertación en clase y hace preguntas sobre lo que ven; sin embargo, es el profesor quien continúa hablando sobre lo que considera los objetivos de la clase.	Observan la presentación, comentan sobre las imágenes, ponen ejemplos y toman notas de lo que está escrito en la presentación. La mayoría de sus ejemplos están relacionados con su formación católica, pero no los consideran importantes, solicitan que la maestra repita sus palabras más despacio para tener tiempo de escribir.	Los alumnos escriben en sus cuadernos lo que dice la maestra, copian lo que se escribió en el pintarrón. Los pocos ejemplos que se dan no son retomados por sus compañeros, se dirigen a la maestra para que ella repita lo que dijo.
Solicita enunciar conclusiones entre ellos, sin embargo, es ella quien delinea las aportaciones de los alumnos.	Anotan lo que se dice, repiten para asegurarse que han copiado lo que dijo la maestra y, en algunas ocasiones, preguntan algo que no les haya quedado claro. Piden ejemplos de lo que se dicen, comentan de forma muy básica.	Se hacen aportaciones personales, pero se comentan con el docente y no entre ellos. Se pide la aprobación del maestro en todo momento. No hay aportaciones originales o que muestren que realmente están entendiendo, se limitan a repetir lo que dice el maestro y piden ejemplos.

Anexo 3. Registro 28SV, autoevaluación 3, 22 de mayo de 2019

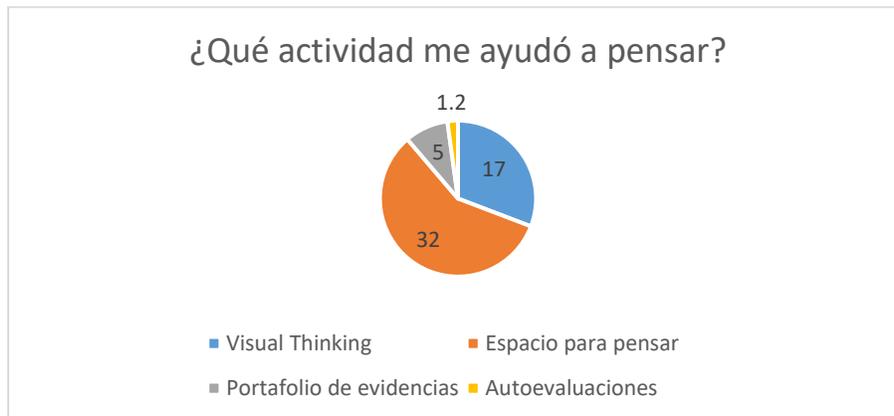


Figura 8. Resultados de autoevaluación 3.

Anexo 4. Registro 10SV, entrevista, 8 de marzo de 2019

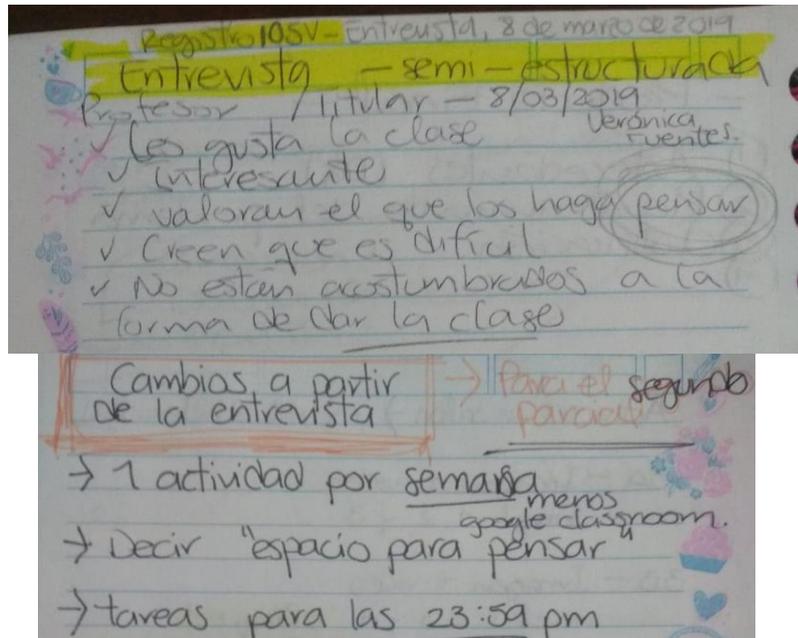


Figura 9. Anotaciones de entrevista.

Anexo 5. Registro 6SV, evaluación primer parcial, 20 de febrero de 2019



Figura 10. Resultados de evaluación de primer parcial

Anexo 6: Tabla 4. Comparativa de resultados de evaluaciones de los 3 parciales.

Tabla 4. Comparativa de resultados.



Primer parcial, preguntas de recuperación.
 Segundo Parcial, evaluación basada en niveles de comprensión.
 Tercer parcial, Portafolio de evidencias, trabajo de síntesis.

Anexo 7: Registro 4SV, rejilla de observación, 6 de febrero de 2019.

DESARROLLO DE LA CLASE		
Actividad detonadora de discusión	a partir del concepto de religión de mi equipo comenzó la participación	permite vincular con la clase anterior y pasar con continuidad.
Ejemplos de la vida real	aplicaciones clava y cuentas de los objetos de estudio	Se hizo buscar y leer los y fundamentos y de la misma manera
Integración del grupo	Se pide se integran por equipos	hubo un equipo de integrado
Ejercicios prácticos	Se hizo bajar la información con ejercicios cuentas	buena interacción y atención

Figura 11. Fragmento de rejilla de observación de clase.

Anexo 8: Registro 17 SV, change my mind, 9 de abril de 2019.

Actividades	
1 Change my mind. (meme)	105 04 19 10 abril 2019
2 Filosofía medieval	Registro 17SV Change my mind
Objetivo: Exponer todas las variantes de la filosofía medieval	
1 Recuperación ✓	
2 Comprensión ✓	
3 Análisis ✓	compara con los otros lo que dicen los demás
4 Aplicación ✓	usan ejemplos hacen equipos
5 Metacognición	comienzan a sus compañeros
6 Interiorización	

Figura 12. Fragmento de registro personal de actividad.

Anexo 9: Registro 18SV, evaluación 2do parcial, 10 de abril de 2019, tabla 5.

Tabla 5. Concentrado de ejercicios de la evaluación del segundo parcial. Fuente: Registro 18SV, evaluación 2do parcial, 10 de abril de 2019.

Categorías de la taxonomía de Marzano y Kendall	Ejemplo

Nivel 1. Recuperación	Preguntas con respuestas únicas “¿Quiénes son los tres filósofos griegos más importante?”
Nivel 2. Comprensión	Explicación de un tema con ejemplos. “Explica el mito de la caverna de Platón e incluye un ejemplo de la actualidad”.
Nivel 3. Análisis	Responder una pregunta con base en un análisis del contexto. “El centro de la disertación filosófica en el Helenismo era...”.
Nivel 4. Uso del conocimiento	Aplicar el conocimiento adquirido para resolver un problema. “México es un país sin filosofía, los mexicanos no sabemos vivir racionalmente, sabemos que necesitamos mejorar como sociedad, pero nos encanta la vida fácil, trágica y desbordada. Escoge el tema del México actual que quieras (feminicidios, corrupción, muertes, asaltos, suicidios, depresión, conflictos laborales, crisis económica...) y trata de darle una explicación desde la perspectiva filosófica (¿Por qué ocurre ese problema?) y una solución (¿Cómo lo solucionamos desde la perspectiva de una escuela filosófica?)”.
Nivel 5. Metacognición	Analizar los procesos de adquisición del conocimiento propios y una nueva forma de explicarlos. “¿Qué tema de filosofía aprendiste mejor? ¿Cómo lo hiciste? ¿Cómo lo puedes enseñar? ¿Para qué te ha servido?”
Nivel 6. Interiorización	Preguntas que motiven la importancia del conocimiento, las emociones y la motivación del aprendizaje. “¿Es importante el aprendizaje de la filosofía? Justifica tu respuesta, ¿Qué habilidades has desarrollado a partir de estudiar filosofía?, ¿Cómo te has sentido al estudiar filosofía? ¿Has identificado alguna emoción importante?, ¿Tienes alguna motivación especial para aprender filosofía o para seguir haciéndolo?, De todas las ideas filosóficas revisadas en clase ¿Con cuál te has identificado más y por qué? (Incluye tres argumentos lógicos)”.

Anexo 10: Registro 7SV, escalera de la metacognición, 3 de marzo de 2019.

Tabla 6. Categorización: Escalera de la metacognición

	CATEGORÍAS	EJEMPLO
NIVELES DE COMPRENSIÓN	CONTENIDO	“(…) me hace ampliar mi vocabulario y me quita un poco más la ignorancia (…)”.
	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	“Un ejemplo reciente fue en un debate que tuvimos un grupo de compañeros, sin pensarlo utilizábamos el método dialéctico y nos sirvió para tener más conocimiento”.
	NIVEL EPISTÉMICO	“Me ayudó a comprenderla, y a entender que las ciencias exactas no lo son todo, porque son respuestas que el ser humano ha tratado de dar, pero que no son del todo correctas, que pueden ir cambiando, que pueden evolucionar, y que la base de dicha evolución es la filosofía”. “Era consiente (sic) de la importancia de la filosofía, no obstante, a medida que los temas eran vistos, observé la gran relación que tenía con las ciencias pues pensaba que podía tener algo en común, sin embargo, fue realmente sorprendente el ver lo conectadas que estaban”.
	INVESTIGACIÓN	“(…) ahora sé que todo está sujeto a un cuestionamiento (...)” “Me ha servido, a desarrollar la cultura de leer más allá de lo que los maestros nos enseñan”. “Me ha servido para darme cuenta de que no todo es tan color de rosa como muchas veces queremos creer, que en realidad hay mucho más allá de lo cómodo de nuestras ideas y que en lugar de "enterrar las dudas" es necesario que busquemos una respuesta”.
OTRAS CATEGORÍAS	PENSAMIENTO CRÍTICO	“Me ha servido para desarrollar mi pensamiento crítico y reflexivo, dudar de las cosas y pensar de una manera diferente pero siempre con argumentos”. “Me ha servido para muchas cosas interesantes, como adaptar y expandir mi visión de las cosas. trabajar mi pensamiento crítico”.

	<p>ESCUCHAR Y TOLERAR</p>	<p>“Me sirvió para darme cuenta que cada persona tiene diferentes ideas y solo es cuestión de tener tolerancia, escuchar y respetar”. “(...) también a no ser tan cerrado con las cosas que pienso y escuchar las opiniones de los demás”. “Saber escuchar y respetar las opiniones de los demás”.</p>
--	---------------------------	--

Anexo 11: Registro 28SV, autoevaluación 3, 22 de mayo de 2019.



Figura 13. Resultados de autoevaluación 3.

Anexo 12: Registro 24SV, act7 quién explica mejor mi realidad, 22 de mayo de 2019.

22 may. a las 16:46

Me gusta mucho la forma en que define nuestra actualidad, porque efectivamente, nada es duradero, nos muestra la realidad como es, la sociedad nos presiona en ser únicos, pero al mismo tiempo nos pone barreras en ello, ya que aun así debes tener ciertos productos, vestirse de cierta forma, teniendo un determinado coche o celular, etc. para que no haya un “descontrol”. Bauman profundiza mucho en estos temas, que no todos consideran importante.

BAUMAN

Decidí elegir a Bauman porque, para mí parecer, explica de una manera más concreta cual es la situación actual de la sociedad. Toca muchos puntos y factores importantes, tanto individuales como colectivos y eso me llamo mucho la atención. Además porque, por otro lado, conforme iba leyendo su manera de pensar me iba identificando poco a poco con lo que decía, de acuerdo a mi manera de ser y reaccionar frente algunas situaciones.

22 may. a las 23:45

Decidí elegir a Bauman debido a que me pareció interesante su forma de explicar la modernidad líquida, ya que a como yo lo entendí, el trataba de explicar la sociedad actual en la que estamos viviendo y como es que podemos llegar a tomar partido por personas de nuestro alrededor cuando la verdad está en uno mismo, además de que dentro de su idea de la modernidad líquida explica sucesos actuales que están acabando con nuestra sociedad como es el consumismo o capitalismo.

Figura 14. Opiniones sobre la teoría de Zigmunt Bauman.

Anexo 13: Registro 28SV, autoevaluación 3, 22 de mayo de 2019.



Figura 15. Resultados de autoevaluación 3.

Anexo 14: Registro 22SV, notas de campo actividad ZB, 15 de mayo de 2019

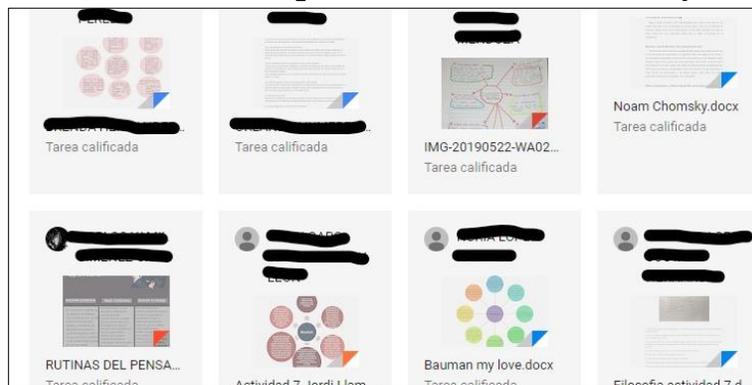


Figura 16. Notas de campo sobre actividad ZB.

Anexo 15: Registro 25SV, portafolio de evidencias, 22 de mayo de 2019



Figura 17. Fragmento de portafolio de evidencias.

Anexo 16: Registro 28SV, autoevaluación 3, 22 de mayo de 2019.



Figura 18. Resultados de autoevaluación 3.

Anexo 17: Registro 28SV, autoevaluación 3, 22 de mayo de 2019.

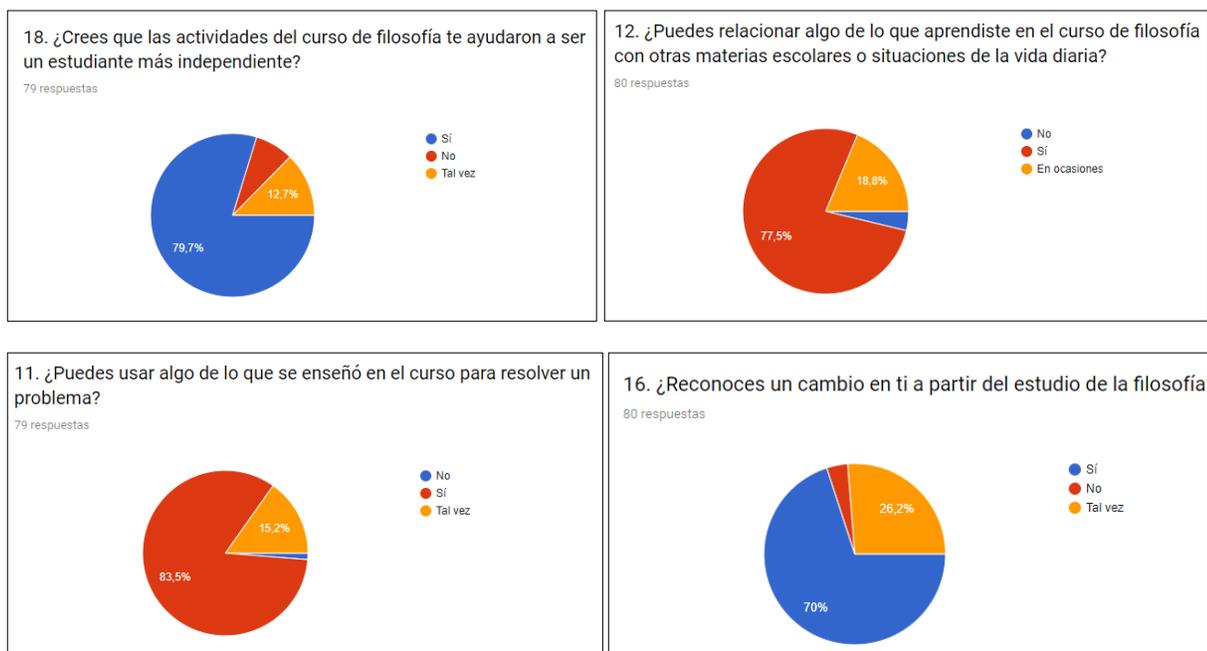


Figura 19. Resultados de autoevaluación 3.

Anexo 20: Registro 28SV, autoevaluación 3, 22 de mayo de 2019.

5. ¿Qué actividad o tema fue más significativo para mí y por qué?

78 respuestas

En general todos los filósofos que revisamos en tercer parcial aportaron ideas que son muy significativas para mí porque de alguna manera se relacionan unos con otros y las ideas que tienen se pueden aplicar en la vida diaria para ser mejor persona.
También me gustaron mucho las ideas de Bauman y Chomsky porque hablan de una realidad en la que vivimos desde "nueva" perspectiva, pero la verdad todos los filósofos de la edad moderna en adelante me encantaron 😊

El de dios está muerto, ya que fue muy interesante y verdadero

Los diálogos en clase, ya que normalmente cuando leo algo sobre filosofía no entiendo "bien" que es lo que dice, pero en clase, cuando todos exponen sus ideas del tema yo puedo tomar fracciones de estos para generar mi propia idea sobre el tema...

Los presocráticos por ver como pensaban hace bastantes años y como trataban de darle una explicación a los fenómenos que suceden en el mundo

Para mí fue muy significativo ver a Nietzsche y a la filosofía medieval, ya que forman parte de mi ser desde hace mucho tiempo. Representan mis "dualidades" en la vida, por así decirlo, ya que antes de encontrar a

Figura 20. Resultados de autoevaluación 3.

Anexo 21. Registro 25bSV, portafolio de evidencias, 22 de mayo de 2019

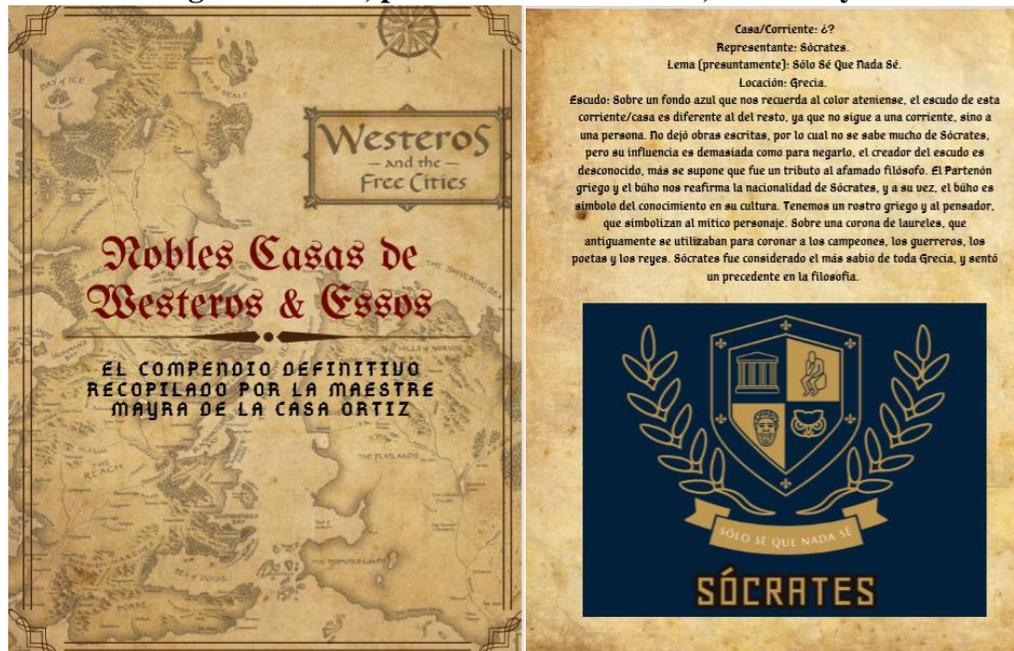


Figura 21. Fragmento de portafolio de evidencias.