

pp. 83-89

Enseñanza para la Comprensión en la formación docente universitaria: diseño, implementación y evaluación de una experiencia en El Salvador

Teaching for Understanding and Transformation of Teaching Practice in Salvadoran Higher Education

Antonia Larissa Hernández Monterrosa

Universidad Católica de El Salvador, Santa Ana, El Salvador

larissa.hernandez@catolica.edu.sv, <https://orcid.org/0000-0002-5187-9057>

Recibido: 07/08/2026 - Aceptado: 27/09/2026

DOI <https://doi.org/10.48204/j.guacamaya.v11n1.a11548>

Resumen

El estudio tuvo como propósito diseñar, implementar y evaluar un programa de profesionalización docente orientado a la innovación pedagógica en la Universidad Católica de El Salvador, tomando como base el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC). La investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y diseño de investigación evaluativa de una intervención educativa, utilizando una adaptación del modelo de Guskey para valorar las reacciones, los aprendizajes y la aplicación de los conocimientos adquiridos por los docentes participantes. En las distintas fases participaron docentes, estudiantes, decanos y asistentes pedagógicas, con un total de 598 participantes. El proceso inició con un diagnóstico de las necesidades de formación pedagógica; posteriormente se diseñó e implementó un programa desarrollado durante cinco jornadas sabatinas, en las que se abordaron los componentes de la EpC y las rutinas de pensamiento. Para la evaluación se retomaron los niveles I, II y IV del modelo de Guskey y se utilizaron cuestionarios, entrevistas, grupos focales y observación de clases. Los resultados evidenciaron una valoración favorable del programa, aprendizajes vinculados con la planificación de la enseñanza, los desempeños de comprensión, los criterios de evaluación y las rutinas de pensamiento. La observación de clases permitió identificar la incorporación de algunos de estos recursos en la práctica docente, aunque también mostró la permanencia de prácticas expositivas. Se concluye que la formación pedagógica situada puede favorecer procesos de reflexión y transformación de la práctica docente universitaria, siempre que exista continuidad y acompañamiento institucional.

Palabras clave: Enseñanza superior, formación de docente; Práctica pedagógica, innovación pedagógica, Personal académico docente.

Abstract

The study aimed to design, implement, and evaluate a teacher professional development program focused on pedagogical innovation at Universidad Católica de El Salvador, based on the Teaching for Understanding (TfU) framework. The research employed a qualitative approach with a descriptive scope and an evaluative research design focused on an educational intervention, utilizing an adaptation of the Guskey model to assess the reactions, learning, and application of knowledge acquired by the participating teachers. Across the different phases, 598 participants took part, including faculty members, students, deans, and pedagogical assistants. The process began with a diagnosis of pedagogical training needs, followed by the design and implementation of a five-session Saturday program addressing the components of TfU and thinking routines. Levels I, II, and IV of Guskey's model were used for evaluation, drawing on questionnaires, interviews, focus groups, and classroom observation. Results showed a favorable assessment of the program and learning related to instructional planning, performances of understanding, assessment criteria, and thinking routines. Classroom observations identified the incorporation of some of these resources into teaching practice, while also revealing the persistence of lecture-based practices. The study concludes that situated pedagogical development can support reflection and transformation in university teaching practice when accompanied by continuity and institutional support.

Keywords: Higher education; teacher education, Teaching practice, teaching method innovation, Academic teaching personnel.

Introducción

En la educación superior, la formación pedagógica del profesorado constituye una necesidad permanente. El dominio de una disciplina no garantiza, por sí solo, que el docente cuente con las herramientas necesarias para favorecer aprendizajes comprensivos. Por ello, las universidades requieren generar espacios de actualización que permitan revisar las prácticas de enseñanza, responder a las características de los estudiantes y vincular la formación profesional con metodologías que promuevan una participación más activa. La literatura reciente sobre desarrollo profesional universitario insiste, además, en que estas iniciativas deben ser planificadas y evaluadas de forma sistemática, considerando no solo la satisfacción de los participantes, sino también los aprendizajes logrados y su transferencia a la práctica (Garone et al., 2022; Guskey, 2024).

La profesionalización docente puede entenderse como un proceso sistemático de adquisición y redefinición de conocimientos, habilidades, destrezas y valores relacionados con el desempeño profesional (Aronson, 2013). En esta misma línea, la formación permanente supone una actualización pertinente a los contextos sociales en los que se desarrolla la práctica educativa (Esteves et al., 2018). Desde esta perspectiva, los programas de formación universitaria adquieren mayor sentido cuando parten de un diagnóstico de necesidades y ofrecen posibilidades concretas de transferencia al aula.

Entre las alternativas para orientar esta formación se encuentra el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), desarrollado en el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard. La EpC propone organizar la enseñanza a partir de tópicos generativos, hilos

conductores, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación continua (Blythe et al., 2010; Stone, 2005). Su interés no se limita a que el estudiante conozca información, sino a que pueda pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe (Perkins, 2010). En este sentido, la comprensión se hace visible cuando el estudiante utiliza el conocimiento para interpretar, resolver problemas, establecer conexiones y actuar ante situaciones nuevas.

El marco de la EpC puede complementarse con rutinas de pensamiento, entendidas como estructuras sencillas que orientan procesos de observación, interpretación, conexión, argumentación y reflexión. Ritchhart et al. (2014) señalan que estas rutinas contribuyen a hacer visible el pensamiento y pueden incorporarse de manera habitual a la dinámica de clase. En el contexto universitario, su valor radica en que permiten desplazar progresivamente el énfasis de la exposición del docente hacia la actividad cognitiva del estudiante. Estudios recientes continúan mostrando su utilidad en este nivel educativo. Ramos-Vallecillo et al. (2024), por ejemplo, encontraron que su incorporación en sesiones universitarias favoreció la participación y el aprendizaje significativo. Asimismo, Caballero San José et al. (2023) identificaron, en una revisión sistemática, aportes de las rutinas de pensamiento a los procesos de reflexión cuando se articulan con investigación-acción y formación docente.

En El Salvador, la formación pedagógica de los docentes universitarios continúa siendo un campo relevante para el fortalecimiento de la calidad de la educación superior. A partir de esta necesidad, la Universidad Católica de El Salvador desarrolló una experiencia de formación dirigida a docentes de sus cuatro facultades: Ciencias y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Arquitectura y Ciencias Empresariales. La iniciativa buscó acercar el marco de la EpC a la práctica universitaria y generar oportunidades para que los participantes revisaran sus formas de planificación, enseñanza y evaluación.

El objetivo general de la investigación fue diseñar un programa de profesionalización docente para la innovación pedagógica en la Universidad Católica de El Salvador. De manera específica, se buscó describir las estrategias de capacitación continua, identificar actividades de profesionalización que contribuyeran al proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñar e implementar un programa para la mejora de la práctica pedagógica y evaluar su desarrollo. Este artículo presenta la experiencia de implementación y los principales hallazgos derivados de su evaluación.

Metodología

La investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y diseño de investigación evaluativa de una intervención educativa, orientado a analizar el desarrollo y los resultados de un programa de profesionalización docente fundamentado en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), implementado en la Universidad Católica de El Salvador.

La investigación evaluativa permitió examinar las necesidades de formación pedagógica del profesorado, orientar el diseño de una intervención educativa y valorar sus resultados en términos de las reacciones de los participantes, los aprendizajes adquiridos y la aplicación de los conocimientos y habilidades en la práctica docente.

El estudio se centró en la valoración de una experiencia formativa desarrollada en un contexto institucional específico. Por tanto, no tuvo como propósito establecer relaciones causales ni generalizar sus resultados a la totalidad del profesorado universitario salvadoreño, sino identificar los aportes, las limitaciones y las oportunidades de mejora del programa implementado.

En las distintas fases participaron docentes, estudiantes, decanos y asistentes pedagógicas de la Universidad Católica de El Salvador.

En total, participaron 598 personas del proceso de investigación. La participación se distribuyó entre el diagnóstico, el desarrollo del programa y las actividades de evaluación. Dentro del programa de profesionalización participaron sesenta docentes. Debido a que el estudio integró distintas fases, técnicas y grupos de participantes, esta cifra corresponde al total acumulado de personas involucradas en el proceso y no a una muestra única sometida a un mismo instrumento.

El proceso se organizó en tres momentos. En primer lugar, se realizó un diagnóstico para conocer las necesidades de formación pedagógica y las prácticas de enseñanza presentes en la institución. Con base en la información obtenida se diseñó un programa centrado en el marco de la EpC y las rutinas de pensamiento. El programa se desarrolló durante cinco sábados en jornadas matutinas e incluyó explicación de los componentes del marco, actividades de aplicación y ejercicios orientados a la planificación de clases.

En tercer lugar, el programa fue evaluado mediante una adaptación del modelo de Guskey. De los cinco niveles planteados por el autor se retomaron tres: nivel I, reacciones de los participantes; nivel II, aprendizajes alcanzados; y nivel IV, utilización de los nuevos conocimientos y habilidades en la práctica profesional. La selección permitió valorar tanto la experiencia formativa como algunos indicios de transferencia al aula. Esta decisión mantiene vigencia en la evaluación del desarrollo profesional, pues el modelo continúa utilizándose para diferenciar las reacciones inmediatas, el aprendizaje y el uso efectivo de nuevos conocimientos y habilidades (Garone et al., 2022; Guskey, 2024).

Para la recolección de información se utilizaron distintas técnicas. Se aplicaron cuestionarios a estudiantes de docentes participantes; se realizaron entrevistas a decanos y asistentes pedagógicas; se desarrollaron grupos focales con docentes y estudiantes; y se efectuaron observaciones de clases mediante una lista de cotejo. Asimismo, al finalizar las sesiones del programa se recopilaron valoraciones y reflexiones de los docentes. La información obtenida se analizó mediante un procedimiento inductivo, identificando recurrencias y elementos relacionados con las preguntas que orientaron cada nivel de evaluación. La combinación de estas fuentes permitió contrastar las valoraciones expresadas por los participantes con evidencias obtenidas durante el desarrollo y seguimiento de la experiencia.

Resultados

El diagnóstico mostró que los docentes poseían aproximaciones al sentido de la comprensión, aunque el marco de la EpC no se encontraba interiorizado de manera técnica. También se identificó el uso frecuente de recursos como videos, películas y presentaciones, así como esfuerzos institucionales previos de formación en tecnología, evaluación de los

aprendizajes y didáctica. Estos hallazgos confirmaron la pertinencia de una formación que no partiera de cero, sino que ayudara a organizar y dar fundamento pedagógico a prácticas ya presentes.

En el nivel I del modelo de evaluación, relacionado con las reacciones de los participantes, las valoraciones recogidas al finalizar las sesiones fueron favorables. Los docentes destacaron la posibilidad de conocer una forma distinta de organizar la enseñanza y reconocieron la necesidad de revisar el papel del profesor y del estudiante. Más que interpretar esta satisfacción como evidencia suficiente de cambio, se consideró como una condición inicial para la apropiación de los contenidos y para la continuidad del proceso formativo. Esta cautela coincide con Guskey (2024), quien plantea que la evaluación del desarrollo profesional debe trascender la satisfacción de los participantes y considerar evidencias en distintos niveles.

En el nivel II se identificaron aprendizajes vinculados con cuatro aspectos principales: el uso del organizador de unidad que integra los elementos de la EpC; la planificación de actividades en las que el estudiante pueda aplicar conocimientos y habilidades; la explicitación de criterios de evaluación y estándares de desempeño; y el conocimiento de rutinas de pensamiento para presentar y explorar contenidos, sintetizar y organizar ideas y profundizar en ellas. Estos aprendizajes son coherentes con la idea de comprensión como desempeño flexible, pues desplazan la planificación desde la transmisión de contenidos hacia lo que el estudiante debe ser capaz de hacer con ellos (Perkins, 2010; Stone, 2005).

Las rutinas de pensamiento fueron uno de los recursos que los participantes consideraron factibles de incorporar a sus clases. Su valor dentro del programa estuvo en ofrecer estructuras concretas para promover observación, argumentación, conexión y reflexión. En este punto, la propuesta de Ritchhart et al. (2014) resultó especialmente útil porque permitió traducir una concepción amplia de la comprensión en acciones sencillas que podían incorporarse a la dinámica cotidiana del aula. Los hallazgos guardan relación con Ramos-Vallecillo et al. (2024), quienes reportaron en estudiantes universitarios una mayor participación durante sesiones en las que se utilizaron rutinas de pensamiento. Aunque se trata de contextos y diseños diferentes, ambos trabajos coinciden en el potencial de estas estructuras para favorecer una participación más activa en el aprendizaje.

En el nivel IV, orientado a la transferencia de los aprendizajes, las observaciones de clase mostraron una situación menos homogénea. Se identificó la incorporación de algunos elementos trabajados en el programa, pero también se mantuvo el predominio de clases expositivas en las que el estudiante asumía principalmente acciones de observar, describir y tomar apuntes. Este resultado es relevante porque muestra que una experiencia de formación puede iniciar procesos de reflexión y proporcionar herramientas pedagógicas, pero la transformación de prácticas consolidadas requiere tiempo, seguimiento y acompañamiento. La síntesis realizada por Garone et al. (2022), aunque centrada en iniciativas de desarrollo profesional para aprendizaje combinado, también muestra la utilidad de evaluar la transferencia de lo aprendido y considerar las condiciones institucionales que acompañan estos procesos.

Por tanto, los resultados no deben interpretarse como una sustitución inmediata de la enseñanza tradicional por el marco de la EpC. La experiencia permitió identificar cambios en las concepciones expresadas por los participantes y algunas evidencias de aplicación en

el aula, al mismo tiempo que hizo visible la necesidad de continuar el proceso. Esta lectura resulta más consistente con la naturaleza de la investigación-acción, en la que la formación, la observación y la reflexión forman parte de un ciclo de mejora de la práctica.

En conjunto, la experiencia sugiere que la profesionalización docente adquiere mayor significado cuando articula tres elementos: una necesidad institucional identificada, una propuesta formativa con herramientas aplicables y una evaluación que trascienda la satisfacción de los participantes. En el caso estudiado, la adaptación de los niveles I, II y IV del modelo de Guskey permitió observar estas dimensiones sin asumir que la participación en el programa, por sí sola, garantizara una transformación completa de la práctica. En este sentido, los resultados aportan una experiencia situada en el contexto salvadoreño y muestran la utilidad de combinar formación, observación y reflexión para acompañar procesos de innovación pedagógica universitaria.

Entre las limitaciones del estudio debe considerarse que la evaluación se concentró en tres niveles del modelo de Guskey y no incluyó una medición específica del apoyo organizacional ni de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, la experiencia se desarrolló en una sola institución y el seguimiento de la transferencia al aula se realizó durante el período previsto por la investigación. Por ello, los hallazgos deben interpretarse como evidencia de una experiencia institucional de formación y no como una generalización a todo el sistema de educación superior salvadoreño. Otra limitación es que el estudio se apoyó principalmente en información cualitativa y valoraciones de los participantes; futuras investigaciones podrían incorporar mediciones complementarias que permitan examinar con mayor precisión los cambios en la práctica y en el aprendizaje de los estudiantes.

Conclusiones

La experiencia desarrollada mostró la importancia de mantener procesos de formación pedagógica dirigidos al profesorado universitario. La profesionalización docente no constituye una actividad aislada, sino un proceso que requiere continuidad, reflexión sobre la práctica y respaldo institucional.

El programa basado en la Enseñanza para la Comprensión ofreció a las participantes herramientas para revisar la planificación de sus clases, formular desempeños de comprensión, explicitar criterios de evaluación e incorporar rutinas de pensamiento. Las valoraciones de los docentes y los aprendizajes identificados muestran que el marco resultó pertinente para promover una reflexión sobre la manera en que se organiza la enseñanza.

Las observaciones de aula, sin embargo, mostraron que las prácticas expositivas continuaban presentes. Este hallazgo permite matizar el alcance de la intervención: se identificaron cambios en las concepciones y algunas aplicaciones de los recursos trabajados, pero la transformación de la práctica docente requiere un proceso más prolongado de seguimiento y acompañamiento.

Para la Universidad Católica de El Salvador, la experiencia constituyó un punto de partida para fortalecer la formación pedagógica de sus docentes. La EpC puede continuar utilizándose como referente para favorecer una enseñanza en la que el estudiante participe de manera más activa y utilice el conocimiento con flexibilidad. Futuras experiencias

deberían profundizar en el seguimiento de la transferencia al aula y en la valoración de los aprendizajes de los estudiantes, de manera que sea posible examinar con mayor precisión los efectos de los procesos de profesionalización docente.

Referencias bibliográficas

- Aronson, P. P. (2013). La profesión académica en la sociedad del conocimiento. Trabajo y Sociedad, (20), 7–19. <https://www.redalyc.org/pdf/3873/387334692001.pdf>
- Blythe, T. (2010). La enseñanza para la comprensión: Guía para el docente (6.ª reimp.). Paidós.
- Caballero San José, C., Ruiz Requies, I., & Pinedo González, R. (2023). Pensamiento, investigación-acción y formación docente. Una revisión sistemática de la literatura. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 98(37.1), 353–374. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.94687>
- Esteves, F. Z. I., Viteri, P. A. G., Avilés, S. A. J., & Romero, J. J. D. C. (2018). Incentivos a la investigación para estimular la actualización docente. RECIMUNDO, 2(1), 259–268.
- Garone, A., Bruggeman, B., Philipsen, B., Pynoo, B., Tondeur, J., & Struyven, K. (2022). Evaluating professional development for blended learning in higher education: A synthesis of qualitative evidence. Education and Information Technologies, 27(6), 7599–7628. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10928-6>
- Guskey, T. R. (2024). Look beyond the satisfaction survey: A framework to evaluate results of professional learning. The Learning Professional, 45(1), 28–33.
- Perkins, D. (2010). Smart schools. The Free Press.
- Ramos-Vallecillo, N., Murillo-Ligorred, V., & Lozano-Blasco, R. (2024). University students' achievement of meaningful learning through participation in thinking routines. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 14(4), 1012–1027. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14040066>
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Paidós.
- Stone, W. M. (Comp.). (2005). La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica (2.ª reimp.). Paidós.